Caminhos

apubh

Uma coisa é escrever como poeta, outra como historiador. O poeta pode contar ou cantar coisas que não foram, mas como deveriam ter sido, enquanto o historiador deve relatá-las não como deveriam ter sido, mas como foram, sem acrescentar ou subtrair da verdade o que quer que seja.

Miguel Cervantes,
nos 400 Anos de Dom Quixote de La Mancha

23/24

Revista da Associação profissional dos Docentes da UFMG - nº 23/24 - 2005

Caminhos

Revista da associação profissional dos docentes
da Universidade Federal de Minas Gerais

Nº 23/24 - 2004/2005

APUBH
Belo Horizonte
Publicação anual
Caminhos 2005
ISSN - 1517-3038

DIRETORIA EXECUTIVA 2004 a 2006

Presidente: Robson Mendes Matos
1º Vice-Presidente: Bruno Rabelo Versiani
2º Vice-Presidente: Rosângela Carrusca Alvim
1º Secretária: Irmgard de Assis
2º Secretária: Herzila Maria de Lima Bastos
1º Tesoureiro: Maria Inez Melo de Toledo
2º Tesoureiro: Giovane Azevedo
1º Suplente: Paulo Roberto Antunes Aranha
2º Suplente: José Eduardo Borges Moreira

Conselho Editorial

Beatriz Alencar D'Araújo Couto
Ronald Claver
Thomaz Aroldo da Mota Santos
Laura Stella Miccoli
Carlos Eduardo Ataíde Castro
Délcio Vieira Solomon

Coordenação e edição:
Beatriz Alencar D'Araújo Couto

Bibliotecária - Estagiária
Kellen Cristina Ignácia Mendes

Revisão:
Merrina Godinho Delgado

Diagramação:
Daniel Gomes

Produção editorial:
Duplo Ofício Comunicação Editora

Jornalista responsável:
Sérgio Aspahan (SJPMG 2.341)

Impressão: Gráfica O Lutador

Solicita-se permuta
Distribuição gratuita
Venda proibida

DEPARTAMENTOS

Política Educacional
Laura Stella Miccoli
Lizia Maria Porto Ramos
Armando Gil Magalhães Neves

Ciência e Tecnologia
Janetti Nogueira de Francischi
Ione Maria Ferreira Oliveira
Andréa Mara Macedo

Política Cultural
Ivana Versiani
Lindsley Daibert

Etnia, Gênero e Classe
Dalmir Francisco

Hospital Universitário
Helena Facury Barbosa
Débora Torres Mendes
Jane Saletti Teixeira Oliveira

Política Sindical
Otávia Fernandes Souza Rodrigues

CAMINHOS, - v1, m1, (Jun) 1990 - Belo Horizonte: Associação Profissional dos Docentes da UFMG - APUBH, 2003

CAMINHOS 2004/2005
ISSN: 1517-3038

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

Sumário

Editorial 5

Artigos 7

Comunicação, Reforma Universitária e racismo
Dalmir Francisco 9

A universidade pública brasileira, a Reforma Universitária, seus sérios problemas internos e o controle social
Lúcio Flávio de Sousa Moreira 39

Reforma Universitária: financiamento público das IFES
Gil Vicente Reis de Figueiredo 47

Reforma da universidade e biodiversidade
Délcio Vieira Salomon 93

Observações sobre o funcionamento da universidade do ponto de vista organizacional após a Reforma Universitária de 1968
Gledson Luiz Coutinho 115

Opinião 141

Argumentos, alertas e experiências na FALE: vanguarda acadêmico-administrativa ou retrocesso democrático?
Laura Miccoli 151

Sindicaos
Beatriz Couto 165

Globalização: submissão ou comportamento crítico?
Domingos Giroletti 175

Cultural 177

Aleluia
Ivana Versiani 189

A cor da mulher
Ronald Claver 197

A carta
Vera Casa Nova 201

Ao vencedor, as batatas
Luiz Cláudio Vieira 207

Editorial

Em sua existência milenar, a Universidade se confronta nos dias de hoje com uma crise de primeira grandeza, dentre as muitas que já enfrentou. Weber, no ensaio de 1982, "A ciência como vocação", já apontava o cerne das mudanças que viveria a universidade, que ele já chamou, corretamente, de empresa capitalista estatal: a separação entre o professor e seus meios de produção. Vivemos, desde então, a passagem do artesanato intelectual à coletivização capitalista do trabalho acadêmico com seus corolários de divisão entre concepção e desenvolvimento de pesquisas, parcelamento de tarefas, alienação e expropriação de mais-produto. Era de se esperar que o capitalismo buscasse o controle não apenas político, mas também legal, do conhecimento, controle esse claramente reivindicado nos documentos da OMC e do Banco Mundial sobre a educação e a pesquisa.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: *Ensaios de sociologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 154-183.

É nesse processo que mundialmente se engendra a proposta de Reforma Universitária. No Brasil, a proposta encaminhada pelo governo federal para discussão pela sociedade, em dezembro de 2004, é o tema desta edição da revista *Caminhos*. As exigências do capitalismo do conhecimento incluem, como não poderia deixar de acontecer, pressões privatistas disfarçadas sob o discurso da globalização, internacionalização, autonomia, financiamento, avaliação, oferta e ampliação de acesso ao ensino superior.

Iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso, a retomada do debate sobre uma reforma universitária acontece simultaneamente à discussão internacional na pauta da OMC (Organização Mundial do Comércio) desde 1994. Enquanto a Europa caminha para, em cerca de uma década, estabelecer padrões comuns quanto à formação, avaliação e validação de cursos e titulações na graduação e pós-graduação, a discussão de uma reforma universitária é especialmente difícil no Brasil, dada a atual conjuntura política.

Um governo eleito para atender a uma expectativa de mudança tem, no plano econômico, implementado uma política bastante conservadora e, no plano social, uma política assistencialista de parcos efeitos. Nesse quadro de reversão de expectativas, entidades ligadas à educação superior divergem no diagnóstico que gera a proposta, na análise do cenário em que será implantada a reforma e na avaliação de seus possíveis impactos. Desse imbróglio decorre a dificuldade em ampliar o debate e chegar a um consenso que unifique a ação política.

Não obstante, a APUBH tem perseverado em seu esforço de mobilizar os professores frente às ameaças de cunho privatista no ensino, na pesquisa e na extensão, reiterando a não fragmentação do sistema federal de ensino superior e a defesa da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade. Essa orientação, junto com a concepção pluralista da *Caminhos*, se reflete nos artigos que compõem esta edição, na qual os articulistas defendem posições distintas sobre a reforma e sobre a universidade. A expectativa é fomentar o debate, ampliando as discussões, e buscar a convergência e a coesão para uma ação política eficaz na reformulação da proposta já em curso.

Finalmente, retomamos nesta edição uma prática antiga: a de publicar, com prazer, contos, poesias e charges.

Saudações universitárias e sindicais.

O Conselho Editorial



Artigos



Dalmir Francisco

Este artigo é um esforço de análise da proposta de reforma universitária apresentada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, que projeta ampliar a oferta de vagas, o acesso e a permanência no ensino superior, em universidades públicas e privadas, para jovens egressos de escolas públicas, carentes, negros, ameríndios ou de etnias historicamente discriminadas. O investimento final é no exame das possíveis políticas de reserva de vagas (cotas) para negros e para outras etnias, nas universidades públicas e privadas, no quadro da formação histórica profundamente racista da sociedade brasileira.

Palavras-chave:
Reforma – Público – Privado – Pós-modernidade – Racismo – Cotas raciais

DALMIR FRANCISCO
Doutor em Comunicação e Cultura pela ECO / UFRJ. Mestre em Ciência Política pela UFMG e Professor do Departamento de Comunicação Social da FAFICH/UFMG (Comunicação e Política e de Jornalismo). É membro do GT Etnia, gênero e sexo da APUBH e Diretor de Imprensa do Fórum Nacional de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES).

Comunicação, Reforma Universitária e racismo*

*Artigo produzido a partir da primeira versão do anteprojeto da reforma universitária. Disponível em: http://www.mec.gov.br/reforma/Documentos/DOCUMENTOS/2004.12.6.16.20.53.pdf>. Acesso em: 23 set 2005.



Reforma Universitária

A universidade brasileira – pública e privada – está passando por reforma que aponta, de modo muito claro, para profundas mudanças no perfil social, cultural, político e econômico da sociedade brasileira. É claro que essa reforma projetada e, em parte, em execução, passará por um formidável debate – antes, durante a deliberação *congressual* e depois de sua aprovação, seja qual for o perfil de universidade brasileira, pública e privada, que resulte das propostas em debate.

De que reforma estou falando? Primeiro, ao falar de reforma universitária, foco um conjunto de propostas contidas em medidas isoladas e emergenciais e no anteprojeto de reforma universitária, apresentada à sociedade brasileira pelo governo Lula. Refiro-me, pois, tanto ao ProUni como ao anteprojeto, ambos com objetivos claros de mudar o perfil, a composição do corpo de docentes e o perfil socioeconômico e étnico-racial das universidades públicas e privadas brasileiras. São essas medidas de impacto real na configuração do ensino universitário brasileiro que aqui denomino reforma universitária.

Começo enfocando o anteprojeto de reforma e o ProUni – objeto de uma perversa interpretação política pela mídia e de furiosos protestos (inclusive com *quebra-quebra*, não só em Brasília) por parte de atores sociais diretamente envolvidos no processo (UNE, ANDES-SN, CUT, CONLUTAS, PSTU e PSOL). Por quais motivos tantos argumentos contra o ProUni (sem apresentar nenhuma alternativa viável para garantir o acesso imediato de cem mil jovens aos cursos superiores das universidades privadas)? Por que tanta agressividade e tanta ira contra o governo que toma uma medida que beneficia imediatamente os oprimidos (classe média e pobres), negros e índios? O que move a ferrenha oposição contra a reforma universitária que contém medidas que promoverão a democratização do acesso e da permanência de jovens oriundos de escolas públicas, carentes e de raças ou etnias tradicionalmente excluídas tanto das universidades públicas como das privadas?

Buscando respostas a tais questões, cabe estabelecer dois campos de discussão: um é relativo ao debate do ProUni e da reforma universitária, no qual parece prevalecer a relação entre o público e o privado; e, dois, o campo no qual se ignora totalmente quem pode ser beneficiado pelo ProUni e pelo anteprojeto de reforma universitária, ou seja: discute-se a reforma universitária (e o ProUni) à revelia de quem efetivamente será beneficiário da mesma reforma universitária e das medidas correlatas que possuem como objetivo democratizar o acesso e a permanência do estudante na universidade brasileira.

Começarei pela análise das propostas para a reforma universitária e, depois, enfrentarei o debate sobre o ProUni, que ignorou, literalmente, a sociedade brasileira, sua formação histórica e o lugar que nela ocupam pobres, *remediados* (expressão antiga para designar a classe média) e os ricos, além de brancos e não-brancos (negros e ameríndios).

A reforma universitária tem, como objetivo principal, elevar a qualidade das universidades. Para isso, ela propõe plena autonomia para as universidades federais, regula o setor privado e democratiza o

acesso dos estudantes. O anteprojeto da Lei Orgânica da Educação Superior resulta de consultas feitas pelo Ministério da Educação à comunidade acadêmica, às centrais sindicais e ao fórum de movimentos sociais nos últimos oito meses.[1]

Os principais objetivos fixados até agora, pelo MEC/governo Lula, no anteprojeto de reforma universitária são a promoção do exercício da cidadania, a promoção do respeito à dignidade do cidadão e do respeito aos direitos e garantias fundamentais, a responsabilidade social, a adoção de políticas e ações afirmativas na promoção da igualdade de condições, por critérios universais de renda ou específicos de etnia (favorecer a inclusão de alunos) e, finalmente, o atendimento do interesse público, com o objetivo de reduzir desigualdades sociais e regionais.

A Universidade gozará de autonomia e será da competência de cada universidade definir as instâncias decisórias próprias, o estatuto e o regimento, a escolha dos dirigentes, o estabelecimento do quadro de pessoal, a criação de regulamento próprio para licitações e contratos administrativos para obras, serviços e compras, a criação, organização e extinção de cursos, a fixação dos currículos e dos programas e seus objetivos pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos, culturais, sociais e de educação para a democracia e a cidadania. Caberá, ainda, às universidades, estabelecer o número de vagas em seus cursos e programas, determinar o calendário acadêmico, tendo total liberdade para estabelecer normas e critérios para seleção, admissão e exclusão de seus alunos, assim como para aceitação de transferências. As universidades vão gozar, também, de liberdade para promover a avaliação, interna e externa, de seus cursos e programas, com a efetiva participação de professores, alunos e demais profissionais da educação e para firmar contratos, acordos e convênios.

No que tange ao financiamento, as instituições federais de ensino superior (IFES) receberão da União, anualmente, nunca menos de 75% da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino. Uma novidade: o montante repassado a cada universidade para a manutenção e desenvolvimento do ensino não poderá ser inferior ao montante recebido, para a mesma finalidade, no exercício anterior. E em caso de aumento de despesas com pessoal e custeio, as IFES receberão financiamento complementar, e os excedentes serão incorporados ao orçamento do ano seguinte. As IFES deixarão de pagar as pensões e demais despesas com inativos, que serão transferidas para a conta do Tesouro Nacional – sem que inativos e pensionistas percam direitos e remuneração.

As universidades federais terão autonomia orçamentária e poderão determinar a alocação de recursos relativos aos itens anteriormente mencionados. As IFES poderão se expandir desde que apresentem ao MEC um plano de desenvolvimento institucional – o PDI, exigência aplicada às instituições privadas. E há uma novidade: as fundações de apoio não poderão mais receber recursos públicos, uma vez que as dotações serão repassadas diretamente às instituições federais de ensino superior.[2]

O projeto de reforma – na versão apresentada em 6 de dezembro de 2004 – traz uma hierarquização das Instituições de Ensino Superior, através de uma categorização das IES em universidade,

1 - Mais de 240 instituições participaram do processo de discussão da reforma universitária. Entre essas instituições estão: a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), a União Nacional dos Estudantes (UNE), o grupo Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes (Educafro), o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Desenvolvimento (Forplad), a Academia Brasileira de Ciências (ABC), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

2 - O PDI regulará a expansão das universi-dades, que deverão elaborá-lo a cada período de quatro anos. O PDI deverá conter o planeja-mento estratégico da instituição nos prazos de seis, nove e 12 anos, em relação ao projeto pedagógico, ao projeto de desenvolvimento regional/local, objetivando: atendimento das necessidades do desenvolvimento econômico e sociocultural nacional /regional/local, atendimento das demandas sociais e integração com as populações abrangidas ou sob área de influência da instituição. Cf. BRASIL (08 fev. 2005); BRASIL (09 fev. 2005).

centro universitário e faculdade. Serão consideradas Universidades as IES que ofertarem regularmente no mínimo 12 cursos de graduação em pelo menos três áreas de conhecimento, todos credenciados e com avaliação positiva pelo MEC, *mais* programa de pós-graduação com no mínimo três cursos de mestrado e um de doutorado. A Universidade terá obrigatoriamente um terço do corpo docente com tempo integral ou com dedicação exclusiva (só isso?) e a metade dos professores deverá ter titulação acadêmica de mestrado e doutorado (não é uma limitação estranha? Não deveria ser 100%?).

Abaixo das Universidades estarão os Centros Universitários que serão obrigados a oferecer, no mínimo seis cursos de graduação em duas áreas de conhecimento distintas, todos credenciados e com avaliação positiva pelo MEC, *mais* programa de extensão em duas áreas de conhecimento nas quais mantenham cursos de graduação, *mais* um quinto dos professores em regime de trabalho integral ou com dedicação exclusiva (é muito pouco), *mais* um terço dos docentes com titulação acadêmica de mestrado e doutorado (novamente, é muito pouco) *e mais a* oferta de quatro cursos de graduação em uma única área de conhecimento e programa de extensão na mesma área. A criação de cursos está subordinada à aprovação do MEC.

Não há definição do que sejam as faculdades as quais não poderão criar e extinguir cursos, fixar número de vagas nem registrar diplomas. No entanto, em caso de avaliação positiva dos seus cursos, terão o poder de aumentar em 50%, automaticamente, o número de vagas a cada etapa de renovação do credenciamento.[3]

Não há como negar que o anteprojeto de reforma do ensino superior é uma resposta positiva a reivindicações históricas e recentes pelo aprofundamento do caráter público, republicano do ensino superior, frente à (até agora) irrefreável planetarização do capitalismo. A globalização, sob direção intelectual e moral do neoliberalismo, implica na diminuição das fronteiras entre o nacional e o internacional. no controle gerencial (por parte dos países ricos) dos investimentos transnacionais em mercados globais militarmente vigiados (inclusive com o controle militar da segurança dos investimentos e dos recursos naturais), o que exige a diminuição do poder do estado-nação.

O neoliberalismo – como direção política e econômica da globalização capitalista – pretende trocar o Estado (que pode ser controlado pela maioria), pela iniciativa privada, na qual os *mais fortes*, livres de todos os controles, podem planejar e executar, pois é o mercado da livre iniciativa que deve ser prioridade (e não o bem-estar da maioria). Em função disso, caberia aos governos garantir abertura total do mercado interno para produtos estrangeiros.

Assim, seria dever dos governos, desregulamentar o investimento externo e, sobretudo, desregulamentar a remessa de lucro para o exterior e assegurar total liberdade para a indústria e o comércio, possibilitando o crescimento da economia pela privatização em massa de empresas estatais, pela destruição dos direitos trabalhistas e sociais – que são considerados *gastos* que consomem a *capacidade* de *investimento* de recursos financeiros dos investidores. Neste campo, está a imensa (lucrativa) área de serviços. Daí, as vio-

3 - Duração dos cursos – Os cursos nas instituições de ensino superior terão a duração mínima de três anos. Este princípio é compatível com o de criação do ciclo básico num período de dois anos.

lentas pressões para a privatização da área de previdência, assistência social e saúde (seguridade social) e, agora, em escala planetária, as pressões para a privatização do ensino superior.[4]

A educação superior (lucrativo campo de investimento) é considerada um dos serviços que a Organização Mundial do Comércio / GATS (Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços) vem defendendo, desde 2000, como um campo que deve estar totalmente sob *controle* do mercado capitalista e *livre*. A educação seria, pois, um *negócio* (*serviço* a ser prestado) que estaria fundamentado: a) na necessidade de atender às demandas da sociedade e do mercado para a formação de mão-de-obra qualificada; b) na pressão da sociedade para maior acesso dos jovens à universidade; c) na impossibilidade de os Estados Nacionais financiarem a expansão do ensino superior público; d) na expansão da mídia eletrônica (informática) que viabiliza a educação à distância, no todo e em parte e e) na crescente transnacionalização e na mobilidade de estudantes, de professores e de programas.

Um exemplo desta *globalização* da educação é processo vivido pelo Grupo Pitágoras, em Belo Horizonte, Minas Gerais. A Faculdade Pitágoras associou-se (*Joint Venture*) à Apollo, parceiro internacional do Grupo Apollo que mantém a Universidade de Phoenix, fundada em 1976, nos Estados Unidos. A Phoenix possuía, em 2003, nos Estados Unidos, cerca de 130 mil alunos e atua na Holanda e procura ampliar seus negócios educacionais na China e na Índia. A Pitágoras-Apollo Internacional S/A tornou-se a proprietária da Pitágoras – Sistema de Educação Superior Sociedade Limitada, com sede em Belo Horizonte, e é a mantenedora das instituições Faculdades Pitágoras. A Faculdade Pitágoras mantém em funcionamento faculdades nas cidades de Belo Horizonte e Ipatinga, em Minas Gerais, e em Curitiba, capital do Paraná.[5]

Se o caráter – desde o início da universidade – é transnacional e se a globalização e o neoliberalismo cuidaram de demonstrar (em muitos casos, construir) a ineficiência do ensino superior público, as instituições públicas de ensino superior vão perder legitimidade em decorrência da crise de valores que insurge com os fortes (e quase irrespondíveis) questionamentos da chamada pós-modernidade.

2 – Pós-modernidade e universidade

A sociedade pós-moderna, contemporânea, é a sociedade que se coloca a si mesma como objeto de pesquisa e de estudos que objetivam dar conta do funcionamento, dos dilemas e das possíveis soluções dos problemas da sociedade.[6] Mas a sociedade pós-moderna pode, também, ser compreendida como conseqüência direta da crise da verdade, do sujeito, do espaço e do tempo – pilares fundamentais do Ocidente (crise do paradigma).

A Ciência gerou (ela mesma enquanto paradigma consciente de si mesmo) a crise da verdade. A verdade era a concordância (adequação) da coisa ao intelecto e do intelecto à coisa (ou, como ensina a Filosofia, a verdade era a *veritas* ou *adequatio rei ad intellectum e adequatio intellectus ad ren*). Sendo coisa (*mundo natural*) e intelecto humano criações de Deus, a verdade revelada pela Ciência era uma divina manifestação de Deus.[7]

Mas a Ciência, no século XIX, é o operar do sujeito sobre o mundo imagi-

4 - Segundo Santos (2004), o mercado global (ou transnacional) para a universidade valia, em 1999 (dados da OCDE), 30 bilhões de dólares e, em 2000, havia 514 mil estudantes estrangeiros estudando nos EUA. Consultar, também, Bird (1995) e FÓRUM (09 fev. 2005).

5 - O Grupo Pitágoras possui escolas de ensino básico em nove estados do Brasil (Amazonas Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, São Paulo e Rondônia) e, no plano internacional, atua, também, no Japão. O Grupo Pitágoras já operou escolas em Angola, China, (antigo) Congo Francês, Equador, Iraque, Mauritânia e Peru (RODRIGUES, 02 fev. 2005).

6 - HARVEY (1992); VATTIMO (1992); d'AMARAL (1995).

7 - HEIDEGGER (1979, P. 127-145).

nado, configurado, representado e delimitado, operação que, portanto, visa um resultado previamente estabelecido. A Ciência, portanto, enfrenta e se defronta com o mundo e não sabe o que o mundo é. A Ciência projeta, planeja o futuro, antecipando-o para *hoje*, sobretudo pela invenção. Ciência é, pois, forma construída de pensar e de medir o mundo configurado, representado ou tornado objeto e visando a obtenção de algo. O mundo real é delimitado, demarcado e provocado a entregar algo. A investigação do mundo *real* é, na verdade, uma provocação que intima o real a fornecer algo. Investigar é, pois, explorar. Desse modo, a Ciência é forma de conceber o conhecido, o empírico e, por ser conhecido, pode ser medido propriamente pela linguagem matemática[8]. Ciência não é verdade. Ciência é linguagem, operação, lugar de eficácia. Ciência não é real, nem natural – é histórica.[9]

No século XIX, a verdade foi substituída pela Ciência que substituiu a verdade (substantivo) pela busca do verdadeiro (adjetivo) que se dá nos campos da investigação ou da pesquisa / produção tecnológica e técnica e da justiça. Não há mais o mundo, mas o mundo objetivo e objetivado, configurado e representado – natureza criada pelo homem, em laboratório. A verdade é, pois, abandonada. A Ciência é tecnologia que tudo produz – esfera do provável, esfera da investigação comprovada e da produção eficaz.

A crise da verdade implica, por conseqüência, a crise da descoberta do tempo como dimensão puramente humana. Ainda, em conseqüência, o espaço não é mais natural, mas humano – espaço planejado, projetado, inventado – ou seja, a realidade objetiva e objetivada é construção do sujeito, isto é, realidade objetiva posta pela subjetividade. Há, em resumo e por derradeiro, a crise do sujeito que descobre que há algo que é nele e que ele (sujeito) não conhece – o inconsciente (o que implica que o homem tem limites no seu esforço cognitivo).

A pós-modernidade significa a implosão do projeto iluminista-modernista – mas também colonialista / imperialista. Trata-se das vozes, da heterogeneidade, da pluralidade, com os *mass media*, pelos *mass media* e apesar ou contra todas as formas de controle do saber/informação. A pós-modernidade – ou cultura comunicacional contemporânea – implica algumas conseqüências em relação aos valores científicos e culturais ocidentais. A primeira conseqüência é que o mundo se descobre plural: não há uma civilização única, nem uma única cultura, nem uma única história da humanidade. A sociedade é plural: classe, etnia, gênero, sexo – eis o ser humano apresentando-se como diversidade de vozes, que procuram afirmar sua voz ou identidade. Ser humano, sim: o homem comum, o não-herói desaforado da história e, sobretudo, excluído do campo do saber que é campo de especialistas e que detesta o comum, rejeita o não iniciado (o famigerado leigo). O Saber Ocidental exclui o homem comum e a própria vida. Na nossa sociedade, massiva, individualista, democrática, instável e conflitiva – o homem comum e a opinião vigoram e decidem.[10]

O Ocidente vive uma situação de explosiva pluralização. O mundo, as sociedades são plurais e é etnocentrismo insistir na busca da coincidência entre a boa consciência e a história, o que bloqueia a concepção da história como unitária.

8 - O movimento é a rigorosa e exata delimitação do que se quer *saber/medir* – o deslocamento de algo qualquer, de um ponto A ao ponto B, em determinado intervalo de tempo. É, pois, na delimitação exata, prévia, do que quer conhecer e medir, que a Ciência estabelece o quê saber. Tome-se o movimento concebido como deslocamento de algo de um ponto A ao ponto B, em intervalo de tempo determinado. Tudo o que acompanha o movimento é excluído, ou seja, é outra coisa a ser pensada e medida, a cada vez: velocidade ¹ atrito ¹ aceleração ¹ vácuo. Ver Heidegger (1957, p. 67-98).



9- HEIDEGGER (2001; 1995), Leão (1979), D'Amaral (1996, p. 9 - 26), VATTIMO (1996; 1992), FOUCOULT (1995) e Sodré (1988).

10- PÁGINA 34

11 - VATTIMO, (1992, p. 13)

12 - MARX; ENGELS (S.d. p. 209 - 225).

Muitas culturas se libertaram e essa libertação foi possibilitada pela insurgência dessas culturas (e visões de mundo) e pelas mídias desmentindo, precisamente, "o ideal de uma sociedade transparente", pois não haveria sentido a multiplicidade de meios de comunicação em um mundo em que "a norma fosse a reprodução exata da realidade, a perfeita objetividade, a total identificação entre mapa e território".[11]

As outras conseqüências, enfim, são a desmoralização das grandes narrativas: a) verifica-se o fim da narrativa da história única e fim da narrativa da missão civilizatória da Europa e dos Estados Unidos; b) chega ao fim a narrativa do progresso sem fim (o mundo é finito e os recursos naturais são finitos – um dos fundamentos do neoliberalismo que afirma que a riqueza pode mudar de mãos, mas é uma só, como, aliás, afirmou Marx, ao dizer que fonte de riqueza não é o trabalho, mas a natureza[12]); c) fim das narrativas que anunciavam um mundo *novo* (sociedade capitalista da *afluência* e ou sociedade socialista); d) fim da narrativa da grande nação (não existe um estado/nação pelo povo, para o povo ou com o povo, mas há o poder *diante* do povo); e) fim da ciência como produtora de verdade, substituída pela técnica científica que produz o verdadeiro – portanto, Saber que se sabe Saber e que só vigora no fazer – que dispensa a questão *o que é?* e exige outra questão: *para que serve?*.

No mundo plural não há identidade, mas identidades, processos de identificação e comunicação de traços de identidade. O fim da *narrativa/comunicação* da verdade implica quebra dos liames sociais e culturais tradicionais e implica, por isso mesmo, o surgimento da comunicação como possibilidade de mediaticamente interligar, *plugar*, difundir traços de identidade entre etnias, classes, homens e mulheres com vária disposição afetivo-sexual.

A comunicação, esconjurada e amaldiçoada como *artinha* desde a Grécia de Platão, torna-se condição da afirmação da ciência verdadeira que depende de provas e de *argumentos*. E mais: o vínculo social e o jogo de afirmação de identidade, na sociedade contemporânea, dependem diretamente da comunicação. O vínculo social mediático é o vínculo social/comunitário atual, donde a relação entre comunicação e política não mais se distingue. A realidade é *instituída* pela mídia, realidade que é na linguagem, através da linguagem e pela linguagem. Se o real é instituído *na, através e pela* linguagem, a distinção entre realidade e simulacro torna-se complexa (são excludentes, podendo ser complementares).

Entre as conseqüências deste processo histórico está o abalo das universidades – lócus da produção científica do saber universalmente válido, isto, produção do saber-verdade. Ora, se o saber é uma versão ou decorrência de uma intervenção em campos delimitados de objetos, todo o saber produzido e produzível na universidade também estará circunscrito a essa demarcação técnica e tecnológica, a saber: conhecimento decorrente de uma provocação intimante do real, convertido em objeto (recorte, configuração) e sobre o qual o técnico-pesquisador busca algo previamente determinado e delimitado.

Resumindo, a universidade no mundo todo é abalada pela perda de legitimidade em dois níveis fundamentais. Em nível sociopolítico e econômico a uni-

versidade é atingida pela globalização que transforma o ensino superior em mero formador de recursos humanos (ser reduzido a funções profissionais que, ao lado e *confundido* com os recursos materiais, estão à disposição da empresa e do empreendimento) necessários ao empreendimento capitalista em nível global. Portanto, o ensino superior (graduação e pós-graduação) é um serviço de qualificação de mão-de-obra que não tem nada a ver com a formação humanista do profissional de nível superior e do pesquisador, dotados de autonomia intelectual e responsabilidade social. Em nível histórico-cultural, a pós-modernidade mostra o caráter técnico e tecnológico da ciência, o que equipara produção da universidade à produção de qualquer outra instituição privada de pesquisa científica e tecnológica.

Por fim, quer em decorrência da globalização sob direção do neoliberalismo, quer em conseqüência da chamada pós-modernidade, há o desmoronamento das idéias de nação, de pátria, o que leva a universidade pública a uma aporia (situação sem saída): não há pátria, nem nação, nem projeto nacional e a sociedade é um espaço de luta aberta de grupos e de indivíduos com diferenciado acesso a bens necessários à sobrevivência. Neste sentido, a universidade pública serve a que público, está a serviço de quem? Cabe, então, à universidade tentar garantir a autonomia intelectual dos docentes e sua própria autonomia e a responsabilidade social própria do investigador que, indo pelos vestígios, *investiga*, podendo nesta exploração chegar a resultados esperados ou a descobertas insuspeitas? Ou, como o neoliberalismo na academia vem impondo, cabe às universidades adotar a pesquisa como forma de produção (acadêmica, técnica e tecnológica) de saberes de pequeno alcance, desenvolvidos em prazos e sobre objetos de pesquisa bem delimitados, de modo que os resultados antevistos da investigação são a condição *sine qua* para financiamento da investigação e emprego do investigador?

E se a universidade deve produzir saberes que são sempre provisórios e perecíveis, através de pesquisadores *conformados* em técnicos a serviço da tecnologia (já não são intelectuais, mas *recursos humanos* colocados à disposição da empresa de investigação e à disposição do empreendimento) – qual é o vínculo público da universidade? Qual a referência social que possibilita legitimar a universidade?

Voltando ao tema, podemos ver, pelo que acima foi exposto, que o republicanismo vaza, de ponta a ponta, o anteprojeto de reforma do ensino superior, no Brasil, o que pode ser demonstrado em alguns pontos nevrálgicos: a) ao contrário de invocar uma abstrata *nação brasileira*, a reforma afirma que as instituições de ensino superior, públicas e privadas, são obrigadas a ter compromisso com as realidades locais e regionais brasileiras (planos de desenvolvimento institucional); b) isso significa que há o reconhecimento de que a sociedade brasileira, através de suas representações de classe, étnicas, raciais, de gênero, de sexo e institucionais em todos os níveis, está debatendo seu desenvolvimento social, e o sistema de ensino superior brasileiro deve estar a serviço da sociedade como um todo, e não de um projeto predeterminado; c) o anteprojeto, entretanto, fixa como dever das instituições de ensino superior o compromisso com a formação do cidadão e d) o ante-

projeto reconhece a diferença de classes sociais e as diversidades raciais ou étnicas existentes no Brasil e labora no sentido de contribuir para a superação das conseqüências da discriminação de jovens carentes (isto é, altamente expropriados), de negros e de ameríndios – segmentos sociais sub-representados nas IFES, sobretudo nos cursos considerados de ponta; e) para resumir, o anteprojeto procura atender à sociedade, reconhecendo sua pluralidade (ponto de partida) e acudindo-a em suas particularidades e, deste modo, pode vir a contribuir para desenhar, de modo concreto, uma outra universalidade, pela prática (que remete à práxis) de ajustamentos permanentes (direito) entre as partes com diferentes pleitos frente ao Estado e à própria sociedade.

Entretanto, a contemplação das diferenças sociais e, sobretudo, raciais ou étnicas, no anteprojeto de reforma, constitui resultado de um debate mal encaminhado e, por conseqüência, debate com resultados fragilizados. Tentarei, primeiro, colocar os termos do debate que não foram enfocados, começando com a questão do racismo no Brasil e, a seguir, as questões do debate no que se refere ao caráter patrimonialista da sociedade brasileira.

3 – Reforma, racismo e modos de ver o negro no Brasil. [13]

A identidade é jogo de semelhança e diferenciação, e esse jogo é *linguageiro*. Esse jogo conforma um modo de ver a si mesmo como idêntico e ver o outro como diferença, mas diferença concebida como tal e, portanto, diferença como reafirmação do si mesmo ou da mesmidade.

Esse ver a si mesmo como idêntico e ao outro como diferença se expressa em traços de identificação que são culturais, sociais, raciais, de gênero e ou sexo. São, em resumo, modos de ver a si e ao outro que se expressam em comportamentos decorrentes do machismo, da homofobia, das diversas formas de manifestação do preconceito racial e do racismo. Assim, pode-se conceituar o racismo como modo de ver e as diversas expressões de discriminação racial como comportamentos ideologicamente dirigidos para afirmar diferenças, esconder semelhanças e assegurar benefícios materiais e simbólicos decorrentes da discriminação. [14]

Há, portanto, modos de ver o negro (e de ver o branco) que convém estudar, pois que integram a socialização (sociabilidade) dos brasileiros. Há, no país, uma persistente negativa em discutir a existência do racismo, mesmo diante de dados brutais, tais como: 1) o índice de analfabetismo em 2001 entre brancos é 7,7% , entre negros 18,2%; 2) a média geral de escolaridade entre brancos é 6,6%, entre negros 4,2%; 3) dos 1,4 milhão no universo do ensino superior público, os negros respondem por 3,0%; 4) na Universidade de São Paulo os negros respondem por 1,3% do corpo discente; 5) 9,5% dos brancos têm 15 anos ou mais de escolaridade contra 2,3% dos negros e pardos; 6) no trabalho, a renda *per capita* das famílias negras é de 43% em relação à renda das famílias brancas. E 7) para resumir a ópera, negros recebem, em média, salários até 57% menores do que os dos brancos – exercendo as mesmas profissões e possuindo o mesmo nível de escolaridade, e brancos com ensino médio completo ganham mais do que negros com nível universitário! [15] Essa realidade social, econômica e política é histórica e cabe

13 - Valho-me, aqui, parcialmente, dos resultados de pesquisas de minha dissertação de mestrado e da tese de doutorado (FRANCISCO, Dalmir, 1992; 2000).

14 - Identidade vem do latim –*idem* – e também do grego – *tò autó* – e quer dizer *o mesmo*. Não se trata, segundo Heidegger, da igualdade expressa pela fórmula $A = A$, mas do princípio de identidade em que *A é A*, isto é "*cada A é ele mesmo o mesmo*" ou "*consigo mesmo é cada A ele mesmo o mesmo*". Se cada ente é consigo mesmo o mesmo – o princípio da identidade é abstrato, pois o homem é ente inserido na totalidade do ser – comum– pertencer, que, segundo Heidegger, só se manifesta na singularidade. Ou seja , o ser humano se relaciona com o real através de um e no quadro de referências, relação que se dá na interface da história da coletividade/comunidade e da história individual. HEIDEGGER, (1979) e (1991).

15 - (BRASIL/Ministério do Planejamento/IPEA, 09 fev. 2005)

examinar que *modos de ver* o negro (e o branco) contribuíram, de fato, para essa *bem-sucedida* discriminação, traduzida pela espoliação econômica, subalternização social e silenciamento político do negro e sobre o negro. O que nos permite negar a discussão do racismo diante de tal rosário de horrores? Como *é visto* o negro para que sua tragédia exista, mas não sejam *vistos* nem o negro, nem a tragédia que o cerca?

3.1 – Harmonia racial ou modo de ver para fazer desaparecer

Cumpre observar que, no Brasil, a contradição e os conflitos de classes sociais estão demarcados pelo racismo e esta é a principal característica da formação social e histórica brasileira. De início, é bom deixar claro que não existem, por si e isoladamente (salvo em relações pessoais) *relações raciais*, ou *problemas raciais* – mas, ao contrário, há formação e *conformação* de classes sociais, demarcadas por *diferenciações raciais, econômicas e culturais*, diferenciações motivadoras de ações políticas e inspiradoras de ideologias que realimentam conflito de classes sociais. Ora, se as classes sociais são originárias de diferenças raciais ou étnicas, econômicas e políticas, constitui contra-senso falar de *diferenças sociais* ignorando a componente racial ou étnica desta diferença e tratar, isoladamente, a *questão racial* – ignorando sua intrínseca dimensão social. No Brasil, esse posicionamento é comum nos meios políticos, acadêmicos e intelectuais. Esse posicionamento é, a meu ver, um esforço de representação falseada do real ou, o que é pior, esforço ideológico (conservador e ou reacionário) de representar a realidade social como superior à *questão racial*, ou ignorando (o termo é este) a realidade de cerca de 45% da população brasileira (IBGE).

As elites brasileiras (classes dominantes e elites dirigentes) são herdeiras da tradição política européia e portuguesa, pela qual o domínio de classe se traduz, política e ideologicamente, pelo mito da pureza ou da purificação do sangue.[16] Esse pensamento está na origem da recriação do racismo à brasileira – recriação presente em duas propostas de política racial de controle da mobilidade de classe e ideologia racista de direção de classe: a primeira foi o branqueamento arianista de Oliveira Vianna[17] e a segunda proposta de política racial de controle da mobilidade de classes e de ideologia racista de direção de classe está na democracia racial.[18]

Vale dizer, há um esforço de racializar (biologizar e naturalizar) e, assim, despolitizar as relações e as diferenças de classe. Nesse sentido, é necessário entender que a miscigenação racial é uma narrativa – defendida tanto por Vianna, como por Freyre – e é institucionalizadora da política racial de controle da mobilidade de classe e da ideologia racista de direção de classe.

O controle subordinador está ligado ao esforço das elites de tomar o Brasil como herança (patrimônio), e a si mesma, como herdeira do colonizador lusitano, ser predisposto à miscigenação e ao hibridismo racial e cultural e que, por isso, teria conformado uma nova nação que, sob a direção da elite euro-tropical, unificaria e homogeneizaria brancos, brancaranas, negros, ameríndios e mestiços, em termos políticos, ideológicos e culturais.[19]

O *primeiro modo de ver* o negro no Brasil, o mais difundido e praticado, é tributário da conservadora (e não raramente reacionária) narrativa da história do

16 - Sobre o mito da purificação do sangue, na tradição política portuguesa, ver T. Carneiro (1988).

17 - Ver Oliveira Vianna (1933, p. 154, 155 e 160) e (1987, v. I e II).

18 - Ver Freyre (1981a) e (1981b).

19 - Para Freyre, o português seria um ser híbrido, entre a Europa e a África, ser moldado pela influência africana que estaria fervendo sob a européia, negra-africanidade que teria dado "acre requeime à vida sexual, à alimentação, à religião, com o sangue mouro ou negro correndo por uma grande população brancarana" (FREYRE, 1981a, p.4.)



Brasil como construção de uma comunidade tangida pela *harmonia das raças*: o Brasil estaria constituindo um único e unitário povo, fruto de sucessivos caldeamentos raciais entre o branco europeu, o negro africano e o ameríndio. Como se pode desde já perceber, eis o *modo de ver* que objetiva *fazer desaparecer* o outro, o negro ou ameríndio, mestiço, não-branco, indesejável que deverá diluir-se (*misturar, desfazer-se /di(s)luere, lavare / lavar*), ou desaparecer numa metarraça. Esse modo *de ver, para fazer desaparecer o negro,* é muito difundido, entre *ensaístas* e cientistas sociais, entre dirigentes políticos, assim como entre a maior parte da população (brancos, negros, mestiços ou não-brancos). Nesta fantástica narrativa, a democracia e a igualdade dependeriam da miscigenação.

Tal pensamento está na origem da recriação do racismo à brasileira – recriação presente em duas propostas de política racial de controle da mobilidade de classe e ideologia racista de direção de classe: a primeira foi o branqueamento arianista de Oliveira Vianna (1933; 1987), para quem a miscigenação controlada dos estoques raciais de *negros menos inferiores* com o de *brancos menos superiores* geraria um tipo brasileiro, ariano, não puro por *pedigree*, mas puro por seleção. E a segunda proposta de política racial de controle da mobilidade de classes e de ideologia racista de direção de classe está na democracia racial, proposta sintetizada por Freyre (1981) , para o qual o senhor lusitano por origem e tropical por formação, inclinado desde Portugal ao hibridismo cultural, constituiu-se em senhor luso-tropical, capaz de assimilar cultural e racialmente todas as contribuições do negro, e que essa miscigenação (racial / cultural) resultará na conformação de uma nova raça, uma meia-raça ou uma metarraça brasileira. Segundo Freyre (1981), a miscigenação é a base da harmonia racial e da democracia racial brasileira.(FREYRE, 1981 A e B).

As duas projeções de branqueamento – de Oliveira Vianna e de Gilberto Freyre – têm pontos em comum que convém ressaltar. Ambas as propostas visam a eliminação do negro e do mestiço, quer pela miscigenação arianizante de Vianna, quer pela mistura racial que resultará em uma metarraça, mas culturalmente euro-lusitana, de Freyre. O segundo ponto em comum é que tanto o branqueamento fenótipo de Vianna, como o branqueamento racial-cultural de Freyre, objetivam o domínio racial e social (de classe): para Vianna, os negros, os mestiços e os brancos pobres constituíam as *maiorias passivas e abdicatórias*[20] que deveriam ser dirigidas autoritariamente pelos *dolicolouros* da classe dominante; para Freyre (crítico indócil do arianista Vianna), o senhor luso-tropical era dominante em termos raciais e em termos de classe, mas, predisposto culturalmente à miscigenação, soube explorar o negro, cujas contribuições teria incorporado ao luso-tropicalismo, criando, assim, condições para a harmonização racial e para amenizar os conflitos de classe, ao admitir a mobilidade de classes.[21]

O branqueamento arianizante de Vianna fez sucesso no Brasil na década de 1920 e a tese da democracia racial vigora desde os anos 1930 até os dias de hoje. A *democracia racial* – projeção da civilização da morenidade ou a narrativa de uma futura *metarraça*, pela qual o negro foi (ex-

20 - "Quando duas ou mais raças, de desigual fecundidade em tipos superiores são postas em contato, num dado meio, as raças menos fecundas estão condenadas, mesmo na hipótese de igualdade do ponto de partida, a serem absorvidas ou, no mínimo, dominadas pela raça de maior fecundidade. Esta gera os senhores; aquelas os servidores. Esta, as oligarquias dirigentes, aquelas as maiorias passivas e abdicatórias" (OLIVEIRA VIANNA, 1933, p. 155).

21 - "A subordinação da gente de cor, baseando-se na diferença de raça era também uma subordinação de classe. E a ascensão de uma classe a outra, embora muito menos áspera que em velhos países europeus ou asiáticos, não se fazia tão facilmente, nem era possível que se fizesse num império escravocrático e agrário como o Brasil" (FREYRE, 1981b, p.41).

escravo ou o ser que não é mais), é ser que não permanece (vai se diluindo / *disluere* / *lavare* / lavar) e que não será no futuro, *confundido* na futura morenidade.

Essa narrativa desempenha, de modo inequívoco, a função política de mascaramento da opressão racial, mascaramento da contradição de classe, de esvaziamento de conflitos de classe – reais ou potenciais. Em resumo, a democracia racial é processo de subalternização de negros e de não-brancos – elaborado única e exclusivamente *contra* o negro (desde suas formulações para justificar em parte a escravização do negro, passando pela tematização do desaparecimento do negro após a Independência, durante as campanhas abolicionistas e republicana e após a Proclamação da República) – e que se expressa: 1) Na sobrevalorização étnico-cultural e racial do branco. 2) Na desvalorização étnico-cultural e racial do negro afro-brasileiro. 3) No uso da valorização do branco e da desvalorização do negro e do mestiço para reforçar, política e ideologicamente, a suposta legitimidade da divisão social do trabalho, da riqueza e do poder capitalista e, portanto, do poder e domínio, em nível estrutural, da classe dominante branca ou brancarana. 4) A democracia racial retira o negro (e a *questão negra* ou o *problema negro* – conforme o definiu Nina Rodrigues[22]) de sua dimensão coletiva, para transformá-lo em dilema individual: na democracia racial, da sociedade brasileira, lusotropical (aberta à mobilidade horizontal e vertical), só os despreparados em termos intelectuais, técnicos e morais (os propensos à vagabundagem e à malandragem), não ascenderiam social e economicamente[23]. 5) A democracia racial enfraquece e reprime a consciência política do negro frente ao racismo e à subalternização. Porém, a conseqüência mais grave, do ponto de vista político, é a *divisão dos oprimidos*, do proletariado negro, mestiço e branco. 6) Na imposição da identidade nacional como luso-tropicalismo – identidade fundada na *mestiçagem* e no *sincretismo cultural*, gerando uma homogeneidade que a todos os brasileiros unificaria – de modo que a democracia racial já significaria o futuro do país e dos brasileiros, grande nação, que terá um único povo, uma metarraça que será em seus valores fundamentais e no tipo de desenvolvimento econômico, uma nação européia – e branca, ainda que morena, ou, ao menos tropical e morena, porém européia, em linhas gerais. 7) Desta forma, falar em negro ou em racismo consistirá em negar a *identidade nacional* e pôr em risco a *unidade territorial* e o *ideal* de *nação* que deverá vir a ter, no futuro, população racialmente homogeneizada (*meia raça* ou *metarraça*).

Parece inquestionável: não existe, no Brasil, um racismo legalizado. Entretanto, não é muito difícil apontar a institucionalização do racismo, recriado e reelaborado, no Brasil, estatuído pela democracia racial e que está presente no fechamento para negros, mestiços descendentes de negros (e não-brancos em geral) da mobilidade vertical e horizontal. Retomando os dados acima referidos sumariamente, este fechamento da mobilidade está nos processos de qualificação dos indivíduos inseridos em grupos étnicos e ou em classes sociais, para a luta pela sobrevivência, nos planos da educação, do acesso ao emprego, à renda e, é claro, à seguridade social e expectativa de vida.

O racismo à brasileira, formulado como democracia racial, está presente nas formas abertas ou sutis de discriminação

22 - Ver Nina Rodrigues (1977; 1932, p. 392).

23 - Diante dessa desqualificação *a priori* do negro é "compreensível, portanto, que a maioria dos indivíduos negros, diante de repressão moral e política da formas coletivas de resistência e afirmação criadas pela comunidade, tivessem arrefecida sua resistência à opressão racista e ingressassem na 'ordem', assimilando e reproduzindo os valores culturais e os comportamentos socialmente sancionados e aceitos pelo branqueamento e pela democracia racial, como bem revela Abdias do Nascimento, em depoimentos e documentações, em *O genocídio do negro* brasileiro (1978) e *O negro revoltado*(1982)" (FRANCISCO, 1992, p. 169).

e de repressão às formas laicas e religiosas de manifestação privada ou pública da cultura afro-brasileira. Democracia racial não significa convivência harmônica de raças diferentes. Significa, ao contrário de convivência harmônica entre negros e brancos, a predominância econômica, social e política da *raça* e da classe ou elite dominante branca – primeiro luso-tropical e, contemporaneamente, *européia* e *norte-americana*. A miscigenação é admitida como tolerância da *mobilidade* vertical e horizontal de negros, de mestiços ou de mulatos (técnica e intelectualmente preparados para exercer funções de direção), mas – urge assinalar – não para o usufruto do poder.

O caráter democrático das relações raciais está *na miscigenação*, portanto, no projetado desaparecimento, pela mestiçagem, do negro, do índio e do branco proletário, estes que seriam, desde já, *não povo*, mas *massa predita hoje*, como *povo metarracial de amanhã*: futuro que, discursiva ou narrativamente, pode ser presentificado.

As raças não eram importantes no presente e não existiriam no futuro, pois seriam diluídas na *meia-raça* brasileira. Se as raças não importam, no presente, importam menos os indivíduos identificados como pertinentes ou descendentes de determinadas das raças. Esses indivíduos estariam descartados no presente como indesejáveis fontes de extremismos (ou de conflitos) não de todo acomodados e descartados no futuro, pois lá não existirão. A imagem (*phantasia*) de uma nação aparece como arquétipo fantástico da potência industrial, futura grandeza, apaziguada, pacifista, sem lutas de classes, sem conflitos raciais ou *maldição da cor* – conforme expressão de Joaquim Nabuco.

Antes de tudo, a nação-pátria-Estado é patrimônio das elites, e a lógica patrimonialista coloca em primeiro plano os bens de família e a transmissão dos bens de família, o que inclui o controle do acesso ao poder.

Por essa via, tudo que questionasse a tentativa de homogeneização seria considerado extremismo. É considerado extremismo, *em primeiro lugar*, a denúncia do racismo e da discriminação racial, bem como a afirmação e organização relativamente independente das etnias negro-afro-brasileiras. É considerado extremismo, *em segundo lugar*, a organização política autônoma de classes sociais subalternas, especialmente dos trabalhadores, em torno de seus interesses e a defesa, por parte de lideranças políticas, de outras formas de organização social, que não aquelas permitidas pelo Estado.

De uma forma ou de outra, a insubordinação tende, na atual conjuntura de globalização e de neoliberalismo, a ser reprimida e tratada como pensamento atávico, às vezes corporativista, de qualquer forma contrário à modernização, assim como foi, em passado recente, qualificado de pensamento e ações de alienígenas (racismo *importado* dos Estados Unidos), ideologias exóticas (comunismo, socialismo e a outrora *esquerdista* social-democracia). Enfim, como maus pensamentos e más ações de maus brasileiros ou de subversivos.

Essa homogeneização inter / classe e intra / classe tem na pregação da miscigenação e da democracia racial sua expressão política e ideológica mais forte, na medida em que a defesa da futura civilização da morenidade oculta a particularidade étnico-cultural e de classe do ne-

gro (como grupo econômica, social e politicamente desvalorizado) e, sobretudo, a particularidade étnico-cultural e de classe do branco (como grupo econômica, social e politicamente valorizado).

A democracia racial é, portanto, uma política racial de controle da mobilidade intergeracional (de geração a geração), horizontal e vertical de negros e de mestiços e uma ideologia de direção de classes (fracionamento tendencial de negros, mestiços e brancos pobres e coesão potencial de brancos das classes médias e altas).

Em resumo: esse *modo de ver* o negro e o mulato é etnocêntrico porque só o desaparecimento do negro e do mulato e a constituição de uma metarraça permitiriam a homogeneização cultural e a *harmonia social* – enquanto fundamentos da *democracia racial*. Esse *modo de ver*, hegemônico, é, ainda, autoritário pelas seguintes razões: a) tentativa de impor a cultura européia, de origem lusitana, como *superior* e a *única cultura válida* para todos e, portanto, negação de todas as outras culturas; b) imposição da interpretação do *problema negro* como *social* e *não racial*; c) projeção do desaparecimento do negro e do negro mestiço, através da miscigenação; d) silenciamento da sociedade sobre a questão racial ou racial-social; e) repressão do movimento social negro, acusando-o de importar o racismo dos Estados Unidos; f) desestímulo ou repressão do debate sobre a questão racial e do racismo no Brasil; g) condicionamento da igualdade e da harmonia social à indiferenciação racial: a democracia será perfeita quando todos forem quase-brancos ou morenos ou mulatos na civilização tropical.

3.2 – Racismo e crítica científica

Embora criticado pelo movimento negro e por lideranças liberais e de esquerda desde a década de 1940, o racismo à brasileira, na forma da democracia racial, resiste às críticas e às ações políticas que objetivam sua superação. Cabe indicar, nos limites deste trabalho, pelo menos mais dois modos de ver o negro no Brasil, forma de mostrar o vigor da democracia racial (que implica a exigência de miscigenação total da população para a sua completa democratização). Um *segundo modo de ver* o negro, no Brasil, é fruto da pesquisa e reflexão científica e crítica e, pelo que é possível constatar, é largamente tributário das contribuições políticas e críticas do movimento social negro dos anos 1920 (Imprensa Negra) e dos anos 1930 (*FNB*) e dos anos 40 e 50 do século passado (Congressos Afro-Brasileiros e Teatro Experimental do Negro).

É tributário, também, dos ideais de harmonia racial e de democracia racial, como algo que não é, ainda, o que desejavelmente será. Esse *modo de ver*, científico e crítico em relação ao mito da *harmonia racial* e ideologia que pintava o Brasil como paraíso da democracia racial, expressa-se em três correntes principais.

A *primeira corrente* é de cerne historicista e funcionalista e procura, na escravidão, as raízes das desigualdades raciais e do *preconceito de cor* ou *de raça*, ressaltados como formulações estranhas à racionalidade do capitalismo, embora funcionem, ainda, como limitações políticas e ideológicas à mobilidade social dos negros e dos mestiços.

A *segunda corrente* segue a clássica metodologia estrutural-funcional e pro-

cura mostrar que o *preconceito racial* (gerando ou não atitudes e ou ações discriminatórias) está interligado à própria estrutura de distribuição e repartição dos bens materiais e simbólicos no Brasil.[24]

A *terceira corrente* reúne diversas interpretações da tradição marxista que analisam o *preconceito de cor* ou *de raça* e a discriminação como processos interligados à estruturação da sociedade em termos de raça e classe, isto é, a hierarquia de classes seria reproduzida em termos raciais. O *preconceito* e a discriminação racial teriam função política e ideológica de legitimar a exploração de classe e a espoliação maior dos negros e dos não-brancos.[25]

As três correntes, que acima estão muito resumidas (trabalhamos melhor essa questão em *Negro, afirmação política e hegemonia burguesa no Brasil*, op.cit), parecem constituir um único e mesmo *modo de ver* o negro, ainda que expressem diferenças metodológicas, políticas e ideológicas importantes.[26] Porém, há entre historicistas-funcionalistas, estruturo-funcionalistas e os marxistas semelhanças que compõem um único modo de ver que se expressa em quatro características que são: A) concepção de classe social reduzida ao econômico – seja em termos estruturais, seja em termos de mobilidade social. B) Identificação do negro ou do mulato apenas pelas características decorrentes da expropriação econômica e *status* social subalterno – não haveria o ser negro, mas apenas o lumpenproletariado. C) Concepção *a-histórica* do *preconceito de cor*. D) Concepção do negro ou do mestiço como *indivíduo de cor*, isolado social e politicamente; E) Concepção do negro como ser sem história, numa abusiva identificação pela qual o negro é *igual* a *raça* e *raça é* igual a *cor*. F) Por fim, o *modo de ver* científico e crítico revela a crença na democracia racial, que ainda não *existiria*, mas seria devir ideal e desejado. Essas características tornam esse modo de ver crítico, à esquerda, subalterno ao modo de ver para fazer desaparecer o negro.

3.3 – Afro-descendência, patrimônio e herança

Há um terceiro *modo de ver* o negro, que emerge nos anos 70 do século passado, forjado tanto por lideranças religiosas e culturais negras, como por cientistas sociais.[27] Segundo esse *modo de ver*, mesmo submetido à escravidão, mesmo marginalizado pelo processo abolicionista e pela República, mesmo humilhado pela discriminação racial, mesmo empurrado para a periferia e para as favelas, mesmo reprimido em suas manifestações culturais, o negro foi e é sujeito de sua história e de seu destino e da possibilidade de destinação.

Essa literatura, de meados de 1970 para cá, está indicando o seguinte: não são as dificuldades sociais e econômicas que identificam o negro. O que identifica o negro é o quê e de que forma o negro atua para *ser* étnica e culturalmente negro, a partir de um certo ambiente e de certas condições históricas. Ou seja, o negro logrou preservar, reelaborar, sustentar e desdobrar a herança cultural africana recebida (tradição é o que se entrega e o que se recebe), apesar de imerso em condições socioeconômicas e políticas adversas. É este processo que tornou possível ao negro, coletiva e individualmente falando, recriar e restabelecer, no Brasil, sua identidade humana (social, política, cultural).

24 - Desse modo, na sociedade de classes, o *preconceito racial* contribui, direta e indiretamente, para a manutenção das desigualdades raciais e impede, eficazmente, mudanças no *status* dos não-brancos. Observemos, de início, que tanto a primeira como a segunda correntes interpretam e denunciam a democracia racial como algo ainda não realizado ou como realidade inexistente. Uma contribuição exemplar dessa corrente é de Carlos Alfredo Hasenbalg (1979).

25 - Ver Otávio Ianni (1979 ; 1978), para quem o preconceito de cor era um falso problema criado pelas elites burguesas e gerava uma falsa consciência. Ver Fernando Henrique Cardoso(1977), que afirma que o preconceito racial foi redefinido pelo branco após a Abolição, visando sustentar o *status quo*, e Clovis Moura (1977; 1988), para quem o racismo é a raiz da marginalização social, econômica e política de negros e mestiços brasileiros.

26 - Por exemplo, a concepção do *preconceito* como "sobrevivência arcaica" é uma interpretação bem menos crítica – ou de alcance bem mais limitado – do que as interpretações do *preconceito* como instrumento político- ideológico de subalternização do negro ou como ideologia que busca legitimar a hierarquia de classes na sociedade capitalista.

27 - Ver Roger Bastide (1973); El bein (1976; 1997); Nascimento, Abdias (1982; 1995); Nascimento, Elisa (1982); Luz (1983); Santos, Deoscóredes (1988); Sodré (1983; 1988; 1988a; 1988c).

A identidade humana não se esgota no plano racial ou da cor da pele. A alternativa negro ou negro-mestiço é legitimamente substituível por afro-brasileiro ou, ainda, afro-descendente, o que possibilita superar certa determinação da identidade exclusivamente racial para o negro, no Brasil. Para além da raça e da cor da pele, há a etnia, e essa concepção possibilita maior compreensão da autenticidade e da originalidade dos afro-descenentes e da cultura afro-brasileira.

Essa concepção do negro como etnia permite, também, compreender os seus desdobramentos e reelaborações, adaptação e afirmação, no contexto sociohistórico brasileiro. Essa identidade (mesmidade) e criação de traços de identificação (consigo mesmo, na mesmidade e na diferença) orientam o afro-descendente, diretamente, no processo de afirmação. E, em decorrência dessa afirmação, no processo de resistência e ou de acomodação – de modo a efetivar-se como: a) ator parceiro dos não-negros; b) ator que ajuda a configurar a história brasileira; c) ator que enfrenta opositores de classe ou de etnia; d) ator que traça alianças e se constrói como parceiro da sociedade; f) ator que afirma sua identidade e diferencia a sociedade e g) ator, finalmente, que, deste modo, co-determina que a *brasilidade* só ganha sentido se, e somente se, for compreendida como diversidade cultural e pluralidade étnica.

Não suficientemente tematizada, nem criticada, a democracia racial constitui a forma do racismo / etnocentrismo no Brasil – ao estatuir a política racial de controle da mobilidade de classe segundo uma política e ideologia de valorização racial e étnica dos grupamentos que compõem as classes sociais (desvaloriazação racial do negro e valorização racial do branco). Esse modo de ver constitui o *arquivo* e o *dispositivo* que orientam as interpretações sobre o negro, sobre o movimento social negro e sobre a cultura afro-brasileira. Constituem, assim, enquanto *dispositivo* e *arquivo*, modos de pensar, de ver e de tratar o negro e as questões raciais, presentes nos discursos e nas discriminações sobre e contra o negro no Brasil.

4 – Movimento Negro e ação afirmativa

Há, ainda, no Brasil, uma certa tendência em comparar o movimento negro nacional com o movimento negro norte-americano, comparações que, parece, pecam por não considerar a grande diferença entre a sociedade americana explicitamente segregacionista, como o são os Estados Unidos da América, e uma sociedade profundamente racista, mas não legalmente segregacionista, como a brasileira. Existe uma diferença fundamental: no Brasil, os negros e os mestiços são maioria da população. Nos Estados Unidos, a minoria negra pode ser eficientemente submetida à segregação, diante da qual, desde o final do século XIX, os negros arregimentaram estratégias de integração racial ou visando à igualdade racial. Tento, a seguir, sintetizar esse processo, nos Estados Unidos, objetivando estabelecer demarcações que permitam melhor compreender as ações do movimento negro no Brasil.

Nos Estados Unidos da América as lutas anti-racistas do negro norte-americano (nas décadas de 1950, 1960 e 1970) configuram um quadro que vai das ações afirmativas ou lutas pelos direitos civis à proposta de revolução socialista. A luta pelos direitos civis e pela integração socioeconômica e política do negro na soci-

edade americana foi empreendida desde o início do século passado pela *NAACP* (Nacional Association for Advanced Color People), pelo *CORE* (Congress for Racial Equality) e pelo movimento das igrejas protestantes negras reunidas no *SCLC* (Southern Christians Leadership Conference). Radicalizou-se através do *SNCC* e de Malcom-X (islamismo negro), em meados dos anos 1960, e do *SNCC* (Student Non Violent Coordination Committee), que denunciavam o imobilismo decorrente da chamada não-violência ativa e que criaram o *slogan Black Power* (*slogan* que teve o mérito de infundir maior auto-estima nos negros norte-americanos).[28]

A radicalização tomaria forma mais definida com o surgimento, em 1966, do *Black Panther Party*. Reivindicando todo o poder ao povo (*All Power to the people*), os *panteras negras* defenderam a superação do racismo e a transformação socialista da sociedade norte-americana – tarefa que deveria unificar o negro e o proletariado branco, mulheres e estudantes progressistas. A pregação aberta da revolução socialista implicava que o negro deveria se organizar militarmente, preparar-se para a autodefesa (frente ao racismo) e para a luta armada. O símbolo do grupo expressa a tática política: pantera é um animal que só ataca quando ameaçado ou atacado. A radicalização defrontou-se com uma brutal repressão policial legal e *ilegal* que desmantelou *Black Panther Party*.[29]

Desde 1990, as ações afirmativas estão sob revisão crítica nos EUA. Adotadas em meados de 1960, as ações afirmativas foram precedidas da adoção dos direitos civis (1964) e, nos anos 1970, das cotas raciais nas universidades e no mercado de trabalho (inclusive com a indução dos fornecedores do governo norte-americano a contratar trabalhadores oriundos de minorias étnicas). A ações afirmativas se desdobraram na política de diversidade étnica e cultural na década de 80 do século passado. Os resultados, para a comunidade negra, foram notáveis: a) os negros são 12% da população e são 25% dos gastos totais no uso de serviços e, deste modo, os negros americanos representam um país com PIB de US$ 600 bilhões; b) na década de 1990, a renda anual de negros em termos pessoais era 50% maior do que a auferida na década de 1980 (descontada a inflação), além de uma considerável redução do número de negros vivendo abaixo da linha de pobreza.

As ações afirmativas do negro norte-americano são bastante diferentes das que foram desenvolvidas por negros e, também, por brancos brasileiros. Aqui, diante da maioria negra da população, ou pelo menos, da maioria da população não-branca, foram estabelecidas estratégias e desenvolvidas reivindicações antiracistas, regionais e nacionais, que, embora semelhantes às ações afirmativas do movimento negro norte-americano, configuram estratégias internas à formação sociohistórica brasileira, quer sejam estratégias conservadoras, quer sejam transformadoras da realidade.[30]

No lugar de ações afirmativas foram desenvolvidas *políticas de reparações ou compensações* econômicas, sociais, culturais e morais para que a coletividade negra pudesse superar as grandes diferenças socioeconômicas, em relação aos brancos, identificadas como fruto do racismo.

28 - O *NAACP* (Associação Nacional para o Avanço do Povo de Cor) foi fundado em 1909, pelos liberais brancos; o *CORE* (Congresso Nacional pela Igualdade Racial) foi fundado em 1942, em Chicago, e o movimento das igrejas protestantes negras reunidas no *SCLC* (conferência de líderes negros cristãos do Sul dos Estados Unidos) foi criado em Montgomery, em 1957. Sobre o movimento negro norte-americano, consultar: Luther-King (1968); Lightfoot (1969); Morsbach (1969); Cleaver (1971); Bigsby; Thompson (1981, p. 193-222); Franklin; Moss (1989); Fabre (1977, p. 181-197).

29 - Em outubro de 1966, em Oakland, Califórnia, Huey Newton e Bobby Seale fundaram o Black Panther Party for Self Defence - partido para a auto-defesa negros norte-americanos. Os panteras praticaram a auto-defesa, através da mobilização das comunidades negras, contra o governo dos Estados Unidos e lutaram para estabelecer um socialismo revolucionário através da organização das massas e de programas baseados nas comunidades. O partido foi uma das primeiras organizações na história dos EUA a praticar a luta (militância) em favor das minorias étnicas e pela emancipação da classe trabalhadora - com uma agenda que objetivava estabelecer, através da revolução, uma verdadeira igualdade econômica, social e política entre homens e mulheres e diferentes grupos étnicos. *www.marxist.org/history/usa/workers/black-panthers* e *www.blackpanther.org/index.html*.

30 - PÁGINA 34

Essas *políticas de reparações ou compensações* surgiram com o próprio desenvolvimento do movimento social negro, no Brasil. Essas *políticas de reparações*, defendidas por atores sociais negros e brancos, embora desenvolvidas em contextos diferentes, têm muito a ver com a experiência histórica do movimento negro nos Estados Unidos, bem como com o processo de descolonização na África, conforme tentaremos ver.[31]

No Brasil, entre 1975 e 1980, o Movimento Negro ressurge com o principal objetivo de reclamar a superação do racismo e o exercício da cidadania. Ainda que dividido em pequenos grupos, com pequeno poder de fogo e sob a forte emoção dos que afirmavam sua *negritude* pela reivindicação de sua libertação específica, o movimento negro reivindicava, também, uma transformação geral da sociedade. A afirmação era dupla: primeiro, como negro que repudia politicamente o racismo e exige exercer plenamente a cidadania e, segundo, afirmava-se como potencial parceiro dos que desejam a transformação da sociedade.

Essa concepção permite compreender o Movimento Negro brasileiro contemporâneo como um ressurgimento político ligado, pela conjuntura, à retomada do movimento dos trabalhadores, do movimento social feminista, do movimento pró-indígena e do movimento dos homossexuais.[32] O movimento negro, parece-nos, revela uma continuidade histórica e abrange tanto as estáveis instituições culturais e de caráter religioso, como as instáveis instituições políticas e urbanas, com reflexo direto no grau de articulação política e possibilidade de expressão política dos grupos sociais.[33]

Para o movimento negro, no Brasil, as lutas anti-raciais e anticoloniais reforçam e revitalizam seus intentos de ampliar as relações democráticas e de transformar a sociedade brasileira. Em decorrência, buscava-se o significado histórico da presença cultural e política do negro no desenvolvimento do país e retomava-se, assim, o esforço de valorização histórica do negro, o que implicará a escolha de signos nacionais, potencialmente válidos, para todos os negros brasileiros. Esse esforço resultará na escolha e ressignificação do *Quilombo* ou da *República* de Palmares e de Zumbi, como símbolos da luta por uma nação igualitária para negros e não-negros.[34]

Ao lado disso, foram feitos esforços para a criação do conceito-chave do moderno movimento negro. Trata-se do conceito de consciência negra.[35] Em rápidas pinceladas, a constituição histórica do Movimento Negro pode ser assim resumida. Nos anos 1920, a comunidade negra soma experiências na luta ideológica contra a política branqueadora/arianizante, movimento que lhe permite fundar, após a revolução de 1930, a Frente Negra Brasileira – *FNB*.

O debate dos negros sobre sua própria situação permitirá à *FNB* uma compreensão mais ampla do desejo de integração. No manifesto à Gente Negra Brasileira, de 02/12/1931, Arlindo Vieira dos Santos, presidente geral da Frente Negra, declara que o problema do negro seria o da integração absoluta na vida brasileira.[36] O esforço da Frente Negra Brasileira de conquistar a cidadania para os negros será reprimido pelo Estado Novo (repressão que atingiu outros segmentos sociais e políticos), sendo que o esforço de organização dos negros será retomado em 1945.

31 - A título de exemplo, cito aqui, o Projeto de Lei n.1.332, 1983, que dispõe sobre ação compensatória visando a implementação do princípio de isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153 parágrafo 1º da Constituição da República. In: NASCIMENTO, Abdias do. *Combate ao racismo - Discursos pronunciados e projetos apresentados pelo Deputado Abdias do Nascimento*. Câmara Federal, Separata dos Discursos, Pareceres e Projetos. Brasília: Câmara dos Deputados / Centro de Documentação e Informação, n. 57, 1983, p.98-108. Outras iniciativas foram tomadas pelo sociólogo e ex-deputado federal Florestan Fernandes, a ex-deputada federal e ex-senadora Benedita da Silva e o senador gaúcho Paulo Paim.

32 - A concepção do Quilombo de Palmares como uma república foi desenvolvida pelo movimento negro e, também, pelas contribuições de, entre outros, Abdias do Nascimento, do historiador Décio Freitas e do sociólogo Clóvis Moura. Para estes, o quilombo representava uma forma de organização comunitária ou social e política, econômica e cultural dos negros de origem bantu, portanto, uma res-publica. Sobre o quilombo de Palmares, consultar: Freitas (1975); Nascimento, Abdias (1980) e Moura (1988, p. 159-184).

33- PÁGINA 34

34- PÁGINA 35

35- PÁGINA 35

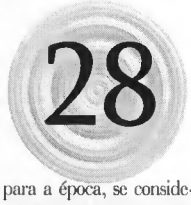
36- PÁGINA 35

37 - Em 1937, a FNB não pôde continuar suas atividades de mobilização dos negros e combate ao racismo, pois o Estado Novo tornou ilegal toda atividade política, e a Frente Negra havia se transformado em partido político. Cf.: Larkin Nascimento (1981, p. 178-220) e Cunha Jr. (1983/84, p. 31-42).

38 - Convenção Nacional do Negro-1945. Cf: Nascimento, Abdias (1982, III).

39 - Sobre a necessidade de elevação do nível econômico do negro no Brasil, proposta na Convenção Nacional do Negro, confira Nascimento, Abdias (1982, p. 113).

40 - Trata-se de reivindicações bastante avançadas



para a época, se considerar-se que, hoje, um dos pontos-chave da educação consiste em aliar o aprender-a-aprender, o saber-fazer e o saber-ser, como sociabilidade essencial para o exercício da cidadania.

41 - Ver: República, 1980; Cem, 1988; Templo, 1988; Centenário, 1988; Encontro, 1988.

42 - Constituição de 1988. Inciso VI do Capítulo I (Direitos e Deveres Individuais e Coletivos) do Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais).

43 - A lei nº 9.459, de 23/05/1997, deu nova redação aos artigos 1º e 20 das leis nº 7.716 (jan/1989) e nº 8.081 (set/1990). Essa nova redação, ao que nos parece, ampliou a imputabilidade dos que cometem a discriminação racial, ao possibilitar a qualificação do ato discriminatório como injúria. Confira em anexo 2.

Reunidos na Convenção Nacional do Negro Brasileiro, em 11 de novembro de 1945, os signatários do manifesto *À Nação Brasileira* consideram dever do negro participar do esforço de redemocratização.[37] Quinze anos depois da criação da *FNB*, já se compreendia que o destino individual/coletivo do negro estava justaposto ao destino de todos os brasileiros[38] Por isso, a Convenção Nacional do Negro, em 1945, colocava-se como uma das vozes que fazia coro com parte das "forças vivas da nação" e, em manifesto, cobra uma Constituição brasileira que reconheça a *origem étnica do povo brasileiro formado pelas três raças fundamentais: a indígena, a negra e a branca.* Propõe que seja considerado crime de *lesa-pátria o preconceito de cor e de raça* e que a discriminação de negros, em empresas públicas e privadas, fosse punida pela lei. Reivindicava, ainda, que os negros fossem admitidos *como pensionistas do Estado*, nos estabelecimentos públicos e particulares do ensino secundário e superior, "inclusive nos estabelecimentos militares".[39]

De 1945 a 1964, o movimento negro (como o movimento operário) luta para conseguir a *integração* na sociedade de classes e para a eliminação do preconceito racial. Em 1950, a realização do primeiro *Congresso do Negro Brasileiro*, no Rio de Janeiro, em agosto e setembro daquele ano, revela avanços políticos no quadro de reivindicações dos negros.

O I Congresso, na declaração final, recomendava a criação de *institutos de pesquisas, públicos e particulares* para aferir a situação social e econômica dos negros e propunha um processo de reeducação, por meios *indiretos*, visando o *desrecalcamento em massa* através do teatro, cinema, literatura, *concurso de beleza* e *técnicas de sociatria.*[40]

O congresso de 1950 defende a formação de líderes negros que, ingressando em partidos políticos, pudessem traduzir "as reivindicações das massas de cor". No plano internacional, o Congresso, de modo irônico, apelava à Unesco para que estudasse as relações raciais no Brasil para, comprovando a *solução* harmônica dos conflitos raciais no país da democracia racial, pudesse recomendá-la aos países nos quais os problemas de conflito raciais existissem.

Atualmente, o movimento negro mantém reivindicações que a comunidade negra vem fazendo há mais de cem anos. O movimento negro reivindica o pleno reconhecimento da cultura negra, sua religião, monumentos e sítios históricos referentes à comunidade negra. O movimento negro reclama, ainda, a revisão dos currículos escolares, a valorização do negro na História (considerada distorcida), a inclusão do estudo da História da África e uma educação anti-racista – que não leve o negro a negar sua identidade pelo branqueamento cultural.[41]

A legitimação do Movimento Negro, na sociedade brasileira contemporânea, pode ser verificada pelas conquistas de dispositivos legais constitucionais e na legislação ordinária que regula o preceito constitucional[42] que determina o racismo como *crime inafiançável e imprescritível* (lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define *os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor*, e lei nº 8.081, que pune a discriminação racial de cor, por religião, etnia ou procedência nacional pelos meios de comunicação social.[43]

Além disso, o Movimento Negro conseguiu ver atendidas as suas reivindicações, ao menos parcialmente, nas seguintes áreas: A) Resgate histórico – criação, em 1980, em Alagoas, do *Memorial Zumbi*, sob o patrocínio do MEC–Secretaria da Cultura, então sob direção de Aloisio Magalhães. B) Reconhecimento e apoio oficial da importância do patrimônio religioso e cultural negro, através do co-patrocínio, pelo governo federal, da *II Conferência Mundial da Tradição dos Orixás e Cultura*, realizada em Salvador/Bahia, de 17 a 24 de julho de 1983 e cuja Presidência de Honra foi ocupada pelo general-presidente João Batista de Oliveira Figueiredo. C) Criação da *Secretaria de Assuntos Afro-brasileiros* – atual *Fundação Palmares* – em 5 de agosto de 1985, pelo Ministério da Cultura. E) Acatamento da reivindicação geral da comunidade negra brasileira de que o *Centenário da Abolição* fosse dedicado à reflexão sobre a real situação do negro e seus descendentes no Brasil, o que levou o Ministério da Cultura a implementar uma série de atividades a título de *comemoração – commemoratio / commemorationis*, com+memória, trazido à lembrança, que faz menção – e não de *festividade* ou de *celebração (celebrationis*: festejar com estima, benquerença, consideração ou louvação). F) Esforço – bem-sucedido – de consagrar o 20 de Novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, em *Dia Nacional da Consciência Negra*.[44] G) A determinação do movimento negro brasileiro de transformar o Centenário da Abolição em data de reflexão crítica. H) Esforço de criação de instituições estatais (assessorias, coordenadorias ou secretarias, em nível municipal, estadual ou federal), para desenvolver políticas públicas capazes de diminuir a desigualdade – resultando, por fim, na criação da Secretaria Especial para a Promoção da Igualdade Racial, a SEPPIR, criada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva com *status* de Ministério. I) Engajamento em campanhas políticas para a eleição de representantes do movimento negro ou de negros para cargos públicos em nível legislativo ou executivo. J) Defesa de políticas de *cotas* ou garantia de vagas para negros, em nível de emprego em empresas privadas e públicas, de acesso à escola pública (segundo e terceiro graus).[45] L) Reivindicações de compensações monetárias para os descendentes de negros escravizados no Brasil.

4.1 – Racismo e reserva de vagas e ações afirmativas

Para concluir, quero, aqui, indicar alguns questões sobre o fraco debate que se estabeleceu em torno do ProUni (mais atacado que efetivamente examinado em seus méritos e limitações), das ações afirmativas voltadas para a democratização do acesso e da permanência do estudante nas universidade públicas, com o estabelecimento de cotas para negros e ameríndios, constantes do anteprojeto de reforma universitária.

Os termos do debate travado, sem querer ser exaustivo, gravitaram, quase sempre, em torno das seguintes questões: 1)ProUni significa a transferência de recursos públicos para as instituições privadas de ensino superior (esqueceram de citar as filantrópicas); 2) A privatização de recursos públicos; 3) A renúncia fiscal por parte do governo Lula; 4) O ProUni seria uma espécie de *PROER* dos donos das escolas privadas de ensino superior (apelidado de *Promamata*); 5) As escolas privadas estariam falidas, em decorrência

44 - Projeto de Lei nº 202/1997, da Senadora Benedita da Silva, que "declara Data Nacional o dia 20 de novembro 'Dia Nacional da Consciência Negra'". (NASCIMENTO, Abdias, 1997).

45 - Projeto de Lei do Senado nº 75/1997, dispondo "sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio de isonomia social do negro" e que propõe que todos "os órgãos da administração pública direta e indireta, as empresas públicas e as sociedades de economia mista são obrigados a manter, nos seus respectivos quadro de servidores, 20% (vinte por cento) de homens negros e 20% (vinte por cento) de mulheres negras, em



todos os pontos de trabalho e de direção". Cf.: Nascimento, Abdias do (1998, p. 51-53).

do alto grau de inadimplência e o número de vagas não preenchidas ou *ociosas*, indicativas mesmo do grau de saturação do mercado para o ensino superior. 6) O ProUni seria a legitimação das instituições privadas de ensino e, a reboque, o MEC/governo Lula estaria legitimando o ensino como mercadoria; 7) A democratização do acesso e da permanência do estudante, com a adoção do sistema de cotas nas universidades públicas, seria medida populista por parte do governo, já que facilitaria o ingresso de jovens despreparados, comprometendo o nível de ensino superior; 8) O ProUni e a proposta de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e a adoção de cotas raciais são medidas inócuas se não forem adotadas mudanças estruturais no ensino fundamental e médio, para garantir maior igualdade em termos raciais e de classe social[46]; 9) O MEC / governo federal (dando prosseguimento a debates já existentes no antigo governo FHC) defende o ingresso, nos próximos três anos, de 300 mil jovens carentes, negros e ameríndios nas universidades filantrópicas e privadas e a criação de mais 400 mil vagas nas instituições federais de ensino superior; 10) Por derradeiro, a adoção de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e adoção das cotas raciais nas universidades federais – ao lado do ProUni, nas IES particulares – agrediriam o sistema universal de acesso ao ensino superior e, com isso, a questão do mérito individual seria eliminada, com risco de perda da qualidade no nível de ensino superior.

Vou tratar, em bloco, as questões de número um a nove, colocadas contra as medidas de democratização do acesso ao ensino superior privado e público. São questões polêmicas, que têm em comum o fato de colocarem em confronto distintas políticas públicas de efetiva expansão do ensino superior. Ignorar que o ProUni conforma uma política pública de curto prazo (três anos), *ad hoc*, de expansão do acesso de jovens carentes, negros e ameríndios, ao ensino superior privado, mediante bolsas integrais e parciais, e tratá-lo como política de legitimação e de transferência de recursos para empresas e empresários do ensino superior – é perder o senso de medida. E vale lembrar que 70% do ensino superior brasileiro está nas escolas privadas e apenas 30% é ensino público e é esta diferença que legitima (dá razões) ao ensino superior privado, que forma sete em cada dez jovens que estão na graduação.[47]

De outro modo, a exigência de que as instituições de ensino superior filantrópicas ofereçam 20% de vagas gratuitas e que as IES particulares paguem com 10% de vagas em todos os cursos, para jovens carentes, negros e ameríndios, as dívidas que possuem com a União é, parece-me, antes de tudo, transferir renda para os mais expropriados brancos, negros e ameríndios – garantindo para a educação 100% desses recursos (e, aí, governo e governistas têm razão). As críticas também são desmedidas ao contraporem necessidades de mudanças estruturais de médio e longo prazo (como as requeridas no ensino fundamental e médio) com as políticas de curto prazo, como as adotadas para imediata expansão das vagas nas IES e IFES, para jovens de todas as classes sociais. São críticas, objetivamente, imobilistas: graduar mais jovens, com a máxima qualidade possível, não impede nem colide com políticas de mudanças (necessárias) de médio e longo prazo, em todos os níveis de ensino.

46 - Essas são posições das seguintes entidades nacionais: ANDES-SN. *Caderno Andes*.A contra-reforma do ensino superior: uma análise do Andes-SN das principais iniciativas do governo Lula. Disponível em www.andes.org.br. Acesso em: 09 fev. 2005. / PSTU. *Fala Zé Maria*. Presidente nacional do PSTU. Disponível em: www.pstu.org.br. Acesso em: 09 fev. 2005. (Reta final para a marcha de 25 de novembro: todos a Brasília! Está chegando a reta final da mobilização para garantir uma grande marcha a Brasília no dia 25 contra a reforma Universitária, as reformas Sindical e Trabalhista e em defesa da reforma agrária). / PSOL. Disponível em: www.psol.org.br. Acesso em: 09 fev. 2005. Nota da executiva nacional sobre o dia nacional de luta de 25 de novembro. / FASUBRA. Disponível em: www.fasubra.org.br. Acesso em 09 fev. 2005. Análise e posicionamento sobre a proposta do Ministério da Educação "reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior". / UNE. Disponível em: www.une.org.br. Acesso em 09 fev. 2005. "UNE condena MP do ProUni." A rigor, UNE e FASUBRA admitem discutir o ProUni, desde que toda a sociedade seja efetivamente envolvida na discussão e na decisão.

47- PÁGINA 35

A meu ver, o governo foi tímido no debate sobre a questão das cotas sociais e raciais (reservas de vagas para egressos de escolas públicas e nas escolas filantrópicas e privadas). Trata-se de uma timidez compreensível, pois as justificativas para a criação de reservas de vagas para jovens carentes e as cotas raciais são todas sociais, isto é, tratadas em termos de classe social e não em termos raciais ou étnicos, o que é típico do pensamento conservador e da própria esquerda tradicional.

Neste sentido, as diferenças políticas entre, por exemplo, as posições do governo, da esquerda governista e da esquerda de oposição, são, por contraditório que pareçam, iguais: não discutem a justeza das cotas raciais em termos da histórica exclusão dos negros brasileiros. Afirma-se que as cotas são necessárias para corrigir injustiças históricas, mas com argumentação que, no final, deslegitimam as reivindicações históricas do movimento social negro. Veja-se este argumento do Ministro Tarso Genro:

> Transformei as cotas em cotas sociais. Dentro dos 50%, se retira um percentual regional, de acordo com o IBGE, de cotas raciais. Com isso, eu concordo. No Rio Grande do Sul, por exemplo, há em torno de 13% de afro-descendentes. Então, lá, 13% dos 50% de vagas serão para a comunidade afro. O que existe na sociedade vai continuar em pelo menos metade da universidade. Porque seriam 13% dos 50%, portanto 7,5%. Hoje, no Rio Grande do Sul, deve haver em torno de 4% de negros na universidade. Se não houver políticas afirmativas, cristaliza-se, repete-se a exclusão. É disso que a gente não gosta.[48]

Ora, se o ministro da Educação concorda que sem ação afirmativa os negros gaúchos (e, por extensão, brasileiros) continuarão em minoria nas IES (e nas IFES), em *repetição cristalizada* da *exclusão*, o que significa transformar cotas raciais em cotas sociais? Esta contradição – afirmar que há reprodução da desigualdade racial, mas afirmar que essa desigualdade é antes, social – é comum no discurso político da esquerda brasileira, como foi possível constatar na análise do *segundo modo de ver o negro* no Brasil.

Na esteira dessa colocação, vêm as críticas sobre a universalidade do acesso ao ensino superior público e privado e a questão do mérito. Grosso modo, essas duas questões são identificadas com as tradicionais posições dos liberais e da esquerda que defendem regras universais para a disputa em igualdade de condições, nas quais é legítima a avaliação e a vitória dos mais qualificados (mérito).

Este debate, na realidade, nunca foi travado (em qualidade e em quantidade) no Brasil, pois o pressuposto desta discussão é que existam desigualdades que colocam em xeque o princípio da universalidade e o princípio do mérito. Não há, no Brasil, como demonstrado, a admissão de que o racismo e a discriminação racial são constituintes da divisão social do trabalho, da riqueza e do acesso diferenciado ao poder. Portanto, racismo e a discriminação racial são vistos (*modos de ver*) como se estivessem desligados ou isolados dos *conflitos* sociais ou das *contradições e das lutas* de classes sociais (relembrando, a crítica científica do racismo no Brasil – funcionalista, estruturalista e marxista – concebe o negro como *indivíduo de cor /negro* é igual a *raça* e *raça* é igual a *cor*/, isolado, reduzido ao econômico e marginalizado da própria histórica formação da sociedade brasileira, como ser sem história, além da concepção *a-histórica* e acrítica do *preconceito de raça* ou de *cor*, além da crença na democracia

48 - Cf.: www.mec.gov.br e www.andes.org.br. Acesso 11/10/2004.

racial, que ainda não *existiria*, mas seria futuro desejado).[49]

Diferentemente do Brasil, os Estados Unidos reconhecem o racismo e os efeitos sociais, econômicos, políticos e culturais da discriminação racial. As discussões sobre ações afirmativas, nos EUA, remontam ao governo Roosevelt. A discussão constatou que, numa sociedade em que grupos e indivíduos enfrentam desiguais condições de vida, de acesso à educação, à informação, à seguridade social e, enfim, aos direitos civis, a igualdade de todos perante a lei e a igualdade de oportunidades contribuem diretamente para a reprodução das diferenças e cristalização das desigualdades.

Avançando, e ainda tendo o debate norte-americano como referência, estudos posteriores à adoção dos direitos civis (1964) e das ações afirmativas (1970) constataram que o racismo e a discriminação racial não apenas prejudicam os discriminados (negros e outras minorias étnicas) no presente, mas *irão* efetivamente prejudicar as futuras gerações. Trata-se, pois, de constatar que não apenas os indivíduos são prejudicados (no caso, pelo racismo), como o grupo (a coletividade) é discriminado/prejudicado, no presente, e será, no futuro, discriminado/prejudicado.

Se a esquerda no Brasil, fala em igualdade de todos perante a lei e defende o mérito no acesso à universidade, especialmente a pública, ignorando que estas questões pertencem à tradição liberal - estas questões não escapam aos especialistas do Direito. Com efeito, Silva afirma que existem dois princípios sobre a igualdade recorrentes nos debates constitucionais: 1) um e primeiro é a acepção de igualdade formal, pela qual é vedado ao Estado qualquer tratamento "discriminatório negativo" (proibição de atos administrativos, judiciais ou expedientes normativos que privem do gozo das liberdades públicas fundamentais do indivíduo com base em diferenças de raça, religião, de gênero e ou de sexo, de classe social, de origem, ou procedência nacional); dois e segundo: compete ao Estado "promover a igualdade material" (adoção de políticas públicas que reconheçam as especificidades dos grupos historicamente discriminados e prejudicados e que necessariamente devem ser compensados). Silva chama a atenção para o seguinte:

> "O segundo conceito de igualdade absorve e amplia o primeiro, pois igualdade formal e igualdade material são manifestações do princípio da isonomia em duas gerações sucessivas de direitos fundamentais. Para ser explícito, o princípio da igualdade material não só veda o tratamento discriminatório, como também preconiza a implementação de políticas tendentes a exterminar ou mitigar as desigualdades de fato. A diferença está basicamente na postura do Estado em relação à igualdade, pois, enquanto o Estado Liberal se contenta em não produzir institucionalmente a desequiparação, o Estado Social, berço da Segunda geração, arroga para si a missão de produzir a equalização como compromisso constitucional."[50]

Logo, as ações afirmativas são a forma de corrigir os efeitos prejudiciais e não previstos na adoção de regras universais. Ademais, essas regras universais eliminam a questão do mérito: as regras são válidas para todos, mas há um grupo de concorrentes que é prejudicado por ações e valores sociais, econômicos e políticos frente

49 - Um exemplo desse descaso das esquerdas tradicionais, com a questão racial é esse e-mail de denúncia pública do comportamento desidioso da diretoria do Andes – Sindicato Nacional: "A Terezinha, diretoria da ANDES, militantes anti-racistas. O Congresso da ANDES de 2004 decidiu pela realização de 4 reuniões do GT etnia em 2004, pela necessidade do aprofundamento da discussão étnica em nosso sindicato. Apenas uma se realizou. Por outro lado , houve decisão de fazer um seminário nacional, que não ocorreu. Gostaria de esclarecimento da dire-toria, para saber porque não se realizou o semi-nário nacional e se estão sendo destinados recur-sos aa realização de reuniões do GT. Lembro que houve decisão congressual. O GTPE terá duas reuniões em janeiro e o G Etnia nenhuma. Considero isto uma discriminação sugiro realização do GT Etnia, mesmo depois da reunião da diretoria da ANDES e antes do congresso. Atenciosamente. Prof. Dr. Marcelo H. R. Tragtenberg membro dos GT etnia gênero e classe da Andes e Apufsc". marcelotragtenberg@hotmail.com.

50- PÁGINA 35

aos concorrentes de outros grupos que são beneficiados por essas mesmas ações, valores sociais, econômicos e políticos - a saber, o racismo e seus efeitos sócio-econômicos, políticos e culturais.[51]

No caso brasileiro, não há discussão efetiva sobre a questão da regra universal de acesso à universidade, nem relativa à questão do mérito - pois, repetindo, a desigualdade é abstratamente discutida em termos sociais. A negação do racismo - ou sua discussão isolada, como se os 45% de negros e mestiços estivessem à margem da sociedade - já não pode mais ser desligadas de certos interesses políticos e econômicos das classes médias e altas. Não discutir o racismo e modos efetivos de sua superação, nos campos social, econômico, político e cultural é concorrer diretamente para prejudicar grupos de brasileiros (negros e ameríndios) e beneficiar grupos de brasileiros (no caso, brancos e brancaranas).

Por fim, o ProUni e as propostas de reservas de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros são medidas que tendem a abrir a *caixa preta* (ou *branca*) dos vestibulares para as universidades, sobretudo as universidades federais. É inegável o esforço para fazer dos vestibulares uma forma de transparente seleção dos melhores e dos mais aptos. Entretanto, se a igualdade de todos perante o vestibular é torpedeada por efetivas diferenças raciais, sociais e econômicas entre os concorrentes, diferenças que influem diretamente no resultado da disputa - então a igualdade abstrata resulta numa concreta fórmula, pela qual há alguns que são mais iguais do que outros. Esta desigualdade real principia, ao que parece, na objetiva determinação de *quem* deve ser escolhido (critérios). Isto porque não há concurso que não tenha clara e objetivamente quem *quer aprovar* e *quem não quer, nem interessa* aprovar. Nossos vestibulares nem sempre conseguem selecionar exatamente o que objetivam: os melhores jovens e adultos dotados de inteligência, curiosidade, iniciativa, criatividade, capacidade de questionamento (todo questionar é um empenho, um penhor e, por isso, um investimento do indivíduo investidor). Nossos vestibulares estão mais voltados para selecionar os mais capazes de memorizar informações e, portanto, quem tem tempo para exatamente treinar a memorização de algo que poderá ser reproduzido, numa certa lógica de produção (provocação intimante do real, para acumular e mais explorar, princípio tão raro ao predatório capitalismo).[52]

A política de reserva de vagas e cotas colide com a própria estrutura patrimonialista da sociedade brasileira - que objetivamente controla a riqueza e a herança desse patrimônio para os herdeiros e, portanto, sociedade que controla a distribuição de renda e de riqueza para o grupo (a famosa *patota*), sociedade que tem a tendência, portanto, de controlar os que podem e os que não podem (ou não devem) ter acesso a bens materiais e simbólicos essenciais para assegurar (ou impedir) a ascensão social de indivíduos de etnias e ou classes subalternizadas - Como conjunto de medidas para possibilitar a participação de indivíduos e grupos tradicionalmente excluídos e reprimidos em suas iniciativas para fugir da exclusão sócio-econômica, política e cultural - as ações afirmativas são essenciais para corrigir distorções nas políticas de

51 - Ver GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil.* São Paulo USP / Editora 34, 1999; Mochlecke, Sabrina, *Propóstas de Ações Afirmativas no Brasil: acesso da população negra ao ensino superior. In. www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20072003-172034.* Acesso 10/02/2005.

alocação de recursos públicos para diminuir diferenças que distorcem a necessária igualdade e o mérito nas competições para ingresso e permanência no ensino superior.

Em prática na Índia, nos Estados Unidos, na Malásia, no Líbano, na Noruega, na Bélgica, na África do Sul e no Canadá, as ações afirmativas e o sistema de cotas procuram exatamente equiparar ou tornar a disputa mais igual por emprego, pelo acesso à universidade e o acesso - com ou sem disputa por bens materiais e simbólicos. As ações afirmativas e o sistema de cotas para negros, ameríndios e egressos de escolas públicas, nas IES e nas IFES, virão e com este processo, certamente, advirá uma divisão mais equilibrada das vagas nos cursos, de tal modo que candidatos de classe alta ou média alta (menos desiguais) disputam 50% das vagas entre si (e ganha, nesta *reequilibrada* disputa, quem tem mérito); os candidatos negros, ameríndios e egressos de escolas públicas vão disputar os outros 50% (e, também nesta disputa *reequilibrada*, ganhará quem tiver mais mérito).

Defendo o sistema de cotas como parte de uma política ampla de ação afirmativa capaz de promover mudanças estruturais aceleradas por ações emergenciais. Essas ações já existem no Brasil, com a alocação de recursos do FAT/PLANFOR/MTE para a qualificação profissional de públicos em desvantagem social e racial e do Ministério da Justiça[53]. Creio, por fim, que as ações afirmativas são, também, formas de reparação de injustiças passadas e presentes que podem garantir um aprofundamento da experiência republicana brasileira, ao iniciar o desmonte do credo de que somos todos iguais, de que os brasileiros vivem em harmonia racial e ao apontar, concretamente, para a construção de maior igualdade, fundamento primeiro da justiça social para a sustentação da ordem democrática.

NOTAS

10 - Refletindo sobre o tema, Márcio Tavares D'Amaral afirma que o homem comum foi expulso *do recinto sagrado do saber* por causa da *doxa*, das paixões, do pecado, da alienação. O homem comum foi execrado desde a Grécia de Parmênides e de Platão, passando pelos medievais, Descartes, Hegel, Marx, Nietzsche, aí incluindo a Filosofia. A ojeriza ao homem comum fundamentada nas célebres oposições entre conhecimento verdadeiro X conhecimento vulgar, a *doxa* e a *episteme*, a *doxa* e *techné* "*essa longa ortopedia que ainda hoje percorre nosso corpo ocidental*" (D'AMARAL, 1996, p.18-19).

30 - Uma das primeiras ações afirmativas / políticas de compensação conservadora foi feita por José Bonifácio de Andrada e Silva, o Patriarca da Independência. Em documento enviado à Assembléia Geral de Constituinte de 1824, Andrada e Silva prenunciava o fim da escravidão e sugeria que "os homens de cor forros que não tiverem ofício ou modo certo de vida" deveriam receber do Estado "uma pequena sesmaria de terra para cultivarem", além de ter acesso ao "socorros necessários para se estabelecerem cujo valor irão pagando com o andar do tempo." (ANDRADA,1824, p. 72). Dar esperança aos escravos, forros e libertos poderia convertê-los de "brutais e inimigos" em escravos esperançosos de uma liberdade e do ganho de uma "pequena sesmaria" que os transformassem de míseros escravos em cidadãos livres, pois, "conservando eles (os escravos) a esperança de virem a ser um dia nossos iguais em direitos" e gozando a "liberdade e nobreza", os escravos "nos servirão com fidelidade e amor", sendo convertidos de brutais inimigos em "nossos amigos e clientes." (ANDRADA E SILVA, 1988, p. 61-77).

33 - Concebemos o Movimento Negro como um conjunto de esforços políticos de organização social e cultural dos negros ou dos afro-brasileiros, que abrange as associações civis como a Frente Negra Brasileira (1931/1937) ou o Movimento Negro Unificado (1978) ou, ainda, Geledés – movimento das mulheres negras, criado em São Paulo, em 1988, inspirado na tradição de organização político-religiosa das mulheres iorubana; as Instituições Religiosas (Comunidades-terreiro de Umbanda e de Candomblé, como a Federação Espírita-Umbandista do Estado de Minas Gerais, fundada em 1955), as intituições civis representativas de comunidades-de-terreiro (INTECAB – Instituto Nacional da Tradição e Cultura Afro-Brasileira, fundado em 1987, em Salvador) e as instituições culturais (escolas de samba, blocos afro, afoxés, maracatus).

53- Portaria n. 1156 do Ministerio da Justiça, de 20 de dezembro de 2001, sobre ações afirmativas - destinada a - Art. 1º *Instituir o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Justiça, que tem como objetivo central a incorporação, no cotidiano do Ministério, de um conjunto de medidas preconizadas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, especialmente as referentes à promoção e proteção dos direitos dos afrodescendentes, das mulheres e das pessoas portadoras de deficiências.*

34 - A concepção do Quilombo de Palmares como uma república foi desenvolvida pelo movimento negro e, também, pelas contribuições de, entre outros, Abdias do Nascimento, do historiador Décio Freitas e do sociólogo Clóvis Moura. Para estes, o quilombo representava uma forma de organização comunitária ou social e política, econômica e cultural dos negros de origem bantu, portanto, uma res-publica. Sobre o quilombo de Palmares, consultar: Freitas (1975); Nascimento, Abdias (1980) e Moura (1988, p. 159-184).

35 - Por consciência negra e Movimento Negro entende-se a firme oposição ao racismo e a todas as formas de opressão, consubstanciada na busca coletiva de uma nova sociedade. Significa a compreensão de um novo cidadão negro, que deveria assumir sua condição racial, combater o racismo, valorizar sua origem africana e que, para além de sua particularidade, deveria convidar todos os brasileiros para a transformação geral da sociedade. Cf.: Movimento Negro Unificado (1980).

36- A denúncia acima, da marginalização do negro, não difere, em essência, da contestação do racismo no fim do século passado e início deste. O censo de 1890, realizado dois anos após a Abolição da Escravatura, indicava que 62% da força de trabalho negra localizava-se nos serviços domésticos e na agricultura, situação que abrangia 52% de mulatos frente a 32% de brancos nativos e 15% dos estrangeiros. VEIGA SANTOS, Arlindo. Manifesto à gente negra. In: FERNANDES, 1978: 32(v.II).

47 - Deixo para uma outra oportunidade a avaliação de muitas manifestações contra a adoção de políticas afirmativas, no Brasil, com diversos posicionamentos que apontam o risco de rebaixamento do nível do ensino superior se, em decorrência das ações afirmativas, negros e ameríndios ingressarem nas universidades. Cabe apontar que tais afirmações pressupõem em comum (e, ao que parece, inconscientemente): a possível queda do nível de qualidade dos cursos universitários era associada à entrada dos negros e ameríndios. É necessário perguntar: não-brancos nascem destituídos de inteligência?

50 - Cf. SILVA. Alexandre Vitorino. O desafio das afirmativas no direito brasileiro. Jus Navigandi, Teresina, a. 7. n. 60, nov. 2002. Disponível em: <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=3479>. Acesso em 10 fev. 2005. ALMEIDA, Dayse Coelho de. Ações afirmativas e política de cotas são expressões sinônimas?. Jus Navigandi, Teresina, a. 9, n. 573. Acesso em 31 jan. 2005. Disponível em <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=6238>. Acesso em: 10 fev. 2005. DIAS, Maria Berenice (Desembargadora - TJ/RGS). ***Ações afirmativas: uma solução para a desigualdade.In.*** Revista Del Rey, nº 04, dez, / 1998; p. 24/25 e www.mundojuridico.adv.br; www.consciencia.net/brasil/cotas. Acesso em 10 fev. 2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADA E SILVA, José Bonifácio. Representação à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a escravidão. In: *Memória sobre a escravidão.* Rio de Janeiro: Arquivo Nacional/Fundação Petrônio Portela, 1988.

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil.* São Paulo: Pioneira, 1973.

BIGSBY, C.W.E. ; THOMPSON, Roger. (Org.). A experiência negra. In: BRADBURY, M. ; TEMPERLEY, H. (Org.). *Introdução aos estudos americanos.* Rio de Janeiro: Forense, 1981.

BIRD *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia.* Washington: Banco Internacional de Reconstrución y Fomento / Banco Mundial, 1995.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. *Combate ao racismo*: discursos pronunciados e projetos apresentados pelo Deputado Abdias do Nascimento: Câmara Federal, separata dos discursos, pareceres e projetos. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983, n.57, p. 98-108.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Anteprojeto de Reforma da Educação Superior.* Disponível em: <http://www.proifes.org.br>. Acesso em: 09 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Anteprojeto de Reforma da Educação Superior.* Disponível em: http:<//www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 fev. 2005.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).* Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 09 fev. 2005.

BRASIL. ***Instituições Políticas do Brasil.*** Belo Horizonte: Itatiaia/USP, 1987.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional.* Rio de Janeiro: paz e Terra, 1977.

CEM anos sem quase nada. *Revista Isto É*, São Paulo, n. 591, p. 30-38, 20 abr. 1988. Centenário de um Mal Século (reportagem e ensaio fotográfico sobre a realidade vivida pelo negro no Brasil). In: Veja, n. 19, ano 20, 11 mai 1988, p. 20-43.

CLEAVER, Eldridge. *Alma no exílio.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

CUNHA JR., Henrique A. Notas para uma história do negro brasileiro no pós-abolição: mudança de mentalidade da população negra no centro-sul brasileiro. *Afrodiáspora*, São Paulo, a. 2, n. 3, 1983/84, p. 31-42.

d'AMARAL, Márcio Tavares (Org). *Contemporaneidade e novas tecnologias.* Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

d'AMARAL, Márcio Tavares. *O homem sem fundamentos:* sobre linguagem, sujeito e tempo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

d'AMARAL, Márcio Tavares. O vigor da cultura comunicacional: o paradoxo moderno contemporâneo. In. d'AMARAL, Márcio Tavares (Org). *Contemporaneidade e novas tecnologias.* Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

EL BEIN, Juana dos Santos. *Os nagô e a morte.* Petrópolis: Vozes,1976.

EL BEIN, Juana dos Santos. *Ancestralidade africana no Brasil:* Mestre Didi 80 anos. Salvador: Secneb, 1997.

ENCONTRO NACIONAL DA TRADIÇÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, 1, 1988, Salvador. *Siwaju*: aquele que vai na frente. n. 1 e 2. Salvador: INTECAB, dez. 1988. (Encontro que encerrou oficialmente as comemorações do ano do Centenário da Abolição).

FABRE, Geneviève. O movimento negro. In: SANTIAGO, Theo. *Descolonização.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FÓRUM DE PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR– PROIFES. *Análise do Anteprojeto de Reforma da Educação Superior.* Disponível em: <http://www.proifes.org.br>. Acesso em 09 fev. 2005.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANCISCO, Dalmir. *Negro, afirmação política e hegemonia burguesa no Brasil.* 1992. 418 p. Dissertação (DPC - Fafich) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992

FRANCISCO, Dalmir. *Imprensa e racismo no Brasil (1988/1998)*: a construção mediática do negro na imprensa escrita brasileira. 2000. 280 p. Tese (ECO)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

FRANCISCO, Dalmir. Negro, etnia, cultura e democracia. In: SANTOS, Joel Rufino dos. Negro, brasileiro negro. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.* Rio de Janeiro: IPHAN/Ministério da Cultura, 1997, n. 25, p. 164-197.

FRANCISCO, Dalmir. Movimento Negro, Cidadania e Estado. In: POMPEMAYER, Malori. *Movimentos sociais em Minas Gerais*: emergência e perspectivas. Belo Horizonte: UFMG, 1987, p. 205-229.

FRANKLIN, John Hope ; MOSS Jr., Alfred A. *Da escravidão à libertação.* Rio de Janeiro: Nórdica, 1989.

FREITAS, Décio. *Palmares*: a guerra dos escravos. Rio de Janeiro: Graal, 1975.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala:* formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de janeiro: José Olympio, 1981a.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mocambos:* decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano. v. I e v. II. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981b.

GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil.* São Paulo: USP/Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo ; PRANDI, José Reginaldo. *Censo étnico-racial da USP,* 1. Disponível em: <http://www.usp.gov.br> Acesso em 09 fev. 2005.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.* Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

HEIDEGGER, M. Identidade e diferença. In: *Conferências e escritos filosóficos.* São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. In. *Ensaios e conferências.* Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, M. La época de la imagen del mundo. In: *Sendas perdidas.* Buenos Aires: 1957.

HEIDEGGER, M. *Língua de tradição e língua técnica.* Lisboa: Veja, 1995.

HEIDEGGER, M. Sobre a essência da verdade. In: *Conferências e escritos filosóficos.* São Paulo: Abril Cultural, 1979,

IANNI, Otávio. *Raças e Classes Sociais no Brasil.* Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

IANNI, Otávio. *Escravidão e racismo.* São Paulo: Hucitec,1978.

LARKIN NASCIMENTO, Elisa. *Pan-africanismo na América do Sul.* Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprender a pensar.* Petrópolis: Vozes, 1979.

LIGHTFOOT, Claude M., *O Poder negro em revolta.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LUTHER-KING, Martin. *Não podemos esperar.* São Paulo: Senzala, 1968.

LUZ, Marco Aurélio. *Cultura negra e ideologia do recalque.* Rio de Janeiro: Achiamè, 1983.

MARX, K. ; ENGELS, F. Crítica do programa de Gotha. In: *Obras escolhidas.* São Paulo: Alfaomega, sid. (Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão).

MORSBACH, Mabel. *O Negro na vida americana.* Rio de Janeiro: Record, 1969.

MOURA, Clóvis. *Negro:* de bom escravo a mau cidadão? Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro.* São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Clóvis. O negro urbano emergente: novos aspectos da questão racial. *Leitura*-Publicação Cultural da Imprensa Oficial do Estado. São Paulo, v. 5, n. 60, p. 6-7, mai.1987.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO–MNU. *Manifesto pelo 20 de novembro.* Belo Horizonte, 1980. Mimeografado.

NASCIMENTO, Abdias do. *O negro revoltado.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, 111.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo.* Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. *Orixás:* os deuses vivos da África. Rio de Janeiro, IPEAFRO/Afrodiáspora, 1995.

NASCIMENTO, Abdias do. *Revista Thoth.* Brasília, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, n. 3, p. 123, 1997. (Informe de distribuição restrita).

NASCIMENTO, Abdias do. *Revista Thoth.* Brasília, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, n. 6, p. 51-53, 1998. (Informe de distribuição restrita).

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Pan africanismo na América do Sul.* 1982.

NINA RODRIGUES, Raymundo. *Os africanos no Brasil.* São Paulo: Ed. Nacional, 1977 (1932)

OLIVEIRA VIANA, Francisco. *Evolução do povo brasileiro.* São Paulo: Editora Nacional, 1933.

OLIVEIRA VIANA, Francisco. *A evolução do povo brasileiro.* São Paulo: Brasiliense, 1933.

OLIVEIRA VIANA, Francisco. *Instituições políticas do Brasil.* Belo Horizonte: Itatiaia/USP, 1987. (v. I e II).

REPÚBLICA negra da Bahia, A. *Revista Afinal,* n.180-181, p. 52-61, fev. 1980.

RICOEUR, P. *O si mesmo contra um outro.* Campinas: Papirus, 1991. (Trad. Lucy Moreira César).

RODRIGUES, Leandro. *Se há demanda, há oferta.* Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.com.br>. Acesso em: 02 fev. 2005.

SANTOS, Boaventura de S. *A universidade no século XXI:* para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Deoscóredes Maximiliano dos. *Historia de um terreiro nagô.* São Paulo: Max Limonad, 1988.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988a.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida.* Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade*: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988b.

SODRÉ, Muniz. *Santugri*: história de capoeiragem. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1988c.

T. CARNEIRO, Maria Luiza. *O antisemitismo na era Vargas (1930/1945).* São Paulo: Brasiliense, 1988.

TEMPLO AFRICANO, Um. In: *Veja,* n. 16, ano 20, 20 abr. 1988, p.64-66.

VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente.* Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEIGA SANTOS, Arlindo. Manifesto à gente negra. In: FERNANDES, 1978, p. 32 v.II.

Lúcio Flávio de Sousa Moreira

LÚCIO FLÁVIO DE SOUSA MOREIRA
Sócio fundador do ANDES, sócio fundador da ADURN, professor do Departamento de Saúde Coletiva da UFRN e membro do Conselho da Associação Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

A universidade pública brasileira, a Reforma Universitária, seus sérios problemas internos e o controle social

Apesar da importância da Universidade para o Brasil, a elite da Universidade Pública Brasileira não conseguiu até o momento apresentar um projeto para a universidade brasileira, particularmente para a universidade pública, que pudesse empolgar e conquistar a comunidade universitária e a sociedade. O que vemos são projetos isolados, elaborados por importantes parcelas da universidade, mas apenas projetos isolados. Isolados e desconhecidos. Os dirigentes das instituições federais de ensino superior (ANDIFES) elaboraram um projeto. O Sindicato dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) também tem um projeto em gestação há bastante tempo. O impressionante é que (ouso afirmar) uma importante parcela da comunidade universitária não conhece na sua profundidade qualquer um dos dois projetos. Impressiona também o fato das lideranças sindicais e dos dirigentes não terem conseguido apresentar um projeto único de reforma da universidade.

Na falta de um projeto e de horizontes a alcançar, o que temos visto no âmbito das universidades públicas, no campo sindical, é uma luta fratricida por melhores salários, sendo relegados para o segundo plano os destinos da própria universidade. Nos últimos anos, o orçamento para o custeio das universidades federais girou em torno de 5% de todo o orçamento. Cerca de 95% do orçamento é utilizado para o pagamento de pessoal e seus encargos sociais. Nunca vi uma discussão no âmbito da universidade sobre os recursos utilizados para o pagamento da remuneração dos seus servidores e docentes. Mesmo com a drástica diminuição do número de docentes e servidores técnico-administrativos e a ausência de concursos públicos para a sua substituição, e considerando também o aumento considerável do número de alunos nos últimos anos, quem de nós não conhece um conjunto considerável de docentes e servidores que não cumprem o seu contrato de trabalho? O que acontece com os mesmos? Nada. O silêncio é mortal. Os sindicatos não parecem se preocupar com esse problema. Os dirigentes empurram o problema em toda a escala hierárquica. Esses docentes e servidores, apostando na impunidade, continuam a se dedicar a não fazer nada ou quase nada.

E o grave problema da privatização da universidade pública? Com a drástica diminuição do orçamento, as universidades foram forçadas a buscar outras fontes de financiamento. Ora, se esses recursos adicionais fossem investidos na própria universidade, este problema não poderia ser considerado grave. O que vemos é exatamente o contrário. Grupos e grupos de docentes e servidores, sob a desculpa de buscar novos recursos, estão promovendo uma verdadeira privatização das suas instituições públicas. Uma privatização de dentro para fora, disfarçada em consultorias e dos já famosos cursos de especialização pagos.

Não estou fazendo nenhuma denúncia nova ou trazendo para o debate questões que não sejam do conhecimento da comunidade universitária. O que espanta é que esses importantes problemas são colocados para debaixo do tapete. O que já foi feito pelo nosso Sindicato Nacional para discutir seriamente este problema? O que já foi feito

(não de forma pontual) pelos nossos dirigentes?

A lista de problemas a serem enfrentados é muito grande. Não vou acrescentar aqui, por falta de espaço, a crônica deficiência de recursos e a falta de pessoal em algumas áreas, pois esses problemas são discutidos diuturnamente pelas lideranças universitárias. Não vou destacar aqui a importância da Universidade Pública para o desenvolvimento do país. Seria chover no molhado. O meu objetivo, levantando estas questões, é duplo. Primeiro, destacar que a universidade pública brasileira enfrenta muitos problemas que podem ser resolvidos por ela mesma. E já está muito atrasada na resolução desses problemas. Segundo, e este será o tema principal deste artigo, é que a universidade pública não tem qualquer controle social. As experiências de um controle social da universidade são tênues e ineficazes.

O momento é importante. Está em discussão o futuro da universidade brasileira, particularmente o futuro da universidade pública. Este é o momento apropriado para o debate dentro e fora da universidade. Neste texto, quero apresentar algumas idéias sobre a relação que deve existir entre a Universidade e a Sociedade, mais precisamente no campo do controle social da universidade.

Quero destacar a importância da transparência que a universidade deve ter para com a sociedade que a mantém. Mais do que isso. Quero destacar a importância da sociedade manter um controle social da universidade. Este assunto tem sido muito discutido, mas poucas experiências práticas são conhecidas. Nenhuma delas que caracterize um efetivo controle social. A universidade pública vem chamando para si o direito de discutir internamente o que ela acha sobre o que a sociedade precisa. Discute, decide e faz acontecer. Sozinha. Quando existe a participação de representantes da sociedade civil organizada, esta acontece de uma forma extremamente minoritária quando comparada com a representação da comunidade universitária. O mais comum é ver a Academia chamar para si o direito de decidir sozinha. Este problema existe tanto no âmbito das universidades quanto dos órgãos reguladores do sistema de ensino superior do governo federal.

Um exemplo desse distanciamento é a composição do Conselho Nacional da Educação, que funciona através de duas Câmaras. No artigo 2º do Regimento do Conselho Nacional de Educação está disposto o funcionamento das suas duas Câmaras:

> A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior são constituídas, cada uma, por doze conselheiros, nomeados pelo Presidente da República, dentre os quais são membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental do Ministério da Educação, e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior do mesmo Ministério.

É um conselho completamente impermeável à sociedade. Onde está a representação dos estudantes, dos pais dos estudantes ou da sociedade civil? Apenas membros da chamada "academia" participam desse conselho.

Nas universidades, a composição dos seus conselhos superiores não é muito diferente. É certo que, nos últimos anos, algumas universidades têm incluído nos seus conselhos superiores representantes da sociedade civil; mas ainda está longe de

ser uma representação com poder de contribuir decisivamente para a definição dos rumos da universidade.

Recentemente, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) publicou um documento intitulado "Reforma Universitária: Proposta da ANDIFES para a Reestruturação da Educação Superior no Brasil". Nesse documento, a ANDIFES apresenta a sua proposta e pauta suas proposições principalmente sobre temas como: Autonomia, Financiamento e Política de Recursos Humanos. Em seguida, sistematiza toda a sua proposta em um Anteprojeto de Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais. O texto apresentado é de qualidade. Gostaríamos de destacar que ele faz uma contundente afirmação da educação superior como uma política de Estado e, entre os Princípios, a ANDIFES lista, em primeiro lugar, a educação superior como um bem público, condição para o desenvolvimento humano, econômico e social e para a afirmação de valores e identidades culturais, destacando que a educação superior não beneficia somente o aluno diplomado, mas toda a sociedade. Então, perguntamos nós: se a sociedade mantém a universidade e é beneficiada por ela, em que momento e como esta sociedade é chamada para participar da definição dos rumos da universidade brasileira? Será que é suficiente que a academia, com seu conhecimento técnico altamente especializado, deva, sozinha, definir o que é importante e bom para toda a sociedade? Não seria importante que a sociedade, através de legítimos representantes, participasse também da definição das macropolíticas e dos rumos da universidade?

A boa análise da ANDIFES sobre as relações da universidade com a sociedade não é, porém, materializada na sua Proposta de Lei Orgânica. No artigo 15, o seu Anteprojeto dispõe que o Sistema de Instituições Federais de Ensino Superior instituirá um conselho superior com o objetivo, entre outros, de fortalecer o Sistema de Instituições Federais de Ensino Superior, mantendo a sua unidade. Este conselho é composto por: cinco representantes das universidades públicas federais, distribuídos regionalmente, observado o critério de rodízio; dois representantes das demais instituições federais de ensino superior, observado o critério de rodízio; um representante dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; um representante do Poder Executivo, indicado pelo presidente da República; um representante do Órgão Colegiado Normativo do Poder Executivo Federal, responsável pela formulação e acompanhamento da política educacional, e um representante do Poder Legislativo. Esse importante conselho é composto majoritariamente por membros da academia. Onde estão os representantes da sociedade a quem a universidade deve beneficiar e por quem é mantida? Nem mesmo uma representação estudantil está prevista neste Conselho. Afinal, uma das razões de existir da universidade, talvez a mais importante, é a formação de recursos humanos de excelente qualidade para a sociedade.

Exemplos como o verificado na Universidade de Barcelona deveriam ser tema de reflexão sobre o papel que a sociedade deve ter nos rumos da universidade. Além do seu tradicional Conselho Universitário, o estatuto da Universidade de Barcelona (arts. 67 a 70) cria um Conselho

Social que é definido como um órgão de participação da sociedade na universidade e o órgão de relação da universidade com a sociedade. De acordo com a legislação vigente, esse Conselho tem a função de colaborar com o Conselho Universitário na definição de critérios e dos objetivos do planejamento estratégico da universidade; participar na definição dos critérios básicos para a elaboração do Plano de Ação da Universidade; supervisionar as atividades de caráter econômico e aprovar a proposta do Conselho Universitário sobre a Programação Plurianual de Despesas, entre outras importantes atribuições para a vida da universidade. O Conselho Social é composto por nove membros representativos da sociedade catalã e por seis membros representantes da comunidade universitária.

Esse Conselho Social da Universidade de Barcelona é tão importante que, entre suas atribuições, está aprovar a proposta do Conselho Superior para a programação plurianual de despesas da Universidade; aprovar as taxas cobradas pelos serviços prestados pela Universidade e pelos cursos de especialização; contribuir para a supervisão e avaliação da qualidade, do rendimento e da viabilidade econômica e social da Universidade, entre outras.

Essa forma de controle social da universidade não é praticada, e o que é pior, nem discutida no Brasil. Recentemente, temos acompanhado a discussão sobre o controle social do Judiciário. Infelizmente, o controle social da universidade brasileira ainda não está sendo discutido.

A experiência de um efetivo controle social vem sendo praticada no Brasil na área da Saúde. No ano passado, foi realizada a 12ª Conferência Nacional de Saúde, sendo metade dos delegados representantes de organizações ou entidades da sociedade. O Conselho Nacional de Saúde tem 40 membros, dos quais apenas nove são representantes de órgãos governamentais.

No artigo 3° do seu Regimento Interno, determina-se que compete ao Conselho Nacional de Saúde, entre 35 atribuições: I - Atuar na formulação e no controle da execução da Política Nacional de Saúde, inclusive nos seus aspectos econômicos e financeiros, e nas estratégias para sua aplicação aos setores público e privado; II - Deliberar sobre os modelos de atenção a saúde da população e de gestão do Sistema Único de Saúde; III - Estabelecer diretrizes a serem observadas na elaboração de planos de saúde do Sistema Único de Saúde, no âmbito nacional, em função dos princípios que o regem e de acordo com as características epidemiológicas e das organizações dos serviços em cada jurisdição administrativa (lei n° 8.080/1990); IV - Participar da regulação e do controle social do setor privado da área de saúde (lei n° 8.080/1990); V - Propor prioridades, métodos e estratégias para a formação e educação continuada dos recursos humanos do Sistema Único de Saúde (lei n° 8.080/1990) e VI - Aprovar a proposta setorial da saúde, no Orçamento Geral da União, e participar da consolidação do Orçamento da Seguridade Social, após análise anual dos planos de metas, compatibilizando-o com os planos de metas previamente aprovados. Está disposto no seu regimento que o Conselho Nacional de Saúde se reúne pelo menos 11 vezes por ano. Apenas com as quatro primeiras atribuições é possível constatar a importância que este Conselho tem para o sistema de saúde brasileiro.

O que propomos aqui, a exemplo do Sistema Nacional de Saúde, é que o Sistema de Educação Brasileiro, particularmente o Sistema Nacional de Ensino Superior, tenha, em todos os seus níveis, conselhos com uma significativa representação da sociedade. Fazemos nossas as palavras do documento da ANDIFES sobre a Reforma Universitária: "a Educação Superior não beneficia somente o aluno diplomado, mas toda a Sociedade". E acrescentamos que, se a sociedade é a grande beneficiária da educação, então ela (a sociedade) tem que ter um importante papel na definição das prioridades e na fiscalização da execução de todas as ações relacionadas com a educação brasileira em todos os seu níveis.

O que também propomos é que a comunidade universitária, através das suas principais lideranças, enfrente os problemas gerados internamente na universidade por parte do seu corpo de servidores. Somente dessa forma teremos uma verdadeira reforma universitária.

Gil Vicente Reis de Figueiredo

GIL VICENTE REIS DE FIGUEIREDO
Departamento de Matemática da Universidade Federal de São Carlos.

Reforma Universitária: Financiamento público das IFES

Introdução

A Reforma Universitária atualmente em debate tem, como um de seus principais desafios, o de equacionar o financiamento do ensino público superior, particularmente o oferecido pelo conjunto das IFES – Instituições Federais de Ensino Superior.

O que está em jogo é como garantir a essas instituições condições objetivas de funcionamento que lhes permitam cumprir seu duplo papel: o de gerar conhecimento, criativa, reflexiva e criticamente, formando recursos humanos qualificados, técnica e politicamente; e o de contribuir para a construção de uma sociedade menos injusta, democratizando o acesso popular aos meios essenciais à conquista da cidadania plena.

O resultado final deste processo, fundamental para os destinos do país, dependerá da correlação de forças entre atores que defendem pontos de vista contraditórios.

Há que se analisar, inicialmente, o contexto mundial em que este embate se trava.

É fato reconhecido que, nas últimas décadas, as reformas do ensino superior ocorridas nos vários países, em especial os ditos "em desenvolvimento", tiveram como eixo dominante a compressão dos recursos fiscais disponíveis para o sistema público, com a justificativa de que deveria haver mais eficiência e responsabilidade na utilização das verbas existentes, mas tendo como razão de fundo o objetivo de gerar *superavit* fiscais mais elevados para o pagamento de dívidas. É também inquestionável que essas regras tiveram, na imensa maioria dos casos, apoio de organismos internacionais conhecidos. Tem sido paradigmático o papel do Banco Mundial que, com seu bem divulgado documento "La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência", preconiza explicitamente que "o aumento das matrículas no ensino superior deve dar-se com pouco ou nenhum aumento do gasto público".

2 – Reforma Universitária: o contexto brasileiro recente

Não temos aqui a pretensão de historiar o trajeto da instituição universidade em nosso país, até porque, para fazê-lo com um mínimo de cuidado, teríamos que discutir a reforma universitária dos militares (decreto-lei nº 4042 e lei nº 5540), iniciada há exatos 36 anos, nos idos de setembro de 1968, sob os auspícios dos Acordos MEC-USAID; teríamos que mencionar os movimentos de resistência iniciados na década de 1980 – e aqui citamos a Proposta das Associações Docentes e da Andes para Universidade Brasileira (1981); precisaríamos nos deter na análise do Projeto GERES (Grupo Executivo sobre a Reformulação da Educação Superior), documento que balizou as políticas da Nova República. E certamente mereceriam um estudo especial as conquistas obtidas com a promulgação da Constituição de 1988, que consagrou, na área da educação, os preceitos da autonomia universitária e da gratuidade do ensino público.

Assim, nos limitaremos a dizer, de forma geral, que o discurso oficial do governo federal era, até a gestão FHC,

compatível com as diretrizes do Banco Mundial. Basta dar como exemplo os dois dos (vários) vetos aplicados por aquele governo às metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE):

> (a) assegurar, na esfera federal, por meio de legislação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre fontes, por pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais; e (f) ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, por meio das agências federais e fundações estaduais de amparo à pesquisa e da colaboração com as empresas públicas e privadas, de forma a triplicar, em dez anos, os recursos anualmente destinados a esta finalidade.

Esses vetos cristalizam, na área da educação, uma concepção política mais geral sobre a natureza administrativa e o papel do aparelho de Estado, em consonância com as idéias defendidas por Bresser Pereira (ex-ministro de FHC), que propunha sua organização por setores: o núcleo estratégico (os três poderes); as atividades exclusivas de Estado, como receita federal ou segurança pública, que não poderiam ser terceirizadas; setor de serviços definidos como não exclusivos ou competitivos, passíveis de oferta pública ou privada; e um setor de produção de bens e serviços para o mercado (telefonia, energia elétrica, petróleo, etc. – todos hoje privatizados). As universidades estariam incluídas no setor "não exclusivo", e seriam "organizações sociais".

Vale a pena citar, sobre este tema, Marilena Chauí (1998, p. 5-6):

> O que significa passar da condição de instituição social à de organização social e inseri-la no setor de serviços não-exclusivos do Estado? Uma organização difere de uma instituição porque se define por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégicas balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato.

A eleição presidencial de 2002 trouxe mais uma vez para o debate as questões sociais e, em particular, a da educação. Vamos aqui recordar o que foi explicitado no *Programa de governo 2002, Coligação Lula Presidente – Uma Escola do tamanho do Brasil*, que demarca linhas políticas distintas, em sua essência, das até então defendidas e/ou praticadas pelos governos anteriores. É importante assinalar que essa distinção não pode ser minimizada ou desconsiderada, do que poderia resultar uma análise panfletária da realidade. Trata-se, naturalmente, não só de demarcar as diferenças entre as premissas anteriores e as que foram efetivamente votadas e aprovadas pela população, como de verificar se está – ou não – em curso o processo de implementação destas últimas.

Sempre é bom lembrar que, voluntarismos à parte, o fato real é que o programa e as metas para a educação que foram apoiados pelos brasileiros, nas urnas, foram os propostos pelo então candidato Lula.

É nosso direito cobrar que sejam honrados – do contrário configurar-se-ia estelionato eleitoral; exigir, entretanto, a execução de propostas derrotadas em 2002 equivale a uma tentativa de golpe. Destacamos, para referência futura, alguns dos compromissos básicos constantes no documento mencionado:

> [...] promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (Artigo 207 da CF); reconhecimento do papel estratégico das Universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país;consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país; expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos; ampliação do financiamento público ao setor público.

Citamos também os compromissos assumidos com as seguintes metas:

> [...] ampliar, em quatro anos, as vagas no ensino superior, em taxas compatíveis com o estabelecido no PNE (prover, até o final da década, a oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos); ampliar a oferta de ensino público universitário, de modo a projetar, no médio prazo, uma proporção de, no mínimo, 40% do total de vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior.

Uma vez eleito, o governo Lula tem apresentado um conjunto extenso de escritos e propostas na área de educação superior que evidenciam, de um lado, uma política integrada de ação, e, de outro, as fortes contradições existentes no interior da atual administração federal.

Centraremos nossa atenção, para o debate do financiamento das IFES, em dois documentos: o produzido pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), criado por Decreto de 20 de outubro de 2003, e o publicado a 2 de agosto de 2004 pelo MEC, sob o título "Reforma da Educação Superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior".

3 –Ensino superior brasileiro: compromissos assumidos pela campanha Lula

3.1 – Alguns dados sobre o alunado do ensino superior no Brasil a partir de 1989

Antes de tentar responder à pergunta título deste item, necessitamos embasar quantitativamente o nosso trabalho, e para isso explicitaremos aqui alguns dados relevantes.

É preciso ressalvar desde logo que a apresentação de números – condição necessária, mas não suficiente, para um debate sério sobre o tema financiamento – não deve levar à conclusão de que esse é o único parâmetro, ou mesmo o central, posto que todos sabem que a questão que estamos tratando envolve múltiplos e importantes aspectos, e está conectada com outros debates, como o relativo à autonomia e à avaliação, por exemplo. Isto posto, descrevemos inicialmente a evolução do alunado de ensino superior no Brasil, por setores, entre 1989 e 2002, segundo dados do INEP, o que pode ser visto nos Gráficos 1 e 2.

Os setores a que se refere o Gráfico 1 são: as Instituições Federais de Ensino Superior, IFES; as Instituições Estaduais de Ensino Superior, IEES; as Instituições Municipais de Ensino Superior, IMES; e as Instituições Privadas de Ensino Superior, IPES.

Chamam a atenção alguns aspectos daqueles dados. Um deles é o aumento expressivo da velocidade de crescimento do alunado das IPES entre 1995 e 2002, visível no Gráfico 1; outro é o aumento significativo – embora menor – do alunado das instituições públicas, durante o período em estudo. Nas IFES isso se deu, em essência, como resultado da elevação do número de alunos por docente, como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 1



Fontes: MEC e INEP

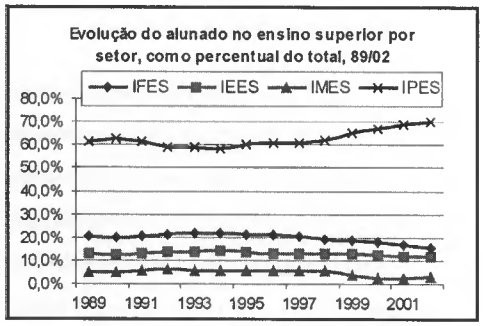
Gráfico 2



Fontes: MEC e INEP

O Gráfico 3 mostra como a expansão mais veloz do alunado das IPES distorceu o sistema de ensino superior brasileiro, aumentando o quinhão dessas IES de cerca 60%, na primeira metade da década de 1990, para 70%, em números redondos, a partir do ano 2000. Já o setor público sofreu redução, indo de 40% para 30%; as IFES, em particular, passaram do patamar de 20% do alunado para o de 15%, no mesmo período.

Gráfico 3



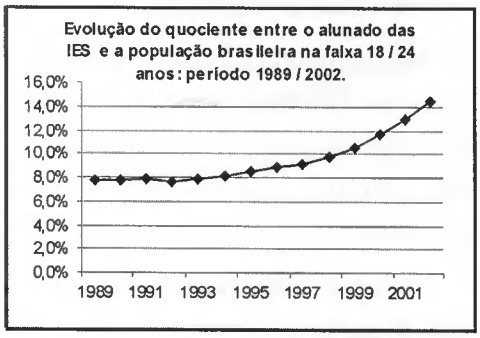
Fontes: MEC e INEP

3.2 – O alunado das IES e a população brasileira na faixa de 18 a 24 anos – 1989/2002

O Gráfico 4 mostra que, apesar do alunado do ensino superior no Brasil ter passado de cerca de 8% da população na faixa de 18 a 24 anos, em 1989, para perto de 15%, em 2002, ainda estamos muito longe da meta traçada no programa eleitoral de Lula, que é a de atingir 30% até o fim da década (2010). Já o Gráfico 5 nos diz que, da elevação de 7% (8% para 15%) mencionada, apenas em torno de 0,6% (1,7% para 2,3%) veio do setor do ensino superior federal (IFES). Os demais setores estatais contribuíram de forma similarmente modesta, de maneira que a maior parcela daqueles 7% veio da ampliação da oferta de vagas na rede privada.

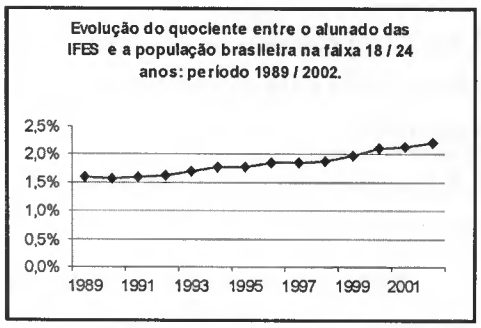
Frisamos aqui o seguinte: dos alunos matriculados em IES, no Brasil, apenas cerca de 60% estão na faixa etária 18/24 anos. Assim, embora o quociente entre o alunado das IES e a população brasileira na faixa 18/24 anos seja próximo a 15%, é verdade também que, do conjunto de cidadãos entre 18 e 24 anos, apenas aproximadamente 9% (isto é, 60% de 15%) freqüentam o ensino superior. Uma leitura atenta dos compromissos firmados no *Programa de governo 2002* mostrará que as propostas para o ensino superior não foram formuladas em termos de (brasileiros entre 18/24 anos matriculados em IES / brasileiros entre 18/24 anos); e nossa linha neste documento é analisar o que foi proposto pela então candidatura presidencial.

Gráfico 4



Fontes: MEC e INEP

Gráfico 5



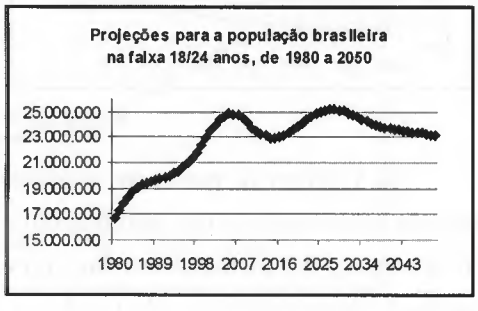
Fontes: MEC e INEP

3.3 – Compromissos de campanha para a reversão do quadro atual no ensino superior

3.3.1 – Projeções para a evolução do alunado das IFES

As metas do *Programa de Governo 2002* previam "prover, até o final da década, oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da (população brasileira na) faixa etária de 18 a 24 anos". Isso significa que até 2010 o alunado das IES seria maior ou igual a 30% do número de brasileiros entre 18 e 24 anos. Aquelas metas previam ainda ampliar a oferta de ensino público universitário dos atuais 30% para 40% do total de vagas, "no médio prazo". Aqui adotaremos a tese de que "médio prazo" quer dizer "2007"; ou seja, esperar-se-ia que a nova política estivesse implantada e houvesse produzido os efeitos propostos durante o mandato do atual governo. Suponhamos que se queira passar da situação existente em 2002 para a descrita pelo *Programa de Governo 2002*. Para fazer uma avaliação precisa dessa evolução é necessário dispor de uma projeção da evolução da população de jovens entre 18 e 24 anos, até 2010. Adotamos, para esse propósito, os números obtidos pelo estudo do IBGE Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980-2050 – Revisão 2004. (INSTITUTO, 2004), que retratamos no Gráfico 6.

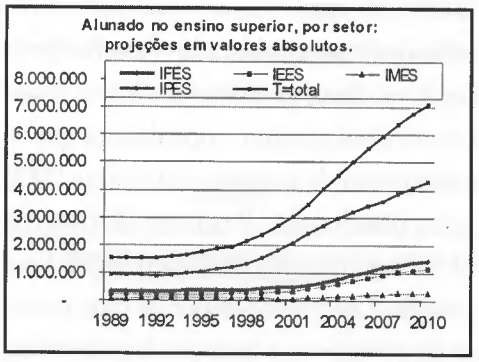
Gráfico 6



Fontes: MEC e INEP

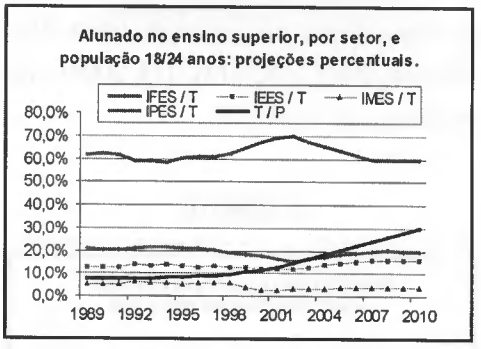
Faremos a seguir uma simulação da evolução do alunado de cada setor, de modo a atingir, no tempo disponível, as metas propostas, baseada nas seguintes hipóteses: são corretas as projeções do IBGE; o alunado passará da situação de 2002 para a definida pelos compromissos do governo de forma linear; os alunados das IFES, IEES e IMES serão, no período, iguais a 50%, 40% e 10% do alunado em IES públicas; ou seja, serão mantidos os percentuais vigentes em 2002 (números redondos). Os Gráficos 7 e 8 mostram essa simulação, em números absolutos e em termos percentuais.

Gráfico 7



Fontes: MEC e INEP

Gráfico 8



Fontes: MEC e INEP

No Gráfico 8, merecem especial atenção dois aspectos, por significarem o cumprimento das metas assumidas, como resultado da necessária mudança de orientação política. O primeiro é a reversão da tendência de elevação do percentual relativo ao alunado das IPES (em relação ao alunado total das IES), que declinaria, retornando a 60% em 2010 – mesmo patamar do início da década de 1990. Em paralelo, o percentual do alunado das IFES subiria em relação ao total do alunado das IES, retornando a 20% já em 2007. O segundo é o progressivo aumento da relação entre o alunado total das IES (T) e população entre 18 e 24 anos (P), que chegaria à meta de 30% em 2010.

3.3.2 – Projeções para a evolução do corpo docente das IFES

Para avaliar o corpo docente necessário ao cumprimento das metas do *Programa de governo 2002* nos apoiaremos nos dados do INEP sobre a evolução da relação alunos/docente nas IFES (1990/2002), e faremos uma projeção linear desses números até 2010. O Gráfico 9 mostra as duas curvas resultantes.

Combinando os dados do Gráfico 7, que nos fornecem uma estimativa do número de alunos nas IFES até 2010, com os do Gráfico 9, que projetam a relação alunos/docente, obtemos o Gráfico 10.

Em particular, chega-se assim à conclusão de que para cumprir as metas indicadas pelo programa de campanha do então candidato Lula será necessário ter **95.220 docentes nas IFES, no ano de 2007.**

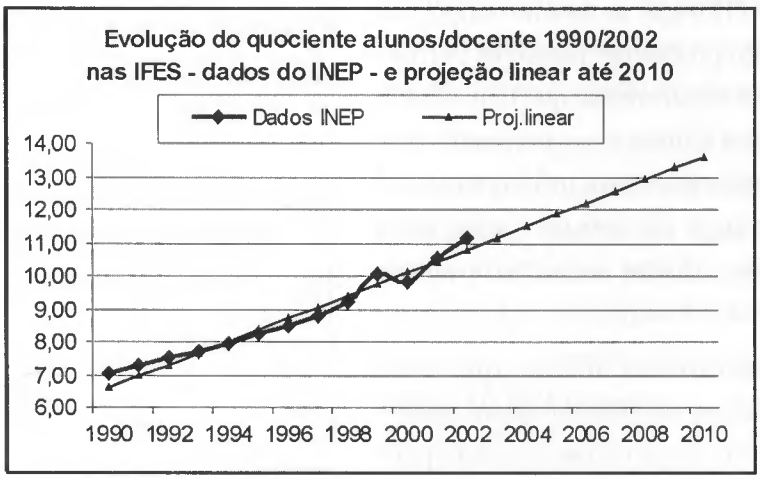
3.4 – Compromissos de campanha: cálculos do GTI para o "enfrentamento da emergência"

3.4.1 – Considerações gerais sobre o documento do GTI

Antes de comentar as conclusões a que chegou o GTI, faremos alguns comentários sobre o texto.

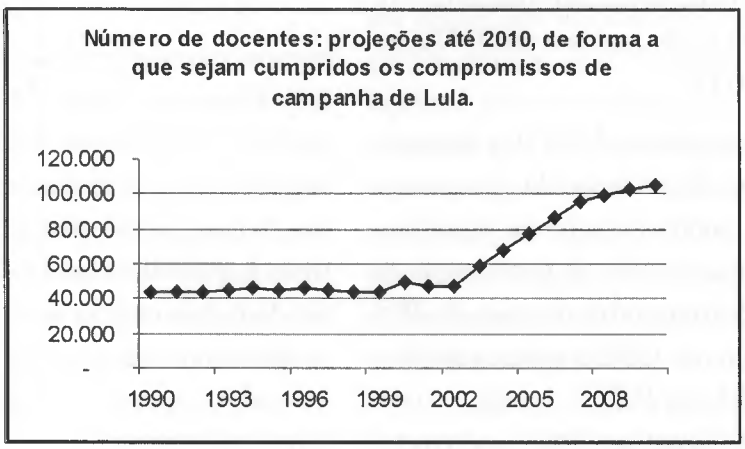
Aparentemente, não houve consenso no que concerne à questão do financiamento das IFES. Prova disso é que o GTI "não firmou posição sobre algumas idéias de financiamento do ensino superior, atualmente em discussão", apresentando-as na forma de "Anexo". Nesse "Anexo", há considerações dispersas sobre: a retirada da folha de inativos do orçamento das IFES; a contribuição de ex-alunos; a destinação de parte da CPMF às áreas de saúde das IFES; a criação de lei de incentivo fiscal para o ensino superior; a criação de fundos empresariais para o ensino superior; a idéia de utilizar recursos oriundos de um possível acordo internacional envolvendo "a troca da dívida por investimentos na educação". No item 3, Primeiros Passos para o Redesenho do Quadro Atual, são propostos o Pacto de educação para o Desenvolvimento Inclusivo e a Educação à Distância. Não está clara a fonte e o montante de recursos a serem destinados. É preocupante a inclusão de instituições privadas no "Pacto" – "quando o setor público não for capaz de atender a toda a demanda" – sem maiores esclarecimentos, pela absoluta prioridade

Gráfico 9



Fontes: MEC e INEP

Gráfico 10



Fontes: MEC e INEP

1 - BRASIL - Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. *Resultados e Tendências da Educação Superior.* Brasília: MEC, 2001.

que o setor público deveria ter no cumprimento de tal tarefa, a julgar pelos compromissos assumidos no *Programa de governo 2002*. É também preocupante a afirmação:

> [...] a participação de recursos não orçamentários na composição do financiamento das atividades das universidades federais [...] poderia ser aumentada se as universidades federais contassem com a autonomia financeira por elas pleiteada.

Tal discurso parece conferir uma ênfase ao processo de concessão da "autonomia" financeira às IFES incompatível com as propostas de campanha.

O GTI traça, ao mesmo tempo, um diagnóstico preciso do quadro de permanente crise orçamentária que tem afetado as IFES nos últimos anos, propondo uma série de ações de curto e médio prazo (até 2007), com o objetivo de "enfrentar a emergência e dobrar o número de alunos [no sistema federal]".

Mostraremos adiante que essas ações, embora tímidas em alguns aspectos e discutíveis em outros, apontam para a consecução, ainda que parcial, das metas assumidas.

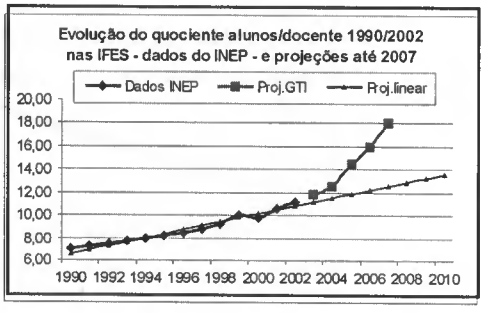
3.4.2 – Projeções para a evolução do alunado e do corpo docente das IFES, segundo o GTI

O documento do GTI faz uma análise correta da evolução do alunado das IFES, de modo a permitir que seja alcançada a meta de 40% de participação do setor público no total de discentes das IES. Nas contas do GTI, o sistema público (IFES, IEES e IMES) deveria atender 2.400.000 alunos em 2007, sendo metade (que é aproximadamente a proporção atual, como já vimos) nas IFES, o que levaria à expectativa de 1.200.000 nessas instituições. O GTI avalia que o número de estudantes nas IES alcance 6.000.000 em 2007.

Esses números são próximos dos que obtivemos (Gráfico 7) a partir da hipótese de cumprimento das metas programáticas da candidatura Lula: 1.195.012 alunos nas IFES e 5.975.079 no conjunto de IES, no ano de 2007.

O GTI calcula, a partir desses dados, o número necessário de professores nas IFES em 2007. Usa, para tal, uma "Previsão da relação alunos/docente". Apresentamos, no Gráfico 11, a projeção do GTI, superposta aos dados e à projeção linear mostrados no Gráfico 9.

Gráfico 11



Fontes: MEC e INEP

O Gráfico 11 demonstra visualmente que a perspectiva imaginada pelo Grupo de Trabalho Interministerial é, no mínimo, excessivamente otimista; se ela se concretizar, todavia, é de se prever prejuízos significativos à qualidade de ensino. Um outro dado que mostra que é muito pouco provável que uma tal meta venha a ser alcançada é a relação alunos/docente nas IPES, que era de 16,5 no ano 2000[1].

A partir da projeção acima, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) calcula o número de docentes necessários no setor das IFES, em 2007, dividindo o número estimado de alunos, 1.200.000, pela relação (alunos/docente) prevista para esse ano, que é de 18 – superestimada, como já apontamos. Chega o documento do GTI, assim, a **67.000 docentes nas IFES, no ano de 2007**, como meta para o cumprimento dos compromissos constantes no programa de governo Lula. Segundo o GTI, pois, o atual governo deveria contratar cerca de **6.500 docentes por ano** (IFES).

O documento do GTI dedica um item curto (o 1.4), de um único parágrafo, ao tema da "Recomposição do quadro de funcionários técnicos e administrativos", afirmando que "o caso dos servidores técnicos e administrativos deve ser tratado com mais tempo, ao longo da reforma mais ampla da universidade". Nenhum recurso novo é previsto para isso.

4 – Recursos da União para o ensino superior público e a reversão do quadro atual

4.1 – Os servidores técnicos e administrativos

O GTI, como comentamos, não prevê recursos para a recomposição do quadro de servidores, como se a duplicação do número de alunos, inclusive nos cursos noturnos, não necessitasse de urgente avaliação dessa matéria, que é sem dúvida complexa. Neste trabalho não faremos uma avaliação dos valores requeridos para aquela recomposição, não porque a julguemos menos emergencial, mas porque não dispomos de dados confiáveis que nos permitam estabelecer metas, cronograma e montante de recursos a serem disponibilizados.

Fica registrado, pois, que os cálculos que apresentaremos, na seqüência, dos valores necessários ao cumprimento dos compromissos de campanha assumidos pelo atual governo se encontram, por essa razão, subdimensionados.

4.2 – Cálculos do GTI

O Grupo de Trabalho Interministerial computa os aportes financeiros devidos ao sistema de IFES a partir de seus pressupostos – 67.000 docentes em 2007 e outros considerandos, contidos no seu documento final – e de forma coerente com os valores dos salários e as necessidades de custeio e capital previstas.

Para chegar aos 67.000 docentes, indica a contratação de **8.886 professores para o quadro, no lugar do igual número de atuais substitutos**, perfazendo 50.101 docentes em exercício. E, além disso, a **contratação adicional de outros 16.899 docentes**, chegando assim aos 67.000 (50.101 + 16.899).

O custo adicional de verbas de pessoal, estimado pelo GTI em **733 milhões por ano**, a partir de 2007, está muito próximo aos valores que computamos (740 milhões por ano, em reais de 2002), sob as seguintes hipóteses: os 8.886 docentes do quadro que entrariam no lugar dos substitutos seriam, meio a meio, assistentes 1 com mestrado e auxiliares 1, contratados de forma a manter as atuais proporções de docentes, em termos de regimes de contratação; os 16.899 novos contratados seriam – também meio a meio – adjuntos 1 com doutorado e assistentes 1 com mestrado (idem, no que respeita a regimes de trabalho).

O GTI propõe ainda, para 2007, adicional de **1.064 milhões de reais por ano** para custeio (808 milhões), pós-graduação (195 milhões) e bolsas para "aposentados e jovens doutores" (61 milhões). Em suma, as verbas adicionais a serem garantidas pela União chegariam, portanto, a **1.797 milhões**, em 2007, segundo o GTI.

Os valores apresentados pelo GTI não permitem, a nosso ver, o cumprimento das metas da *Programa de Governo 2002* de Lula, a não ser com um fortíssimo – e irreal – aumento da relação alunos/docente, como já comentamos.

É inegável, porém, que dobrar o orçamento de OCC e aumentar os docentes do quadro de 41.215 (2003) para 67.000 seria um avanço importante, se comparado à estagnação do ensino superior público federal da era FHC.

A Tabela 1, a seguir, mostra, na coluna 2002, os valores relativos à Lei Orçamentária mais Suplementação, naquele ano, segundo dados levantados pelo Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração das IFES, FORPLAD, assessor da ANDIFES, e publicados em 2003 no documento *Análise da Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais.* A fonte para esses dados é, segundo o FORPLAD, o SPO/MEC. No item Orçamento de Pessoal são separados os gastos com o pessoal da ativa dos gastos com aposentados e pensionistas. Os valores constantes da coluna 2007 representam (em reais de 2002) os gastos previstos pelo GTI nesse ano para "enfrentar a emergência" – leia-se cumprir as metas programáticas anunciadas por Lula durante sua campanha presidencial.

A última coluna, chamada "Diferença", é obtida subtraindo dos valores da coluna "2007" os constantes da coluna "2002". Trata-se de computar os valores a mais que, segundo o GTI, precisam ser disponibilizados em 2007, para que se possam atingir as metas anunciadas.

4.3 – Cálculo dos recursos necessários para cumprir, com qualidade, as metas da campanha Lula

Como já ponderado acima, os números apresentados pelo GTI, que buscam "enfrentar a emergência", o que, em outras palavras, traduzir-se-ia pelo cumprimento das metas de "médio prazo" propostas no *Programa de Governo 2002, Coligação Lula Presidente*, estão subestimados.

Recalcularemos os valores indicados pelo GTI, sob as seguintes hipóteses: as verbas de pessoal apontadas por aquele Grupo de Trabalho para que se chegue a 67.000 docentes estão corretas (reais de 2002); as verbas de pessoal adicionais que julgamos necessárias serão as relativas à contratação de 45.119 docentes, de forma a alcançar 95.220 docentes, como argumentado anteriormente, e não 67.000 – em reais de 2002, serão **1.709 milhões**; o aporte adicional de OCC em 2007 deverá ser, da mesma forma, proporcionalmente maior – **1.435 milhões**; o adicional para pós-graduação (**195 milhões**) será mantido, embora a elevação de apenas 20% no número de bolsas seja insuficiente e tenha que ser revista no futuro; a *incorporação de aposentados* (**36 milhões**) será mantida e a de *jovens doutores* (25 milhões) será descartada, pois sua contratação em caráter permanente já está prevista no aumento de quadros proposto.

TABELA 1			
Aporte adicional de recursos para 'enfrentar a emergência', de acordo com o GTI			
*Todos os números referem-se a **milhões de reais de 2002**	2002*	2007*	Diferença*
Orçamento de Pessoal:			
Docentes e funcionários do quadro da ativa	4.427	4.427	-
Docentes e funcionários aposentados e pensionistas	2.003	2.003	-
Docentes do quadro a serem contratados no lugar dos 8.886 substitutos	-	193	193
Docentes a serem contratados para ampliar o quadro atual (16.899)	-	640	640
Docentes aposentados e doutores a serem incorporados	-	61	61
Total parcial 1	**6.430**	**7.324**	**894**
Despesas de OCC (Outros Custeios e Capital):			
Gastos com manutenção (atuais, incluídos 100 milhões com substitutos)	780	680	-100
Adicional para bolsas de pós-graduação	-	195	195
Adicional para gastos com manutenção	-	808	808
Total parcial 2	**780**	**1.683**	**903**
Total geral	**7.210**	**9.007**	**1.797**

A Tabela 2 apresenta um resumo dos resultados a que chegamos.

5 –Recursos da União vinculados à RTL: cenários

5.1 – Considerações preliminares

Acabamos de apresentar avaliações do montante de recursos que o sistema de IFES necessita para, em 2007, cumprir a meta de alcançar, com qualidade, um alunado de 1.200.000 estudantes.

Uma questão que vem sendo debatida há tempos é como garantir que a União inclua esses recursos no orçamento, de uma forma estável, e os repasse regularmente às IFES, de forma a permitir seu adequado planejamento. Tem sido aventada a vinculação das verbas a serem destinadas ao sistema à receita de impostos, na forma do artigo 212 da Constituição Federal, como uma das alternativas possíveis[2].

Se aceita preliminarmente a premissa, há que se considerar o problema de determinar qual **o percentual a ser vinculado para que haja a destinação de "recursos suficientes"**, levando-se em conta, inclusive, a variabilidade, de ano para ano, do montante ao qual ele se aplica.

Pontue-se que, evidentemente, não há como encontrar esse percentual com exatidão cirúrgica, pois há uma série de elementos imponderáveis que podem influir tanto na receita tributária quanto nos gastos das IFES; mas é possível fazer uma

TABELA 2			
Comparação entre o adicional necessário ao cumprimento das metas de campanha de Lula e a proposta do GTI			
*Todos os números referem-se a milhões de reais de 2002	2007(GTI)*	Metas Lula*	Diferença*
Orçamento de Pessoal:			
Docentes e funcionários do quadro da ativa	4.427	4.427	-
Docentes e funcionários aposentados e pensionistas	2.003	2.003	-
Docentes do quadro a serem contratados no lugar dos 8.886 substitutos	193	193	-
Docentes a serem contratados para ampliar o quadro atual (16.899)	640	-	-640
Docentes a serem contratados para ampliar o quadro atual (45.119)	-	1.709	1.709
Docentes aposentados e doutores a serem incorporados	61	36	-25
Total parcial 1	**7.324**	**8.368**	**1.044**
Outros Custeios e Capital:			
Adicional para bolsas de pós-graduação	195	195	-
Gastos com manutenção (valores atuais)	680	680	-
Adicional para gastos com manutenção	808	1.435	627
Total parcial 2	**1.683**	**2.310**	**627**
	9.007	**10.678**	**1.671**

2 - Essa tese vem sendo defendida tanto pelo atual governo como pela ANDIFES, nos seguintes documentos: BRASIL/MEC. Reforma da Educação Superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior. *Documento II. Brasília, agosto de 2004*; ANDIFES. *Reforma Universitária:* proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. Brasília, junho de 2003; ANDIFES. *Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais:* Proposta de um anteprojeto de lei. Brasília, maio de 2004.

(Incluir aqui uma nota, referente ao texto do parágrafo abaixo)

avaliação que, grosso modo, nos forneça parâmetros confiáveis.

Dito isso, é preciso reafirmar que seria temerário referendar em definitivo o princípio da vinculação sem que o valor do percentual a ser estabelecido seja debatido com maior profundidade. Em outras palavras, se a quantidade de recursos a ser vinculada for pequena – insuficiente, por exemplo, para a reversão do quadro atual de deterioração das IFES – então estaremos concordando com uma péssima proposta, que dará continuidade ao atual sucateamento do ensino público federal, e favorecerá a privatização e a mercantilização das nossas instituições. Se a quantidade for razoável, mas sujeita a flutuações vigorosas, de ano para ano, estaremos avalizando uma roleta econômica e, portanto, submetendo as IFES a uma instabilidade crônica – a menos que determinemos um percentual que garanta a constituição de um fundo capaz de suprir, em média, os recursos necessários, acumulando *superavit* em alguns exercícios e evitando assim que carências pontuais em outros se transformem em desastres.

Neste trabalho, adotaremos a concepção de que "**recursos suficientes**" serão aqueles capazes de realizar as transformações no ensino superior votadas nas urnas em 2002. Mais precisamente: serão aqueles necessários a, pelo menos, incluir – **com qualidade** – 30% da população entre 18 e 24 anos no ensino superior, até 2010, sendo que, até 2007, 40% dos estudantes matriculados em IES estarão em uma instituição pública, custeada de forma a que possa desempenhar adequadamente suas atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão. Procuraremos, portanto, propor um método de avaliação e chegar, através dele, a um percentual capaz de suprir os "recursos suficientes" às IFES. Analisaremos também o percentual necessário para gerar o cenário previsto pelo GTI, que possibilitaria – como o próprio documento admite – apenas "enfrentar a emergência", iniciando, pois, a reversão da atual situação.

As atuais propostas da ANDIFES e do governo Lula para o financiamento das IFES estão contidas nos seguintes documentos: ANDIFES. *Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais:* Proposta de um anteprojeto de lei. Brasília. ANDIFES, mai. 2004 e BRASIL/MEC. Reforma da Educação Superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior. *Documento II.* Brasília, ago. 2004.

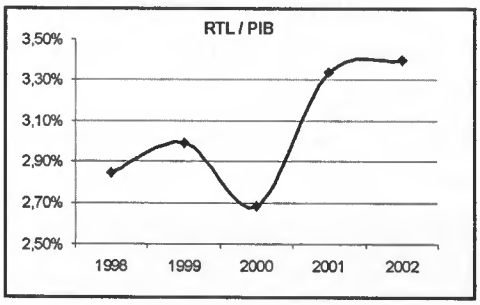
5.2 – Os recursos previstos pelo artigo 212: acompanhamento do período 1998/2002

Já fizemos uma avaliação dos recursos – em moeda corrente – que a União deve repassar às IFES, se quiser reverter o quadro atual e implementar as propostas de mudanças indicadas no *Programa de Governo 2002*. Para opinar sobre uma possível vinculação de recursos, na forma do artigo 212 da CF, teremos que avaliar o percentual que permitirá cumprir essa tarefa. Apresentaremos então, inicialmente, os dados disponíveis para o período 1998/2002, de acordo com o FORPLAD (FÓRUM, 2003). Nesse documento está disponível, para os interessados, a metodologia hoje utilizada para se chegar, a partir da Receita Tributária Total (RTT), ao que o artigo 212 chama de "receita resultante de impostos", ou Receita Tributária Líquida (RTL). Os dados relativos ao PIB, à RTT, à RTL e ao orçamento das IFES (valores nominais) estão relacionados no Tabela 3.

TABELA 3 RTT, RTL (Art.212) e os orçamento das IFES, entre 1998 e 2002 (em milhões de reais)					
Ano	1998	1999	2000	2001	2002
PIB = Produto Interno Bruto	914.188	963.869	1.086.700	1.184.769	1.291.188
RTT = Receita Tributária Total	68.780	75.961	75.584	95.200	107.500
D = Deduções Constitucionais	42.781	47.121	46.445	55.646	63.588
RTL = Receita Tributária Líquida	25.999	28.840	29.139	39.554	43.912
18% RTL = 18% da RTL (Art.212 CF)	4.680	5.191	5.245	7.120	7.904
OP(ativos) = Orçamento Pessoal IFES: só ativos	3.509	4.069	4.359	4.320	4.427
OP(aposentados)=Orçamento Pessoal IFES: só aposentados e pensionistas	1.644	1.864	1.963	2.071	2.003
OP(total) = Orçamento Pessoal das IFES: ativos+aposentados+pensionistas	5.153	5.933	6.322	6.391	6.430
OCC = Orçamento de OCC das IFES	693	675	763	782	780
OT = Orçamento das IFES: OP(total) + OCC	5.846	6.608	7.085	7.173	7.210
OT(ativos) = OP(ativos) + OCC	4.202	4.744	5.122	5.102	5.207

Algumas conclusões podem ser tiradas desta tabela. A primeira refere-se ao aumento da carga tributária em relação ao PIB, bem visível no Gráfico 12.

Gráfico 12



Essa tendência é verdadeira em um prazo maior (1989/2002), como pode ser deduzido dos gráficos apresentados em AMARAL, N.C. *O financiamento das IFES no primeiro ano do governo Lula.* Goiás, 2004. Conseqüentemente, os recursos das IFES têm caído mais como percentuais dos impostos da União (RTL) do que como percentuais do PIB, desde 1989. Os dados acima poderiam levar à conclusão de que seria melhor atrelar o financiamento das IFES a um percentual da RTL, como dispõe o Art.212 da CF, e não a um percentual do PIB. Essa tese deve ser analisada com mais cuidado, devido aos seguintes argumentos: o fato de ter havido uma elevação da carga tributária nos últimos tempos não significa que isso continuará ocorrendo, até porque há um limite para esse processo; a variação da relação (orçamento das IFES / RTL) é maior do que a variação da relação (orçamento das IFES / PIB), o que torna o financiamento do sistema de IFES mais instável se as RTL forem tomadas como referência para a vinculação de recursos. Este último fato é evidenciado pelos Gráficos 13 e 14: a variação é de cerca de 20% no caso do PIB (0,403% a 0,492%) e um maior do que 50% (65% a 99%) se as RTL são tomadas como parâmetro. Essas considerações motivarão estudo que faremos adiante sobre a possibilidade de vincular o financiamento das IFES ao PIB e não às RTL.

Faremos agora uma comparação entre o montante de verbas que tem sido efetivamente repassado pela União às IFES, nos últimos anos, e os recursos que caberiam a essas instituições, caso fossem adotada, **em seus patamares mínimos**, a proposta de financiamento contida na *Reforma da Educação Superior* do MEC.

Esse documento propõe que o *"Fundo de Manutenção e Desenvol-*

4 - ANDIFES. *Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais* (2004), artigo 21, I e II, respectivamente.

vimento do Ensino Superior" seja integrado por parcela equivalente a um percentual 'mínimo' de 75% dos 18% da RTL, entendidos esses recursos, pois, como parâmetro para o financiamento das IFES pela União. Atente-se para o risco de que, uma vez implantada a política de repasse global desse valor, a palavra 'mínimo' possa vir a se tornar mera retórica – agora ou no futuro: a União repassaria esses valores as IFES e elas teriam de se haver com eles.

A ANDIFES, por outro lado, ao aceitar a tese da vinculação, menciona que 95% dos recursos iriam para a manutenção das IFES e 5% se destinariam à expansão do sistema[4]. Trata-se da mesma idéia expressa pelo MEC em sua *Reforma da Educação Superior*: *"parte substantiva do Fundo"* (os 95% da ANDIFES) iria para o *"Fundo de Manutenção das IFES"*, e *"fração"* desse dinheiro (os 5% da ANDIFES) para o *"Fundo de Desenvolvimento"*, com o objetivo de financiar a expansão das IFES. A ANDIFES estipula também um limite mínimo para despesas de OCC, que seria de 15% dos recursos repassados para sua manutenção.

A TABELA 4 compara, para o período 1998/2002: os valores totais que estariam disponíveis para o *"Fundo de Manutenção das IFES"* (FM) se fosse adotado o percentual de 95% (como sugere a ANDIFES) da destinação proposta pelo MEC para as IFES (75% dos 18% das RTL) com os valores disponibilizados pelo MEC para as IFES (OT(ativos)), excluídos os pagamentos de aposentados e pensionistas; os valores do "Fundo de Manutenção das IFES", que estariam disponíveis para pagamento de pessoal (FM-P) se fosse adotado o percentual de 85% (como sugere a ANDIFES), com os valores disponibilizados pelo MEC para pessoal (OP(ativos)), excluídos os pagamentos de aposentados e pensionistas; os valores do "Fundo de Manutenção das IFES" que estariam disponíveis para pagamento de OCC (FM-OCC) se fosse adotado o percentual de 15% (como sugere a ANDIFES) com os valores disponibilizados pelo MEC para OCC (OCC).

O Gráfico 15 demonstra o que já é aparente na TABELA 4: se a *Reforma da Educação Superior* do MEC e a *Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais* da ANDIFES tivessem sido aprovadas em 1997 e aplicadas ao pé da letra, sem repasses suplementares aos estipulados, teria havido um desastre completo. Basta ver que os recursos efetivamente disponibilizados pelo governo (OT (ativos)) ficaram em média, nesse período, muito acima do que teria sido definido pelas duas leis (FM). Mais que isso, no período 1998/2002, a variação do quociente (OT (ativos) / FM), ou seja, da razão entre os recursos repassados de fato e os que seriam preconizados pelo Fundo de Manutenção, é alarmante, oscilando entre 92,5% e 137,1%. Não há sistema que possa sobreviver a uma instabilidade dessas. Esse fato ganha mais dramaticidade se nos lembrarmos, além disso, que o período 1998 / 2002 foi um dos piores para a sobrevivência das IFES.

Gráfico 13

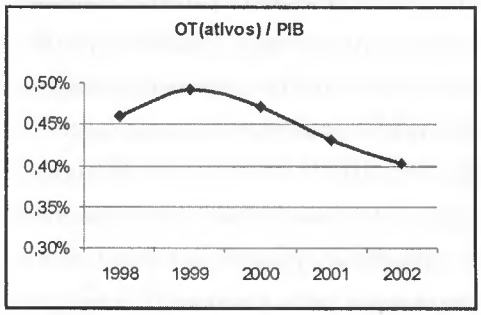


Gráfico 14

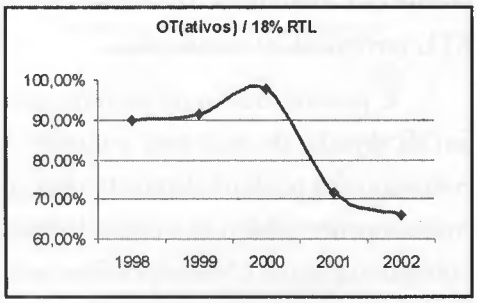


Gráfico 15

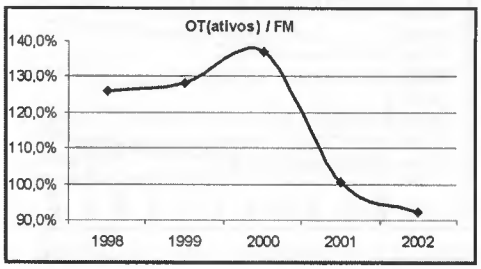


Gráfico 16

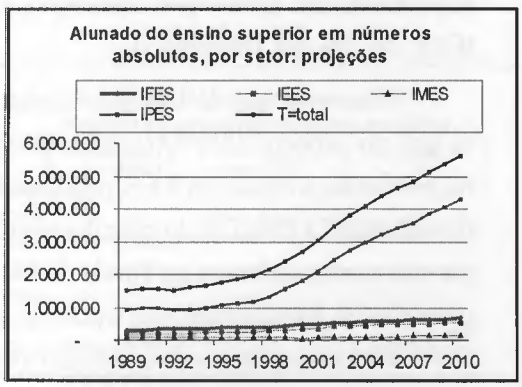


TABELA 4

Comparação entre as verbas que têm sido repassadas pelo MEC e as disponíveis em uma possível vinculação

Ano	1998	1999	2000	2001	2002
FMD = Fundo de Manutenção e Desenvolvimento das IFES =75% (18%RTL)	3.510	3.893	3.934	5.340	5.928
FM = Fundo de Manutenção das IFES = 95% (FMD) [só ativos]	3.334	3.699	3.737	5.073	5.632
OT(ativos)	4.202	4.744	5.122	5.102	5.207
OT(ativos) / FM	126,00%	128,30%	137,10%	100,60%	92,50%
FM-P = Fundo de Manutenção de Pessoal das IFES = 85% (FM) [só ativos]	2.834	3.144	3.177	4.312	4.787
OP(ativos)	3.509	4.069	4.359	4.320	4.427
OP(ativos) / FM-P	123,80%	129,40%	137,20%	100,20%	92,50%
FM-OCC = Fundo de Manutenção de OCC das IFES = 15% (FM)	500	555	561	761	845
OCC	693	675	763	782	780
OCC / FM-OCC	138,60%	121,70%	136,10%	102,80%	92,30%

A conclusão é que, **se a obrigação da União para com as IFES for limitada a disponibilizar 75% dos 18% do artigo 212,** então: **não acontecerá nada do que foi proposto no *Programa de Governo 2002*; as IFES serão relegadas à inadimplência.**

Não é razoável afirmar, portanto, a partir desse tipo (altamente insuficiente) de "financiamento estável", que as IFES ainda teriam que melhorar a qualidade de seu ensino, pesquisa e extensão e ainda por cima deveriam dobrar o número de alunos no sistema (é o que consta da *Reforma da Educação Superior*). Muito pelo contrário, na melhor das hipóteses haveria um crescimento vegetativo do alunado no setor público, como já vem ocorrendo na última década. Vamos dar mais precisão a essas idéias.

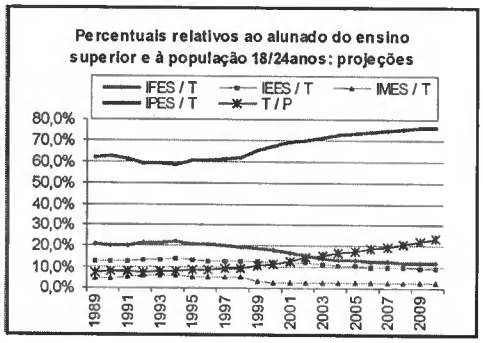
5.3 – Evolução do alunado caso se dê vinculação limitada a 18% dos 75% da RTL (artigo 212): simulação

É possível fazer uma previsão, até o fim da década, de qual seria o quadro no ensino superior público federal (e também no ensino superior público, se a esfera do ensino público em Estados e Municípios fosse tratada de forma análoga), em termos do quantitativo do alunado no sistema, se a União se responsabilizasse apenas pela destinação, às IFES, de 75% dos 18% da RTL.

Observe-se que, da TABELA 4, deduz-se que, no período 1998/2002, foi necessário, em média, o repasse às IFES, pela União, de verba igual a 116,87% do valor dos recursos que corresponderiam ao Fundo de Manutenção. Se, futuramente, essa tendência se mantivesse, não seria possível contratar docentes (ou funcionários), mesmo na perspectiva mais otimista. É suficiente, para chegar a essa conclusão, analisar o ano "menos problemático" (porque o arrocho salarial foi máximo) listado na Tabela 4, que foi 2002. Nesse ano teriam sobrado recursos do Fundo de Manutenção – 425 milhões – que correspondem a cerca da metade do *deficit* reconhecido pelo GTI, só em OCC – 808 milhões em 2007, segundo aquele estudo. Nos demais anos, faltaram recursos. Em conseqüência, sem contratações novas, o crescimento do alunado das IFES, na melhor das hipóteses, se daria a reboque da elevação do quociente (alunos/docente), como tem ocorrido na última década, de forma linear e lenta. Na verdade, é provável que a situação fosse pior que esta, com a continuidade e o aprofundamento da crise em que atualmente vivem as IFES.

Para construir a simulação de que fala o título, suporemos que: o alunado das IFES cresça linearmente até 2010, a partir da elevação também linear do quociente (alunos/docente), conforme descrito no Gráfico 9; o sistema privado continue a crescer como previsto no Gráfico 7; as IEES e as IMES tenham crescimento similar aos das IFES, mantidas as atuais proporções de 40%, 10% e 50% do alunado total público, entre esses setores, respectivamente. A evolução do alunado, até 2010, será então descrita pelos Gráficos 16 e 17.

Gráfico 17



O Gráfico 17 mostra com clareza que, em 2010, o alunado brasileiro no ensino superior estaria longe da meta prevista pelo *Programa de governo 2002*: pouco mais de 23%, e não 30%. Além disso, seria mantida a tendência do governo FHC, de aumento percentual do alunado no ensino privado. Esse alunado, que passou, entre 1995 e 2002, de 60% para 70%, subiria para mais de 76% até 2010. O crescimento do setor público seria pífio e, ademais, os problemas gerados pela falta de contratações e pela falta de verbas de custeio e capital tenderiam a gerar no sistema público um quadro bem mais caótico do que hoje prevalece.

Certamente não é esse o futuro que queremos para a educação superior no Brasil; será dessa forma que o atual governo gostará de ser lembrado pela história?

5.4 – Evolução do alunado caso o governo adote as medidas previstas pelo GTI: simulação

O GTI prevê que o quadro dos docentes das IFES seja, até 2007, de 67.000 professores, que seriam contratados progressivamente. O alunado das IFES cresceria, neste cenário, a partir de dois fatores: o aumento do número de docentes e maior investimento em manutenção e investimento (conforme previsto pelo GTI) e a elevação (que suporemos aqui linear, em continuação ao crescimento verificado na última década) do quociente alunos/docente.

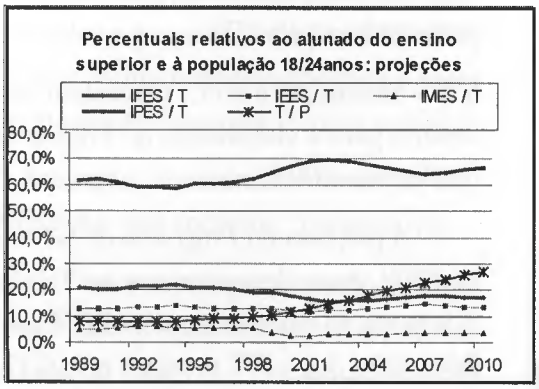
Para construir a simulação, nesta hipótese, admitiremos que: o alunado das IFES cresça linearmente até 2010, a partir da elevação do quociente alunos/docente, conforme descrito no Gráfico 9, e de acordo com a contratação de docentes, cujo quantitativo atingirá, por pressuposto aqui, 67.000, já em 2007; o sistema privado continue a crescer como foi previsto no Gráfico 7; as IEES e as IMES tenham crescimento similar aos das IFES, sendo mantidas as atuais proporções de 40%, 10% e 50% do alunado total público, entre esses setores, respectivamente.

A evolução do alunado, até 2010, seria então descrita pelos Gráficos 18 e 19.

Gráfico 18



Gráfico 19



5.5 – Vinculação à RTL: percentual necessário para a viabilização da proposta do GTI

A proposta do GTI demanda um repasse adicional de 1.797 milhões em relação ao orçamento de 2002 (e em valores também de 2002), a serem progressivamente incorporados ao orçamento das IFES até 2007.

Além disso, o repasse de 95% (segundo a ANDIFES) dos recursos vinculados à RTL (75% dos 18% do artigo 212, de acordo com o MEC) para um Fundo de Manutenção (FM) das IFES teria sido insuficiente, no período 1998/2002, para suprir os efetivos gastos realizados, tendo sido repassados de fato pela União, em média (entre 1998 e 2002), 16,87% a mais (Tabela 4 e item 5.3).

A valores de 2002, isso implica aporte adicional de 950 milhões (16,87% de 5.632 milhões = hipotético FM em 2002). Somando-se esse valor aos 1.797 milhões propostos pelo GTI (reais de 2002), chegamos a um extra de 2.747 milhões, ou 48,77% a mais que o FM (5.632 milhões, pela Tabela 4).

Considerando-se, finalmente, que o FM representa (proposta do MEC + percentual da ANDIFES) 12,825% da RTL, chega-se a 19,08% da RTL (48,77%

a mais do que 12,825%) como sendo o percentual necessário para manter o aporte anual médio previsto pelo GTI.

Caso fosse mantida a sistemática de repassar às IFES 75% da RTL, **o percentual do artigo 212** – 18% – deveria ser mudado, por Emenda Constitucional, para **26,78%.** Nesse caso, sob a hipótese de que o comportamento futuro da RTL será similar ao ocorrido no período 1998/2002, o Fundo de Manutenção seria suficiente, em média, para bancar a proposta feita pelo GTI.

5.6 – Vinculação à RTL: percentual necessário para a viabilização do *Programa de Governo 2002*

A proposta do *Programa de Governo 2002*, como demonstramos na Tabela 2, importa no repasse de outros 1.671 milhões, além dos 1.797 previstos pelo GTI.

Se refizermos as contas, de maneira análoga à apontada no item anterior, chegamos ao seguinte: ao aporte adicional de 950 milhões (16,87% de 5.632 milhões = hipotético FM em 2002), como calculado no item 5.4, devemos somar agora não só os 1.797 milhões propostos pelo GTI (reais de 2002) como os 1.671 milhões extras acima indicados, para chegar ao total de 4.418 milhões, ou 78,44% a mais do que o FM proposto pelo MEC (5.632 milhões, Tabela 4).

O orçamento total deveria ser, portanto, 78,44% maior do que o **percentual do artigo 212** – 18% –, o que demandaria sua alteração, por Emenda Constitucional, para **32,12%.** Nesse caso, sob a hipótese de que o comportamento futuro da RTL será similar ao ocorrido no período 1998/2002, o Fundo de Manutenção seria suficiente, em média, para garantir a execução *Programa de governo 2002.* Note-se que esse valor é muito próximo dos 30% calculados pelo FORPLAD (*Análise da Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais – Proposta ANDIFES).*

5.7 – Vinculação à RTL sem DRU: percentuais necessários

Calculamos, finalmente, quais seriam os percentuais a constar no artigo 212 da Constituição Federal caso a DRU (Desvinculação das Receitas da União) não fosse considerada para efeito do cálculo dos recursos a serem repassados às IFES. Essa, aliás, é uma possível interpretação do documento sobre Reforma Universitária do MEC, que diz, como transcrito acima, que "deverá ficar explicitado que ao Fundo criado nestes termos **não se aplicam contingenciamento ou qualquer desvinculação de recursos orçamentários".** A não aplicação da DRU à Receita Tributária Total, antes do cálculo dos recursos devidos às IFES, faz obviamente enorme diferença.

A Tabela 5 mostra que a RTL* – Receita Tributária líquida calculada sem a dedução da DRU – é 50,9% (média da última linha da tabela) maior do que a RTL.

A Tabela 6 revela que, se não for aplicada Desvinculação de Recursos da União antes do cálculo do montante de recursos a serem destinados às IFES, o percentual de 18% – conforme constante hoje no artigo 212 da Constituição Federal – é suficiente para "enfrentar a emergência", para usar a expressão do GTI.

Já para reverter a situação atual de forma mais definitiva, construindo o cenário traçado no *Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente*, esse

percentual deveria ser alterado por Emenda Constitucional para cerca de 21,5%, ou garantidos, por outro mecanismo, recursos de outras fontes no valor dos 3% faltantes.

6 –Recursos da União vinculados ao PIB: cenários

Apresentamos aqui o cálculo do percentual do PIB que deveria ter sido destinado ao sistema de IFES em 2002 (excluídos aposentados e pensionistas), nos seguintes cenários: "**emergência**", como sugerido pelo GTI, e "**recuperação**", de acordo com as metas de campanha do atual governo Lula.

A Tabela 7 destaca os recursos que seriam destinados às IFES pelo Fundo de Manutenção das IFES (Tabela 4) e os percentuais acima desses valores que seriam necessários para cada um dos cenários em discussão aqui, respectivamente 48,77% e 78,44%.

A partir desses dados deduz-se, ano a ano, o orçamento total necessário para as IFES, do ponto de vista do GTI ou do *Programa de Governo*. É o que se vê nas linhas 6 e 7 da Tabela 7. Dividindo-se pelo PIB, obtêm-se os percentuais devidos, também ano a ano, bem como as médias no período.

Se considerarmos as médias obtidas no período 1998 / 2002, as conclusões são como se segue:

- Para o **Cenário de emergência**, é preciso destinar ao sistema de IFES **0,582% do PIB**, anualmente;
- Para o **Cenário de recuperação**, é preciso destinar ao sistema de IFES **0,698% do PIB**, anualmente.

Os percentuais que vêm sendo destinados no período 1998 / 2002 são, em média, de **0,451% do PIB**.

Todos os percentuais calculados consideram que o pagamento de aposentados e pensionistas não está incluído nos recursos destinados para o ensino superior, do ponto de vista contábil.

7 Avaliação, autonomia e forma de distribuição dos recursos: perspectivas

Vimos acima que a criação do FMD – mantidos a atual Desvinculação de Recursos da União e o percentual de 18% no artigo 212 da CF – levará à continuidade e aprofundamento do caos financeiro em que vivem as IFES, com redução relativa ainda mais drástica do alunado das IFES, se comparado ao do conjunto das IES. Chamaremos a essa continuação do *status quo* de **"Cenário da crise"**.

Concluímos também que, do ponto de vista do montante dos recursos necessários, o "enfrentamento da emergência" (GTI) poderia se dar com a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvol-

TABELA 5

RTT, RTL (Art.212) e os orçamento das IFES, entre 1998 e 2002 (em milhões de reais)

Ano	1998	1999	2000	2001	2002
RTT = Receita Tributária Total	68.780	75.961	75.584	95.200	107.500
D = Deduções Constitucionais (cálculo atual)	42.781	47.121	46.445	55.646	63.588
RTL = Receita Tributária Líquida	25.999	28.840	29.139	39.554	43.912
DRU = Desvinculação das Receitas da União (DRU)	13.756	15.192	15.117	19.040	21.500
RTL* = Receita Tributária Líquida, sem a dedução da DRU	39.755	44.032	44.256	58.594	65.412
RTL* / RTL media de 1,509 no período 1998 / 2002	1,529	1,527	1,519	1,481	1,49

Fonte: MEC/INEP, FORPLAD, 2003 (vide TABELA L). Valores em milhões de reais.

TABELA 6	
Percentual do Art.212 (via PEC) para que o 'Fundo de Manutenção' seja suficiente, sem a dedução da DRU	
Percentual do Art.212, com DRU - cenário GTI ('enfrentar a emergência')	**26,78%**
Percentual do Art.212, com DRU - cenário *Programa de governo 2002 - Coligação Lula Presidente*	**32,12%**
Percentual do Art.212, sem DRU - cenário GTI ('enfrentar a emergência')	**17,75%**
Percentual do Art.212, sem DRU - cenário *Programa de governo 2002 - Coligação Lula Presidente*	**21,29%**

vimento (FMD), nos moldes propostos pelo MEC, desde que não se deduzisse a DRU da Receita Tributária Total, antes do cálculo dos valores a serem repassados às IFES. Caso se mantivesse a DRU, alternativamente, os 18% constantes do artigo 212 teriam que ser, correspondentemente, aumentados em cerca de 50% – chegando a algo em torno de 27%. Equivalentemente, calculamos que, em termos de percentuais do PIB, o repasse compatível com o que é sugerido pelo GTI seria próximo a 0,58%. Este será o **"Cenário da emergência"**.

Além disso, verificamos que, para a realização das propostas de campanha do então candidato Lula, o percentual do artigo 212 terá que ser elevado para 21,5% (sem que se desconte da RTT a DRU), ou 32% (com o desconto). Em termos de percentuais do PIB, deveriam ser destinados às IFES 0,7%. Caso isso ocorra, teremos o que identificamos como **"Cenário da recuperação"** do setor de ensino público federal.

A defesa e a implementação de cada um desses diferentes "cenários" pressupõe uma concepção igualmente distinta de país e do respectivo papel a ser desempenhado pelo ensino superior. Em cada um deles, o processo de avaliação, o significado da autonomia e a forma de repasse dos recursos terão interpretações correspondentemente diversas.

O cenário da crise

Este é o que vivemos hoje. Os números e análises do GTI apontam no sentido de que:

> [...] a continuação do atual quadro provocará, inevitavelmente, a tragédia do esvaziamento, degradação e desarticulação do excelente sistema montado nas universidades brasileiras. No futuro, essa tragédia de desenvolvimento do País se transformará em crime, na visão dos historiadores [...] para evitar esse custo trágico, o MEC estima que o setor público brasileiro precisaria arcar, nos próximos anos, com um custo financeiro em torno dos R$ 982 milhões, a partir de 2004, chegando a R$ 1.797 milhões em 2007 (GTI, 2003).

TABELA 7					
RTT, RTL (Art.212) e os orçamento das IFES, entre 1998 e 2002 (em milhões de reais)					
Ano	1998	1999	2000	2001	2002
PIB = Produto Interno Bruto	914.188	963.869	1.086.700	1.184.769	1.291.188
FM = Fundo de Manutenção das IFES = 95% (FMD) [só ativos]	3.334	3.699	3.737	5.073	5.632
OT necessário (GTI) / FM: 1,4877. Ou seja, o OT necessário (GTI) deverá ser 48,77% maior que o FM proposto.					
OT necessário (PG) / FM: 1,7844. Ou seja, o OT necessário (PG) deverá ser 78,44% maior que o FM proposto.					
OT efetivamente destinado (ativos +OCC)	4.202	4.744	5.122	5.102	5.207
OT necessário (GTI), calculado a partir do FM	4.960	5.503	5.560	7.547	8.379
OT necessário (PG), calculado a partir do FM	5.949	6.600	6.668	9.052	10.050
OT efetivamente destinado/PIB,1998/2002 média de **0,451%**	0,46%	0,49%	0,47%	0,43%	0,40%
OT necessário (GTI) / PIB, 1998/2002 média de **0,582%**	0,54%	0,57%	0,51%	0,64%	0,65%
OT necessário (PG) / PIB, 1998/2002 média de **0,698%**	0,65%	0,69%	0,61%	0,76%	0,78%

Limitar a responsabilidade da União – através de um projeto de lei – à criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento que disponha de 75% dos 18% da RTL (resultante da RTT menos DRU e demais deduções) é o caminho certo para colocar o ensino superior público, pois, no rumo da tragédia, pois, como demonstramos, o volume de recursos será menor ainda do que aquele que vem sendo disponibilizado nos últimos anos, em média. As tabelas 6 e 7 e gráficos 18 e 19 mostram que, mantida a qualidade do ensino que ainda prevalece hoje, haverá um crescimento medíocre do alunado na próxima década e uma redução progressiva da participação percentual do alunado do ensino público superior no alunado total das IES.

Se essa for a alternativa escolhida, a forma de repasse dos recursos entre as IES terá que resolver o problema da repartição da miséria. Nesse caso, o "orçamento global", isto é, o repasse, a cada uma das instituições federais, de um certo volume de recursos para utilização "autônoma" por seus dirigentes terá um significado bem preciso. Como o montante não será suficiente sequer para o pagamento da folha de pessoal (definida como não mais do que 85% do Fundo de Manutenção), a maioria das IFES será enquadrada no § 2° do artigo 25 da Lei Orgânica da ANDIFES, que prevê que as instituições

> [...] que não conseguirem implementar as diretrizes contidas no caput deste artigo serão avaliadas pelo Conselho Superior, que sugerirá ações a serem implementadas para que atinjam as condições previstas neste artigo.

As alternativas de "ações" disponíveis são previsíveis e envolverão a necessária redução de gastos com pessoal, através, por exemplo, da redução do percentual de contratos em tempo integral, da não reposição de vagas abertas por vacância (falecimento ou aposentadoria) ou da contratação de professores em caráter temporário (e precário). Esperemos que não seja esse o sentido do último parágrafo do documento do MEC (Reforma Universitária):

> [...] torna-se também fundamental a simplificação dos processos de contratações, por tempo determinado, de profissionais altamente qualificados (doutores ou de notório saber, tais como detentores de experiência profissional relevante em determinadas tecnologias ou segmentos produtivos), para atuação na graduação e na pós-graduação.

Por outro lado, se persistir a intenção de aumentar o número de alunos e/ou a produção acadêmica, a qualquer custo, de forma a cumprir metas de inclusão sem contrapartida orçamentária, haverá enorme pressão para que isso se dê, em detrimento da qualidade. É possível, para tanto, definir regras de **distribuição dos recursos entre as IFES** que privilegiem as instituições que aumentem o número de vagas e de formandos ou a quantidade de publicações. Um bom exemplo desse tipo de proposta é o **"Modelo para o financiamento das IFES"** sugerido pelo então ministro da Educação do governo Collor, professor José Goldenberg, em 1991[5]. Figueiredo (1992) demonstra que a aplicação desse 'Modelo' levaria à fragmentação do sistema de IFES em **"centros de excelência"**, de um lado, e **"colégios de terceiro grau"**, de outro, bem ao gosto do que propõe o Banco Mundial para as universidades de paí-

5 - Para uma crítica ao "Modelo", cf. Figueiredo (2002a).

ses fora do centro capitalista, posto que essa é uma política eficiente para o aprofundamento da dependência científica e tecnológica desses países e para a manutenção do caráter de consumo periférico de suas economias.

A avaliação institucional, nesse caso, tenderá a se pautar por **critérios produtivistas** e, os mais das vezes, **quantitativos**, que ignorem a qualidade e valorizem a **"eficácia", a "boa gestão"** (entenda-se minimização dos gastos públicos) e conceitos análogos, tudo em sintonia com uma lógica fiscal subjacente de enxugamento de despesas. No plano da **avaliação individual**, proliferarão mecanismos que objetivem obrigar o professor a dar um **número máximo de aulas** e a **formar o número máximo possível de alunos**, sem levar em devida conta outros elementos, como capacidade de crítica e qualificação técnica.

Coerentemente com a decisão de manter e aprofundar o atual "Cenário de crise" das IFES, pode ser esperada uma versão de autonomia que a acentue como meio de **"buscar recursos na iniciativa privada"** – e daí as preocupações apontadas anteriormente quanto a algumas ponderações feitas no documento do GTI. E pode ser esperada, também, **política de subsídios e incentivos fiscais a instituições privadas**, de forma a que se cumpram mecanicamente metas numéricas, mas **sem o desejável controle de qualidade** e **sem a exigência de contrapartida**, em termos de **oferta de vagas públicas de bom nível.** Essa seria a forma de compensar o crescimento discreto do setor público, ampliando, ainda assim, o alunado global das IES.

O cenário da emergência e o da recuperação

Esta é a rota a seguir se a opção for o desenvolvimento científico, tecnológico e social do país. Em tese, isso é o que consta da *Proposta de Governo 2002, Coligação Lula Presidente* – foi nesta alternativa que votaram milhões e milhões de brasileiros. Implementá-la, entretanto, exige mais do que palavras. Exige decisões da área econômica que sejam compatíveis com as metas indicadas.

É preciso, pois, que a sociedade civil, os movimentos organizados, os sindicatos, entre outros atores, pressionem as instâncias governamentais no sentido de exigir que ocorram as transformações anunciadas no programa de governo proposto em 2002, apoiando os setores que defendem a **retomada do crescimento do país, sem submetê-lo permanentemente aos ditames de políticas fiscais que visam a geração de *superavit* fiscais crescentes**. Se assim não for, não haverá como avançar no caminho da justiça social, menos ainda na direção de um ensino superior público gratuito e de qualidade.

A escolha deste cenário é compatível com **repasse de verbas suficientes para garantir a manutenção e a expansão do sistema,** repasse este mediado **por critérios de avaliação** que valorizem a conquista, pelas IFES, de **efetiva autonomia**, que lhes permita cumprir seu duplo papel:

- o de gerar conhecimento, criativa, reflexiva e criticamente, formando recursos humanos qualificados, técnica e politicamente;
- o de contribuir para a construção de uma

sociedade menos injusta, democratizando o acesso popular aos meios essenciais à conquista da cidadania plena.

Os valores necessários ao "enfrentamento da emergência" e à recuperação do sistema de IFES podem ser determinados, em traços gerais, como fizemos no presente trabalho. O financiamento público do sistema de IFES com recursos da União deverá – **e esta é a nossa proposta** – aportar, segundo o nosso estudo:

1.No mínimo, para enfrentar a emergência, 75% dos 18% previsto no artigo 212, sem a aplicação da DRU; ou, equivalentemente, 0,58% do PIB;

2.Para a recuperação do sistema, 75% de 21,5% da RTL, com Emenda Constitucional nesse sentido e sem a aplicação da DRU; ou, equivalentemente, 0,7% do PIB.

A ANDIFES sugere que as decisões relativas à elaboração dos orçamentos anuais das IFES e à distribuição dos recursos disponíveis entre elas – decisões essas que são uma prerrogativa do governo – sejam tomadas a partir de propostas de um **Conselho Superior** das IFES.

Propomos a análise de alternativa que consistiria em constituir um "**Conselho Interuniversitário**" mais amplo, abrangendo o conjunto das IES e apontando, ao mesmo tempo, para o controle público dos recursos da União destinados ao ensino superior. Sua composição incluiria representantes dos dirigentes das instituições, das respectivas comunidades acadêmicas, das sociedades científicas, da sociedade civil e política e do próprio governo. Sua atribuição seria, entre outras, elaborar propostas orçamentárias referentes a todo o ensino superior, integrando em suas análises o resultado de processos de avaliação institucional[6].

A **autonomia de gestão,** neste cenário, **não significa soberania**, já que, no que diz respeito particularmente ao sistema de IFES, os princípios fundamentais que a norteiam devem ser preservados.

A parceria entre as IFES e o setor privado, neste contexto, não é e nem poderia ser eliminada, dados os contornos materiais da sociedade em que se inserem. **É fundamental**, entretanto, **que a qualidade do ensino, a capacidade de produção de conhecimento e a necessária liberdade de escolha**, no campo didático e científico, **não sejam submetidas ao crivo do investimento privado.** Ao Estado competirá, pois, a obrigação de garantir às instituições públicas do ensino superior os recursos de que precisam para funcionar com excelência. Em outras palavras, **trata-se de reverter o processo de privatização interna em curso**, invertendo uma tendência que se acentuou nos últimos governos federais.

As IFES, portanto, **deverão obedecer a limites, para a prática da autonomia** de que aqui falamos.

Devem preservar **carreiras únicas para docentes e funcionários técnicos e administrativos**, com salários isonômicos.

Devem administrar seus recursos observando a utilização de um **percentual mínimo dos recursos recebidos em OCC: 15%,** como aponta a ANDIFES; e também de um **percentual máximo**, que sugerimos que seja de **20%**, ou seja, uma relação de **25% entre verbas de OCC e de pessoal, como consta na proposta original da ANDES – Caderno 2.** Se assim não for, este ou aquele dirigente pode

6 - Para o detalhamento dessas idéias, nos referimos a FIGUEIREDO, C.V.R. *Uma proposta de Lei Orgânica das Universidades e das Instituições de Ensino Superior,* 2002.

ser tentado – na falta do percentual máximo – a reduzir em excesso os gastos com pessoal, comprometendo a qualidade das atividades desenvolvidas. Além disso, o sistema de IFES – mais de 60 instituições – tornar-se-ia instável se a relação (orçamento de OCC/pessoal) pudesse variar sem limite superior. Entre outras conseqüências, o debate relativo ao reajuste salarial dar-se-ia em um contexto em que instituições com índices diferentes, no que tange ao quociente (orçamento de pessoal/total), poderiam teoricamente dar reajustes igualmente diferenciados, gerando uma pressão no sentido do rompimento da isonomia salarial e, inclusive, da carreira única. A fixação de uma faixa, como proposto acima, aumentaria – administrativa e politicamente – a estabilidade global do sistema de IFES, elemento essencial ao papel que deve desempenhar em um novo projeto para o país.

Devem também ser definidos – talvez por área e subárea do conhecimento – **percentuais máximos de professores em regimes outros que não o de dedicação exclusiva**, de forma a preservar a qualidade e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Essa é a autonomia – ampla, mas com limites claros – que cabe neste cenário.

Deve ser garantido o poder fiscalizador do Estado sobre a qualidade do ensino superior como um todo e, em especial, sobre o privado, estabelecendo-se controles efetivos. Além disso, as instituições que recebem subsídios fiscais ou de qualquer natureza devem oferecer, em contrapartida, vagas públicas.

A proposta de expansão do alunado de ensino superior prevista neste cenário, e segundo a qual se alcançaria 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até 2010, prevê um aumento do total de alunos das IPES, que passaria dos atuais (cerca de) 2,5 milhões de estudantes para um número próximo de 4,2 milhões, no fim da década. Isso nos leva a uma questão delicada, mas que tem que ser analisada objetivamente. Não há dúvida de que o setor privado do ensino superior entraria em colapso, caso a (urgente) implantação de controles sobre a sua qualidade fosse acompanhada, simultaneamente, da retirada de todo e qualquer subsídio. Para absorver adequadamente os 2,5 milhões de estudantes das IPES, seria preciso, de pronto, multiplicar por seis a capacidade de oferta de vagas do sistema público – tarefa claramente impossível. Não há, pois, como implementar, na prática e de uma hora para outra, o princípio de "verbas públicas só para o ensino público".

Por outro lado, espera-se **mudança efetiva da direção das políticas públicas praticadas no governo anterior, no que tange ao sistema privado**, nos seguintes sentidos: **maior controle, pelo Estado, da qualidade das atividades aí desenvolvidas**; **exigência de que as instituições que recebam subsídios ofereçam, em contrapartida, vagas públicas; análise criteriosa (a ser feita sob controle público** – através do Conselho Interuniversitário, por exemplo) **dos recursos a serem direcionados**, de forma direta e indireta, ao sistema privado, com estudo, entre outros aspectos, das respectivas margens de lucro.

Finalmente, espera-se também a **priorização do setor público de ensino superior**, em termos de verbas públicas e em termos de quaisquer outros parâmetros que prevejam a parceria entre IES e o Estado. Essa distinção entre

os setores público e privado, difusa nos documentos e nos instrumentos definidores de políticas públicas até aqui adotados, é um dos elementos essenciais que terá que pautar uma Reforma Universitária que aponte para a consecução dos compromissos votados nas urnas pela população brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, N.C. *O financiamento das IFES no primeiro ano do governo Lula.* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2003.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR-ANDES. Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira. *Cadernos Andes,* n 2, , 3 ed. atualiz. e rev. Brasília: ANDES, out. 2003.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR-ANDES. Enunciados para o Estatuto da Universidade Autônoma. *Informandes.* Brasília: Andes, set. 1999.

ANDIFES. *Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais*: Proposta de um anteprojeto de lei. Brasília: ANDIFES, mai. 2004.

ANDIFES. *Proposta para discussão de um protocolo para expansão e modernização do Sistema Público Federal de Educação Superior.* Brasília: ANDIFES, jun. 2003.

ANDIFES. *Reforma Universitária*: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. Brasília: ANDIFES, mai. 2004. Disponível em: <http:// www.universidadepublica.org.br.> Acesso em 08 mai. 2005.

ARAÚJO, L.; RISTOFF, D. *Missão Inadiável.* Brasília: MEC/INEP, set. 2004.

BIRD. *La enseñanza Superior*: las lecciones derivadas de la experiência. Banco Mundial. 1 ed. em espanhol. Washington-DC, jun. 1995. Disponível em: <http:// www.universidadepublica.org.br>. Acesso em: 08 mai. 2005.

BRASIL - Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. *Resultados e Tendências da Educação Superior.* Brasília: MEC, 2001.

CHAUÍ, M. A modernização da Universidade. Conferência ministrada na Universidade Estadual de Maringá, no segundo semestre de 1998.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. Uma Escola do Tamanho do Brasil. Brasil, 2002. (Programa de Governo 2002).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO-FORPLAD: Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração. Fórum Assessor da ANDIFES. *Análise da Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais:* Proposta ANDIFES. Brasília: ANDIFES, 2003.

FIGUEIREDO, G.V.R. *Uma proposta de Lei Orgânica das Universidades e das Instituições de Ensino Superior.* Goiânia: SBPC, jun. 2002. Disponível em: <http:/ / www.adufscar.org.br>. Acesso em 08 mai. 2005 (Reforma Universitária).

FIGUEIREDO, G.V.R. *Modelo do MEC para o financiamento das IFES*: uma análise crítica. São Carlos: ADUFSCar, 2002a. Disponível em: <http:// www.adufscar.org.br>. Acesso em: 08 mai. 2005 (Reforma Universitária).

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial (Casa Civil, Secreta-

ria-geral da Presidência da República, Ministérios da Ciência e Tecnologia, Planejamento, Orçamento e Gestão, Fazenda e Educação). *Ações Emergenciais*: Autonomia das Universidades Federais, Redesenho do Quadro Atual e Etapas de Elaboração da Proposta de Reforma Universitária Brasileira. Brasília, mar. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica. *Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980-2050*: Revisão 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 09 fev. 2004 (População, projeções, tabelas, setembro 2004).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Reforma da Educação Superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior. *Documento II*. Brasília, ago. 2004. Disponível em: <http://www.universidadepublica.org.br>. Acesso em: 09 fev. 2005.

MENEZES, J.R. *Universidade, qual universidade?* Reforma, qual reforma? João Pessoa: UFPB, jul. 2004.

PILLAR, V.P. *Comentários sobre o documento do MEC*: Reforma da educação superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. Documento II. Porto Alegre: UFR, ago. 2004. Disponível em: <http://www.universidadepublica.org.br>. Acesso em: 09 fev. 2005. (Análises, setembro 2004).

QUILLFELDT, J.A. *Reforma Universitária*: quem demanda, qual o diagnóstico e para onde aponta? Porto Alegre: UFRS, ago. 2004. Disponível em: <http:// www.universidadepublica.org.br (Análises, setembro 2004).

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Constituição/Constituição.htm>. Acesso em 15 ago. 2005.

ANEXO I

Tabelas com os dados numéricos relativos aos gráficos do artigo: Reforma Universitária: o financi-amento público das IFES

Apresentamos aqui um conjunto de tabelas que contêm os dados numéricos referentes aos diversos gráficos que ilustram o artigo '*Reforma Universitária:* o financiamento público das IFES' (FIGUEIREDO, 2004). Há, em cada uma delas, a referência ao(s) respectivo(s) gráfico, no artigo original.

Gráficos 1 e 2					
Evolução do alunado no ensino superior (1989-2002) por setor em números absolutos					
Ano	IFES	IEES	IMES	IPES	IES(total)
1989	315.283	193.697	75.434	934.490	1.518.904
1990	308.867	194.417	75.341	961.455	1.540.080
1991	320.135	202.315	83.286	959.320	1.565.056
1992	325.884	210.133	93.645	906.126	1.535.788
1993	344.387	216.535	92.594	941.152	1.594.668
1994	363.543	231.936	94.971	970.584	1.661.034
1995	367.531	239.215	93.794	1.059.163	1.759.703
1996	388.987	243.101	103.339	1.133.102	1.868.529
1997	395.833	253.678	109.671	1.186.433	1.945.615
1998	408.640	274.934	121.155	1.321.229	2.125.958
1999	442.562	302.380	87.080	1.537.923	2.369.945
2000	482.750	332.104	72.172	1.807.219	2.694.245
2001	502.960	357.015	79.250	2.091.529	3.030.754
2002	531.634		415.569	104.452	3.428.258

FONTE: FIGUEIREDO, 2004.

Gráficos 3					
Evolução do alunado no ensino superior (1989-2002), por setor, como percentual do total.					
Ano	IFES	IEES	IMES	IPES	IES(total)
1989	20,80%	12,80%	5,00%	61,50%	100,00%
1990	20,10%	12,60%	4,90%	62,40%	100,00%
1991	20,50%	12,90%	5,30%	61,30%	100,00%
1992	21,20%	13,70%	6,10%	59,00%	100,00%
1993	21,60%	13,60%	5,80%	59,00%	100,00%
1994	21,90%	14,00%	5,70%	58,40%	100,00%
1995	20,90%	13,60%	5,30%	60,20%	100,00%
1996	20,80%	13,00%	5,50%	60,60%	100,00%
1997	20,30%	13,00%	5,60%	61,00%	100,00%
1998	19,20%	12,90%	5,70%	62,10%	100,00%
1999	18,70%	12,80%	3,70%	64,90%	100,00%
2000	17,90%	12,30%	2,70%	67,10%	100,00%
2001	16,60%	11,80%	2,60%	69,00%	100,00%
2002	15,30%	11,90%	3,00%	69,80%	100,00%

FONTE: FIGUEIREDO, 2004.

Gráfico 7						
Alunado no ensino superior, por setor, e população entre 18 e 24 anos: projeções em valores absolutos.						
Ano	F=Alunos IFES	E=Alunos IEES	M=Alunos IMES	P=Alunos IPES	T=Tot.alunos IES	P=Pop.18/24anos
1989	315.283	193.697	75.434	934.490	1.518.904	19.668.518
1990	308.867	194.417	75.341	961.455	1.540.080	19.765.911
1991	320.135	202.315	83.286	959.320	1.565.056	19.874.529
1992	325.884	210.133	93.645	906.126	1.535.788	20.000.762
1993	344.387	216.535	92.594	941.152	1.594.668	20.159.958
1994	363.543	231.936	94.971	970.584	1.661.034	20.364.407
1995	367.531	239.215	93.794	1.059.163	1.759.703	20.627.332
1996	388.987	243.101	103.339	1.133.102	1.868.529	20.961.402
1997	395.833	253.678	109.671	1.186.433	1.945.615	21.371.462
1998	408.640	274.934	121.155	1.321.229	2.125.958	21.824.549
1999	442.562	302.380	87.080	1.537.923	2.369.945	22.374.426
2000	482.750	332.104	72.172	1.807.219	2.694.245	22.937.841
2001	502.960	357.015	79.250	2.091.529	3.030.754	23.474.562
2002	531.634	415.569	104.452	2.428.258	3.479.913	24.003.162
2003	651.422	521.138	130.284	2.712.883	4.015.727	24.433.236
2004	778.370	622.696	155.674	2.977.544	4.534.285	24.678.671
2005	913.158	730.527	182.632	3.215.724	5.042.040	24.824.089
2006	1.051.766	841.413	210.353	3.415.974	5.519.507	24.808.038
2007	1.195.012	956.009	239.002	3.585.035	5.975.059	24.703.957
2008	1.279.954	1.023.963	255.991	3.839.863	6.399.771	24.497.264
2009	1.355.541	1.084.433	271.108	4.066.624	6.777.706	24.152.428
2010	1.427.271	1.141.817	285.454	4.281.812	7.136.353	23.787.844

FONTE: FIGUEIREDO, 2004.

Gráfico 8					
Alunado no ensino superior, por setor, e população entre 18 e 24 anos: projeções percentuais.					
Ano	F / T	E / T	M / T	P / T	T / P
1989	20,80%	12,80%	5,00%	61,50%	7,70%
1990	20,10%	12,60%	4,90%	62,40%	7,80%
1991	20,50%	12,90%	5,30%	61,30%	7,90%
1992	21,20%	13,70%	6,10%	59,00%	7,70%
1993	21,60%	13,60%	5,80%	59,00%	7,90%
1994	21,90%	14,00%	5,70%	58,40%	8,20%
1995	20,90%	13,60%	5,30%	60,20%	8,50%
1996	20,80%	13,00%	5,50%	60,60%	8,90%
1997	20,30%	13,00%	5,60%	61,00%	9,10%
1998	19,20%	12,90%	5,70%	62,10%	9,70%
1999	18,70%	12,80%	3,70%	64,90%	10,60%
2000	17,90%	12,30%	2,70%	67,10%	11,70%
2001	16,60%	11,80%	2,60%	69,00%	12,90%
2002	15,30%	11,90%	3,00%	69,80%	14,50%
2003	16,20%	13,00%	3,20%	67,60%	16,40%
2004	17,20%	13,70%	3,40%	65,70%	18,40%
2005	18,10%	14,50%	3,60%	63,80%	20,30%
2006	19,10%	15,20%	3,80%	61,90%	22,20%
2007	20,00%	16,00%	4,00%	60,00%	24,20%
2008	20,00%	16,00%	4,00%	60,00%	26,10%
2009	20,00%	16,00%	4,00%	60,00%	28,10%
2010	20,00%	16,00%	4,00%	60,00%	30,00%

FONTE: FIGUEIREDO, 2004.

Gráfico 10			
Evolução da relação alunos/docente IFES e pro.alunos/docentes até 2010 ('Programa gov.2002)			
Ano	Relação alunos/docente	Nº de alunos: dados/projeções	Nº de docentes: dados/projeções
1990	7,06	308.867	43.749
1991	7,28	320.135	43.975
1992	7,49	325.884	43.509
1993	7,71	344.387	44.668
1994	7,93	363.543	45.844
1995	8,22	367.531	44.712
1996	8,46	388.987	45.980
1997	8,76	395.833	45.186
1998	9,2	408.640	44.417
1999	10,04	442.562	44.080
2000	9,79	482.750	49.311
2001	10,56	502.960	47.629
2002	**11,18**	**531.634**	**47.552**
2003	11,15	651.422	58.424
2004	11,5	778.370	67.684
2005	11,85	913.158	77.060
2006	12,2	1.051.766	86.210
2007	**12,55**	**1.195.012**	**95.220**
2008	12,9	1.279.954	99.221
2009	13,25	1.355.541	102.305
2010	**13,6**	**1.427.271**	**104.946**

FONTE: FIGUEIREDO, 2004.

Gráfico 11			
Evolução da relação alunos/docente nas IFES			
Ano	Dados do INEP	Previsões do GTI	Projeção linear
1990	7,06		6,6
1991	7,28		6,95
1992	7,49		7,3
1993	7,71		7,65
1994	7,93		8
1995	8,22		8,35
1996	8,46		8,7
1997	8,76		9,05
1998	9,2		9,4
1999	10,04		9,75
2000	9,79		10,1
2001	10,56		10,45
2002	11,18		10,8
2003		11,9	11,15
2004		12,5	11,5
2005		14,5	11,85
2006		16	12,2
2007		18	12,55
2008			12,9
2009			13,25
2010			13,6

FONTE: FIGUEIREDO, 2004.

Gráfico 16						
Alunado no ensino superior, por setor, e população entre 18 e 24 anos: projeções em valores absolutos. Cenário: repasse de recursos às IFES limitado a 75% dos 18% (Art.212 CF)						
Ano	F=Alunos IFES	E=Alunos IEES	M=Alunos IMES	P=Alunos IPES	T=Tot.alunos IES	P=Pop.18/24anos
1989	315.283	193.697	75.434	934.490	1.518.904	19.668.518
1990	308.867	194.417	75.341	961.455	1.540.080	19.765.911
1991	320.135	202.315	83.286	959.320	1.565.056	19.874.529
1992	325.884	210.133	93.645	906.126	1.535.788	20.000.762
1993	344.387	216.535	92.594	941.152	1.594.668	20.159.958
1994	363.543	231.936	94.971	970.584	1.661.034	20.364.407
1995	367.531	239.215	93.794	1.059.163	1.759.703	20.627.332
1996	388.987	243.101	103.339	1.133.102	1.868.529	20.961.402
1997	395.833	253.678	109.671	1.186.433	1.945.615	21.371.462
1998	408.640	274.934	121.155	1.321.229	2.125.958	21.824.549
1999	442.562	302.380	87.080	1.537.923	2.369.945	22.374.426
2000	482.750	332.104	72.172	1.807.219	2.694.245	22.937.841
2001	502.960	357.015	79.250	2.091.529	3.030.754	23.474.562
2002	**531.634**	**415.569**	**104.452**	**2.428.258**	**3.479.913**	**24.003.162**
2003	548.863	439.090	109.773	2.712.883	3.810.608	24.433.236
2004	566.092	452.873	113.218	2.977.544	4.109.728	24.678.671
2005	583.321	466.657	116.664	3.215.724	4.382.365	24.824.089
2006	600.550	480.440	120.110	3.415.974	4.617.073	24.808.038
2007	**617.778**	**494.223**	**123.556**	**3.585.035**	**4.820.592**	**24.703.957**
2008	635.007	508.006	127.001	3.839.863	5.109.877	24.497.264
2009	652.236	521.789	130.447	4.066.624	5.371.096	24.152.428
2010	**669.465**	**535.572**	**133.893**	**4.281.812**	**5.620.742**	**23.787.844**

FONTE: FIGUEIREDO, 2004.

Gráfico 17					
Alunado no ensino superior, por setor, e população entre 18 e 24 anos: projeções percentuais. Cenário: repasse de recursos às IFES limitado a 75% dos 18% (Art.212 CF)					
Ano	F / T	E / T	M / T	P / T	T/P
1989	20,80%	12,80%	5,00%	61,50%	7,70%
1990	20,10%	12,60%	4,90%	62,40%	7,80%
1991	20,50%	12,90%	5,30%	61,30%	7,90%
1992	21,20%	13,70%	6,10%	59,00%	7,70%
1993	21,60%	13,60%	5,80%	59,00%	7,90%
1994	21,90%	14,00%	5,70%	58,40%	8,20%
1995	20,90%	13,60%	5,30%	60,20%	8,50%
1996	20,80%	13,00%	5,50%	60,60%	8,90%
1997	20,30%	13,00%	5,60%	61,00%	9,10%
1998	19,20%	12,90%	5,70%	62,10%	9,70%
1999	18,70%	12,80%	3,70%	64,90%	10,60%
2000	17,90%	12,30%	2,70%	67,10%	11,70%
2001	16,60%	11,80%	2,60%	69,00%	12,90%
2002	**15,30%**	**11,90%**	**3,00%**	**69,80%**	**14,50%**
2003	14,40%	11,50%	2,90%	71,20%	15,60%
2004	13,80%	11,00%	2,80%	72,50%	16,70%
2005	13,30%	10,60%	2,70%	73,40%	17,70%
2006	13,00%	10,40%	2,60%	74,00%	18,60%
2007	**12,80%**	**10,30%**	**2,60%**	**74,40%**	**19,50%**
2008	12,40%	9,90%	2,50%	75,10%	20,90%
2009	12,10%	9,70%	2,40%	75,70%	22,20%
2010	**11,90%**	**9,50%**	**2,40%**	**76,20%**	**23,60%**

FONTE: FIGUEIREDO, 2004.

Gráfico 18						
Alunos no ensino superior em números absolutos, por setor: dados passados e projeções. Cenário: proposta do GTI						
Ano	IFES	IEES	IMES	IPES	T=total	P=Pop.18/24a
1989	315.283	193.697	75.434	934.490	1.518.904	19.668.518
1990	308.867	194.417	75.341	961.455	1.540.080	19.765.911
1991	320.135	202.315	83.286	959.320	1.565.056	19.874.529
1992	325.884	210.133	93.645	906.126	1.535.788	20.000.762
1993	344.387	216.535	92.594	941.152	1.594.668	20.159.958
1994	363.543	231.936	94.971	970.584	1.661.034	20.364.407
1995	367.531	239.215	93.794	1.059.163	1.759.703	20.627.332
1996	388.987	243.101	103.339	1.133.102	1.868.529	20.961.402
1997	395.833	253.678	109.671	1.186.433	1.945.615	21.371.462
1998	408.640	274.934	121.155	1.321.229	2.125.958	21.824.549
1999	442.562	302.380	87.080	1.537.923	2.369.945	22.374.426
2000	482.750	332.104	72.172	1.807.219	2.694.245	22.937.841
2001	502.960	357.015	79.250	2.091.529	3.030.754	23.474.562
2002	**531.634**	**415.569**	**104.452**	**2.428.258**	**3.479.913**	**24.003.162**
2003	617.539	494.031	123.508	2.712.883	3.947.961	24.433.236
2004	707.755	566.204	141.551	2.977.544	4.393.055	24.678.671
2005	802.283	641.827	160.457	3.215.724	4.820.291	24.824.089
2006	901.123	720.898	180.225	3.415.974	5.218.220	24.808.038
2007	**1.004.274**	**803.419**	**200.855**	**3.585.035**	**5.593.583**	**24.703.957**
2008	1.032.282	825.825	206.456	3.839.863	5.904.426	24.497.264
2009	1.060.289	848.231	212.058	4.066.624	6.187.202	24.152.428
2010	**1.088.297**	**870.638**	**217.659**	**4.281.812**	**6.458.406**	**23.787.844**

FONTE: FIGUEIREDO, 2004.

ANEXO II

Financiamento das IFES:

a proposta do governo Lula, a da ANDIFES e contribuições do FORPLAD.

A proposta do governo Lula

A *Reforma da Educação Superior* (3 de agosto de 2004) sugere, basicamente, a vinculação dos recursos das IFES à receita de impostos (artigo 212):

Propõe-se a discussão sobre o estabelecimento em lei que, particularmente, a autonomia das Universidades Federais será também assegurada pela aplicação vinculada da receita resultante de impostos federais na forma do **artigo 212.**

A lei deverá também instituir o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior**, o qual deverá ser integrado por parcela equivalente, em cada ano, a um **mínimo de setenta e cinco por cento dos recursos aos quais se refere o artigo mencionado**, resultantes da arrecadação de tributos da competência da União.

Deverá ficar explicitado que ao Fundo criado nestes termos não se aplicam contingenciamento ou qualquer desvinculação de recursos orçamentários.

Além disso, os recursos deste Fundo serão entregues às IFES em duodécimos mensais na forma da lei complementar que disporá sobre a organização do Fundo criado e os critérios de distribuição de seus recursos entre as IFES, assim como sua fiscalização e controle.

O financiamento das IFES, a ser disciplinado em lei complementar, deverá ser composto de dois itens:

(a)Fundo de Manutenção das IFES, composto por parte substantiva do Fundo, para cobrir as despesas correntes com pessoal, manutenção e outros gastos essenciais à continuação de suas atividades, cujos recursos serão transferidos por meio de critérios estáveis e utilizados em regime de orçamento global e

(b)Fundo de Desenvolvimento das IFES, integrado por fração do Fundo instituído, especificamente para financiar a expansão, a inovação e a gestão eficaz das Instituições.

A garantia da manutenção e uma adequada política de expansão deverão estar associadas a um compromisso-contrapartida de qualidade, inclusão e aumento da oferta de vagas em Instituições Públicas. Nestes termos, **a meta deve ser a duplicação da oferta de vagas nas IFES, especialmente nos cursos noturnos, nos próximos quatro anos.** [grifos nossos]

Transcrevemos aqui também o artigo 212 (*caput*) da Constituição Federal, para referência:

"Art. 212 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino".

A proposta da ANDIFES

A ANDIFES tem defendido a linha da vinculação, sem, entretanto, explicitar fontes e percentuais.

Eis o trecho da *Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais*, ANDIFES, 2004, que trata "Do Financiamento" (Seção II):

Art. 20 A União destinará, anualmente, parcela de sua arrecadação às instituições que constituem o Sistema de Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. **[fonte e percentual a definir]**

§ 1° Os recursos destinados às IFES, na forma do caput, não poderão ser inferiores, em valores reais, ao montante dos recursos alocados sob a mesma égide, no exercício anterior. [...]

Art.21 A lei orçamentária anual destinará, do total dos recursos vinculados na forma do artigo anterior:

I – noventa e cinco por cento à manutenção e ao desenvolvimento das IFES, alocados diretamente a cada órgão executor;

II – cinco por cento à expansão e à melhoria de qualidade do ensino superior, alocados segundo programas incluídos na proposta orçamentária consolidada pelo Conselho Superior;

Art.22 A distribuição dos recursos destinados diretamente às IFES obedecerá aos indicadores de natureza acadêmica definidos pelo Conselho Superior.

Art.23 As despesas com inativos e pensionistas das IFES correrão à conta do tesouro nacional, mediante alocação de recursos de fontes que não a referida no Art.20, integrando, para todos os efeitos, a proposta e a execução orçamentárias de cada instituição.

Art.24 O montante calculado como devido a cada instituição, conforme dispõe o Art.22 desta Lei, será alocado sob a forma de orçamento global, sendo os corres-

pondentes recursos financeiros repassados em duodécimos mensais, no primeiro dia útil de cada mês.

§ 1° Caberá a cada instituição, após informação sobre o montante a que terá direito, elaborar e executar seu orçamento, discriminando entre despesas de pessoal, outros custeios e capital, incluindo o montante e a destinação dos recursos oriundos de outras fontes que não a estabelecida no Art.20, assegurada a possibilidade dos remanejamentos previstos no inciso II do Art.13 desta Lei.

§ 2° Os excedentes financeiros de cada exercício serão automaticamente incorporados no exercício seguinte, não podendo influir na fixação do montante do orçamento global anual distribuído pelo Poder Executivo, ao qual se refere o Art.20 desta Lei.

Art.25 Na elaboração de seu orçamento, cada instituição federal de ensino superior destinará, no mínimo, quinze por cento para outros custeios e capital.

§ 1° Os recursos de custeio a que se refere o caput deste artigo não incluem despesas com benefícios socais, bolsas, diárias e outras que se destinem a pagamento de pessoal.

§ 2° As instituições federais de ensino superior que não conseguirem implementar as diretrizes contidas no caput deste artigo serão avaliadas pelo Conselho Superior, que sugerirá ações a serem implementadas para que atinjam as condições previstas neste artigo.

§ 3° Após cinco anos da promulgação desta Lei, se a soma dos recursos destinados a pessoal para todas as instituições federais de ensino superior ultrapassar oitenta e cinco por cento do total dos recursos destas, a União, após processo de avaliação, apontará recursos suplementares, de forma a restabelecer a condição de que o comprometimento máximo do orçamento de cada instituição com pessoal não ultrapasse oitenta e cinco por cento.

Contribuições do FORPLAD

(FORPLAD: Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração das IFES, Assessor da ANDIFES)

Para completar o quadro relativo às discussões sobre a questão financeira na ANDIFES, transcrevemos os comentários feitos pelo FORPLAD sobre o tema em 2003, no artigo FORPLAD. *Análise da Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais (UPF) da ANDIFES*, no seu item 3, *"A questão orçamentário-financeira na Lei Orgânica"*, sub-item 3.4, *"Uma nova base orçamentário-financeira para a Lei Orgânica das UPF"*.

A atual fonte de financiamento do Sistema de IFES pelo Tesouro Nacional, apoiada no Art. 212 da CF, não atende às necessidades do ensino superior público federal do país.

As análises desenvolvidas nos subitens 3.1 a 3.3 deixaram isso muito claro.

No período 1998-2002, as IFES passaram, talvez, pela fase de maior sufoco orçamentário de sua história.

Mesmo assim, os recursos orçamentários que lhes foram repassados pelo Governo Federal estiveram muito acima do que poderia ter sido, cumprindo-se rigorosamente o aludido dispositivo constitucional.

O Art. 212 da CF constitui uma insuficiente fonte de financiamento para as IFES, mesmo com o que propõe a Lei

Orgânica para as despesas com inativos, pensionistas e precatórios.

Com as dotações orçamentárias que daí se originam, as IFES tendem a ser altamente deficitárias, mesmo funcionando com elevada carência de pessoal docente e técnico-administrativo e um enorme passivo histórico de investimentos a realizar. Foi assim no período 1998-2002.

No atual cenário de perspectivas de expansão do sistema IFES, essa fonte de financiamento torna-se totalmente inadequada.

Para dotar o sistema a ser criado para as UFP, em proposição pela Lei Orgânica defendida pela ANDIFES, de uma adequada base de financiamento, é imprescindível que o atual Art. 212 da Constituição do Brasil passe a ter uma nova redação do seu caput e adição de um parágrafo VI, conforme abaixo:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de ***trinta****, e os Estados, o Distrito Federal e aos Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.*

[Os § 1º a § 5º continuam como estão. Haverá a inclusão de um § 6º, conforme redação a seguir]

§ 6º *A União se responsabilizará pela alocação de recursos orçamentários de outras fontes, além dos previstos neste Artigo, de modo a assegurar que as Instituições Públicas Federais de Ensino Superior mantenham uma participação, de no mínimo 20%, no total de vagas oferecidas para ingresso e no número total de alunos matriculados no Sistema de Ensino Superior do País."*

ANEXO III

LEI ORGÂNICA DAS UNIVERSIDADES E DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

(Prof. Gil Vicente Reis de Figueiredo, DM, UFSCar, fevereiro de 2002)

Apresentação

Esta proposta é uma alternativa de Lei Orgânica que, sob alguns aspectos, se diferencia da que foi recentemente encaminhada pela ANDIFES, para discussão institucional. As divergências referem-se, principalmente, ao fato de que esta Lei Orgânica refere-se ao conjunto das IES e não apenas às IFES, já que, no nosso entender, o ensino superior brasileiro deve ser tratado de maneira integrada. Em relação às IFES, especificamente, há diferenças no que se refere a financiamento e à concepção de autonomia administrativa.

Registramos que, em vários pontos, este documento alinha-se e é similar à proposta que foi encaminhada ao conjunto dos docentes pela ex-Diretoria da ANDES, 1998/2000. Há, entretanto, questões importantes em que a abordagem aqui defendida difere essencialmente daquela.

Pontuamos, ao mesmo tempo, nossa concordância com o princípio de que a autonomia deve ser regulamentada por dispositivo infra-constitucional, distintamente do que pensa a atual Diretoria da ANDES, que insiste na tese da auto-aplicabilidade do Artigo 207 da Constituição de 1988 e rejeita, liminarmente, qualquer debate sobre eventual legislação adicional.

A expectativa que ora se tem (junho de 2002) é a de que, no futuro próximo,

tenhamos a possibilidade de construir um novo projeto para o país. Daí resultará, igualmente, a necessidade de definir com clareza papel para a Universidade Brasileira, em consonância com o novo projeto. Esse será, a nosso ver, um dos dois desafios vitais que um governo democrático e popular que – esperamos – venha a ser eleito terá que enfrentar, na área da educação superior, logo no início de sua gestão. O outro grande desafio será o de fortalecer as universidades públicas no Brasil, ampliando progressivamente sua oferta de vagas, repensando sua relação com a sociedade e, em especial, seu papel social.

A consolidação do Sistema Federal de Ensino Superior, com suas mais de cinqüenta IFES, bem como o das Universidades Públicas Estaduais, é tarefa também essencial. Para isso, cremos que muito contribuiria a instituição – como aqui sugerido – de um Conselho Nacional para gestão universitária e de ensino superior, com representantes não só das instituições universitárias e de suas comunidades, mas também das comunidades científicas, da sociedade civil e do governo. Aqui, vale mencionar que a própria sobrevivência do Sistema de IFES depende da garantia de seu adequado financiamento: aí reside um dos mais relevantes itens desta proposta.

O texto a seguir, que estamos trazendo, em caráter preliminar e provisório, a esta reunião da SBPC, deverá passar ainda por uma revisão jurídica e correspondente adequação técnica, após o que será submetido à discussão, em vários fóruns da comunidade universitária brasileira.

Goiânia,
Junho de 2002.

LEI ORGÂNICA DAS UNIVERSIDADES E DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

TÍTULO I

Das Universidades

Capítulo I

Da natureza jurídica

Art. 1º As universidades são entes autônomos, dotados de personalidade jurídica plena, com capacidade de autonormação e de autogestão, de acordo com o estabelecido pela Constituição Federal e por esta lei, dispondo dos meios e dos órgãos necessários para a afirmação de seu caráter, para a realização do interesse público e para a defesa de suas finalidades e prerrogativas, sujeitando-se os atos de seus órgãos administrativos a posterior controle de legalidade pelos órgãos competentes.

Art. 2º As universidades terão procuradorias próprias, órgãos jurídicos de assessoramento dotados de poderes legais para a representação judicial da instituição, com independência técnica em relação aos órgãos dirigentes e sem qualquer vínculo de subordinação funcional ou técnica à administração central ou à Advocacia Geral da União, no caso das federais, às procuradorias dos Estados, no caso das estaduais, ou aos órgãos jurídicos das entidades mantenedoras, no caso das universidades privadas.

Capítulo II

Da autonomia, da autonormatização e da autogestão

Art. 3º As universidades exercem uma função pública, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, nos termos do Artigo 207 da Constituição Federal.

Art 4° Os limites do exercício da autonomia das universidades são os decorrentes:

I. Da ordem constitucional e do disposto nesta lei.

II. Das diretrizes do Conselho Nacional de Gestão Universitária e de Ensino Superior, definido nesta lei.

III. Do Regime Jurídico, que será o Regime Jurídico Único, nas universidades públicas.

IV. Das diretrizes da Carreira Única, definida em lei, aplicável a todos os docentes e funcionários técnico-administrativos das universidades, públicas ou privadas.

V. Da remuneração, que, para as universidades públicas, será fixada em lei, de forma isonômica, e, para as universidades privadas, respeitará piso salarial, também fixado em lei.

Art 5° As universidades reger-se-ão por seus estatutos, elaborados e periodicamente reformados pelas respectivas comunidades, com a participação de seus três segmentos – professores, funcionários e alunos, obedecendo ao princípio da gestão democrática.

Art 6° As universidades terão órgãos de direção e de deliberação, com capacidade decisória relativamente ao ensino, à pesquisa, à extensão, à administração e ao planejamento, cujos integrantes terão mandatos temporários, que não excederão quatro anos, em nenhum caso.

Art 7° O órgão de direção central de cada universidade será a Reitoria, formada pelo Reitor, pelo Vice-Reitor e pelos Pró-Reitores previstos estatutariamente, eleitos entre os docentes da instituição, por eleição direta e com a participação dos diversos segmentos da comunidade universitária, de acordo com o disposto nos respectivos estatutos.

Art 8° Existirá, em cada universidade, um órgão máximo de deliberação e de representação, denominado Conselho Universitário, que será integrado:

I. Por membros da administração – central, setorial ou de unidades – da instituição, em número que não poderá exceder um quarto do total dos membros do colegiado.

II. Por docentes, funcionários técnico-administrativos e estudantes, eleitos pela comunidade universitária, nos termos e na proporcionalidade definida pelo correspondente estatuto.

III. Por representantes dos poderes públicos locais e/ou regionais, de entidades sindicais e de entidades representativas da sociedade civil, nos termos e na proporcionalidade definida pelo correspondente estatuto.

Art. 9° A autonomia administrativa e a de gestão financeira e patrimonial decorrem e estão subordinadas à autonomia didático-científica, como meios de assegurar a sua efetividade.

Art. 10 A autonomia didático-científica consiste na liberdade para estabelecer políticas e concepções pedagógicas em relação à geração, organização, sistematização, transmissão e disseminação do conhecimento.

Art. 11 É assegurada às universidades, para garantir o exercício da autonomia didático-científica, a liberdade de:

I. Criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, nos termos do que dispõe a legislação aplicável.

II. Fixar os currículos de seus cursos e programas, observado-se as diretrizes da legislação pertinente.

III. Fixar seus objetivos pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais.

IV. Fixar o número de vagas a serem oferecidas para ingresso de estudantes, de acordo com sua capacidade institucional e as exigências de seu meio.

V. Estabelecer periodicamente o calendário acadêmico, observando-se a duração mínima do período letivo determinada pela lei.

VI. Estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica e tecnológica, de produção artística e cultural e de atividades de extensão.

VII. Conferir graus, diplomas, certificados e outros títulos acadêmicos.

VIII. Registrar os diplomas que confere.

IX. Estabelecer normas e critérios para seleção, admissão e exclusão de seus alunos, assim como para aceitação de transferências.

X. Promover a avaliação de seus cursos e programas, com a efetiva participação de professores, alunos e demais profissionais da educação.

Art. 12 A autonomia administrativa consiste na capacidade de auto-organização e de edição de normas próprias, no que concerne à escolha de seus dirigentes e à administração de recursos humanos e materiais.

Art. 13 É assegurada às universidades, para garantir o exercício da autonomia administrativa e observando-se o disposto nesta lei, a liberdade de:

I. Estabelecer a política geral de administração da instituição.

II. Propor anualmente o seu orçamento para análise e aprovação nas instâncias competentes.

III. Admitir, nomear, promover, demitir e exonerar pessoal, em consonância com os recursos orçamentários de pessoal disponíveis e com a legislação pertinente.

IV. Organizar a distribuição das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

V. Autorizar o afastamento de seu pessoal para qualificação e atualização e para participação em atividades científicas, tecnológicas, artísticas, culturais e de representação.

VI. Estabelecer normas e exercer o poder disciplinar relativamente ao seu quadro de pessoal e ao corpo discente.

VII. Firmar contratos, acordos e convênios, observando-se a gratuidade do ensino de graduação e de pós-graduação nas universidades públicas.

VIII. Estabelecer regulamento próprio para contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, compras, alienações e locações, respeitando-se a legislação específica, no caso das universidades públicas.

IX. Acessar, irrestritamente, para fins de consulta, o Sistema Integrado de Administração Financeira – SIAFI, o Sistema Integrado de Dados Orçamentários – SIDOR, o Sistema de Previsão de Arrecadação – SIPRAR e qualquer outro sistema similar que venha eventualmente a substituí-los ou a ampliá-los.

Art. 14 A autonomia de gestão financeira e patrimonial consiste na capacidade de gerir recursos financeiros e patrimoniais gerados pela própria universidade, bem como os postos à sua disposição pela União ou pelos Estados, no caso das universidades públicas. É assegurada às universidades, para garantir o exercício dessa autonomia, a liberdade de:

I. Executar livremente seu orçamento, uma vez aprovado pelas instâncias competentes, respeitando-se o disposto nesta lei.

II. Gerir seu patrimônio e seus recursos próprios, respeitando-se o disposto nos respec-

tivos estatutos e na legislação pertinente.

III. Receber doações, subvenções, heranças e legados e estabelecer cooperação financeira com entidades públicas e privadas, observando-se o disposto nesta lei.

IV. Realizar operações de crédito e prestar garantias.

Parágrafo único. As universidades publicarão anualmente o balanço das receitas auferidas e das despesas efetuadas, para conhecimento da sociedade.

TÍTULO II

Das Instituições de Ensino Superior

Capítulo I

Dos princípios e finalidades

Art. 15 As instituições de ensino superior obedecerão aos princípios de:

I. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

II. Função social do ensino, da pesquisa e da extensão.

III. Interação permanente com a sociedade e o mundo do trabalho.

IV. Integração com os demais níveis e graus de ensino.

V. Igualdade de condições para o acesso e permanência discente na instituição.

VI. Liberdade de ciência e de conhecimento, que se manifesta na liberdade de pesquisar, de ensinar, de aprender e de divulgar o pensamento, a arte, a cultura e o saber.

VII. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

VIII. Garantia de qualidade acadêmica.

IX. Gestão democrática e colegiada.

X. Eficiência, probidade e racionalização na gestão dos recursos.

XI. Valorização profissional dos docentes e técnico-administrativos.

XII. Gratuidade plena do ensino em todos os programas de graduação e de pós-graduação das universidades públicas, conforme previsto constitucionalmente.

Art. 16 São finalidades das instituições de ensino superior:

I. Gerar, transmitir e disseminar o conhecimento, em padrões unitários e elevados de qualidade e eqüidade.

II. Formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, ampliando o acesso da população à educação superior.

III. Valorizar o ser humano, a cultura e o saber.

IV. Promover a formação humanista do cidadão com capacidade crítica frente à sociedade e ao Estado.

V. Promover o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, artístico e cultural.

VI. Conservar e difundir os valores éticos e de liberdade, igualdade e democracia.

VII. Estimular a solidariedade humana na construção da sociedade e na estruturação do mundo da vida e do trabalho.

VIII. Educar para a conservação e a preservação da natureza.

IX. Propiciar condições para a transformação da realidade visando à justiça social e ao desenvolvimento auto-sustentável.

X. Estimular o conhecimento e a busca de soluções de problemas do mundo contemporâneo, em particular os regionais e nacionais.

Capítulo II

Dos docentes e servidores técnico-administrativos

Art. 17 Lei especial instituirá um **plano único de carreira para os docentes das instituições de ensino superior**, e um **plano único de carreira para os funcionários técnico-administrativos**, dispondo sobre:

I. Estrutura dos cargos de provimento permanente com garantia de isonomia de vencimentos, no caso das instituições públicas federais.

II. Condições de investidura nos cargos de provimento permanente condicionada à aprovação em concurso público de provas e títulos.

III. Critérios de desenvolvimento das carreiras de provimento permanente, em decorrência da conjugação de tempo de serviço com desempenho e/ou titulação.

IV. Critérios de provimento temporário em cargos e funções destinados ao exercício de atribuições de direção, chefia e assessoramento.

V. Definição de direitos, deveres e vantagens dos servidores.

VI. Disciplina das jornadas semanal e diária de trabalho.

VII. Procedimento administrativo disciplinar.

VIII. Implantação de sistemática de desenvolvimento de recursos humanos, através de plano institucional de capacitação de recursos humanos.

Parágrafo único. Os servidores ocupantes de cargo de provimento efetivo, pertencentes aos quadros de pessoal das instituições federais de ensino superior, ficam submetidos ao regime jurídico instituído pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Nas demais instituições, públicas ou privadas, será garantida aposentadoria integral, através de regime de previdência complementar por elas constituído, se necessário.

Art. 18 O plano único de carreira dos docentes das instituições de ensino superior a que se refere o Art. 17 compreenderá, além disso, as seguintes classes, sujeitas a revisão, por proposta do Conselho Nacional de Gestão Universitária e do Ensino Superior:

I. Professor auxiliar.

II. Professor assistente, com acesso pela aquisição do título de mestre.

III. Professor adjunto, com acesso pela aquisição do título de doutor.

IV. Professor associado, com acesso pela aquisição do título de doutor e avaliação suplementar de mérito acadêmico.

V. Professor pleno, com acesso por meio de concurso, por requisição do docente.

Art. 19 Os servidores do quadro permanente das instituições públicas de ensino superior poderão receber adicional variável, decorrente de participação em atividades, projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão, prestação de serviços e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, executados diretamente pelas instituições e custeados com recursos não provenientes da União ou dos Estados.

Parágrafo único. O adicional variável definido no *caput* deste artigo:

I.Não poderá exceder mensalmente, em nenhuma hipótese, vinte por cento da remuneração total recebida, caso o servidor seja contratado em regime de tempo integral e dedicação exclusiva.

II. Não será incorporável aos vencimentos nem à remuneração, para nenhum efeito.

III. Será efetuado por meio da rubrica serviços de terceiros, pessoa física, pagos com recursos próprios arrecadados mediante a exe-

cução das atividades referidas neste artigo, sobre os quais incidirão descontos de tributos e contribuições aplicáveis à espécie.

Capítulo III

Do Conselho Interuniversitário de Ensino Superior

Art. 20 O **Conselho Interuniversitário de Ensino Superior** é um órgão colegiado, com personalidade jurídica, que tem natureza consultiva e, nesses termos, exercerá funções de fórum assessor do governo federal no que tange à coordenação, ao planejamento e à orientação das instituições públicas e privadas de ensino superior. Terá atribuições fixadas em lei e as exercerá observando o interesse público e as orientações emanadas do Conselho Nacional de Educação, no que concerne ao ensino superior.

Art. 21 O Conselho será integrado por representantes:

I. Do governo, da Câmara Federal e do Senado.

II. Da comunidade científica.

III. Da sociedade civil.

IV. Dos reitores de instituições de ensino superior, públicas ou privadas, eleitos pelos respectivos setores.

V. De docentes, funcionários e estudantes de instituições de ensino superior, públicas ou privadas, eleitos pelas respectivas entidades nacionais.

Parágrafo único. Cada uma das cinco categorias acima indicará igual número de integrantes do Conselho.

Art. 22 O Conselho terá, no mínimo, os seguintes órgãos:

I. Conselho Pleno, integrado por todos os conselheiros, com atribuições básicas de:

a) Elaborar regimento interno.

b) Criar e/ou dissolver comissões de assessoramento do conselho ou de universidades.

c) Editar diretrizes e recomendações concernentes ao ensino e à pesquisa, em matérias que exijam coordenação de atividades.

d) Investigar, em primeira instância, irregularidades administrativas nas universidades.

e) Propor, através de um **Conselho Nacional de Avaliação**, política nacional de avaliação das instituições de ensino superior, bem como de seus servidores, em consonância com critérios que considerem os princípios e as finalidades expressas no Capítulo I do TÍTULO II desta lei.

f) Propor, através de um **Conselho Nacional de Financiamento das IES**, política nacional de expansão do ensino superior, identificando os respectivos recursos e fontes, respeitada a autonomia entre as diversas esferas de poder – federal, estadual e municipal.

g) Emitir pareceres sobre a criação de instituições de ensino superior.

h) Emitir pareceres sobre a continuidade do funcionamento das instituições de ensino superior existentes.

II. Conselho das Universidades Federais, integrado por igual número de representantes de cada uma das cinco categorias mencionadas no Art. 21, restritos os indicados nos itens IV e V às instituições federais de ensino superior, com atribuições básicas de:

a) Elaborar projetos de regulamentação do Sistema Federal de Ensino Superior.

b) Analisar, à luz do disposto no inciso I deste artigo, as propostas orçamentárias

das instituições federais de ensino superior, no que concerne a recursos de pessoal, provenientes da União, inclusive no tocante à expansão dos quadros de docentes e funcionários técnico-administrativos, construindo e encaminhando proposta consolidada global às instâncias competentes, para aprovação.

c) Propor a distribuição, entre as instituições federais de ensino superior, dos recursos orçamentários de outros custeios e capital, provenientes da União, conforme previsto pelo parágrafo único do Art. 23, de acordo com critérios que considerem as suas reais necessidades e a avaliação a que se refere o inciso I deste artigo, encaminhando-a às instâncias competentes, para aprovação.

d) Arbitrar conflitos que venham a surgir entre instituições federais de ensino superior.

III. Conselhos de Universidades Estaduais, em cada Estado mantenedor de instituições públicas de ensino superior, integrado por igual número de representantes de cada uma das cinco categorias mencionadas no Art. 21, restritos os indicados nos itens IV e V às instituições estaduais de ensino superior, com atribuições equivalentes às definidas no inciso II deste artigo, compatibilizadas com a sistemática vigente em cada Estado.

IV. Conselho das Universidades Privadas, integrado por igual número de representantes de cada uma das cinco categorias mencionadas no Art. 21, restritos os indicados nos itens IV e V às instituições privadas de ensino superior, com atribuições básicas de:

a) Estabelecer diretrizes para a organização e o funcionamento das universidades privadas, visando assegurar a autonomia das instituições em relação aos entes instituidores e mantenedores.

b) Aprovar projetos de desenvolvimento institucional;

c) Elaborar pareceres sobre a qualidade do ensino das universidades e das instituições privadas de ensino superior.

Capítulo IV

Do financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior

Art. 23 A União destinará às instituições federais de ensino superior, anualmente, recursos para pagamento de pessoal, em consonância com os respectivos orçamentos, aprovados mediante avaliação de proposta do Conselho Interuniversitário de Ensino Superior, de acordo com as remunerações isonômicas previstas no Art 6º desta lei, repassando-lhes mensalmente os valores financeiros correspondentes, no primeiro dia útil de cada mês.

Parágrafo Único. Serão destinados anualmente às instituições federais de ensino superior, sob a forma de dotação global, recursos de custeio iguais a vinte e cinco por cento do total das verbas de pessoal acima referida, para manutenção e expansão dessas instituições. Esse montante será distribuído entre as instituições referidas no *caput*, por proposta do Conselho Interuniversitário de Ensino Superior, que deverá, para tal, levar em conta as necessidades, os valores históricos de repasse e o resultado do processo de avaliação dessas instituições. Os repasses dos recursos financeiros correspondentes serão feitos em duodécimos, no primeiro dia útil de cada mês.

Art. 24 Os atos de gestão econômica e financeira das instituições de ensino superior estão sujeitos a controle e a posterior verificação pelos órgãos definidos

federais serão custeadas pela União, integrando a proposta e a execução orçamentárias dessas instituições.

TÍTULO III

Das disposições finais e transitórias

Art 26 As universidades públicas e privadas realizarão, no prazo máximo de dois anos, a partir da data da publicação da presente lei, a revisão e a consolidação de seus estatutos, de forma a adequá-los às normas dispostas nesta lei.

Art. 27 A lei citada nos Art. 17 e 18 será promulgada no prazo máximo de um ano, a partir da data da publicação desta lei.

Art. 28. O Conselho Nacional de Gestão Universitária e Ensino Superior, citado nos Art. 20, 21 e 22, será integralmente implementado no prazo máximo de um ano, a partir da data da publicação desta lei.

Art. 29. O disposto nos Art. 23 e 24 desta lei será integralmente implementado no prazo máximo de dois anos, a partir da data da publicação desta lei.

Art. 30 Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Délcio Vieira Salomon

Reflexão sobre a ecologia como expressão de estudo transdisciplinar que há de caracterizar a universidade contemporânea, sobretudo em seu momento de reformulação, visando à sua adaptação às necessidades e preocupações do mundo hodierno e sua responsabilidade para com a sociedade. Tese predominante nesta abordagem: uma reforma de universidade que não levar em conta a transdisciplinaridade e a ecologia corre o risco de projetar uma instiuição caduca, antes mesmo de nascer. Reforça-se, assim, a idéia de uma universidade na formação de líderes para agir num mundo que se tornou unipolar, onde predomina a vontade da "grande potência" sobre as demais nações, levando estas à degradação da Vida, para atender às imposições daquela.

Palavras-chave:
Interdisciplinaridade – Transdisciplinaridade – Complexidade – Problematização – Ecologia – Autonomia – Reforma Universitária

DÉLCIO VIEIRA SALOMON

Professor aposentado do Departamento de Sociologia e Antropologia da FAFICH UFMG

Reforma da universidade e biodiversidade



necessária reforma da universidade é decorrente da reforma do pensamento. Esta precede aquela e compreende o contexto e o complexo numa rede relacional. A reforma institucional surge da prblematização que ocorrer no seu interior e considera a inseparabilidade do múltiplo e do diverso para a ampliação do nível de consciência do real."

Edgar Morin
Professor aposentado do
Departamento de Sociologia e Antropologia
da FAFICH-UFMG



Vivemos uma época em que a preocupação com a ecologia tornou-se uma das características do pensamento de todos aqueles que são capazes de enxergar a importância da Vida como valor e a sobrevivência do ser humano sobre o planeta Terra como o desafio dos desafios de nosso tempo.

No momento em que se pensa em reforma universitária e já existe um projeto elaborado pelo Ministério da Educação, importa lembrar que a "nova" universidade que se pretende não pode menosprezar sua responsabilidade para com toda a problemática que o conceito de ecologia faz eclodir.

Se a universidade que resultar desse processo de reformulação não encampar, como seu principal objetivo, a dimensão ecológica, está fadada a nascer caduca, pois terá feito "tabula rasa" de toda a possibilidade inerente à sua natureza de universalidade e de atender à sociedade na solução do problema mais relevante dos dias atuais.

Esta a motivação da presente reflexão, fruto da ousadia que leva seu autor a colocar a ecologia não só como a expressão mais autêntica da transdisciplinaridade como também a defender sua identificação com a nova universidade com que todos sonhamos.

Para que a "nova" universidade se caracterize como *transdisciplinarmente ecológica*, não lhe faltam o suporte acadêmico e o estofo teórico e operacional. O Brasil já possui massa crítica e grupos de excelência mais do que suficientes para a realização desse projeto. Ocioso seria lembrar as instituições que já se consagraram ao tema e à ação de preservação e recuperação da Natureza, desde o IBAMA, passando por museus, institutos de pesquisa, notadamente os voltados para a biodiversidade, ONGs, empresas, até a quantidade de cursos e trabalhos publicados. Basta dizer que sob a rubrica "*transdisciplinaridade e ecologia*" deparei na internet com mais de dois mil títulos, entre indicações de insituições, cursos, livros, teses, monografias, dissertações, artigos, ensaios, debates, conferências, etc.

Sabemos que a idéia de Universidade, desde as primeiras, no século XII (a de Bologna, a de Paris, a de Oxford), implica a união, num só espaço físico e num só *tópos* ideológico, da diversidade de contribuições intelectuais visando à integração do saber, à produção do conhecimento, à formação de líderes e de profissionais de alto nível, em função das necessidades da sociedade, através da qual e pela qual a universidade se cria.

E tudo isso no referente à ecologia já existe no Brasil. Mas disperso, sem a integração que, sob a chancela que um *projeto de universidade, sobretudo transdisciplinar*, exige.

As primeiras universidades surgiram a partir de um movimento, ao encarnar a necessidade ou o desejo de agrupar-se para agir, de duas grandes corporações: a *universitas magistrorum* e a *universitas scholarium*[1], com o objetivo de concretizar as aspirações que uniam estudantes interessados e mestres competentes.

Um novo tipo de "corporação" já se constata em nosso país. Sobretudo

quando se pensa na realidade das cooperativas e das ONGs. Falta apenas o elã que provocou no passado a junção das duas "*universitates*". Certamente, os movimentos docente e discente institucionalizados em suas associações representativas, juntamente com os veículos de comunicação, têm hoje esse condão. Por isso acredito na força da idéia. Os interessados na renovação da universidade não devem esperar de governo, notadamente do MEC, a reforma por todos sonhada e freqüentemente idealizada. Sobretudo porque governo e MEC não querem abrir mão de seu poder sobre a universidade e tudo farão para não reconhecer a condição fundamental da autêntica mudança da instituição: a autonomia[2].

Só mesmo ao governo não interessa esta evidência: *antes de elaborar projeto de universidade cumpre declarar, reconhecer, assegurar plenamente sua autonomia*. Só com autonomia íntegra poderá a própria universidade agir em busca de sua transformação. Mas, no Brasil, infelizmente, nossos governantes têm o vezo de "procurar a coroa, antes de ter a cabeça", como já dizia Tristão de Athaíde.

1 – Sobre a Reforma da Universidade que se Projeta

Se o projeto da "nova" universidade propõe ser ela integrada a seu tempo, não pode descuidar da transdisciplinaridade e da ecologia. Depois que se lê Piaget, Gusdorf e nosso patrício Hilton Japiassu sobre inter e transdisciplinaridade e os textos de Castoriadis e Cohn-Bendit (1981), de Dupuy (ano?), as reflexões de Basar Nicolescu (1999) e os ricos depoimentos registrados pela UNESCO, somos obrigados a concluir que a ecologia é a primeira e prioritária manifestação de transdisciplinaridade surgida no século XX e que exige do século XXI sua institucionalização como tal[3].

Ao pensar em transdisciplinaridade, enquanto instância epistemológica que implica a interdisciplinaridade e a esta se sobrepõe, através de coordenação de disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de uma axiomática geral, com vários níveis e de objetivos múltiplos, mas com vistas à finalidade comum, estabelecida pelos sistemas envolvidos, há de se concluir que a ecologia já atingiu esse nível e só uma ***universidade transdisciplinar*** que tenha a ecologia como seu principal fulcro é capaz de sua legítima institucionalização.

Acredito que como idéia há de provocar acolhida. Há de se convir com o que dizia C. Castoriadis (1981):

> A Ecologia faz renascer a relação esquecida e oculta da sociedade com a utopia. Utopia entendida como desejo de mudança e horizonte da nossa atividade, sem prejudicar a possibilidade de materialização efetiva dessa mudança.

E diante da catástrofe que se avizinha, o grito de alerta: "Não basta denunciar o perigo para se precaver contra ele". É preciso muito mais. E o mínimo que vejo nesse "muito mais" é a criação urgente de uma ***universidade visceralmente transdisciplinar de ecologia.***

Ao apontar essa dimensão, estou pensando numa instituição que já nasça revolucionada e *revolucionária*, liberta de sua estrutura atual. Não se pode aceitar que a universidade seja pelo governo "reformada" nos mesmos moldes que tem pautado suas reformas (a da previdência,

1 - *Universitas*, no latim medieval, significava corporação.

2 - Apenas como grito de alerta (ou, quem sabe, *vox clamantis in deserto*): a retórica do atual ministro da Educação, dizendo que "defenderá" a *autonomia* da universidade, não, porém, *a soberania*, sob o falaz argumento de que esta pertence ao Estado e aquela a outras instituições, como a universidade, ressoa como eco do que dizia o antigo ministro Paulo Renato, que acabou reduzindo a frangalhos a autonomia garantida pela Constituição. Em nome dessa óbvia colocação, colocada como premissa, mais uma vez o governo está defendendo que *concede* (quando deveria simplesmente *reconhecer*) a autonomia da universidade pública. Na realidade, defende uma autonomia castrada, típica da "ética" do neoliberalismo: "o que é meu é meu, mas o que é do outro, merece ser negociado". Já demonstrei a falácia dessa colocação tão a gosto do MEC em *Caminhos*, n. 18, p. 29 – 42, dez. 199?.

3 - Além do texto acima de Nicolescu, lembro ao interessado outras referências bibliográficas mais recentes como: GIBBONS, Michael, et al., *The New Production of Knowledge:* The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies: London, 1994. / NICOLESCU, Basarab. *La Transdisciplina-*

a tributária, a agrária, a política, a do Judiciário, etc.). Há de se pensar na "nova" universidade, até com mais ousadia do que fizeram Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, quando implantaram a Universidade de Brasília, ao estruturá-la inovadoramente em cima do sistema departamental, libertando-a da forma tradicional herdada de séculos, chantada que era na cátedra, em cursos e disciplinas isolados, com a preocupação de somar saberes e não de coordenar a produção do conhecimento científico, "em função de objetivos comuns". Ao departamentalizar a universidade aqueles pensadores já pensavam na alocação de disciplinas em um só *tópos*, mas com suas portas abertas e suas redes de comunicação com os demais departamentos através da adoção de mecanismos fundados na coordenação e na flexibilidade, ao dispor as disciplinas em cursos e currículos. Anteviam, por certo, a implantação do *diálogo interdisciplinar*. Infelizmente aquele projeto, ao ser encampado pelos militares da ditadura de 1964, foi desvirtuado, por acoplá-lo ao projeto do norte-americano Rodolph Atcon.

Hoje, a realidade da ciência e da teconologia está a exigir um novo tipo de universidade: a que atinja, como programação nuclear de suas atividades, a *transdisciplinaridade, cuja expressão mais autêntica, em nossos dias, é, sem dúvida, a ecologia em toda sua abrangência.*

O Brasil seria pioneiro? Que bom. Mais um título a ombrear com o pioneirismo de um Santos Dumont, de um Carlos Chagas, de um Oswaldo Cruz e .... por que não? .... da genialidade de nosso povo que, apesar de viver num país desgraçado pelos colonizadores e pela maioria dos políticos que os sucederam, inventou a alegria de viver para sufocar a tristeza do sofrimento e da miséria.

O estudo, a pesquisa e a prática da gestão ambiental requerem mais do que a mera interdisciplinarização. Exigem a transdisciplinarização, pois tal necessidade epistemológica impregna o tecido que se pretende coser, ou o objeto que se deseja construir, quando se recorre a disciplinas tão afins como as exigidas em cursos eminentemente ecológicos.

É verdade que em termos de racionalidade, e até de lógica tradicional, se deveria defender projeto de uma universidade interdisciplinar, uma vez que a universidade brasileira ainda não atingiu a etapa epistemológica da interdisciplinaridade (há apenas exemplos esporádicos de produção interdisciplinar). Mas penso dialeticamente. E em dialética (teoria, lógica e método) há de se defender o "salto qualitativo", o processo progressivo-regressivo, contínuo-descontínuo, em oposição ao processo cumulativo. Para pensar dialeticamente o comportamento humano e social é condição necessária opor-se à concepção ou ao modelo aristotélico do *natura non dat saltus*, há muito superado. Em nome da dialética, há de se pregar a transformação, a revolução e não a defesa do *status quo*: a eterna relação de causalidade temporal, a uniformidade empírica ou as chamadas "leis da natureza", propostas pelo estagirita e encampadas pelos positivistas e racionalistas de todos os tempos e de todos os naipes para todos os ramos do saber.

Precisamos ter coragem para empreender esta transformação da universidade, pois, como muito bem lembra um dos maiores especialistas atuais em trans-

rité. Paris: Rocher, 1996. / CONGRESSO INTERNATIONAL. 1997, Locarno (Suíça). *Que Universidade para o Amanhã:* Evolução Transdisciplinar na Universidade. Disponível em: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>. Acesso em: 09 fev. 2005.

4 - CONGRESSO INTERNATIONAL A RESPONSABILIDADE DA UNIVERSIDADE PARA COM A SOCIEDADE. Conferência *Condição para o Desenvolvimento Sustentável.* Bangkok (Tailândia): International Association of Universities, Chulalong-korn University, 1997.

disciplinaridade – Basarab Nicolescu, "se as universidades pretendem ser agentes válidos do desenvolvimento sustentável, têm primeiramente que reconhecer a emergência de um novo tipo de conhecimento – o conhecimento transdisciplinar"[4]. Nicolescu chega a apontar uma "abertura multidimensional da Universidade em quatro direções: a da direção à sociedade civil; a de outros lugares de produção do novo conhecimento; a do espaço-tempo cibernético; a dos objetivos da universalidade; em direção à redefinição dos valores que governam sua própria existência" (Idem, ibidem).

Para defendermos a transdisciplinaridade como o suporte referencial da transformação da instituição máxima da inteligência na sociedade, e pensando no leitor pouco afeito à leitura sobre transdisciplinaridade e ecologia, há necessidade de recorrermos à relação da interdisciplinaridade com a transdisciplinaridade.

2 – De Inter e Transdisciplinaridade

Em 1956, como conseqüência de um simpósio sobre as ciências do homem, dezessete especialistas, sob a coordenação de Lynn White, jr publicaram *Frontiers of knowledge in the study of man.* As contribuições foram desde a Genética ("a natureza humana vista por dentro") até a Religião ("o símbolo e a substância"), passando pela Psicologia, a Antropologia Cultural, a Arqueologia, a História, a Sociologia, a Política, a Geografia, a Economia, a História da Ciência, a Musicologia, a História da Arte, a Literatura, a Lingüística, a Matemática e a Filosofia. O objetivo primeiro do livro foi o de divulgar, em linguagem não técnica, os novos métodos de pesquisa, os novos enigmas e as novas qualidades da profundidade do conhecimento adquirido pelos estudiosos da natureza humana – *os humanistas de nosso tempo* – bem como comunicar o entusiasmo que acompanha a busca da compreensão de si mesmo por parte do homem de ciência e do intelectual.

Após alertar o leitor de que os capítulos, apesar de escritos por especialistas, não tinham o caráter de especializações, mas representavam os setores acadêmicos habituais em que se dividem os humanistas contemporâneos, mostrava tratar-se de um ângulo de aproximação do fenômeno humano. E concluía: como ocorre nas ciências naturais, também nas humanidades se está realizando um trabalho bastante frutífero por meio dos métodos tradicionais, aplicados a temas tradicionais e ainda resta muito por fazer neste sentido: *a novidade não é a maior das virtudes.* Seu propósito se resumia em propor a tarefa de descrever as frentes de expansão do trabalho humanístico.

Conforme confessa Lynn White, jr "à medida que os capítulos chegavam se percebia cada vez mais claramente que eles estavam integrando algo muito distinto de mera soma de partes", atestando o seu conjunto "a realidade de um novo tipo de humanismo; um humanismo despojado de preocupações localistas e de preciosismos, que já não se ocupa exclusivamente da tradição ocidental de cultura nem dos interesses de uma sociedade aristocrática"(WHITE, jr., 1963, p. X).

O capítulo final de *Frontiers of knowledge* é escrito pelo próprio Lynn White, jr. para mostrar como conclusão a que chegara ou como síntese das diversas contribuições ali registradas, "*as mudanças de cânones de nossa cultura*".

Sua leitura leva a uma convicção preponderante de que nossa imagem de

pessoa humana está mudando. Sintoma desta mudança é o fato que já não se considera adequado analisar o Homem: fala-se de gente, dos modos em que atua e interatua, pensa e sente, em termos da pauta de uma cultura determinada e de como o desvio das normas dessa cultura conforma os indivíduos e eventualmente reestrutura a pauta cultural. "A idéia mais difundida neste livro é o conceito antropológico de cultura: ele tem penetrado em todo os campos do estudo humanístico" (WHITE, jr., 1963, p. 306).

Defende a tese de que os próprios cânones de nossa cultura herdados dos gregos estão mudando: o *cânone do Ocidente* substituído pelo *cânone do universo*; o *cânone da lógica e da linguagem* (por dois mil anos o Ocidente teve como axioma que a lógica e a linguagem constituem instrumentos aperfeiçoados da análise e da expressão intelectuais) substituído pelo *cânone dos símbolos* (começa-se a ver que o traço distintivo da espécie humana é sua condição de animal criador de símbolos – o *Homo signifex* – que tem a necessidade de criá-los para enfrentar humanamente a experiência); o *cânone da racionalidade* (pelo qual a razão é o atributo humano por excelência e tudo o que não seja racionalidade é menor que ela e é subumano) deslocado de seu pedestal para aceitar em pé de igualdade o *cânone do inconsciente* (a razão não é tudo na mente humana e esta não está completamente condicionada, uma vez que pode conseguir um grau extraordinário de liberdade e de objetividade, e a percepção do alcance, dos perigos e das potencialidades do inconsciente torna-se essencial para nossa nova imagem de pessoa) e finalmente o *cânone da hierarquia de valores* substituído pelo *cânone do espectro de valores* (segundo o cânone da hierarquia de valores, algumas atividades humanas são por natureza mais proveitosas que outras, do ponto de vista intelectual e espiritual, e pelo novo cânone, toda atividade humana encerra a possibilidade de grandeza. A noção de *espectro de valores* se opõe a todos os dualismos em que esteve escondida no Ocidente, durante mais de dois mil anos, a unidade da experiência humana real).

Ainda que o coordenador dessas abordagens científicas sobre o fenômeno humano não tenha explicitado, percebe-se que se atingiu, com aquela publicação, objetivo relevante: mostrar que as fronteiras do saber caíram e que as demarcações entre as diversas ciências se apagaram pelo próprio evoluir do conhecimento científico.

A referência aos ensaios coordenados por Lynn White, jr. foi feita para proporcionar-nos, por um lado, a constatação de que os "humanistas contemporâneos", a que se refere, engrossam as mesmas fileiras (quando não se identificam) com os *ecologistas* de hoje e, por outro lado, uma comparação de épocas para se evidenciarem dois blocos teóricos velozmente sucessivos tanto para a sistematização do conhecimento científico quanto para o emprego do método científico na pesquisa.

Frontiers of knowledge é de 1953 (a tradução argentina aqui utilizada é de 1963). Embora o coordenador tenha dito que as diversas contribuições ali trazidas "estavam integrando algo muito distinto de uma mera soma de partes" (mesmo levando em conta que cada um tenha feito seu trabalho sem saber do tratamento dos outros), não se lê num momento se-

quer daquelas diversas abordagens o termo "*interdisciplinaridade*". Este só vai surgir na década seguinte, e reflete a preocupação central dos centros de estudos europeus, sobretudo a partir dos trabalhos de Piaget, Gusdorf, Boudon, da UNESCO e da OCDE (*Organization et Coopération du Développement Économique*). A interdisciplinaridade ocupou durante a década de 1970 os grupos de estruturalistas dos mais diversos matizes.

Curiosamente, apesar da inexistência de referência à interdisciplinaridade na coletânea, freqüentemente se deparam afirmações que sinalizam a afinidade, a conjugação, a vinculação entre disciplinas e até se insinua a interação entre elas, do tipo desta declaração de Gordon R. Willey, ao escrever sobre a Arqueologia (*As neves do passado*):

> A arqueologia participa tanto da antropologia como da história. O arqueólogo deve conhecer a etnologia da região a que se vinculam os problemas que está pesquisando. Deste modo poderá projetar a conduta presente e observada sobre as formas inertes da vida passada (WHITE, jr., 1963, p. 53).

Ou desta constatação de Gardner Murphy, ao tratar da Psicologia, sob a ótica de "novas vias para o descobrimento de nós mesmos":

> Os problemas que preocupam à ciência já não permanecem escrupulosamente separados em compartimentos estanques, pertencentes a uma ou outra disciplina. A bioquímica, a fisiologia, a medicina e a psicologia estão intervinculadas em uma delicada rede com a qual procuramos apreender a verdade [...] Preocupa-nos mais a realidade da função do que a demarcação nítida das disciplinas acadêmicas (WHITE, jr., 1963, p.21).

Em 1967, sob a direção de Jean Piaget, a Gallimard publica *Logique et connaissance sicientifique: Encyclopédie de la Pléiade*. No prefácio, justifica o empreendimento:

> Em síntese, a epistemologia contemporânea constitui um campo de pesquisas a uma só vez científicas e autônomas, que constituiriam uma disciplina separada, reconhecida e devidamente etiquetada se ela não fosse por sua mesma natureza essencialmente interdisciplinar. Mas a complexidade de suas tarefas é dupla. Ela deve tratar de todas as formas de conhecimento e este plural implica desde já colaboração. E ela deve se ocupar, por sua vez, de cada uma dentre elas, de uma multiplicidade de pontos de vista interdependentes e complementares: o do especialista da ciência em tela, ou o do lógico ou os pontos de vista historico-críticos e socio – ou psico-genéticos, se não etológicos. Basta dizer que para expor de maneira completa os problemas abordadaos nesta obra, seria necessário um número indefinido de tomos e um exército de colaboradores (PIAGET, 1967, p. XI).

Piaget consegue a cooperação de dezoito especialistas para escrever este tratado de epistemologia, onde sua "epistemologia genética" torna-se o suporte referencial para mostrar a interdisciplinaridade da Lógica, das Matemáticas, da Física, da Biologia, da Cibernética e das Ciências Humanas (Psicologia, Sociologia, Economia, Lingüística) e tratar de problemas específicos como: o dos limites da formalização, a crítica ao reducionismo, a relação da lógica e da dialética, em Lógica; o dos números irracionais, a descoberta e a invenção nas matemáticas, as estruturas e as categorias, a epistemologia matemática dos números naturais, a das probabilidades, em Matemática; o dos

conceitos físicos, o das representações concretas em microfísica, a da grandeza física "tempo" e as relações entre o sujeito e o objeto no conhecimento físico, em Física; a questão da finalidade, das teorias do desenvolvimento e a dialética, em Biologia; a epistemologia do acaso nas ciências sociais, em Ciências Humanas. Termina o tratado com dois grandes capítulos sobre a Classificação das Ciências e as principais correntes epistemológicas contemporâneas.

Em determinado momento Piaget se detém para tratar especificamente do "exame das relações interdisciplinares" e o faz partindo justamente do ponto-de-chegada que caracterizou o empreendimento de Lynn White, jr. há pouco lembrado: a existência de vinculações entre as diversas ciências. Segundo Piaget:

> O biólogo sabe muito bem que tem necessidade de conhecer a química, a física e certos setores das matemáticas e sua preparação universitária leva em conta esta ordem hierárquica. Um químico sabe claramente que sua disciplina é incompreensível sem a física e um físico utiliza constantmente as matemáticas. Nas ciências humanas, ao contrário, um psicólogo pode ignorar de todo (não por direito, mas por ser um fato freqüentemente constatado) a lingüistica, a economia, a lógica simbólica etc, um economista pode desconhecer a psicologia experimental e a lingüistica, um lingüista pode até se isolar mais ou menos hermeticamente etc. As razões sem dúvida se encontram no fechamento das faculdades universitárias, cujo conservadorismo está inerente a toda instituição social revestida de prestígio inconteste. Basta que a economia política se vincule ao direito, a lingüística às ciências históricas e filosóficas, a psicologia às ciências ou à filosofia para que os programas de estudo evidenciem as ignorâncias recíprocas. Mas razões mais profundas se prendem de um lado à falta de hierarquia entre as disciplinas e de outro, e sobretudo, a uma espécie de prudência metodológica, ao mesmo tempo confiável e discutível, que freia a pesquisa das estruturas comuns e retarda assim os trabalhos interdisciplinares (PIAGET, 1967, p. 1120).

Dedica mais de vinte páginas para mostrar a possibilidade de interdisciplinarização entre as diversas ciências humanas.

Hoje, quase cinqüenta anos após esta constatação de Piaget, a interdisciplinaridade já se tornou uma necessidade, uma exigência da universidade brasileira contemporânea e já deveria há muito estar institucionalizada tanto na alocação das disciplinas nos departamentos que configuram a estrutura universitária como na composição dos currículos que formam os diversos cursos ministrados. Sobretudo a pesquisa (principal suporte do tripé de apoio da instituição universitária vista dinamicamente: as atividades indissociáveis de ensino-pesquisa-extensão) já deveria ser interdisciplinar para a solução da maioria dos problemas tanto de produção de conhecimento quanto de sua aplicação.

Como já foi lembrado, infelizmente tal fato ainda não se deu em sua plenitude. Conta-se apenas com experiências esporádicas. Além dos motivos apontados por Piaget há os que configuram a síndrome da "patologia do saber", conforme a denominou Gusdorf e que foi tão bem estudada por H. Japiassu em sua tese de doutoramento na França em meados dos anos 1970. Resumindo-o: a "consciência esmigalhada" incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo moderno – a

dilaceração do saber pelo excesso de especializações científicas e técnicas – interesses de grupos ou classes nos ramos de conhecimentos (o que revela a persistência até hoje, porém agravada, dos "idola tribus, theatri e fori" de Bacon[5]). No fundo, motivos "extracientíficos" dignos da ocupação de uma Sociologia do Conhecimento.

Feito este registro, importa declarar que esta reflexão está sendo levada a cabo numa perspectiva metodológica[6]: não se propõem incursões deliberadas nos territórios da Filosofia da Ciência, da Epistemologia, nem das demais metaciências, co-irmãs da Metodologia Científica, como a Lógica, a Psicologia do Conhecimento, a Sociologia do Conhecimento, a História da Ciência, embora seja impossível não recorrer a tais disciplinas, sem invadir suas fronteiras, quando o discurso é metodológico. Como se vê, trata-se de uma exigência também ela de natureza interdisciplinar, para que tal reflexão se realize. Pessoalmente já não consigo construir algo em termos metodológicos a não ser interdisciplinarizando a metodologia com as demais metaciências. Uma proposta que segue o exemplo de Piaget.[7]

Segundo Basarab Nicolescu, há de se distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) *um grau de aplicação*. Por exemplo, quando os métodos da física nuclear são transferidos para a medicina, resultam no aparecimento de novos tratamentos de câncer; b) *um grau epistemológico*. Por exemplo, transferindo os métodos da lógica formal para a área do direito geral, geram análises interessantes de epistemologia do direito; c) *um grau de geração de novas disciplinas*. Por exemplo, quando métodos da matemática foram transferidos para a física geraram a física matemática e, quando transferidos para os fenômenos meteorológicos ou para os processos do mercado de ações, geraram a teoria do caos; transferindo métodos da física de partículas para a astrofísica, produziu-se a cosmologia quântica e, transferindo métodos computacionais para a arte, obteve-se a arte computacional.

Sobre a transdisciplinaridade, importa sublinhar que o prefixo "trans" indica que o conhecimento de que se ocupa está, ao mesmo tempo, *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas. Seu objetivo é *a compreensão do mundo presente*, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.

Voltando a Basarab Nicolescu, é curioso observar como o grande pensador evita o pedestal de pretensos "especialistas" sobre transdisciplinaridade e coloca seu pensamento ao nível do leigo interessado, a partir de uma interrogação:

-Existe algo entre ou através das disciplinas e além de todas as disciplinas? E nos responde:

> Na presença de vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas está cheio, assim como o vácuo quântico está cheio de possibilidades: da partícula quântica às galáxias, do quark aos elementos pesados, que condicionam o aparecimento da vida no universo. A estrutura descontínua dos *níveis de Realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar*, que por sua vez explica por que a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo quando totalmente complementar. *A pesquisa disciplinar diz respeito, na melhor das hipóteses, a um único e mesmo nível de Rea-*

5 - São de quatro gêneros os ídolos que bloqueiam a mente humana. Para melhor apresentá-los, lhes assinalamos nomes, a saber: **ídolos da Tribo; ídolos da Caverna; ídolos do Foro e ídolos do Teatro**. (...) Os **ídolos da tribo** estão fundados na própria natureza humana, na própria tribo ou espécie humana. É falsa a asserção de que os sentidos do homem são a medida das coisas. (...) Todas as percepções (...) guardam analogia com a natureza humana e não com o universo. Os **ídolos da caverna** são os dos homens enquanto indivíduos. Pois cada um (...) tem uma caverna ou uma cova que intercepta e corrompe a luz da natureza: seja devido à natureza própria e singular de cada um; seja devido à educação ou conversação com os outros; seja pela leitura dos livros ou pela autoridade daqueles que se respeitam e admiram; seja pela diferença de impressões segundo ocorram no ânimo preocupado e predisposto ou em ânimo equânime e tranqüilo (...) Há também os ídolos provenientes, de certa forma, do intercurso e da associação recíproca dos indivíduos do gênero humano entre si a que chamamos de **ídolos do foro**, devido ao comércio e consórcio entre os homens. Com efeito, os homens se associam graças ao discurso, e as palavras são cunhados pelo vulgo. E as palavras impostas de maneira imprópria e inepta bloqueiam espantosamente o intelecto. (...) E por fim, ídolos que imigraram para o espírito dos homens por meio das diversas doutrinas filosóficas e também pelas regras viciosas da demonstração. São os **ídolos do**

lidade; além do mais, na maioria dos casos, refere-se a apenas um fragmento de um nível de Realidade. Por outro lado, a *transdisciplinaridade diz respeito à dinâmica engendrada pela ação de diferentes níveis de Realidade ao mesmo tempo.* A descoberta dessas dinâmicas passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Embora não se trate de uma nova disciplina ou de uma nova superdisciplina, a transdisciplinaridade é nutrida pela pesquisa disciplinar; ou seja, a pesquisa disciplinar é esclarecida de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Nesse sentido, a pesquisa disciplinar e transdisciplinar não são antagônicas, mas complementares (NICOLESCU, 1999, p. 2).

A meta da transdisciplinaridade é a compreensão do mundo presente, e como tal não pode ser alcançada dentro do quadro de referência da pesquisa disciplinar. Motivo por que a transdisciplinaridade se realiza, a meu ver, sobre três pilares: os níveis de Realidade, a complexidade do próprio fenômeno a estudar e o uso da dialética. São eles que determinam *a metodologia da pesquisa transdisciplinar*. Eles emergem da mais avançada ciência contemporânea, especialmente da física quântica, da cosmologia quântica e da biologia molecular[8].

Voltando a Nicolescu, é determinante para a compreensão da transdisciplinaridade frisar que ela é globalmente aberta:

> Os níveis de Realidade são inseparáveis dos níveis de percepção e estes últimos lançam as bases da verticalidade dos graus de transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade está ligada tanto a uma nova visão como a uma experiência vivida. É um caminho de autotransformação orientado para o conhecimento de si, para a unidade do conhecimento e para a criação de uma nova arte de viver (idem, ibidem, p. 3).

Como nossa reflexão sobre transdisciplinaridade visa mostrar sua vinculação com a universidade que se projeta para o mundo contemporâneo, não poderia passar desapercebida de nossas considerações a preocupação da UNESCO com o problema. Em recente relatório, a Commission internationale sur l'education pour le vingt et unième siècle (Comissão internacional sobre a educação para o vigésimo primeiro século), presidida por Jacques Delors, apresentou verdadeiro plano de ação, cujo núcleo se refere à transdisciplinaridade. Segundo o referido relatório, o surgimento de uma nova cultura capaz de contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida em nosso planeta será impossível sem um novo tipo de educação que leve em consideração *todas* as dimensões do ser humano.

Comentando-o, Nicolescu observou pertinentemente:

> Todas as várias tensões – econômica, cultural, espiritual – são inevitavelmente perpetuadas e aprofundadas por um sistema de educação moldado por valores de outro século e por um desequilíbrio acelerado entre as estruturas sociais contemporâneas e as mudanças que estão ocorrendo atualmente no mundo contemporâneo. Apesar de uma enorme diversidade de sistemas de educação de um país para outro, a globalização dos desafios de nossa era envolve a globalização dos problemas da educação. Os diferentes tumultos que continuamente atravessam a área da educação em um país ou outro são apenas sintomas de uma mesma falha: a desarmonia que existe entre os valores e as realidades da vida planetária em um processo de mudança. Muito provavelmente, posto que não exista uma receita milagrosa, há contudo um *centro comum de*

teatro: por parecer que as filosofias adotadas ou inventadas são outras tantas fábulas, produzidas e representadas, que figuram mundos fictícios e teatrais (...) Não pensamos apenas nos sistemas filosóficos, na sua universalidade, mas também nos numerosos princípios e axiomas das ciências que entraram em vigor, mercê da tradição, da credulidade e da negligência. (BACON, 1979, p. 21-23)

6 - Ao afirmar que o enfoque é eminentemente metodológico (por ter sido a área em que trabalhei na universidade e a ela tenho me dedicado desde 1963), estou, de certo modo, justificando por que, neste artigo, pouco me detenho na ecologia. Para minha convicção teórica e metodológica é suficiente constatar a tese-eixo desta abordagem: a ecologia, se não foi a primeira, foi das primeiras a atingir, no século XX, o *status* da transdisciplinaridade.

questionamento, que nos incumbe de não nos omitirmos, se verdadeiramente quisermos viver em um mundo mais harmonioso (Idem, ibidem, p.4).

Niconescu cita Jacques Delors, por ter enfatizado fortemente os quatro pilares de um novo tipo de educação: aprendendo a conhecer, aprendendo a fazer, aprendendo a viver em conjunto e aprendendo a ser. Como aponta Niconescu, a abordagem transdisciplinar pode dar importante contribuição para o advento deste novo tipo de educação. Resumindo-o:

Aprendendo a conhecer significa, antes de mais nada, o treino nos métodos que podem ajudar-nos a distinguir o que é real do que é ilusório e a ter acesso inteligente ao fabuloso conhecimento de nossos tempos. Mais do que ensinar conteúdos, importa formar o *espírito científico*. Não é a assimilação de uma enorme massa de conhecimento científico que dá acesso ao espírito científico, mas a qualidade do que é ensinado. E aqui *qualidade* significa guiar o aluno até o verdadeiro coração da abordagem científica que é o permanente questionamento com relação ao que resiste aos fatos, às imagens, às representações e às formalizações. A abordagem transdisciplinar será um complemento indispensável para a abordagem disciplinar, porque significa a emergência de *seres continuamente conectados*, capazes de adaptarem-se às exigências cambiantes da vida profissional e dotados de uma flexibilidade permanente sempre orientada na direção da atualização de suas potencialidades interiores. *Aprendendo a fazer* está intimamente relacionado com a formação profissional, o que necessariamente passa por uma fase de especialização. Contudo, num mundo tumultuado, onde predominam mudanças velozes provocadas pela revolução informática, toda vida que estiver congelada em uma mesma e única ocupação pode ser perigosa, porque corre o risco de ser levada ao desemprego, à exclusão e à debilidade alienante. A especialização excessiva deveria ser proscrita em um mundo que está em rápida mudança. Se quisermos verdadeiramente conciliar a exigência da competição e a preocupação com oportunidade igual para todos os seres humanos, no futuro, cada profissão deveria ser uma profissão a ser tecida, uma profissão que ataria, no interior dos seres humanos, fios, unindo-os às outras ocupações. Claro, não se trata simplesmente de se adquirirem várias competências ao mesmo tempo, mas de criar um núcleo interior flexível capaz de permitir um rápido acesso à outra ocupação no caso de vir a ser necessário ou desejável. Nesse contexto, a abordagem transdisciplinar pode ser de extrema valia, justo porque a postura transdisciplinar implica desenvolvimento da criatividade. Como reforça Nicolescu, "criar as condições para o surgimento de *pessoas* autênticas envolve assegurar as condições para a realização máxima de suas potencialidades criativas". Em vez de níveis impostos pela competição, que jamais leva em consideração o ser interior, esses níveis seriam, na verdade, *níveis de ser*. A abordagem transdisciplinar está baseada no equilíbrio entre a pessoa exterior e a pessoa interior. Sem esse equilíbrio, "fazer" não significa nada mais do que "se submeter". "*Viver em conjunto*" não significa apenas tolerar dos outros as diferenças de opinião, de cor de pele e de crenças; submeter-se às exigências do poder; mas, também, negociar o certo e o errado dos inúmeros conflitos, separando, definitivamente, a vida inte-

7 - Piaget abre *Logique et connaissance scientifique* declarando: "A lógica, a metodologia e a teoria do conhecimento, ou epistemologia, constituem três ramos do saber, em que somente a primeira apresenta contornos precisos. Mas a terceira leva sempre desvantagem em delimitar seu domínio e, se a segunda não apresenta unidade orgânica, ela se divide em capítulos distintos, em que uns se subordinam nitidamente à primeira, enquanto as outras se vinculam cada vez mais à terceira" (PIAGET, 1967, p. 3).

8 - Não se pode menosprezar o que há de diretamente compreensível na teoria quântica e na teoria da relatividade: a teoria quântica afirma que a energia emitida por qualquer corpo somente pode realizar-se de forma descontínua através de múltiplos inteiros de uma quantidade mínima denominada por Planck de *quantum* de energia. A teoria da relatividade afirma que o espaço e o tempo estão em íntima e interdependente relação, isto é, não são absolutos, são sempre relativos e dependem do observador.

rior da vida exterior. A atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional pode ser aprendida. Uma vez que em cada ser há um âmago sagrado, intangível e inato. Contudo, essa atitude inata é apenas potencial e pode permanecer não atualizada para sempre, ausente em vida e em atos. Para que as normas da coletividade sejam respeitadas, precisam ser *validadas* pela experiência interior de cada ser. A atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional permite-nos compreender melhor nossa própria cultura, defender melhor nossos interesses nacionais, respeitar melhor nossas convicções religiosas e políticas. Como em todas as outras áreas da Natureza e do Conhecimento, a unidade aberta e a pluralidade complexa não são antagônicas. *Aprendendo a ser* aparece inicialmente como um enigma insolúvel. Sabemos que existimos, mas como podemos aprender a ser? Podemos começar aprendendo que a palavra "existir" significa para nós: descobrir nossos condicionamentos, descobrir a harmonia e desarmonia entre nossa vida individual e social, testar as fundamentações de nossas convicções, a fim de descobrirmos o que se encontra embaixo. Questionar, questionar sempre: aqui também, o espírito científico serve-nos como um guia precioso. *Aprendendo a ser* é também um permanente aprendizado no qual professores informam alunos tanto quanto alunos informam professores. *A formação de uma pessoa passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal.* O desrespeito para com esse processo necessário tem uma distante origem em uma das tensões fundamentais de nossa era, ou seja, a tensão entre o material e o espiritual.

Há uma inter-relação extremamente óbvia entre os quatro pilares do novo sistema de educação. Na visão transdisciplinar, há uma *transrelação* que conecta os quatro pilares do novo sistema de educação e tem sua fonte na nossa própria constituição, enquanto seres humanos. Uma educação viável só pode ser uma *educação integral do ser humano.* Uma educação que é dirigida para a totalidade aberta do ser humano e não apenas para um de seus componentes. Atualmente, a educação privilegia o intelecto, enquanto relativiza a sensibilidade e o corpo. Isso foi necessário na era passada, a fim de permitir-se a explosão do conhecimento. Mas se esse privilégio continuar, seremos empurrados na lógica louca da eficiência pela eficiência, que só poderá terminar em nossa autodestruição. Quem pensa em transdisciplinaridade para a educação há de pensar no surgimento de um novo tipo de inteligência, fundada no equilíbrio entre inteligência analítica, sentimento e corpo. É apenas dessa maneira que a sociedade do século XXI poderá reconciliar a efetividade com a afetividade.

A conclusão de Niconescu é verdadeiro aceno a uma pedagogia transdisciplinar:

> É bastante óbvio que as várias áreas e épocas da vida requeiram métodos transdisciplinares extremamente diversos. Mesmo que a educação transdisciplinar seja um processo global de longo prazo, ainda é importante descobrir e criar lugares que ajudem a iniciar esse processo, que assegure seu desenvolvimento (Idem, ibidem, p. 10).

Por isso há de se concordar com ele:

> A Universidade é o lugar privilegiado para uma educação dirigida às exigências de nossos tempos. Poderá também ser o eixo

> central de uma educação direcionada não apenas a crianças e adolescentes, mas também a adultos. Instilar o pensamento complexo e transdisciplinar nas estruturas e nos programas da Universidade permitirá sua evolução em direção a sua missão até certo ponto esquecida atualmente – *o estudo do universal*. Além disso, a Universidade poderia tornar-se o lugar privilegiado da aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, no diálogo entre a arte e a ciência, que é o eixo da reunificação entre a cultura científica e a artística. Uma Universidade renovada tornar-se-ia o lugar para acolher esse novo tipo de humanismo (Idem, ibidem, p. 11).

A ruptura entre ciência e cultura, que se manifestou há três séculos, é uma das mais perigosas. Por um lado, há os detentores de conhecimento puro e sólido; por outro, os praticantes do conhecimento ambíguo e superficial. Essa ruptura reflete-se inevitavelmente no funcionamento das universidades que favorecem o desenvolvimento acelerado da cultura científica a custo da negação do sujeito e do declínio do sentido. Tudo deve ser feito no sentido de reunir essas duas culturas artificialmente antagônicas – a cultura científica e a cultura literária ou artística – de forma que possam transpor para uma nova cultura transdisciplinar, condição preliminar para a transformação das mentalidades.

A Universidade não só está ameaçada pela ausência de sentido, mas também pela recusa de compartilhar conhecimento. A informação que circula no espaço cibernético gera uma riqueza sem precedente histórico. A despeito dos desenvolvimentos atuais é possível, contudo, que os "pobres de informação" se tornem cada vez mais pobres e que os "ricos de informação" se tornem cada vez mais ricos. Uma das metas da transdisciplinaridade é pesquisar os passos necessários para adaptar a universidade à era cibernética. A universidade precisa tornar-se uma zona livre de espaço-tempo cibernético.

3 – Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade sob a Influência da Dialética

Na introdução, foi apontada a necessidade da presença da dialética ao pensar a realidade, e nesta, a universidade como processo, ao mesmo tempo em que se projeta uma reforma autêntica, em que se faz necessário o "salto qualitativo" em oposição aos defensores do *status quo* e das "leis da natureza" eternas e intocáveis. Na seção 2, foi lembrado que transdisciplinaridade se realiza sobre três pilares: os níveis de realidade, a complexidade do próprio fenômeno a estudar e o uso da dialética. São eles que determinam *a metodologia da pesquisa transdisciplinar*. Como os níveis da realidade e a complexidade envolvem sempre conflitos, quando o propósito é conhecer a realidade, a dialética como método é o recurso natural para superar complexidades, conflitos e problemáticas. Aliás, já apontava em artigo escrito para *Caminhos* ("Do sonho de Piaget à transdisciplinaridade"):

> [...] provavelmente por causa da influência da dialética ou como resultado de seu encontro com outras correntes de pensamento contra o monopólio positivista (ou contra sua pretensão de constituir-se em tal monopólio), surge a necessidade da *interdisciplinaridade no início e mais tarde, da transdisciplinaridade* (SALOMON, 1993, p. 27)[9]

H. Japiassu, ao comentar o *L'épistemologie des relations interdisciplinaires* de Piaget, observou :

> Num certo sentido, a posição de Piaget segue a mesma orientação. Assim, ao explicar e justificar a ascensão do interdisciplinar, descobre nele uma reação de oposição à filosofia positivista que limita o campo das ciências humanas na medida em que lhes funda fronteiras consideradas como "naturais". O grande mérito de Piaget, nesse particular, consiste no fato de enfrentar corajosamente o positivismo e de insurgir-se contra seu espírito que ainda governa a ciência e a mentalidade universitárias de nosso tempo (JAPIASSU, 1976, p.75).

Independente da influência e das barreiras criadas pelo positivismo, há outros obstáculos a serem superados para se atingir tanto a interdisciplinaridade como a transdisciplinaridade, a partir de tarefas prévias como:

- não se pode almejar atingir a transdisciplinaridade sem passar pela interdisciplinaridade, pois esta é condição necessária, embora não suficiente, para a constituição daquela;

- necessidade de redução de óticas diversas visando a elaborações unívocas, visto que a pesquisa interdisciplinar é necessariamente uma pesquisa de equipe (embora a recíproca não seja verdadeira);

- necessidade de ir além da racionalização das tarefas, objetivando atingir-se as fases de operacionalização e de interpretação, no processo de pesquisa, com conceituações, classificações e marco teórico de referência já interdisciplinarizados;

- finalmente, necessidade de uma linguagem comum, diferente, mas oriunda da linguagem de cada disciplina integrada no sistema.

Em todos essas fases de necessidade, a presença da dialética é imprescindível. Morin pensava dialeticamente quando propôs a *epistemologia da Complexidade* – termo oriundo da Cibernética, que incorpora à sua obra, opondo-se ao pensamento linear, reducionista e disjuntivo e considerando a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana e, ao mesmo tempo, sugere a solidariedade e a ética como caminho para a religação dos seres e dos saberes.

Aliás, foi este o mesmo motivo, a mesma inspiração que me levou a defender a tese de livre-docência em 1977, mais tarde convertida no ensaio *A maravilhosa incerteza* (2000).

Tenho para mim que a complexidade defendida por Morin está baseada no grande princípio da dialética: "tudo está ligado a tudo". Por pensar dialeticamente desta forma, defende teoricamente uma rede relacional e interdependente, pois nada está isolado no Cosmos, mas sempre em relação a algo. Nesse ponto, ao ocupar-se do "*homo complexus*", faz eco ao pensamento marxista: ao mesmo tempo em que o indivíduo é autônomo, é dependente, numa circularidade que o singulariza e o distingue simultaneamente. Como o termo latino indica: "complexus – o que é tecido junto"(MORIN, 1997, p. 44).

4 – Transdisciplinaridade como Exigência da Ciência e da Universidade Contemporâneas

Além do que foi exposto na primeira seção, na qual a interdisciplinaridade já foi enfocada como exigência das ciências e da universidade contemporâneas, cumpre aqui acrescentar mais um argumento a essa constatação. Argumento que aponta, como conseqüência, para a trans-

9 - Não esqueçamos que um dos grandes princípios da Dialética ou uma de suas leis é a " a interdependência e ação recíproca entre os fenômenos". Politzer refere-se a esta interdependência dizendo que *"o método dialético considera que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundantes; porque qualquer fenômeno, não importa em que domínio da natureza, pode ser convertido num contra-senso quando considerado fora das condições que o cercam, quando destacada destas condições; ao contrário, qualquer fenômeno pode ser compreendido e explicado, quando considerado do ponto de vista de sua ligação indissolúvel com os fenômenos que o rodeiam, quando considerado tal como ele é, condicionado pelos fenômenos que o circundam"*. (POLITZER, Georges et alii. *Princí-pios fundamentais de filosofia*. Tradução. São Paulo, Hemus, s.d., p. 37).

dis-ciplinaridade como exigência da universidade de hoje.

> Piaget sempre postulou a adoção de uma "política" que pudesse efetivar estruturas novas para as universidades, capazes de criar todos os tipos de cooperação entre os especialistas dos vários ramos do saber (JAPIASSU, 1976, p. 70).

Como visionário que antevia o processo da transdisciplinarização como resultado da interdisciplinarização, batalhou em seus últimos escritos por uma universidade da interdisciplinaridade. Se vivo estivesse, hoje batalharia com o mesmo entusiasmo por uma universidade da transdisciplinaridade.

Obviamente que o estabelecimento dessa política ou dessa filosofia tanto da inter como da transdisciplinaridade visa a:

- criar todos os tipos de cooperação entre especialistas dos vários ramos de saber;

- rearticular as disciplinas afins ou conexas que se alocam em cada departamento na moderna estrutura universitária;

- proporcionar novas estruturas mentais para conseguirem-se e assegurarem-se

> [...] interações cada vez mais estreitas entre especialistas, não somente no mesmo nível hierárquico, que podemos chamar de plano horizontal, mas também e, sobretudo, uma coordenação que seria orientada para um fim, a partir de um nível superior e que chamaremos de plano vertical ou de finalidade (objetivos humanos e sociais) (JAPIASSU, 1976, p. 70).

Em 1972 a OCDE promoveu uma pesquisa de tipo *survey*, aplicando um questionário intitulado "Estudo sobre as atividades interdisciplinares de ensino e de pesquisa nas universidades" (francesas), em que procurava detectar motivações e objetivos em relação à interdisciplinaridade.

Quanto às motivações foram arroladas como principais: a) *por parte dos estudantes*: necessidade de reorientar estudos sem perda de tempo, necessidade de melhor adaptação ao emprego, possibilidade de criação de novas carreiras, aumento do interesse e da curiosidade, formação de espíritos mais abertos, etc. ; b) *por parte dos professores e pesquisadores*: encontrar uma solução humana para a especialização crescente, de realizar empreendimentos com objetivos comuns a partir de pontos de vista diferentes, de desencorajar as pesquisas isoladas, de abrir novo campo do saber, etc. Isso sem falar das motivações próprias às necessidades do sistema universitário e das que estão vinculadas aos interesses propriamente científicos.

Quanto aos objetivos, os principais foram repertoriados por Clark Abt:

- despertar entre os estudantes e os professores interesse pessoal pela aplicação de sua própria disciplina a uma outra;

- estabelecer vínculo sempre mais estreito entre as matérias estudadas;

- abolir o trabalho maçante e por vezes "bitolante" que constitui a especialização em determinada disciplina;

- reorganizar o saber;

- estabelecer comunicações entre os especialistas;

- criar disciplinas e domínios novos de conhecimento, mais bem adaptados à realidade social;

- aperfeiçoar e reciclar os professores, reordenando-os, de sua formação especializada, a um estudo que vise à solução de problemas;

- reconhecer o caráter comum de certos problemas estruturais, etc. (JAPIASSU, 1976, p. 56).

Condição necessária para se atingir institucionalmente a interdisciplinaridade e, por conseguinte, a transdisciplinaridade, é o desenvolvimento de uma "ciência crítica", que seja capaz de superar o mito da "neutralidade científica" e atingir fins extracientíficos, ou seja, capaz de analisar as relações que as ciências têm com a sociedade. A exigência de uma ciência crítica é projeto autenticamente dialético.

Hoje a sociedade está a exigir dos cientistas e das universidades o reencontro da unidade do fenômeno humano.

Aliás, antes de apontar para o reencontro da unidade do fenômeno humano, importa remontar à globalidade, ou melhor, à totalidade do fenômeno social. Na mesma perspectiva e mesma convicção apontadas por Goldmann quando escreveu:

> O processo do conhecimento científico é ele próprio um fato humano, histórico, social; isso implica, ao estudar a vida humana, a identidade parcial entre o sujeito e objeto de conhecimento. Eis porque o problema da objetividade se coloca diferentemente nas ciências humanas e na física ou na química. Sendo o comportamento um fato *total* (nota de pé-de-página: trata-se, e isso é óbvio, de uma totalidade *relativa* que não é senão um elemento da totalidade homens-natureza), as tentativas de separar seus aspectos "material" e "espiritual" não podem ser, no melhor dos casos, senão abstrações provisórias, sempre implicando grande perigo para o conhecimento. É a razão pela qual o pesquisador sempre deve esforçar-se por encontrar a realidade total e concreta, ainda que saiba não poder alcançá-la, a não ser duma maneira parcial e limitada, e para isso esforçar-se por integrar no estudo dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, assim como por ligar o estudo de fatos de consciência à sua localização histórica e à sua infra-estrutura econômica e social (GOLDMANN, 1973, p. 27-28).

Exigência problemática, que começou a encontrar resposta na "*pesquisa orientada*", outra expressão legítima da pesquisa interdisciplinar, na qual se dá o processo integrativo das várias disciplinas e, hoje, torna-se condição da própria pesquisa transdisciplinar.

Como frisa Japiassu, "não basta o enriquecimento recíproco das pesquisas, mas um conhecimento mais 'inteiro' e concertado do 'fenômeno humano'(JAPIASSU, 1976, p. 71).

Diante dessas considerações é que se aponta aqui a necessidade de uma universidade com pretensões à contemporaneidade revestir-se da característica ao mesmo tempo transdisciplinar e ecológica. Sem dúvida um projeto revolucionário, mas que é reforçado pela colocação de Castoriadis, quando escreve o *Da ecologia à autonomia*, sobretudo quando diz:

> Que o movimento ecológico engloba todo o problema político e todo o problema social, pode ver-se imediatamente a partir duma questão aparentemente limitada [...] Esta questão ultrapassa-se a si mesma. Desde logo, ela implica a *totalidade* da produção; e depois (ou melhor, ao mesmo tempo) implica a totalidade da organização social. A única tentativa que eu conheço pessoalmente de levar em conta seriamente a questão no seu conjunto, é o projeto *Alter* sobre o qual trabalha em França o matemático Philippe Courrège com um pequeno grupo de colaboradores [...] Como isso im-

> plica a totalidade da produção, consequentemente empenhou-se na construção de um pequeno "sistema" completo (ou melhor de uma grande gama de tais sistemas, dependente cada um dos objetivos finais que se propõe). Sistema completo, com uma matriz fechada que cobre a totalidade das "entradas" e "saídas" duma pequena região quase auto-suficiente. Courrège viu de igual modo, e ele di-lo, que o que sobre o plano "técnico" e "econômico" é uma solução senão simples pelo menos possível, levanta problemas políticos e sociais – ele chama-os de societários – imensos: a definição de objetivos finais da produção, a aceitação pela comunidade de um estado estacionário, a gestão do conjunto, etc. Aqui, posso dizer que me sinto em terreno familiar: não porque tenha, evidentemente, a solução, mas porque são questões sobre as quais reflito e trabalho há trinta anos e que se tornam ao mesmo tempo mais precisas e claras quando se dá uma base concreta à idéia de unidades sociais autogovernadas e vivendo numa boa parte de recursos locais renováveis (CASTORIADIS, 1981, p. 26-27).

Sobretudo, quando se pensa que a idéia matriz de universidade está umbilicalmente ligada à de participação no mundo social e político em que se insere, seja este pensado em termos nacionais ou internacionais, e nenhum responsável pela instituição máxima da inteligência pode ignorar o que as evidências nos escancaram: infelizmente vivemos num mundo unipolar, em que "a grande potência" faz o que bem entende e os demais países, o que devem. Cabe à universidade preparar os futuros líderes para se contraporem a essa concepção perversa, genuinamente ligada à falta de compreensão ecumênica e ecológica da humanidade.

Depois da recusa pelos Estados Unidos do pacto de Kyoto, está mais do que claro que só interessa ao império americano o domínio sobre todo o planeta, pouco se importando se são os maiores poluidores da Terra. Nenhuma preocupação demonstram "ao afrontar a comunidade mundial e a todos os movimentos em favor da preservação do planeta e redução das desigualdades sociais", como bem assinalou o manifesto do Fórum Brasileiro de Mudanças Climáticas reunido em Porto Alegre em março de 2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACON, Francis. Novum Organum. In: *Os Pensadores.* Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BASTIDE, Roger. Approche interdisciplinaire de la maladie mentale. In: *The Social Sciences:* problems and orientations. UNESCO,1969.

CASTORIADIS, Cornelius; COHN-BENDIT, Daniel. *Da Ecologia à Autonomia* (*De l'ecologie a l'autonomie*). Coimbra: Centelha, 1981.

COMPLEXIDADE e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e o ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.

DUPUY, Jean-Pierre. *Introduction à la Critique de l'Écologie Politique.* Cidade: Editora, Ano.

GOLDMANN, L. *Dialéctica e Ciências Humanas.* Tradução de Margarida Garrido e J. Vasconcelos Esteves. Lisboa: Presença, 1973.

GUSDORF, G. *Introduction aux sciences humaines.* Paris: Ophrys, 1974.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade*

e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MEUS demônios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MORIN, Edgar; BOCCHI, Gianlucca; CERUTI, Mauro. *Os problemas do fim do século.* 3 ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1996.

NECOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade.* Tradução portuguesa de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PIAGET, Jean et alii. *Logique et Connaissance Scientifique.* Paris: Gallimard, 1967.

PIAGET, Jean. *Interdisciplinarité.* Paris: OCDE, 1972.

POLLITZER, G. et alii. *Princípios Fundamentais de Filosofia.* Tradução do original francês. São Paulo: Hemus, 1970.

POR uma reforma do pensamento. In: **PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro.** *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.* Rio de Janeiro Garamond, 1999.

SALOMON, Délcio Vieira. *A maravilhosa interceteza*: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SALOMON, Délcio Vieira. Autonomia: concessão ou reconhecimento. *Caminhos*, Belo Horizonte, n. 18, p. 29-42, dez. 1999.

SALOMON, Délcio Vieira. Do Sonho de Piaget à Transdisciplinaridade no Ensino Universitário. *Caminhos*, Belo Horizonte, n.7, p. 22-31, jun. 1993.

WHITE, Jr, Lynn et alii. *Fronteras del Conocimiento en el Estudio del Hombre (Frontiers of Knowledge in the Study of Man).* Buenos Aires: EUDEBA, 1963.

Gledson Luiz Coutinho

Observações sobre o funcionamento da universidade do ponto de vista organizacional após a Reforma Universitária de 1968

GLEDSON LUIZ COUTINHO

Engenheiro Mecânico e Eletricista e Administrador, pela UFMG, e Mestre em Educação (com ênfase em Administração do Ensino Superior), pela Universidade de Houston, Estados Unidos. Foi professor do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), presidente da Companhia de Processamento de Dados de Minas Gerais (PRODEMGE), superintendente de Organização e Relações Industriais da Usiminas Mecânica S.A. (USIMEC). Na UFMG, foi Diretor do Colégio Técnico, Pró-Reitor Adjunto de Planejamento e Chefe do Departamento de Engenharia de Produção. Atualmente é instrutor de cursos e consultor autônomo. Tecladista amador, anima os NOSSOS ENCONTROS da Organização dos Aposentados e Pensionistas da UFMG.

Considerações Preliminares

1.1 – A Legislação Básica

A Reforma Universitária iniciou-se efetivamente em 28 de novembro de 1968, com a publicação da lei nº 5540, que fixou "normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média [...]". A ela seguiu-se o decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que estabeleceu "normas complementares à lei nº 5540 [...]". Posteriormente, pelos meios competentes, a lei nº 5540 foi alterada.

1.2 – Dificuldades para a Interpretação da Lei

A publicação das normas oficiais é a forma como, nas sociedades organizadas, as coisas tornam-se obrigatórias ou proibidas. No entanto, é necessário reconhecer que as normas nem sempre são suficientemente claras e sua interpretação pode variar. Afinal, o texto da lei não vem acompanhado de exposição de motivos, não relaciona os "consideranda" nem as razões pelas quais determinada coisa deve ser feita ou não pode ser feita. As discussões realizadas no processo de sua elaboração são omitidas, assim como os porquês de cada dispositivo, e disso resulta um texto bastante seco. Eis o que levava ilustres e amadurecidos mestres a se debruçarem sobre a lei nº 5540 e o decreto-lei nº 464 e tentarem entender a intenção do legislador, ao dar a um artigo ou a um parágrafo aquela específica redação.

Muito contribuiu para a dificuldade de interpretação da lei o fato de ela versar sobre tema com o qual boa parte dos interessados (e, certamente, dos próprios legisladores) não estava familiarizada: organização. Para o melhor entendimento e aplicação da lei nº 5540, a qualificação pessoal, o treinamento na interpretação de textos e os conhecimentos jurídicos não eram suficientes. Aparentemente, faltaram pessoas familiarizadas com os conceitos de organização que pudessem, à sua luz, contribuir para a percepção mais fácil e correta da intenção do legislador.

É bem verdade que muito do que se conhece hoje sobre a teoria de organização não era conhecido no país àquela época por grande parte dos profissionais da área. Entretanto, poucos anos depois começaram a chegar e, desde há muito, estão disponíveis no país conhecimentos de organização que possibilitam um entendimento melhor daquilo que se pretendia fazer por intermédio da lei e das normas complementares. Tais conhecimentos podiam estar sendo usados há muito tempo, mas aparentemente não estão.

Não é, portanto, sem razão, que um dos maiores estudiosos e professores de Direito Administrativo deste país, o Doutor em Administração Pública Paulo Neves de Carvalho, professor aposentado da UFMG, também profundo conhecedor da teoria de organização, sempre defendeu a aproximação dos administrativistas com esta área de conhecimento. Se ao Direito Administrativo compete tratar das normas da gestão pública, sob o ponto de vista jurídico, torna-se indispensável que os militantes desta área adquiram maior compreensão de como as pessoas interagem ou deveriam interagir nas organizações. Direito e teoria de organização se complementam: o primeiro es-

tabelece as regras, a segunda busca eficácia e eficiência. A lógica parece indicar que o Direito Administrativo faça uso dos conceitos de administração, mas essas áreas do conhecimento surgiram na ordem inversa. Por isso, freqüentemente as normas nem sempre são suficientemente claras.

2 – Um Pouco de História

Antes da Reforma Universitária, as universidades públicas federais eram constituídas de uma administração central pequena, a reitoria, órgão mais de representação do que de ação, de escolas e faculdades. Na UFMG, por exemplo, durante muitos anos, a reitoria funcionou numa casa residencial de um único andar, no centro da cidade. Os órgãos encarregados das atividades fins, escolas e faculdades, eram totalmente independentes entre si e muito pouco dependentes da reitoria.

O órgão superior das escolas e faculdades era a congregação, constituída apenas de catedráticos. Diretor e vice-diretor eram os executivos, que, costumeiramente reconduzidos, contavam com o apoio de um secretário, geralmente de boa qualificação profissional, a quem cabia coordenar as atividades administrativas. Internamente, escolas e faculdades eram subdivididas em cátedras. A cada uma, de abrangência relativamente restrita, competia o ensino de umas poucas disciplinas afins. O catedrático, aprovado em concurso público, às vezes influenciado por interesses pessoais, era dotado de autoridade pedagógica e administrativa no âmbito da cátedra. Pessoalmente, decidia o que seria ensinado, quando, como, onde e por quem. Selecionava e admitia assistentes, dos quais, em muitos casos, um era seu filho.

Cada escola ou faculdade tinha como objetivo único formar um profissional, o seu produto, pois não havia cursos de pós-graduação e quase nada se fazia de pesquisa e de extensão. A unidade de ensino cumpria seu objetivo de maneira totalmente autosuficiente, já que dispunha de todos os recursos humanos, materiais e organizacionais de que necessitava. Ela redigia e publicava o edital para a admissão de alunos, realizava o exame vestibular e a matrícula dos candidatos aprovados. Ministrava aos alunos, com docentes próprios, ensino de todas as disciplinas do currículo por ela organizado. Na Escola de Engenharia da UFMG, havia catedráticos de Resistência dos Materiais, Estruturas, Eletricidade e de outras disciplinas típicas da Engenharia. Mas existiam, também, catedráticos de disciplinas não específicas da Engenharia, como Cálculo, Geometria Analítica, Física, Organização, Direito, Contabilidade, Economia e Estatística. Finalmente, a Escola conferia o grau aos alunos e lhes entregava o diploma, assinado pelo reitor, talvez a única manifestação de sua presença na vida do estudante.

Para se ter uma idéia do que era o corpo docente de uma grande escola, a de Engenharia, de uma grande universidade, a então UMG e logo depois UFMG, apenas um único professor-engenheiro do curso de Engenharia Mecânica possuía o título de mestre, entre 1959 e 1964. Um outro, bacharel em Direito, era PhD em Administração Pública e conquistou a cátedra de Or-

ganização, Direito e Contabilidade em concurso público realizado em 1961.

Os professores não trabalhavam em regime de tempo integral na universidade e, claro, nem em dedicação exclusiva. A maioria parecia competente, mas apenas um ou outro, excepcionalmente, parecia possuir espírito acadêmico. Eram profissionais de engenharia: empresários da construção civil, empregados de grandes empresas ou profissionais liberais. Alguns diziam ter visitado universidades européias e praticamente nenhum demonstrava familiaridade com universidades norte-americanas. Havia até quem as desdenhasse.

Num esforço pela melhoria do curso de Engenharia Mecânica, a Escola contratou alguns professores europeus, que, de fato, deram-lhe uma boa contribuição. Mas seu trabalho resumiu-se em escrever apostilas, dar aulas nos cursos de graduação e em treinar – no serviço – professores recém-admitidos, recrutados e selecionados entre os mais brilhantes alunos da época. Estes, de modo geral, não aspiravam a fazer curso de pós-graduação no exterior e não tinham estímulo nem oportunidade para isso. Assumiam aulas nas quais deveriam ensinar o que haviam aprendido pouco antes, quase tudo em apostilas, pois a familiaridade com uma segunda língua não era freqüente e a bibliografia em português era praticamente inexistente. E deles não se cobraria produção científica, já que sua obrigação se resumiria a dar aulas e eventualmente a escrever novas apostilas.

Em 1959, a Escola inaugurou um prédio de oito andares, com área total de cerca de doze mil metros quadrados e arquitetura adequada àquele modelo de universidade, cujo plano de desenvolvimento, aparentemente, restringia-se à expansão numérica do corpo discente. Construíram-se muitas e enormes salas de aula, algumas das quais com cerca de duzentos e vinte metros quadrados, na presunção de que acomodariam de cento e oitenta a duzentos alunos, e pouquíssimos gabinetes de professores, ainda assim anexos a laboratórios. Poucos anos após inaugurou-se edifício ainda maior, de idêntica concepção arquitetônica.

Estas são lembranças da Escola de Engenharia e da UFMG, mas tudo leva a crer que, nas demais escolas e faculdades da Universidade e em outras universidades públicas federais, a situação não era muito diferente. As exceções talvez fossem umas poucas escolas e faculdades que mantinham convênios internacionais e recebiam forte influência dos Estados Unidos. Por exemplo, a então Escola Superior de Agronomia e Veterinária, de Viçosa, instituição mantida pelo governo do Estado, hoje UFV, e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), vinculado ao Ministério da Aeronáutica, que mantinha convênio com a USAID.

As escolas e faculdades que, graças a um privilegiado relacionamento político, conseguiam aproximar-se das fontes dos recursos públicos, de modo especial a de Medicina, a de Direito e a de Engenharia, tradicionalmente consideradas as "mais importantes", conseguiam verbas maiores do que as demais. Verbas-extras, segundo se dizia, eram "carimbadas", isto é, enviadas pelo Ministério à Universidade com a condição de que fossem repassadas a uma ou outra das três escolas. Disso decorria claro desequilíbrio de recursos entre as unidades acadêmicas da universidade, onde coexistiam "escolas ricas" e "escolas pobres".

A mais freqüente, e pelo que se vê hoje, procedente, crítica à universidade de então, feita por intelectuais e membros do governo, para justificar a reforma universitária, era que, no país, o que se chamava universidade não passava, na verdade, de uma "federação de escolas". A auto-suficiência pedagógica, organizacional e de recursos das escolas e faculdades das instituições públicas de ensino superior levava-as ao recíproco distanciamento. No máximo, seus alunos tornavam-se conhecidos nas disputas esportivas ou nos bailes promovidos pelo diretório de estudantes.

No início da década de 1960, a reforma universitária era uma das reivindicações do politizado movimento estudantil em todo o país, cujas lideranças, pode-se admitir, eram influenciadas por setores mais progressistas e intelectualizados da sociedade. Já durante os governos militares, a liderança universitária, cientistas, governo e provavelmente outros setores, como o empresariado, entenderam que era hora de incentivar a pesquisa científica nas universidades, como condição indispensável ao desenvolvimento econômico do país. Mas a pesquisa exigiria a formação de pesquisadores e esta exigiria a implantação de cursos de pós-graduação. Seria necessário, desta forma, implantar no país um intenso programa de qualificação docente. Ainda no interesse da pesquisa, mas também no interesse da popularização da universidade, haveriam de ser estimuladas as atividades de extensão.

Esta rememoração das condições reinantes na UFMG antes da Reforma Universitária não tem por finalidade apenas contar história e muito menos realçar a penúria cultural do ensino superior do país à época. Sua finalidade é caracterizar o patamar em que a universidade brasileira se encontrava e de onde se pretendia que ela alcançasse patamar mais elevado, num grande processo de mudança iniciado pela lei nº 5540 e pelo Decreto-lei nº 464.

3 – Os Objetivos da Reforma Universitária

É bastante provável que os diversos segmentos defensores da Reforma vissem nela a providência capaz de trazer diferentes benefícios e de eliminar diferentes inconvenientes. Para os educadores líderes da Reforma, portadores de um espírito universitário certamente adquirido no exterior, o primeiro objetivo da Reforma Universitária, mais do que o simples conserto da instituição, era a sua reconstrução segundo um novo modelo. Desejava-se, antes de tudo, que as escolas e faculdades se aglutinassem sob uma reitoria capaz de coordenar suas atividades. Seria algo como transformar um arquipélago em continente. Além disso, considerava-se a Reforma como o caminho capaz de permitir à universidade brasileira perseguir objetivos mais modernos e condizentes com as aspirações de desenvolvimento do país, como o ensino nos níveis de mestrado e doutorado, a pesquisa e a extensão, além do ensino de terceiro grau. Pretendia-se que acontecesse na universidade o que acontece num país: a união de esforços para a realização de projetos mais ousados. Se houvesse apenas estados e não existisse a União, qual deles poderia construir uma grande hidrelétrica? Qual deles poderia construir uma grande auto-estrada? Provavelmente, nenhum; mas o conjunto deles, o país, pode. Além de as escolas e faculdades poderem, em conjunto, realizar projetos mais ousa-

dos, o conceito de universidade se tornaria mais forte do que o conceito de escola ou faculdade, tanto para seus componentes como para a sociedade.

Para os já pesquisadores e os aspirantes, o novo modelo, considerando indissociáveis as atividades de ensino e de pesquisa, seguramente possibilitaria o desenvolvimento das atividades de pesquisa na instituição. Para dirigentes, docentes, funcionários e estudantes de unidades acadêmicas politicamente menos prestigiadas, o que na época se traduzia de imediato em menos recursos para a realização do seu trabalho, a Reforma seria uma oportunidade para o estabelecimento da necessária igualdade entre as escolas e faculdades. Para governantes, que viam a universidade como despesa e não como investimento público, a Reforma provavelmente representaria um passo na direção da redução dos gastos. Para os estudantes, que a pleiteavam havia algum tempo, a reforma representava a possibilidade de melhoria na qualidade do ensino e (quem sabe?) o fortalecimento do movimento estudantil.

Nesta visão pregressa da Reforma Universitária, de maneira arbitrária e provavelmente sob influência de sua formação profissional, parece ao autor que o objetivo mais significativo da Reforma Universitária era justamente promover a aglutinação das escolas e faculdades, transformando o conjunto delas em um todo denominado universidade, mais importante do que a soma das partes.

Não há como determinar o grau em que cada um desses objetivos foi alcançado, nem em cada universidade nem no conjunto delas. Uma das razões (quem sabe, a principal?) talvez tenha sido a situação particular da universidade, quando da partida para a implantação da Reforma. A universidade era antiga ou nova? Ou foi criada depois da Reforma? Era mais completa ou menos completa? De centro urbano maior, menor ou rural? De centro urbano mais desenvolvido ou de centro urbano menos desenvolvido? Concentrada num *campus* ou dispersa? Possuidora de lideranças fortes ou não? Enfim, as universidades brasileiras eram muito parecidas em certos aspectos, mas diferenciadas em outros, e esta pode ter sido uma das razões de possivelmente responderem de forma distinta ao estímulo Reforma.

Nenhuma restrição se faz aos objetivos da Reforma Universitária, isto é, ao novo patamar em que se pretendeu colocar a universidade pública brasileira. A pesquisa, os cursos de pós-graduação e as atividades de extensão eram, são e sempre serão muito necessários. Passível de questionamento é a aparente subavaliação da grandiosidade e da complexidade da mudança pretendida e o fato de os meios necessários para efetuá-la não terem recebido a necessária atenção. Essa afirmação pode dar ensejo a duas perguntas. Primeira: então, a Reforma não se consumou? A resposta é: nos aspectos essenciais, apenas parcialmente. Segunda: é necessária uma nova reforma? Resposta: sim, desde que seja mais para recolocar a instituição nos trilhos do que para buscar uma grande mudança. Na UFMG, "defeitos" e "problemas" atribuídos em centenas de oportunidades, por centenas de pessoas, à nova estrutura organizacional, por exemplo, não são intrínsecos a ela, mas decorrentes do processo de implantação e da operação. Empreender novas mudanças, sem que nem mesmo o problema es-

teja claramente identificado, pode configurar uma situação exatamente igual às que levaram o eminente autor Russell L. Ackoff a afirmar, em seu livro *Redesining the Future* (New York: John Wiley & Sons, 1974): "erramos mais vezes por resolvermos corretamente o problema errado do que por 'resolvermos' erroneamente o problema correto".

4 – Uma Condição Essencial e as Providências de Apoio Indispensáveis à Implantação da Reforma Universitária

4.1 – Uma Condição Essencial: o Apoio

A primeira e mais importante condição para que a "federação de escolas" passasse a funcionar como universidade era que a comunidade universitária realmente aderisse à proposta formulada na forma de lei. Afinal, como se sabe, no Brasil, havia e ainda há leis que "não pegam", naquele tempo mais do que hoje.

Não se poderia, jamais, esperar apoio unânime, pois a comunidade universitária é muito difícil de ser liderada, devido ao hábito da discussão e à elevada capacidade de análise e crítica. Principalmente o corpo docente. Mas, sem a adesão de parte significativa da comunidade universitária, principalmente dirigentes, líderes e catedráticos, a idéia da mudança estaria sempre enfraquecida.

Como não existe mudança no sistema técnico sem mudança no sistema social, a mudança que se pretendia implementar era inquestionavelmente profunda, pois atingiria tanto as atitudes como os comportamentos de dirigentes, docentes, funcionários e discentes. Segundo a lei nº 5540, grande parte do poder dos dirigentes das escolas e faculdades passaria para a administração central da universidade. Ela determinava explicitamente a extinção das cátedras e a classificação dos catedráticos como professores titulares; e implicitamente que discentes e funcionários seriam administrados de maneira menos pessoal, por gente provavelmente desconhecida lotada em órgãos fisicamente distantes; que alunos receberiam aulas em outras escolas e faculdades, nem sempre tão prestigiosas como a sua, em disciplinas lecionadas por docentes no mínimo desconhecidos.

Eram muitas e significativas as repercussões da mudança: política, organizacional, psicológica, sociológica e prática, com que cada membro da comunidade deveria passar a conviver de um momento para outro, e a aparente falta de melhor compreensão desse fato, tanto por parte do Ministério da Educação como das direções das universidades, pode tê-los levado a uma visão simplista da Reforma.

O fenômeno mudança organizacional tem sido objeto de estudo em todos os cantos do mundo, principalmente por profissionais da área das ciências humanas. Apesar disso, o ambiente empresarial e o das instituições públicas são pródigos em exemplos de mudanças que ficaram no meio do caminho, independentemente da conveniência ou premência, devido, dentre outras causas, a reações explícitas ou implícitas das pessoas atingidas. A realização de qualquer mudança requer energia. As pessoas têm de se movimentar e fazer coisas. Além disso, em toda mudança há quem simplesmente não tenha sido suficientemente informado, há quem realmente ganhe e há quem realmente perca, há quem suponha que vai perder, há quem se sinta inseguro e há os opositores costumeiros. Conforme os gru-

pos a que pertençam, as pessoas se transformam em adeptos ou adversários da mudança. Na maioria dos casos, o número dos adversários não é desprezível.

Essas razões impõem providências de reforço e estímulo à adesão à nova situação e de inibição e desestímulo à permanência da situação antiga, a serem planejadas e executadas com competência. A experiência em consultoria comprova fartamente que conceber idéias novas, colocá-las no papel e distribuí-las representa não mais do que 5% ou 10% dos esforços para a realização de uma mudança. Os outros 90% ou 95% são voltados para alcançar a mente e o coração das pessoas e, assim, transformar idéias em crenças, as crenças em ações, e as ações em hábitos. As mudanças requerem tempo e também competência para o planejamento das providências de apoio indispensáveis.

4.2 – As Providências de Apoio Indispensáveis à Implantação de uma Mudança

4.2.1 – A Escolha de uma Liderança Competente

A primeira e mais importante providência para a implementação de um processo de mudança é atribuição da liderança a alguém que reúna autoridade formal, autoridade pessoal, conhecimento do projeto (em síntese, onde estamos, para onde vamos, por onde passaremos), capacidade de persuasão e persistência.

4.2.2 – A Implantação de Nova Estrutura Organizacional

As mudanças, por mais técnicas que sejam, invariavelmente implicam mudanças sociais. Elas requerem comportamentos novos e relacionamentos novos, que precisam ser formalizados. A melhor maneira de conseguir isso é implantar uma nova estrutura organizacional.

4.2.3 – A Preparação Técnica da Administração Central

Além das mudanças de comportamento e de relacionamento, existem também as mudanças nos métodos e processos de trabalho, nas ferramentas gerenciais, nos mecanismos de decisão e nos critérios de admissão e promoção de pessoal, por exemplo, e as pessoas atingidas pela mudança precisam estar aptas para executar seu trabalho o mais rapidamente possível. Por isso, torna-se indispensável a existência de um setor de organização prestigiado e competente. O setor de treinamento, com sua capacidade para organizar palestras, cursos e seminários, reproduzir e divulgar textos, conhecer e mobilizar instrutores internos, é um valioso aliado do coordenador da mudança. Igualmente valiosos são os setores de comunicações internas e o de relações industriais. Outros setores da administração central, conforme o caso, são muito úteis no processo. Todos eles precisam existir e contar com pessoal adequado, em número e qualificação, recursos e apoio político para poderem prestar serviço à mudança.

4.2.4 – O Provimento de uma Base Territorial

Como a base física é, em grande parte, responsável pela referência que as pessoas têm de sua realidade organizacional, é muito importante que nos espaços disponíveis sejam introduzidas alterações capazes de tornar mais visíveis e mais viáveis as mudanças organizacionais desejadas. Se possível e necessário, devem ser construídos novos prédios, novas salas, novos acessos, novas sinalizações, etc.

5 – O que o Autor Entende Ter Ocorrido na Implantação da Reforma

5.1 – Quanto ao Apoio à Reforma, Condição Essencial

Na medida em que a determinação legal foi considerada evolução ou "involução", para determinadas unidades acadêmicas da Universidade, ela foi respectivamente bem aceita ou rejeitada. Em tese, nas escolas faculdades mais prestigiadas, houve muita rejeição. Nelas, quem aderiu à proposta o fez timidamente. Nas escolas e faculdades menos prestigiadas e nas novas, como o Instituto de Ciências Exatas, o Instituto de Ciências Biológicas, a Faculdade de Ciências Humanas, a Faculdade de Letras e a Faculdade de Educação, em tese, a adesão foi muito grande. Essas posições manifestaram-se em muitas oportunidades, de maneira mais aberta ou menos aberta, desde as primeiras reuniões para a discussão da implementação da Lei, quando houve debates acirrados, nem sempre cordiais.

Importantíssima causa de rejeição da Reforma foi a transferência de disciplinas entre escolas e faculdades, da qual decorreria a transferência dos docentes que as lecionavam. Para muitos dos pertencentes às três unidades mais prestigiadas e prestigiosas, a transferência significaria "rebaixamento" de *status* . Para catedráticos que teriam de se transferir, a situação ficaria quase intolerável, uma vez que esse "rebaixamento" somar-se-ia aos decorrentes da perda do poder, da perda do título com a extinção da cátedra e de sua classificação como professor titular. Para muitos, a luta pela preservação do *status quo* era uma questão quase vital. Para outros, sobretudo os mais flexíveis quanto à disciplina que se dispunham a lecionar, houve outras soluções. Por exemplo, alguns foram transferidos internamente e passaram a lecionar disciplinas que não seriam transferidas. Em certos casos, a transferência não afetou a qualidade das aulas, em outros teve repercussões muito negativas.

Na época da Reforma, entre os casos de rejeição, embora sem caracterizar rebeldia, e os casos de adesão, houve posições variadas. Um caso particular de rejeição à idéia contida na lei nº 5540 é o da Faculdade de Direito, que jamais se integrou à Universidade, senão nos aspectos em que as normas não lhe deixam qualquer alternativa e, aparentemente, este é um problema que a Universidade ainda terá de resolver. Lá, atribui-se mais importância à Faculdade de Direito do que à Universidade Federal de Minas Gerais. Jamais o autor ouviu falar em construção de um prédio para a Faculdade de Direito no *campus*.

Para o autor, as explicações plausíveis para a adesão das escolas e faculdades à Reforma Universitária são pelo menos três: um maior número de docentes familiarizados com o ambiente acadêmico de países mais desenvolvidos, cujo modelo estava sendo transplantado para cá; a perspectiva de gozar de condições materiais, organizacionais e de política universitária mais condizentes com suas necessidades e aspirações e a existência de maior número de docentes interessados em pesquisa e em ensino de pós-graduação. A última condição é plenamente satisfeita pela Faculdade de Direito, que, ainda assim, não se integrou plenamente à Universidade.

A lei nº 5540 já completou 35 anos e praticamente todos os docentes e funcionários que estavam na Universidade quando de sua publicação se aposentaram ou já não se encontram entre nós. Os

atuais foram admitidos na nova situação e já não existe reação à Reforma Universitária. É, portanto, inquestionável que o conceito de universidade esteja mais fortalecido do que antes da Reforma, e os conceitos de escola e de faculdade estejam menos fortalecidos. Mas, na UFMG, o conceito de universidade não está tão forte como desejável, enquanto os conceitos de escola e de faculdade são mais fortes do que seria de se esperar. A cultura da "federação de escolas" não foi inteiramente superada pela Reforma.

Certamente, esta não é uma opinião generalizada na UFMG, o que é perfeitamente compreensível, em face da diferença de formação dos analistas.

5.2 – Quanto à Escolha de uma Liderança Competente

Dois grandes problemas, que parecem ter existido na liderança do processo de implantação da Reforma Universitária, são a falta de conhecimento do projeto e a falta de continuidade.

5.2.1 – Tudo indica que o novo modelo para a universidade brasileira baseou-se no de universidades norte-americanas. Para o autor, nada demais: o modelo é bom e merecia ser implantado. É o caso, então, de se questionar: por que, entre nós, não funcionou tão bem como funciona nos Estados Unidos? Resposta: é porque, lá, o modelo, ainda que parcialmente baseado em modelos europeus, resultou de um processo de evolução, durante o qual suas múltiplas facetas foram sendo identificadas, entendidas e devidamente tratadas. No Brasil pretendeu-se implantá-lo num salto.

É verdade que nem todos os passos da evolução de qualquer entidade precisam ser repisados pelas semelhantes, como não é necessário reinventar a roda. Mas é indispensável que a evolução seja entendida pelo menos em suas linhas gerais e que o estado da arte seja entendido em profundidade.

Vale a pena narrar episódio recente do relacionamento empresarial entre Japão e Estados Unidos. Em 1980, depois de tomarem conhecimento da estratégia de competição empresarial japonesa, a qualidade total, pelas palavras de W. Edwards Deming num programa de televisão transmitido em cadeia nacional, milhares de industriais norte-americanos partiram para o Japão. Foram para lá com o intuito de visitar fábricas e aprender a "fórmula mágica", com a qual o pequeno país oriental conseguira produzir mais automóveis, em números absolutos, do que o gigante industrial do ocidente. Percorrendo fábricas japonesas, industriais norte-americanos frustraram-se ao não identificarem a ambicionada fórmula mágica. Nada viram que considerassem excepcionalmente revolucionário a ponto de justificar o sucesso industrial japonês. Alguns o desdenharam e disseram que o trabalhador japonês apenas era viciado no trabalho, sofria lavagem cerebral e coisas semelhantes. Possivelmente relembrando o episódio Pearl Harbour, fizeram abertas críticas aos anfitriões, acusando-os de falsidade e de ocultarem o que tinham prometido exibir-lhes. De fato, o industrial norte-americano aprendeu muito pouco em suas visitas-relâmpago ao Japão. A verdade foi compreendida alguns anos depois: não havia falsidade por parte dos japoneses. Todos os meios tangíveis que possuíam foram apresentados aos visitantes. Mas o sucesso japonês não se baseava numa fórmula mágica, a ser copiada num pedaço de papel e levada para casa. O que havia de realmente revolucionário na ge-

rência japonesa era a forma de as pessoas de todos os níveis trabalharem, implantada no longo prazo. Ela era influenciada, dentre outras coisas, por valores, qualificação do pessoal, espírito de equipe, treinamento, comprometimento recíproco entre empresa e empregado e a organização, imperceptíveis a olhares superficiais. Resultado de contínua e obsessiva evolução desde 1950, envolvendo relações trabalhistas, educação, treinamento e desenvolvimento de pessoal, métodos, processos e uma infinidade de técnicas e ferramentas gerenciais, a forma japonesa de trabalhar já se tornara convencional para os locais, mas indecifrável para visitantes estrangeiros. Os aspectos exteriores eram insignificantes se comparados às condições subjacentes.

Necessidade semelhante à do industrial norte-americano interessado em transplantar o sistema gerencial japonês tinha o administrador universitário de entender o funcionamento das universidades norte-americanas.

Como se sabe, inúmeros docentes brasileiros de todas as áreas do conhecimento haviam feito, como ainda hoje fazem, cursos de pós-graduação nos Estados Unidos e tinham observado muitos aspectos do funcionamento das universidades norte-americanas. Mas, teriam eles percebido mais "fórmulas mágicas" do que os industriais norte-americanos perceberam nas linhas de montagem japonesas? Estariam eles mais preparados para as observações daquilo que estava menos visível? Provavelmente não, sobretudo porque sempre foram para lá em busca de conhecimentos de Física, Química, Biologia, etc. e não de administração universitária. Fazer um curso de doutorado numa universidade estrangeira pode não ser suficiente para compreender e explicar o seu funcionamento.

Atualmente, um dos maiores autores norte-americanos de livros de administração, Jay. R. Galbraith (*Competing with Flexible Lateral Organizations.* Addison Wesley, 1994), diz que o fator, isoladamente considerado, que mais pode contribuir para assegurar a liderança de uma empresa no seu mercado é a organização, porque, enquanto processos e produtos podem ser copiados facilmente, a organização é intangível, composta de muitos elementos recônditos e dificilmente será copiada. É, então, bem provável que brasileiros observadores do funcionamento das universidades americanas tenham feito delas "fotografias aéreas", como os empresários norte-americanos fizeram das fábricas japonesas e pensaram tê-las entendido profundamente, sem perceberem o que estava por baixo dos telhados e por trás das paredes.

Essas considerações têm por finalidade justificar a afirmativa de que a compreensão desejavelmente profunda do modelo de universidade que se pretendeu implantar no Brasil, se existiu, ficou restrito a um pequeno número de pessoas. A conseqüência foi a implantação da Reforma sem lideranças fortes e firmes, tanto no Ministério, onde cargos importantes eram ocupados por militares, como nas universidades.

5.2.2 – Outro aspecto relevante da liderança nos projetos de mudança é a continuidade. Nas empresas, o presidente não tem mandato determinado e, desta forma, pode liderar um processo de mudança que dure até dez ou mais anos. No Brasil, o mandato do reitor era de três anos, depois quatro, sem recondução. Essa rotatividade trazia e ainda traz muitos ris-

cos para a continuidade dos projetos de grandes mudanças, obviamente mais longos. Na universidade, onde não existe a figura do executivo que toma decisões, e sim de "secretário executivo" de órgãos colegiados, que também se reformam profundamente, as decisões são extremamente lentas e de qualidade que apenas reflete a competência média do grupo, razão pela qual projetos de mudança tendem a ser mais longos e mais sujeitos a descontinuidade.

Exemplo concreto de desconti-nuidade do processo de mudança por pouco não ocorreu na UFMG. Tão logo se construiu uma parte do prédio do ICEx, no *campus*, com salas de aula e laboratórios, ela foi ocupada. Diante das dificuldades iniciais no funcionamento, o recém-empossado reitor cogitou seriamente fazer o ICEx voltar a funcionar no prédio anterior, o que representaria enorme retrocesso na implantação do Instituto. Na visita ao prédio antigo, para sua contrariedade, constatou o reitor que os laboratórios haviam sido destruídos, assim como o espaço destinado a outras atividades. Desta forma, o processo de instalação do ICEx no *campus*, desejado por suas lideranças e conveniente à Reforma Universitária, não foi descontinuado.

Se o problema da descontinuidade administrativa manifestou-se, nos primeiros tempos, nos altos escalões da Universidade, ainda hoje se manifesta até mesmo no nível de departamento e de coordenação de curso, do que se falará mais adiante.

5.3 – Quanto à Estrutura Organizacional

Têm sido observados equívocos, alguns mais caracterizados do que outros, na implantação e na operação da estrutura organizacional e, como é impossível analisá-la e avaliá-la sem o domínio de alguns conceitos da teoria de organização, eles serão apresentados ainda que sumariamente.

A - Conceitos de departamento, departamentalização e critério de departamentalização

A palavra **departamento** tem duas acepções. Na primeira, departamento significa, genericamente, **parte** em que uma empresa ou instituição é subdividida, para efeito de supervisão, e fica sob a responsabilidade de um gerente. Essas partes são maiores ou menores e podem ser hierarquizadas, como caixas dentro de caixas. Cada parte é representada no organograma por um retângulo e recebe o nome de diretoria, superintendência, divisão ou seção, por exemplo. Na outra acepção, mais específica, a palavra **departamento é denominação de uma parte de um certo tamanho e certo nível hierárquico**, a exemplo de superintendência, divisão ou seção.

A tarefa de subdividir a empresa, instituição ou um setor dela em partes menores é denominada **departamentalização**, e o verbo correspondente é **departamentalizar**. Talvez sejam neologismos, mas já estão consagrados entre os estudiosos do tema. Assim, uma diretoria pode ser departamentalizada em superintendências, uma superintendência pode ser departamentalizada em divisões, uma divisão pode ser departamentalizada em departamentos, um departamento pode ser departamentalizado em seções, e assim por diante.

Cada departamento (órgão, parte) tem de ser internamente homogêneo, para que o gerente possa coordená-lo, e o as-

pecto considerado para caracterizar a homogeneidade denomina-se **critério de departamentalização**. Se, dado um universo de cem vendedores, fosse o caso de subdividi-lo em grupos homogêneos (departamentos), poder-se-iam usar como critérios de departamentalização o produto vendido, a região e o cliente, por exemplo.

Antes da Reforma Universitária, as universidades públicas federais tinham uma estrutura muito simples: uma reitoria pouco operante, escolas e faculdades auto-suficientes e totalmente independentes entre si. O objetivo único de cada uma era formar um profissional, o seu produto, e ela dispunha de tudo o de que necessitasse, em termos de recursos humanos, materiais e organizacionais, além de atribuições para executar todas as tarefas administrativas necessárias. Em termos técnicos da teoria de organização, **as universidades públicas federais eram organizações departamentalizadas (subdivididas) em unidades (escolas e faculdades) auto-suficientes em torno do produto.**

As denominações Escola de Engenharia, Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Veterinária, etc. não eram próprias para esse critério de departamentalização. De fato, nessas unidades acadêmicas não se ensinavam apenas Engenharia, Economia ou Medicina Veterinária, mas todas as disciplinas necessárias ao respectivo profissional. Na Escola de Engenharia ensinavam-se também Estatística, Economia, Organização e Direito; na Faculdade de Ciências Econômicas ensinavam-se também Estatística, Psicologia, Matemática e Direito e na Escola de Veterinária ensinavam-se Estatística, Química e Biologia, por exemplo. Por mais estranhas e menos sonoras que fossem, as denominações corretas seriam, portanto, Escola para a Formação de Engenheiros, Faculdade para a Formação de Economistas e Escola para a Formação de Veterinários, e assim por diante.

A análise dos critérios de departamentalização, aplicados à universidade, que se faz a seguir, centrou-se apenas nos cursos de graduação. Posteriormente, será explicada a influência deles nos cursos de pós-graduação e extensão e nas atividades de pesquisa.

O **critério de departamentalização por unidades auto-suficientes em torno do produto**, de antes da Reforma, apresentava as seguintes principais características:

a) O profissional era produto de uma escola ou faculdade, que dispunha de todos os recursos necessários. Confundiam-se curso e escola. Tanto fazia dizer curso de Farmácia como curso da Farmácia, curso de Odontologia como curso da Odontologia.

b) No processo de formação do profissional, uma escola ou faculdade realizava todas – rigorosamente, todas – as atividades administrativas e didáticas, desde a redação do edital do vestibular até a entrega de diploma, com recursos próprios. Disso resultava mais facilidade para elaborar, divulgar e implantar cronogramas, orçamentos, programa de atividades e outras funções administrativas.

c) Os recursos da escola ou faculdade podiam ser usados com base em informações apenas internas, pois não eram partilhados com nenhuma outra escola ou faculdade. Por esta razão e pela anterior, a administração, tanto a central como a

das unidades, resultava bastante facilitada, ao alcance de pessoas menos qualificadas para a direção, uma vez que consistia em administrar independências.

d)A responsabilidade pela qualidade do curso era claramente definida e repousava na pessoa do diretor da unidade. Como ele supervisionava diretamente e de perto todos os docentes do seu curso, sentia-se motivado e responsável pelas decisões e ações necessárias e seu trabalho era bastante facilitado.

e)Os docentes de uma mesma disciplina ficavam distribuídos em pequenos grupos, nas faculdades e escolas, o que comprovadamente dificultava seu aprimoramento técnico-científico e constituía-se em ponto altamente negativo para uma instituição educacional.

f)Existia duplicação de meios para fins idênticos (docentes e laboratórios, para a mesma disciplina, por exemplo), o que representava custo mais elevado. Como havia identidade entre curso e escola, a criação de um novo curso implicaria ou poderia implicar a criação de uma nova escola, com todos os recursos necessários.

A lei nº 5540 criou a figura do departamento como o menor componente das escolas e faculdades, em substituição à cátedra, para as atividades de ensino e pesquisa, compreendendo disciplinas afins. Criou órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa com atribuições deliberativas; atribuiu a coordenação de cada curso a um colegiado; determinou que o vestibular seria único, para todos os cursos; prescreveu a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, extinguiu a cátedra e estabeleceu o regime de trabalho de dedicação exclusiva. **Determinou, também, que as universidades se organizariam em unidades de função de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos.**

A interpretação da última frase do parágrafo acima, sob a ótica da administração, quanto à estrutura organizacional, é simples: as universidades seriam constituídas de (departamentalizadas em) **escolas e faculdades especializadas em diferentes áreas de conhecimento**, das quais tratariam com exclusividade, para efeito de ensino e de pesquisa; o currículo dos cursos se comporia de disciplinas de várias delas, do que decorreriam sua **interdependência e a necessidade de cooperar**. A coordenação do curso seria atribuída a um órgão colegiado supra-escola ou suprafaculdade. Noutras palavras, **a universidade seria departamentalizada por função** e haveria um órgão colegiado para realizar a coordenação entre as funções, no interesse do curso. A palavra função, no estudo dos critérios de departamentalização, tem sentido de **natureza do trabalho**. Nas empresas, as principais funções são finanças, pessoal, produção, vendas, etc.

O novo critério de departamentalização apresenta as seguintes principais características, quando aplicado às universidades:

a)O profissional é produto de toda universidade, num processo de produção que se realiza sob a orientação e a supervisão da administração central, com a participação de diferentes escolas e faculdades. O curso é da universidade e não da escola ou faculdade. É correto dizer curso de Farmácia, mas não curso da Farmácia; curso de Odontologia, mas não curso da Odontologia. Nenhuma escola ou faculdade é dona de curso ne-

nhum, porque nenhum curso de graduação se realiza inteiramente dentro de nenhuma delas.

b)No processo de formação de vários profissionais, não apenas daquele que era exclusivamente seu, uma escola ou faculdade realiza apenas as atividades de ensino, ao ministrar disciplinas pertencentes à sua área de conhecimento. As atividades de administração do ensino ficam por conta da administração central.

c)Os recursos da escola ou faculdade são compartilhados e já não podem ser usados com base em informações apenas internas. A administração, tanto a central como a das unidades, resulta mais difícil e passa a exigir pessoas mais qualificadas para a direção, que tem de administrar interdependências.

d)A responsabilidade pela qualidade do curso resulta difusa, uma vez que docentes de escolas e faculdades diferentes, sob a supervisão de chefes de departamentos e diretores diferentes, ministram disciplinas interdependentes para um mesmo curso.

e)Os docentes de uma mesma disciplina ficam reunidos no mesmo departamento e na mesma escola ou faculdade, o que comprovadamente facilita seu aprimoramento técnico-científico e se constitui em ponto muito positivo para uma instituição educacional.

f)Não existe duplicação de meios para fins idênticos (docentes e laboratórios, para a mesma disciplina, por exemplo), o que possibilita a economia de escala e, conseqüentemente, custo mais baixo. Como um curso resulta da contribuição de várias escolas, a criação de um novo curso exige apenas reunir contribuições diferentes das escolas existentes.

Não existe critério bom ou mau em si mesmo. Cada um possui características que, nas circunstâncias da empresa ou instituição que cogita aplicá-lo, podem ser vantajosas ou desvantajosas. Adotar um ou outro é questão apenas de atribuir prioridade a um aspecto que ele beneficia e implantar, concomitantemente, mecanismos complementares que ajudem a tratar aspectos que ele não beneficia. A segunda parte raramente é feita.

5.3.1- São tão claras como profundas as diferenças das duas estruturas organizacionais. A anterior à Reforma levava os membros da comunidade universitária a ter como referência maior a sua escola e a praticamente ignorar a universidade; promovia a autonomia e a independência das escolas e faculdades, de que decorria o afastamento recíproco; era adequada à simplicidade do objetivo institucional; colocava as dificuldades gerenciais em nível suficientemente baixo para estarem ao alcance da competência gerencial existente e tinha custo mais elevado. A segunda exige dos membros da comunidade universitária ter como referência maior a universidade e colocar sua escola ou faculdade em segundo lugar; promove forte interdependência e exige a aproximação organizacional das escolas e faculdades; é adequada a objetivos muito mais ousados; eleva o nível das dificuldades gerenciais; tem custo presumivelmente mais baixo, graças à economia de escala.

Essas diferenças tinham de ser percebidas, e os docentes e dirigentes de escolas, faculdades e departamentos tinham de ser preparados para um novo papel. A administração central, por sua vez, tinha de entender mais profundamente a mu-

dança, tinha de assumir a responsabilidade de ser guardiã da nova "filosofia" organizacional e tinha de se equipar de setores de organização e de pessoal administrativo para desincumbir-se de sua tarefa. Era dever do Ministério da Educação assistir as universidade na formação desse pessoal.

B – Conceito de estrutura matricial

Estrutura matricial é aquela em que à estrutura convencional, onde a autoridade flui de cima para baixo, se sobrepõe um outro tipo de autoridade que flui transversalmente. Na representação gráfica simplificada dessa estrutura, a autoridade convencional é indicada por linhas verticais e a segunda linha de autoridade é indicada por linhas horizontais. O desenho tem a forma de uma grade, ou uma matriz, daí a denominação. A estrutura matricial torna-se necessária quando o critério de departamentalização utilizado permite a coordenação dos esforços em torno de um aspecto importante do trabalho, mas não permite a coordenação em torno de outro aspecto igualmente importante. O critério da departamentalização empregado antes da reforma facilitava a coordenação em torno do curso, mas dificultava a coordenação em torno das áreas de conhecimento e, por esta via, dificultava a realização de cursos de pós-graduação e da pesquisa. O critério atual de departamentalização, por função, facilita a coordenação do trabalho em torno da área de conhecimento (função), ao atribuí-la com exclusividade a uma escola ou faculdade, e facilita a realização de atividades de pós-graduação e a pesquisa, mas dificulta a coordenação do trabalho em torno do curso.

Nas empresas que adotam a estrutura matricial, existem as figuras de gerente de projeto, gerente de produto, gerente de conta e similares. Na universidade, para neutralizar a dificuldade de coordenação em torno de aspecto tão importante como o curso, a lei nº 5540, sabiamente, criou a figura do colegiado de coordenação e a do coordenador de curso. Na nova estrutura, enquanto o diretor e os chefes dos departamentos de ensino exercem sua autoridade no sentido vertical do organograma, isto é, no sentido convencional da hierarquia de autoridade, o coordenador do curso exerce sua autoridade no sentido horizontal, estabelecendo contato com professores de diferentes departamentos e procurando assegurar que prestem o melhor serviço possível ao seu curso.

Na estrutura matricial, o executor de uma tarefa fica subordinado a dupla autoridade: a do chefe de departamento e a do gerente de produto, por exemplo. Cada chefe avalia o trabalho do subordinado segundo uma perspectiva. É, por isto, uma estrutura que deve ser aplicada com cuidado, apenas em ambiente organizacionalmente amadurecido. Na universidade, o chefe de departamento coordena os esforços dos docentes tendo em vista o desenvolvimento da área de conhecimento, enquanto o coordenador do curso coordena esforços dos docentes tendo em vista a integralização do currículo do curso nas melhores condições possíveis.

5.3.2 – Um grave problema é o fato de até hoje, passados 35 anos da implantação da nova estrutura organizacional, não haver uma compreensão ampla e correta das atribuições do chefe de departamento e do coordenador de curso.

Na estrutura matricial, cabe ao chefe de departamento zelar pelo desenvolvi-

mento da área de conhecimento. As atribuições do chefe de departamento devem ser: a representação externa do departamento, a contratação de docentes, a qualificação dos docentes, a montagem e o aperfeiçoamento de laboratórios, a participação e a promoção de eventos científicos, a supervisão da realização dos projetos de pesquisa, as atividades de iniciação científica e de produção científica, além do cumprimento dos encargos didáticos e da administração interna do departamento.

Ao coordenador de curso cabe zelar por seu curso. Portanto, ele deve voltar-se para o conhecimento profundo da legislação do exercício profissional, dos instrumentos normativos relativos ao curso, do mercado de trabalho, das tendências da profissão, do desempenho real dos profissionais do curso no mercado de trabalho. Deve voltar-se, ainda, para a definição do perfil do profissional que a universidade deseja formar, para o desenho do currículo, para a carga horária das disciplinas, para as experiências pedagógicas, para a interação com os departamentos que prestam serviço ao seu curso e para a avaliação dos docentes que lecionam para ele. Evidentemente, como coordenador de um colegiado que formula as políticas gerais para o seu curso, tem de liderá-lo e levá-lo a produzir tais políticas.

Como se vê, o papel do coordenador é extremamente importante. No entanto, talvez porque se trate de um elemento novo na estrutura organizacional da universidade, sua importância não foi entendida. Em muitos casos, o departamento, tradicionalmente mais forte em termos políticos, de recursos e de atribuições, usurpa as atribuições mais nobres do coordenador. Costumeiramente, a este resta apenas o exercício de atividades burocráticas, que a Seção de Ensino poderia facilmente executar mediante normas e instruções do colegiado. Se antes da Reforma falava-se, com propriedade, em curso da escola, hoje fala-se com dupla impropriedade em curso do departamento. Dupla impropriedade porque, em primeiro lugar, sendo o departamento a menor unidade organizacional da universidade, jamais poderia pensar em "seu" curso; em segundo lugar, porque se o curso não fosse da universidade, teria de ser da escola ou faculdade.

Para executar o seu papel real, segundo a teoria de organização, o coordenador devia ter o perfil parecido com o de proprietário de escola de curso único. Deveria ser pessoa vivida, com boa experiência profissional e acadêmica, conhecedor dos meandros da instituição e dotado de facilidade para estabelecer e manter contatos extramuros. Em geral, não tem sido este, porém, o perfil dos coordenadores de curso, em todo o tempo. Docentes mais qualificados, que mais se aproximam deste perfil, costumam entediar-se no cargo, realmente entediante pela presença de um componente burocrático pesado, e impô-lo a docentes mais jovens, às vezes recém-admitidos, que, indefesos, recebem-no dispostos ao sacrifício de executar as piores atribuições que restaram ao cargo: as tarefas burocráticas. Não recebem treinamento algum. Muitas vezes têm de reinventar a roda e aprendem na prática, às custas de erros às vezes onerosos e de muito desgaste pessoal.

Embora o problema pudesse existir para cursos de todos os níveis, é exclusivo do curso de graduação ou onde ele se manifesta de maneira mais aguda. A ex-

plicação é que os cursos de graduação são os únicos cujo currículo é formalmente aprovado por órgão do Ministério da Educação, e isto impõe que ele contenha disciplinas pertencentes a outros departamentos, inevitavelmente lecionadas por professores deles.

Para os cursos de pós-graduação e extensão, o currículo é aprovado internamente e os organizadores sentem-se muito à vontade, e contam com facilidades, para criar disciplinas com nomes que sugerem ligação com a área de atuação do departamento, embora o conteúdo não seja. Os departamentos conseguem contratar docentes, ainda que em caráter precário, para lecionar uma disciplina estranha à sua área de conhecimento. Se necessário, aceitam até sacrificar a qualidade do curso, retirando do currículo disciplina para a qual não contem com docente próprio. Também há o caso de indicarem docente inadequado, desde que, sobre ele, o departamento tenha autoridade. Desta forma, a carência de autoridade do coordenador não se manifesta nos cursos de pós-graduação, porque curso e departamento se confundem e o departamento coordena. Projetos de extensão e projetos de pesquisa podem ser até individuais, e pelos mesmos caminhos as dificuldades de coordenação são contornadas. O Departamento assume.

Em resumo, para qualquer uma de suas atividades, diante das dificuldades para obter colaboração real de outros departamentos, o departamento engendra todos os meios possíveis para tornar-se auto-suficiente, pois, desta forma, ele assegurará a coordenação da atividade.

A natureza tem horror ao vácuo e o mesmo ocorre na administração. Como a instituição não entendeu e não valorizou o papel do coordenador de curso, ele não teve como bem exercer o seu papel e o departamento apossou-se de grande parte dele. Desnecessário dizer o quanto tal comportamento se distancia dos ideais da Reforma Universitária e dos benefícios que se pretendia que ela trouxesse à universidade pública federal brasileira.

5.3.3 – Embora seja um equívoco, é compreensível que se pense que um curso pertença a uma escola ou faculdade, ou até mesmo um departamento, que ofereça 60% ou 70% da carga horária total do seu currículo. É equívoco, primeiramente, porque 70% não são 100%. Uma parte, mesmo grande, não é o todo. Mas, o problema maior está no fato de os departamentos das outras escolas ou faculdades, que lecionam os 40% ou 30% restantes das disciplinas, diante da equivocada interpretação, sentirem-se pouco comprometidos com a qualidade do curso e designarem sistematicamente seus piores docentes para lecionar as disciplinas que lhes cabem. Afinal, "são disciplinas para outro curso". Todos conhecem de sobra essa história. Docentes incompetentes, desmotivados impontuais, etc. são "aproveitados" desta maneira desde os primeiros tempos da Reforma Universitária, numa clara demonstração de que o conceito de (e o interesse da) universidade não conseguiu sobrepor-se ao conceito de (e ao interesse da) escola ou de faculdade.

Postura tão deletéria, mas ainda existente, herança da cultura de dispersão geográfica e distanciamento organi-zacional das escolas e faculdades, poderia ter sido, em boa parte, neutralizada por uma liderança que conduzisse a bandeira de uma nova universidade e pela atuação dos coordenadores dos cursos de graduação. A li-

derança não existiu, e os coordenadores, infelizmente, jamais tiveram *status* e autoridade suficientes.

C – Conceito de estrutura linha /*staff*

Linha / *staff* é a estrutura composta de unidades produtivas, denominadas unidades de linha, geralmente diversificadas, que gozam de relativa autonomia e de unidades de apoio à alta administração, por isso denominadas *staff*, que fornecem diretrizes e parâmetros para as unidades de linha e controlam o seu desempenho. Quando uma organização é composta de unidades produtivas muito diversificadas (numa empresa / *holding*, por exemplo: um banco, um empreendimento agropecuário, uma fábrica de bebidas e uma empresa de transporte aéreo), a alta administração tem dificuldade para centralizar as decisões, porque dificilmente possuirá competência técnica necessária às decisões em todas as áreas de atividade. Por outro lado, sente-se insegura para promover a descentralização que permitiria a cada unidade tomar livremente as decisões, mas poderia levar a empresa / *holding* a perder o controle. A alta administração adota, então, uma solução intermediária, que consiste na delegação moderada de autoridade (descentralização moderada) às unidades produtivas, para tomarem decisões de seu interesse e na criação de órgãos de *staff* de pequeno porte, especializados nas funções importantes de apoio, como planejamento estratégico, finanças, contabilidade, direito tributário, assistência jurídica e comércio internacional, por exemplo, junto à alta administração. Os órgãos de *staff* têm autoridade para elaborar diretrizes (nunca pormenorizadas) e controlar o trabalho das unidades produtivas (centralização moderada). A alta administração procura não estorvar o trabalho especializado das unidades produtivas, mas acautela-se de eventual perda de controle.

A estrutura organizacional implantada pela lei nº 5540, ainda que vazada em termos jurídicos, como convém, é nitidamente, como se pode ver, uma estrutura linha / *staff*. As unidades produtivas, ou órgãos de linha, escolas e faculdades, são diversificadas e têm de ser administradas com alguma autonomia, mas têm de atuar sob uma autoridade mais elevada, que tem em vista objetivos da universidade. As pró-reitorias, incumbidas de elaborar diretrizes e supervisionar o seu trabalho, são os órgãos de *staff*.

5.3.4 – Sem dúvida o maior e mais negativo desvio em relação à estrutura organizacional é o fato de, até hoje, a Pró-Reitoria de Graduação não entender que o colegiado de coordenação do curso de graduação é um órgão supra-escola ligado a ela, Pró-Reitoria, e que o coordenador é o seu representante na administração daquele curso. Sábia, mas, laconicamente, a legislação determinou que o colegiado seria composto de representantes das unidades acadêmicas que oferecessem disciplinas ao curso. Do ponto de vista da teoria de organização, essa determinação legal implica o reconhecimento da impossibilidade de um diretor de escola ou faculdade coordenar eficazmente todo um curso e concretiza o desejo de que tal coordenação seja executada por um órgão supra-escola, já que o curso é da universidade e não de uma unidade. Ora, qual órgão da administração central é responsável pelo ensino de graduação? A Pró-Reitoria de Graduação. Então, ainda que a lei nº 5540 não o tenha dito com a cla-

reza desejável, o colegiado deve estar subordinado à Pró-Reitoria de Graduação e deve receber dela tanto diretrizes como toda sorte de apoio para o cumprimento de sua tarefa. Por exemplo, autoridade para participar significativamente da avaliação do desempenho dos docentes que lecionam para o seu curso.

A estrutura jamais funcionou assim. O próprio Estatuto da UFMG trata dos colegiados no Título II do Capítulo 1, "Da Administração e do Funcionamento das Unidades Acadêmicas". Isso significa que também o documento normativo principal da Instituição parece ver o colegiado como pertencente à unidade acadêmica. À luz da teoria de organização, um equívoco.

Durante muito anos, o coordenador do colegiado não possuía nem recursos nem *status* para desempenhar sequer as tarefas burocráticas a que seu cargo ficou reduzido na prática. Não tinha sala, não tinha máquina de datilografia, não tinha secretária e não participava da congregação da escola ou faculdade. A Pró-Reitoria de Graduação parecia vê-lo como elemento da unidade, mas nesta ele era visto como estranho.

Atualmente, pelo menos na escola de Engenharia, ele tem assento na congregação, com voz e voto. Há, no entanto, a possibilidade de surgimento de impasses. A lei nº 5540, em seu artigo 13, parágrafo 2º, diz que o colegiado é constituído de representantes das várias unidades que oferecem disciplinas ao curso; o estatuto da UFMG fala que o coordenador é eleito pelo colegiado, o qual pode ter sede em unidade acadêmica determinada pelo CEPE. Pergunta-se: e se o coordenador eleito não pertencer à Escola de Engenharia, vai ter assento na congregação? Em quais condições? A hipótese tem de ser considerada pela Congregação, e a solução, prevista.

5.3.5 – Um aspecto que vale a pena mencionar na análise da estrutura organizacional é que, na universidade, não existe a figura do executivo, isto é, do ocupante de um cargo ao qual se atribui autoridade para a tomada de decisão. Na universidade, todas as decisões são tomadas por órgãos colegiados e executadas pelo respectivo "secretário executivo", que recebe denominações variadas. O Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão são os órgãos de deliberação superior, e suas decisões são executadas sob a responsabilidade do Reitor. Existe, ainda, o Conselho de Diretores, "órgão de assessoria executiva da administração superior da Universidade", que "traça normas operacionais para matérias aprovadas pelo Conselho Universitário". Pró-Reitores são encarregados da execução das decisões das respectivas câmaras acadêmicas. Diretores são responsáveis pela execução das decisões da Congregação. Coordenadores de Colegiado de Curso são responsáveis pelas decisões deste e Chefes de Departamentos são responsáveis pelas decisões da assembléia ou da câmara.

Trata-se, sem dúvida, de uma estrutura organizacional cujo mecanismo único de tomada de decisões é o órgão colegiado, do qual fazem parte, além dos elementos-chave, representantes de docentes, servidores e estudantes. Esta solução, segundo o que pode ser uma lenda, teria sido adotada nos primórdios da Reforma como defesa contra eventual intromissão verde-oliva na administração universitária, admissível na época. Passada a suposta ameaça, no entanto, este meca-

nismo de decisões aparentemente transformou-se em cultura e, ao que tudo indica, está aí para ficar.

Como todas as demais soluções organizacionais, o mecanismo de tomada de decisões órgão colegiado apresenta facetas positivas e negativas e merece exame acurado, que indique o saldo de sua aplicação em caráter de exclusividade, se positivo ou negativo. As principais facetas positivas são: assegurar a participação de pessoas que podem realmente contribuir para a qualidade das decisões, assegurar a participação de vários segmentos da comunidade universitária e evitar decisões radicais. As facetas negativas são: a inevitável lentidão; o fato de absorver muito do já escasso tempo dos participantes, geralmente ocupantes de cargos de chefia que exigem a sua presença; prestar-se como válvula de escape para dirigentes inseguros que necessitam do respaldo do grupo; proporcionar oportunidade de participação a pessoas que não possuem suficiente qualificação. Se o mecanismo órgão colegiado impede decisões desastradas, impede também as brilhantes, uma vez que suas decisões refletem a competência média do grupo.

5.3.6 – Para as atividades de ensino e pesquisa, o departamento é a menor unidade organizacional da estrutura da universidade. Poder-se-ia pensar que é uma unidade organizacional dotada de pouca autoridade, mas a observação cotidiana do autor leva-o a pensar de maneira diferente. Departamentos onde existiam docentes não afinados com a vida universitária tiveram muita dificuldade para superar a oposição sistemática aos esforços em favor da evolução, que significavam mais dedicação. Logo após a Reforma, dado que a assembléia e a câmara tinham autoridade para decidir sobre o seu rumo, mesmo que optassem por rumo nenhum, o departamento se autoregulava. Houve chefe de departamento que declarou publicamente, em reunião na reitoria, que o seu departamento se interessava pouco pelo ensino de graduação uma vez que atribuía prioridade à pesquisa. E ficou por isso mesmo.

Dotados de autoridade que merece estudo, por aparentemente excessiva, procuram evitar todo e qualquer compartilhamento de recursos, sejam eles materiais ou humanos. Chefes destreinados e, não raro inseguros, temem correr riscos e adotam posições defensivas, que, na prática, concretizam-se na recusa a ceder, a partilhar, a co-participar, a associar e, enfim, a cooperar. E não é fácil, na maioria dos casos, para o diretor da unidade, conseguir deles comportamento diferente.

Não é de se admirar que a tendência para a auto-suficiência e independência tenha chegado aos departamentos. Hoje, cada um deseja ter seu curso de graduação, seu mestrado, seu doutorado, seu curso de especialização, seus recursos, seu espaço, sua secretaria, sua copiadora, seus computadores, seus projetos e, pelo menos num caso durante um bom tempo, na UFMG, o seu estacionamento privativo. Isso comprova claramente que o sacrossanto princípio da não duplicação de meios para fins idênticos, da Reforma Universitária, cuja aplicação traria economia de escala e foi uma das mais importantes diretrizes para a administração da universidade pública, perdeu-se no tempo. Caiu no esquecimento, para a infelicidade de um país pobre.

A diversificação das áreas de conhecimento da universidade impôs a delegação de autoridade para escolas, faculdades

e departamentos, como preceitua a boa estrutura linha / *staff*. Todavia, há que se cuidar para que a delegação não seja excessiva e a administração central não perca o controle da situação, porque, perante o Ministério da Educação e a sociedade, a responsabilidade pelo que ocorre na universidade é de sua administração central, e responsabilidade não se delega. Dar de ombros e dizer que algo vai mal por culpa do departamento é inaceitável.

5.4 – Quanto à Preparação da Administração Central

Se, no país, a liderança do processo da Reforma Universitária cabia ao Ministério da Educação, no âmbito da universidade cabia à reitoria. De imediato, pelo fato de, na prática, uma nova reitoria ter sido criada, ela, compreensivelmente, não estava preparada para as novas funções. Mas, a partir dali, as coisas poderiam ter sido diferentes.

Ao longo de todo o tempo, a administração central parece não ter entendido que a universidade é provavelmente o tipo de organização mais difícil de ser administrado, dentre todos os que existem. Nela todas as áreas de conhecimento são igualmente importantes e não há uma que predomine, como a economia nos bancos e a medicina nos hospitais. O produto, seja ele conhecimento transmitido ou novo, é intangível e de difícil avaliação. O ciclo de produção é longo; a avaliação de um novo profissional e do processo de sua formação só se pode fazer cerca de 15 anos após a concepção. No caso da UFMG, existe a enorme dificuldade adicional da dispersão geográfica, que, apesar de vir-se reduzindo, ainda é significativa. Como instituição de grande porte, numa cidade também grande, por ela circulam diariamente cerca de 50.000 pessoas.

Com semelhantes características, a universidade, em qualquer parte do mundo, terá sempre administração mais flexível, mais participativa, menos sujeita a avaliações apenas numéricas e muito influenciada pelas condições sociais e políticas do ambiente. Mas é preciso que a alta administração esteja consciente disso e se equipe, tão bem quanto possa, de pessoal dotado de qualificação específica para os cargos administrativos e implante uma organização que lhe permita atingir os objetivos a que se propõe. A complexidade da instituição justifica as dificuldades administrativas, mas não justifica uma administração destituída da qualificação necessária.

5.4.1 – Não obstante possuir uma faculdade que oferece cursos de administração de todos os níveis, aparentemente a Universidade não atribui importância à Administração como área de conhecimento, não entendeu a complexidade administrativa embutida no novo modelo de universidade e jamais atribuiu a importância devida à função administrativa. Por esta razão ou não, para o autor, a discussão da administração sob enfoque técnico nunca foi do agrado da administração central. Que fosse do seu conhecimento, este tema esteve no programa de três eventos em épocas distintas. No primeiro, o expositor não compareceu; no segundo, havia mais gente na mesa diretora do que na platéia; no terceiro, sob alegação de que não era especialista no assunto, o expositor abordou outro tema por decisão unilateral. Tudo isso faz lembrar e considerar atualizadas as palavras de Benedito Silva, pioneiro brasileiro no estudo da ci-

ência administrativa, em seu livro *Taylor e Fayol*, publicado pela Fundação Getúlio Vargas, em 1960:

> O Brasil ainda não assimilou a idéia de que administração é suscetível de prática profissional, segundo cânones e generalizações válidas. Para nós, administrar é ainda uma arte empírica, em que predominam as opiniões, os impulsos, os caprichos e, até, as superstições.

5.4.2 – Docentes ocupantes de importantes cargos administrativos costumam não se dedicar a eles com a intensidade necessária. É verdade que, atualmente, devido a graves desfalques no quadro de professores, diretores de escolas e faculdades, chefes de departamento e docentes ocupantes de outros cargos de chefia realizam pesadas tarefas didáticas, com o claro sacrifício do seu desempenho gerencial. Mas não foi sempre assim e nem a justificativa pode ser generalizada. Há, também, os que não desejam deixar ou adiar seus importantes projetos de pesquisa e os que chegam de um congresso, viajam para outro e, quando voltam, vão a Brasília para uma reunião, por exemplo. Enfim, é muito comum a cadeira do dirigente estar vazia, enquanto problemas se acumulam sobre a mesa e pessoas esperam atendimento.

Não é o caso de exigir dos docentes ocupantes de cargos administrativos dedicação exclusiva a eles, no extremo rigor da palavra. É bom que exerçam alguma atividade didática no seu departamento. A questão é de dosagem. A universidade é uma instituição complexa e necessita de mão-de-obra gerencial em certo volume. Como em qualquer outra organização, mão-de-obra gerencial em volume insuficiente pode levar a mau desempenho.

5.4.3 – Infelizmente, até hoje, na administração central da UFMG, não existem especialistas em organização. Quando o Estatuto afirma que "uma das formas possíveis de organização das Unidades Acadêmicas é a estrutura departamental", é porque faltou quem explicasse aos redatores que as partes integrantes de uma unidade serão sempre departamentos (no sentido genérico), ainda que se lhes dê o nome de divisão, núcleo, grupo, etc., o que não tem qualquer importância. Relevante e variável é o critério de departamentalização, isto é, o aspecto segundo o qual os departamentos são internamente homogêneos. Isso sequer foi tangenciado. A redação do Estatuto não é feliz. Quando o Conselho Universitário aprovou o projeto de Regimento da Faculdade de Letras, no qual o colegiado de coordenação de curso é considerado órgão integrante dela, faltou quem o assessorasse tecnicamente, para lhe dizer que o colegiado é supra-escola e que para a coordenação intra-escola existem a congregação e a diretoria. Quando o Conselho Universitário abdicou de sua prerrogativa de zelar para que a organização da Universidade seja adequada a seu objetivo e aprovou o mencionado projeto com importantíssimas definições ainda por serem feitas, faltou quem lhe lembrasse da inconveniência de "assinar um cheque em branco" e da aprovação, no mínimo, precoce.

5.4.4 – Pró-reitorias e departamentos tipicamente administrativos, a não ser em raríssimos casos, têm sido entregues a pessoas não possuidoras de qualificação específica, ainda que dotadas de incontáveis outros méritos. Quem duvidar procure saber, na UFMG, dentre todos os pró-reitores de administração, de planejamen-

to e, agora, de recursos humanos, quantos tinham formação em administração ou pelo menos estavam dispostos a investir tempo e esforço para aprender. Procure a mesma informação sobre os departamentos administrativos.

Não se trata de exigir que todos os ocupantes de cargos administrativos sejam administradores profissionais, inclusive porque não há, para a universidade, administradores melhores do que os docentes. Trata-se de exigir que só exerçam cargos administrativos os que realmente estejam dispostos a exercê-los com entusiasmo e a investir tempo e esforço no autodesenvolvimento (mas autodesenvolvimento mesmo!) e não a apenas tolerá-los impacientemente como se faz nos aeroportos de conexão. Houve diretor de escola que, após alguns afastamentos, meses antes do fim do mandato, sem qualquer causa aparente, solicitou licença-prêmio, que ainda existia, e não retornou ao cargo.

5.4.5 – As atividades de treinamento para os ocupantes dos cargos de chefia tanto da administração central como das unidades de ensino e administrativas têm sido sempre acanhadas. Muitíssimo menos intensas do que seria desejável. Melhor teriam feito as universidades se tivessem seguido o exemplo de empresas estatais, como a Petrobrás, a Vale do Rio Doce, a Usiminas e tantas outras, que sempre realizaram atividades de treinamento muito intensas. É claro que, não se tendo entendido claramente os papéis de chefe de departamento e de coordenador de curso, eles não podiam ter sido temas de treinamento. Mas e o treinamento para o pessoal administrativo em geral? E as secretárias dos departamentos de ensino e dos colegiados? Quanto a treinamento, provavelmente não se fizeram 20% do necessário.

5.4.6 – Documentos básicos, o Estatuto e o Regimento Geral, nunca foram divulgados suficientemente. Na Escola de Engenharia, e certamente também nas outras, eram raríssimos os exemplares disponíveis. Diretores de unidades acadêmicas, secretários, chefes de departamento e coordenadores de curso não dispunham de uma bússola para as decisões e habituaram-se à sua ausência. Atualmente, esses documentos estão disponíveis no *site* da UFMG, na internet. Porém, tendo sido criada a cultura de ignorar Estatuto e Regimento Geral, é o caso de avaliar a freqüência das consultas ao *site*.

5.5 – Quanto ao Provimento de uma Base Territorial

O que justifica a existência de um *campus* universitário não é, como pode parecer a muita gente, o conforto do silêncio, das vagas para estacionamento e, atualmente, o da relativa segurança. O que justifica a existência do *campus* é o fato de os cursos, as atividades de extensão e os projetos de pesquisa serem, em princípio, multidisciplinares e se beneficiarem largamente da boa e fácil comunicação entre dirigentes e docentes de diferentes escolas, faculdades e departamentos envolvidos. E a comunicação, como se sabe, se beneficia também largamente da proximidade física, não obstante o progresso das telecomunicações. *Campus* é local de interação, onde distâncias, piso e ambiente devem facilitar o trânsito pedestre. E todo o seu planejamento há de ser feito à luz deste objetivo.

Evidentemente, compondo-se a universidade de alguns grandes setores, como o de ciências exatas, o de ciências

humanas, o de ciências biológicas e outros, é no seio desses setores que a comunicação entre as unidades acadêmicas é mais intensa. Daí, uma primeira diretriz para o planejamento do *campus*: a setorização.

Infelizmente, essas condições não marcam o *campus* da UFMG tão profundamente como é desejável e várias são as razões para isso.

5.5.1 – Aparentemente, a Universidade sempre considerou que a construção do *campus* e a instalação ali de todas as escolas e faculdades era desejável. Na verdade, era muito mais do que isso: era fundamental. Indispensável mesmo. A criação de um novo espaço físico, no qual se reuniriam todas as unidades acadêmicas e administrativas da Universidade, seria a melhor forma de comunicar a todos os componentes da comunidade universitária o surgimento de uma instituição nova, a universidade, maior e mais importante do que cada escola e cada faculdade.

A mudança do critério de departamentalização da universidade exigia ampla e profunda mudança nas atitudes e nos comportamentos dos dirigentes e docentes. Tal mudança poderia ser conseguida, numa pequena parte, por determinação legal, mas, em sua quase totalidade, poderia ser conseguida por liderança, aproximação física, compartilhamento de recursos, projetos multidisciplinares, treinamento e outras providências. Como, na universidade, não se verificaram essas condições, ela deixou de se beneficiar das características positivas do novo critério de departamentalização e passou a sofrer os ônus dos aspectos negativos. Por exemplo, a dispersão geográfica das escolas e faculdades é totalmente incompatível com uma estrutura organizacional que produziria redução de custo a partir da cooperação e do compartilhamento de recursos.

5.5 2 – Talvez, em virtude de não ter dado ao *campus* a importância que merece, a Universidade pareça não ter sido suficientemente decidida e ágil para alienar imóveis disponíveis e empregar os recursos na construção imediata dos prédios no *campus*. Escolas e faculdades transferiram-se para o *campus* muito lentamente, talvez uma em cada cinco anos, em média. Ainda há prédios em construção, prédios prestes a serem iniciados e outros longe de se iniciarem.

Ninguém é capaz de dizer o ano em que todas as escolas e faculdades que devem funcionar no *campus* estarão instaladas nele.

5.5.3 – Uma primeira razão para os problemas referentes ao *campus* é a inexistência de especialistas em administração universitária e em planejamento de *campus*, com autoridade suficiente, no quadro permanente da Universidade. A Reforma Universitária disparou e vários órgãos apoiaram o processo de qualificação de docentes para as atividades de pesquisa, mas não houve um programa de qualificação de profissionais para a administração universitária, e a descontinuidade foi uma constante na UFMG. Não se pode pretender que uma instituição seja considerada importante se não possuir uma alta administração especificamente qualificada e competente. Todas as qualidades morais são desejáveis e louváveis, mas insuficientes: é necessário que os ocupantes dos cargos, docentes ou funcionários administrativos possuam competência técnica para o exercício de suas funções. O aprendizado em serviço é lento e caro.

5.5.4 - Qualquer edifício de escola ou faculdade custa pelo menos R$1.000,00 (mil reais) por metro quadrado de área construída, e tem área total de 20.000 (vinte mil) metros quadrados. Logo, custa R$20.000.000,00 (vinte milhões de reais). O espaço complementar para a Escola de Engenharia, a ser construído, deverá ter mais de 30.000 (trinta mil) metros quadrados. Parece claro que os investimentos feitos a partir de 1968 e os que ainda deverão ser feitos justificavam e ainda justificam um projeto de treinamento de pessoal em planejamento de universidades e planejamento de *campus* no exterior. Afinal, nenhuma edificação é melhor do que o seu projeto.

5.5.5 – A auto-suficiência e a independência das escolas e faculdades mostra-se clara no *campus*. Em primeiro lugar, todos os edifícios foram e são construídos de modo a comportar uma biblioteca. Tal fato decretou a pouca importância da Biblioteca Universitária, que, embora ampla e ocupando área central do *campus*, nem de longe tem a mesma importância da biblioteca central de uma universidade norte-americana. Nos Estados Unidos, há quem diga que "*campus* é um conjunto de prédios de escolas e faculdades em torno da biblioteca". Positivamente, não é o caso da UFMG, e, com toda certeza, o custo do conjunto das bibliotecas esparsas é superior ao custo de uma boa biblioteca central.

5.5.6 – O projeto dos edifícios reserva também espaços para atividades que podiam ser compartilhadas, como cantina, restaurante, copiadora, grêmios estudantis, seções administrativas e área de lazer interna. Isso contribui fortemente para a auto-suficiência das unidades acadêmicas e faz com que a área ocupada pelos prédios seja maior do que a necessária. Por sua vez, isso aumenta a distância física entre os prédios e também a "distância organizacional". Mesmo estando no *campus*, as escolas e faculdades continuam dispersas, com grave comprometimento de sua integração.

No tocante à dispersão geográfica das escolas e faculdades, a situação atual, pelo menos num caso, está pior do que em 1968. Naquela época, elas estavam espalhadas na cidade, mas cada uma com todos os seus órgãos reunidos num mesmo prédio. A Escola de Engenharia, no entanto, há cerca de vinte anos, vem funcionando parcialmente no "campus" e parcialmente no centro da cidade, a meio caminho andado de uma estratégia de se mudar aos poucos. Atualmente, metade está em cada local. A metade que está no *campus* ocupa prédios não anexos e a metade que ainda se mudará para lá ocupará prédios na mesma situação. Existe uma sabedoria muito útil, no momento em que se projetam novos prédios para as escolas e faculdades no *campus*: a direção é mais importante do que a velocidade e a pior coisa que pode acontecer é andar bem depressa, na direção errada.

5.5.7 – Na elaboração dos projetos dos edifícios, diretores de escola e faculdades discutem sua proposta de projeto diretamente com os arquitetos, após prolongadas e desgastantes discussões internas, nas quais os departamentos, em geral, superdimensionam o espaço necessário às suas necessidades. Obviamente procuram assegurar sua auto-suficiência e se recusam a admitir o compartilhamento de qualquer espaço. O projeto total da escola ou faculdade é o somatório de áreas superdi-

mensionadas para os departamentos. Mas os arquitetos têm *status* inferior aos dos diretores de escola ou faculdade e não conseguem fazer prevalecer o ponto de vista técnico no projeto. Os projetos resultam invariavelmente grandes, com repercussão imediata no investimento necessário para a construção. Pouca gente se lembra das repercussões do superdimensionamento dos edifícios nas despesas de manutenção e limpeza, pelo menos, que serão permanentes e nada desprezíveis. Ou seja, diariamente a universidade tem uma despesa desnecessária, referente a espaços desnecessários.

6 – Conclusões

A organização do trabalho de uma entidade costuma ser vista pelos não familiarizados com o tema como burocratização ou, ainda, exigência sem razão de ser. Organização costuma ser, também, reduzida a sinônimo de limpeza e ordem material, no estilo cada coisa em seu lugar. Já se ouviu pessoa muito conhecida e respeitada na Universidade, altamente prestigiada tanto no país como no exterior, dizer publicamente que "as instituições universitárias não são empresas e nelas não se aplica a mesma teoria de organização que se aplica na empresa privada". Isso não é verdade. A teoria aplicada a ambos os tipos de organização é rigorosamente a mesma. Em ambos os casos, definem-se o objetivo e depois os meios para alcançá-lo. A organização busca a racionalidade que nenhuma entidade pode ignorar, e racionalidade não é sinônimo de exploração nem de desumanização. É identificar caminhos que levem ao objetivo e, dentre eles, escolher o mais conveniente. Organização é algo que se faz sob encomenda. Portanto, nem entre duas entidades de mesma natureza a organização de uma deve ser transplantada para outra.

Outras impropriedades, infelizmente, são ditas ainda com maior freqüência, no alto escalão de empresas e instituições, inclusive no da Universidade: coisas como "qualquer organização funciona", "a habilidade política substitui o conhecimento em administração" e "administração é questão de bom senso". Se a habilidade política e o bom senso jamais serão dispensáveis, tampouco serão suficientes algum dia, mesmo se reais. Organização é área de conhecimento que demanda formação específica. Isso não assegura ao técnico o privilégio de tomar solitariamente decisões do interesse de terceiros, mas deve assegurar sua participação nas discussões.

A teoria moderna afirma que uma boa organização para uma empresa ou instituição é aquela que lhe permite processar informações e tomar decisões em quantidade compatível com as exigências de seu objetivo. Logo, por mais gigantesca que seja, uma fábrica de macarrão terá sempre uma organização diferente de uma fábrica de aviões. Organizar significa, portanto, construir um conjunto internamente consistente de mecanismos relacionados com o processamento de informações. A divisão do trabalho e a hierarquia de autoridade, mecanismos amplamente conhecidos, são apenas parte do que se chama organização. Alguns mecanismos são próprios para facilitar o processamento de informações, enquanto outros são próprios para reduzir a quantidade das informações necessárias à realização de um dado objetivo. Um desses mecanismos é a **utilização de recursos adicionais,** largamente usado pelo carpinteiro do bairro, que entrega o guarda-roupas enco-

mendado com três meses de atraso. Está presente, também, na escola que constrói um laboratório semelhante ao existente, diante de dificuldade em programar para ele as aulas de todos os alunos e, poucos semestres depois, constata que ambos têm grande capacidade ociosa.

A **utilização de recursos adicionais pode ser deliberada**, como é o caso da brigada contra incêndio, que permanece ociosa, anos a fio, num aeroporto, mas pronta para entrar em ação em poucos segundos, se algum dia for necessário, ou do pneu sobressalente que existe em todos os automóveis. **Todavia, o mecanismo utilização de recursos adicionais possui uma característica importantíssima, que nenhum outro mecanismo possui: enquanto os outros mecanismos previstos pela teoria de organização somente são implantados por deliberação, a utilização de recursos adicionais é implantada também por omissão**. Assim, quando, numa empresa ou instituição, não são implantados os mecanismos de organização necessários ao processamento de informações na quantidade exigida por seu objetivo, a utilização de recursos adicionais penetra, sutil mas decididamente sem pedir licença, e se instala em definitivo no ambiente. Tecnicamente, ocorre uma redução no nível de eficiência da empresa ou instituição, até que ele reduza o volume das informações necessárias àquele que a organização consegue processar. O resultado é que uma empresa ou instituição mal organizada sempre apresenta mau desempenho. Dificilmente ela é eficaz, pois raramente atinge seus objetivos e, com certeza, não é eficiente, porque consome mais recursos do que seria necessário. Noutras palavras, uma empresa ou instituição mal organizada geralmente consome em excesso um ou mais dos seguintes fatores de produção: tempo, mão-de-obra, matéria-prima, equipamento, energia, espaço físico e capital de giro. Quando se trata de uma empresa, ela tenta sobreviver pela via do aporte de capital, como fazem algumas estatais, ou da alienação, que é finita, de bens. Pode, ainda, elevar o preço de venda de seus produtos, com o risco de perder mercado e pode, também, se influente, usar artifícios muito do gosto de empresários brasileiros, como o cartel, o subsídio público, a reserva de mercado e a sonegação, por exemplo. De qualquer maneira, se ela não melhorar sua organização, irá à falência ao fim de algum tempo. Quando se trata de instituição pública, ela desenvolve uma ação política pela qual consegue receber mais recursos ou reduz o nível de seu desempenho. Esta é a razão de a universidade ser uma instituição dispendiosa para o país, embora grande parte dos seus docentes não tenha consciência disso e considere que o custo "é normal". Há, todavia, docentes muito bem qualificados e respeitados que consideram baixa a produtividade da Universidade, principalmente se seu custo e seus benefícios forem comparados com os das instituições particulares de melhor reputação.

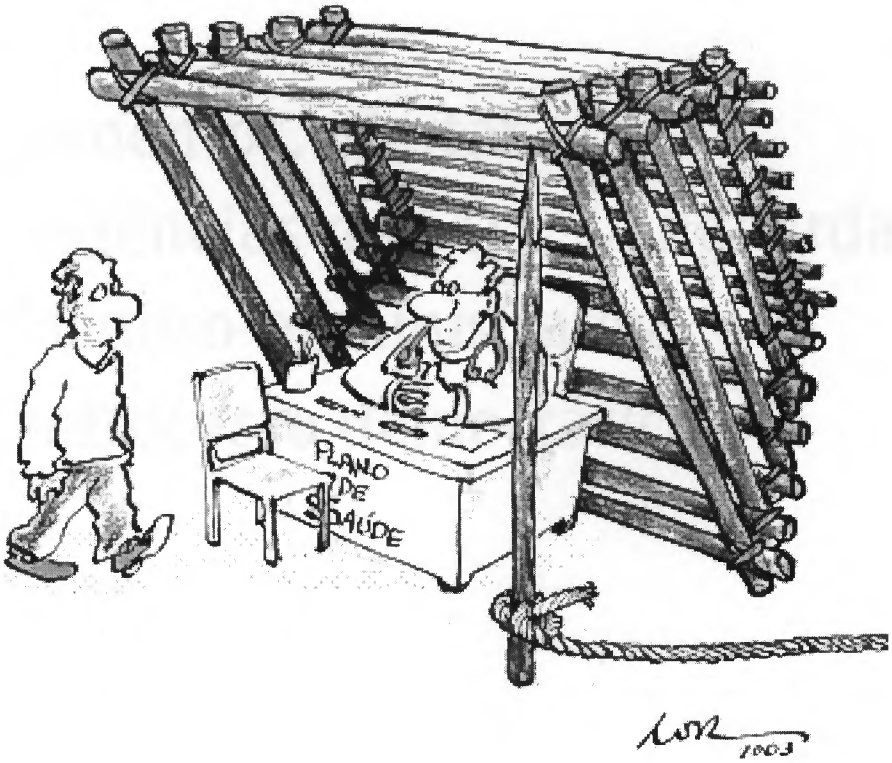
Antes da Reforma de 1968, a universidade seguia um modelo de organização. Em certo momento, para as necessidades e as aspirações do país, constatou-se que não era o melhor. A Reforma, que veio para tratar da sua organização, tentou dar-lhe um outro modelo. Alguns passos foram dados na direção correta. Ações e omissões grandes e pequenas, todavia numerosas ao lon-

go do tempo, mudaram a direção e a velocidade da caminhada. Ao ver do autor, a Universidade não está no meio do caminho: está fora dele. Fatos irreversíveis, como o projeto, a dimensão e a localização de prédios no *campus* demonstram isto. Organizacionalmente, a universidade já não segue modelo algum: é um conjunto de peças de modelos diferentes que, obviamente, não se ajustam. Falta-lhe coerência interna. A universidade, como já se disse, é a mais complexa e certamente a mais difícil instituição para se administrar. Mas, no Brasil, quanto à administração, a universidade pública federal está longe de onde poderia estar.



Opinião




PLANO
DE
SAÚDE
1003

Laura Miccoli

Sobre a Faculdade de Letras, neste artigo faço uma revisão dos argumentos e alertas apresentados por Mota-Santos (2001) e Lima (2001) sobre o fim dos departamentos e a flexibilização; apresento um histórico desse processo de transformação da realidade e de algumas experiências marcantes em relação à implantação dessas mudanças, com o objetivo de traçar um paralelo entre experiências e alertas. Busco ainda compartilhar essas e outras experiências e ampliar o debate, que tem sido tumultuado e difícil, na esperança de que a discussão institucional aconteça conforme determina o art. 35 do Regimento da FALE, UFMG.

Palavras-chave:
Universidade – Estrutura Departamental – Flexibilização Curricular – Democracia

Laura Miccoli
Professora-adjunta da Faculdade de Letras da UFMG.

Argumentos, alertas e experiências na FALE: vanguarda acadêmico-administrativa ou retrocesso democrático?

Introdução

Há três anos a revista *Caminhos* publicou dois artigos que discutiam dois aspectos da realidade da UFMG. No primeiro deles, Mota-Santos (2001) discutia e defendia a estrutura departamental como a *estrutura de base* da organização universitária. No segundo, Lima (2001) apontava para os riscos da flexibilização curricular. Daqueles tempos até hoje uma unidade da UFMG implementou essas duas mudanças no seu cotidiano, transformando-o a partir de então – a Faculdade de Letras (FALE).

Este artigo se debruça sobre as mudanças que venho vivenciando como professora desde a implantação do currículo flexibilizado, a partir do segundo semestre de 2001, e sobre as experiências vivenciadas em instâncias de deliberação depois do fim dos departamentos em março de 2003. A partir de uma síntese dos argumentos e alertas apresentados por Mota-Santos (opus cit.) e Lima (opus cit.), faço um breve histórico de minha participação nos caminhos que levaram às mudanças na Letras e de como as mesmas se deram. Depois, faço um relato das experiências após a implantação das mudanças. Meu objetivo é duplo. Primeiramente, busco traçar um paralelo entre os alertas que Mota-Santos e Lima faziam em relação a mudanças nas instâncias da administração e de organização acadêmica e essas experiências. Em segundo lugar, busco um espaço para compartilhar como essas mudanças vêm afetando a vida de professores e alunos tanto para o bem quanto para o mal, tendo em vista que a discussão dessas questões na Letras tem sido tumultuada e difícil. Apesar disso, mantenho a esperança de que a Congregação da FALE abra essa discussão, pois, conforme o Art. 35 do Regimento da FALE, esgota-se em 7 de novembro de 2005 o prazo para propor mudanças na sua atual forma de organização.

Os Argumentos e os Alertas

Em Mota-Santos (opus cit.) encontramos os argumentos apresentados para a necessidade de mudança na estrutura departamental e um alerta. Os principais argumentos a favor são: 1. a emergência coordenações de projetos que, "passam a ter tanto (ou quase tanto) poder quanto o departamento que as abriga" (p. 93) e que ameaçavam as lideranças institucionais; 2. a inter e a transdisciplinaridade tornam o departamento "uma instância organizacional superada" (p. 94); 3. departamentos muito pequenos ou muito grandes geram problemas administrativos e financeiros e 4. uma estrutura organizacional sem departamentos é mais econômica e mais produtiva ou "quanto menos departamento melhor" (p. 95). Após uma analise aprofundada, o autor apresenta, ainda, um alerta sobre um grande risco: mudar a forma de organização por razões predominantemente econômicas deve ser objeto de cuidadosa análise para que "o cumprimento das finalidades institucionais da universidade" (p. 96) não seja ameaçado. Na conclusão, o autor reforça o departamento como estrutura que preserva a democracia, pois "possibilita a repartição de poder com a comunidade" (p. 98).

Em Lima (opus cit.) há uma análise detalhada dos motivos que se apresentavam para justificar a flexibilização

curricular, a saber: 1. a "sociedade da informação" (p. 149) exige profissionais qualificados com capacidade de adaptação a um mundo em constante transformação; 2. "a rigidez dos currículos e seu supostos maleíficios para a formação" (p. 152) sintetizados nas falhas na coerência das grades para a formação e na ausência de visão crítica do aluno e 3. a concepção de "ensino centrado no professor" (p. 157) em contraposição ao ensino centrado no aluno, típico da pós-graduação. Apresenta, ainda, a síntese da proposta de flexibilização: "a 'grade curricular' seria imprópria [...] devendo ser substituída por uma 'rede interconectada' através da qual o aluno pode 'compor seu percurso'" (p.159). Após uma reflexão profunda de todos os aspectos que circundam cada argumento e a proposta, o autor apresenta suas críticas, a saber: 1. "como poderia [o aluno] assumir o papel de maestro e compor um percurso consistente" (p. 160); 2. "se 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 de saber permitiria coerência maior?" (p.161) e 3. "bela solução esta que transfere ao aluno a responsabilidade de realizar a trama de uma rede que os próprios professores e instituição como um todo não conseguem tecer" (p. 161). Dessa forma, o autor defende e também nos alerta que a flexibilização só poderá ser bem-sucedida caso seja construída sobre uma flexibilidade vertical, definida como a organização dos conhecimentos "demandados por uma realidade e práticas específicas em torno de seu próprio objeto ou área de conhecimento e de atuação" (p. 171).

Breve Histórico

Nos idos de 1997, participei das discussões que os professores que lideravam os debates sobre a flexibilização na UFMG conduziram na FALE e que culminaram na divulgação da Pré-Proposta de Flexibilização Curricular para a UFMG pela PROGRAD em 1998. Apesar dos problemas operacionais que uma mudança dessa natureza trazia consigo, apoiei a idéia de uma estrutura curricular que abriria espaço para a oferta de disciplinas que integrassem saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, concretizando a desejada inter e a transdiciplinaridade.

Não posso dizer o mesmo em relação ao processo de mudança do Estatuto da UFMG, aprovado em julho de 1999, no auge dos tempos da orientação neoliberal em prol de gestões mais ágeis e de instâncias mais enxutas. Fui contra várias das mudanças propostas, mas destaco principalmente o parágrafo 1° do Art. 26, que estabeleceu a possibilidade de uma recondução ao cargo de Reitor, e o parágrafo 1° do Art. 38 que apresenta o departamento como uma possível forma de organização dentro de uma unidade acadêmica, sem propor outras formas de organização.

A partir da aprovação do Novo Estatuto, iniciou-se na Letras um movimento acelerado para a implantação dessas duas mudanças que tinham como lema a adequação da nossa unidade às Diretrizes Curriculares que decorreriam da flexibilização e ao Novo Estatuto da UFMG. Essas mudanças teriam que ser aprovadas até fim de 2001, prazo dado pelo Conselho Universitário para as adequações decorrentes das mudanças no Estatuto. A discussão dessas questões na época estava na ordem do dia, sendo a motivação para a publicação dos artigos de Mota-Santos (opus cit.) e Lima (opus cit.).

Há ainda que se registrar que em 1998, a Prof[a]. Ana Lúcia Gazzola, do ex-

tinto Departamento de Letras Anglo-Germânicas da FALE, foi eleita Vice-Reitora do Prof. Francisco César Sá Barreto, que se declarou a favor de transformar a UFMG na primeira universidade autônoma dentro do projeto de autonomia que o MEC buscava implantar nas Instituições Federais de Ensino Superior. Essa intenção foi freada através da intervenção da APUBH, SIND-IFES e DCE na reunião de 27 de maio de 1999 do Conselho Universitário, que impôs um conjunto de condições mínimas para se adotar a autonomia na UFMG. Eventualmente, o MEC não deu continuidade ao projeto, que foi abandonado, mas que começa a ressurgir na Proposta de Reforma Universitária que tem sido divulgada pelo MEC na mídia a partir de dezembro de 2004.

Tendo entendido que a pressão para a adequação rápida ao Novo Estatuto da UFMG estava não na Letras, mas na Reitoria, que, após as condições impostas pelo Conselho Universitário, buscava uma outra forma de mostrar que uma gestão alinhada à política de gestão proposta pelo MEC era possível, minha posição foi sempre contrária à mudança. Em primeiro lugar, porque o Novo Estatuto não acabava com o departamento, mas apenas sugeria que havia outras formas de organização, sem referir-se a elas. Em segundo lugar, porque o que estava em jogo não era só uma gestão mais ágil com instâncias mais enxutas, mas uma mudança administrativa com implicações políticas e de natureza tão radical que haveria implicações acadêmicas, que não podíamos antever, pois não havia experiência anterior que servisse de orientação.

Entretanto, o processo que antecedeu o fim dos departamentos na FALE deixou a desejar pela maneira como foram conduzidos os trabalhos. Normalmente, as discussões preliminares nos departamentos eram pouco eficazes, pois tínhamos mais dúvidas que certezas e raramente trabalhávamos sobre algum tipo de documento. Quando nos reuníamos com a Comissão, as discussões eram longas, seguidas de votações esvaziadas, pois muitas delas foram convocadas para se realizar em vésperas de feriados, fins de semestre ou até antes das férias. Assim, em uma reunião conjunta da Congregação e da Assembléia de Professores da Letras para votar a matéria que a FALE votou a favor das mudanças, em princípio, ou seja, quando se votou, aquele que se posicionou a favor votou que concordava com a idéia, pois na prática ninguém sabia como tudo funcionaria.

Simplificando muito, o que foi votado foi apresentando como uma nova forma de organização administrativa que resolveria pelo menos três questões. Em primeiro lugar, como argumento que beneficiaria a dimensão acadêmica, o fim dos departamentos abriria a possibilidade de os docentes terem encargos docentes menos rígidos, pois estariam livres do laço da lotação no departamento, permitindo-se assim que a sua atuação em diferentes áreas de pesquisa se refletisse na graduação. Em segundo lugar, como argumento que traria vantagens financeiras, a repartição do bolo dos recursos que fazia com que alguns departamentos fossem mais ricos que outros seria resolvida, pois os recursos passariam a ser da FALE, e sua distribuição seria socializada. Em terceiro lugar, como argumento que melhoraria a administração, com a adoção de uma estrutura organizacional similar

à dos Órgãos Superiores da UFMG, haveria menos burocracia, traduza-se menos Chefes de Departamentos, com isso menos reuniões e mais liberdade para cuidar da vida acadêmica e mais agilidade administrativa.

Essa decisão foi, a meu ver, precipitada, pois se adotou a mudança administrativa sem que se pensassem os efeitos dessas mudanças na organização acadêmica e sem a devida reflexão sobre como a mesma seria operacionalizada. Isso foi feito depois. Muitas das dúvidas que eram apresentadas à Comissão foram respondidas com as falas "isso a gente discute depois" ou "se não der certo, voltamos atrás". Decerto, desde a aprovação da mudança, em fins de 2001, até a sua efetivação, passou-se mais de um ano. Nesse período, foram organizadas Comissões para propor como a FALE passaria a funcionar, como seria a organização administrativa, como seriam eleitos os representantes e a composição dos novos órgãos, como seriam distribuídos os recursos, pensando-se a FALE como uma grande unidade. As decisões levaram os docentes a se agruparem em núcleos de pesquisa e os representantes dos funcionários ou dos docentes a serem eleitos sem considerar-se hierarquia ou área de atuação na graduação ou na pós-graduação para a candidatura. Os mais votados assumiram a representação na Congregação, que indicou dentre seus membros aqueles que comporiam as Câmaras de Ensino, Pesquisa e Extensão. O Coordenador da Câmara de Recursos Humanos é cargo de confiança, portanto indicado pela Diretoria. Os Coordenadores das demais Câmaras são cargos eletivos. Quanto à questão financeira, esta ficou indefinida até depois de a mudança ter sido implementada. Esse processo culminou com uma proposta de Regimento que foi aprovada pela Congregação. Enquanto isso, obras mudaram a infra-estrutura da FALE, aumentando-se tamanho de alguns espaços administrativos. Uma nova e ampla sala de professores foi a concretização do fim dos departamentos, com a redistribuição de funcionários e de professores, que passaram a ser lotados na Diretoria. Assim, em 7 de novembro de 2002, foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFMG o Regimento da Faculdade de Letras. A estrutura adotada foi divulgada como nova e inédita no âmbito das IFES brasileiras e implantada em 14 de março de 2003.

As Experiências

Há dois tipos de experiências a relatar. Em primeiro lugar, me debruço sobre as experiências mais marcantes que vivenciei e que tenho vivenciado após a implantação de um currículo flexibilizado. Em segundo lugar, relato as experiências vivenciadas após o fim dos departamentos na FALE. Como já mencionado, apresento as experiências positivas e as negativas, sem, no entanto, classificá-las como positivas ou negativas, deixando essa apreciação para o leitor.

As Experiências com a Flexibilização Curricular

No segundo semestre de 2001, a FALE implantou seu currículo flexibilizado. A primeira experiência marcante quanto à flexibilização tem relação direta com o alerta apresentado por Lima (opus cit.) sobre o risco de o aluno não se sentir capaz de traçar seu percurso em um currículo flexibilizado. Para evitar que o aluno se sentisse perdido ao não ter mais uma

grade que apresentasse disciplinas obrigatórias ou optativas por semestre, o Colegiado instituiu a orientação acadêmica durante a matrícula. Para tal, os professores receberam duas listagens. A primeira continha todas as disciplinas (oferecidas naquele semestre ou não) para todas as habilitações oferecidas na FALE, divididas em diferentes grupos com as respectivas cargas horárias. A informação principal para a montagem do currículo era o número de horas exigido de cada grupo de disciplinas. Caberia ao professor orientar o aluno com necessidade de cumprir horas de um ou mais grupos de disciplinas sobre quais seriam as mais indicadas, de acordo com seus interesses. A segunda listagem continha o nome dos alunos que, a partir daquele momento, seriam orientados pelo professor, implicando que a cada matrícula aquele professor seria responsável pela matrícula daqueles alunos. A listagem não foi montada de acordo com a área de atuação de cada professor. Naquele semestre me encontrei na situação desagradável de ter que dizer a mais de um aluno que tinha dúvidas quanto à melhor disciplina de um grupo para a montagem da sua grade em uma habilitação diferente da que conhecia – a de Língua e Literatura Inglesa. No primeiro semestre de 2002, alguns daqueles poucos alunos que orientei voltaram. O Colegiado jamais emitiu novas listas depois dessa vez e, na prática, os alunos se orientam com seus colegas para a montagem das suas grades. Os que chegam depois do vestibular têm uma recepção especial do Coordenador do Colegiado.

Uma outra experiência marcante veio com a decisão do Colegiado em voltar a incluir na grade da habilitação em Inglês uma disciplina que há anos tinha deixado de ser ofertada, por entender que era necessária. Nesse momento, explicitaram-se duas compreensões diferentes do que seja a formação em Letras. Por um lado, o Colegiado entendia que não se podia restringir ao aluno o acesso à matrícula em qualquer disciplina antes de sua opção formal por uma habilitação específica. Por outro lado, os professores de uma habilitação em particular entendiam que não era o papel do Colegiado desconhecer que, para os professores dessa habilitação, havia uma concepção de currículo específica para a formação de um tipo de profissional definido, que contrariava o ensino que prevalecia quando a disciplina em questão ainda era ofertada. Para o Colegiado era necessário preservar o cunho preparatório ou introdutório. Para o grupo de professores havia que se explicitar desde o princípio a orientação profissional na concepção do conteúdo da disciplina dentro daquela habilitação. Como a reintrodução dessa disciplina antiga não foi discutida com o grupo antes de sua oferta, houve um sentimento de desrespeito a uma orientação profissional clara. Nada que não fosse superado depois de uma reunião entre o Coordenador do Colegiado e os professores da habilitação em particular, apesar do estresse que aquilo causou. No caso, interpreto essa experiência à luz do alerta feito por Lima (opus cit.) quanto ao conflito decorrente de uma compreensão de um currículo flexibilizado horizontalmente sem que se tivesse levado em conta a existência de uma concepção de currículo que também deve ser flexibilizado verticalmente.

Uma outra experiência marcante vem do enriquecimento da oferta de dis-

ciplinas incorporando interesses de pesquisa específicos. A flexibilização abriu a oportunidade de oferecer uma disciplina que jamais foi ofertada e que está diretamente ligada aos interesses de pesquisa de um docente. Isso renova a atuação na graduação e oferece aos alunos a oportunidade de discutir questões que, mesmo particulares à futura prática profissional, não estavam contempladas na grade não flexibilizada. A oferta de disciplinas aumenta, bem como as escolhas que o aluno pode fazer.

Um outro aspecto positivo é que o Colegiado faz uma oferta de disciplinas baseada em uma solicitação da preferência dos professores, que listam suas três opções para que o Colegiado monte o horário. Essa rotina decorrente da flexibilização trouxe um problema recorrente. Apesar da grande oferta de disciplinas, é comum encontrar o aluno que reclama da ausência de oferta de disciplinas para integralizar sua carga horária com disciplinas dentro de sua área de formação.

Finalmente, a flexibilização permite um perfil variado de alunos em sala de aula. Há alunos que estão no início de seu percurso e há alunos que já estão no fim do mesmo. Há aqueles que estão na disciplina porque lhes falta integralizar uma carga horária de um determinado grupo no qual não encontram uma oferta que lhes interesse. É o caso daquele aluno que está fazendo bacharelado em português, mas se matricula em uma disciplina de uma licenciatura em literatura inglesa só para não perder tempo e preencher o seu horário.

As Experiências com o Fim dos Departamentos

Entrar em uma sala de professores e tomar consciência de que, apesar dos quase 20 anos de atuação na FALE, havia vários professores que não conhecia, foi a primeira experiência marcante do fim dos departamentos. Tantos escaninhos com nomes de professores que, por atuarem só pela manhã ou só à noite, eu desconhecia, foi desconcertante. Porém, isso foi rapidamente resolvido graças à presença da máquina de café expresso gratuito, da mesa redonda e de reunião enorme que junto com sofá e poltrona reúnem vários professores a trocar idéias entre si ou com alunos nos momentos que precedem ou que finalizam as aulas. Além disso, vim a conhecer colegas de outras áreas e a encontrá-los mais freqüentemente.

A outra experiência marcante foi ter que para tudo perguntar – e como é que a gente faz isso agora? Essa experiência se refletiu em vários procedimentos que anteriormente exigiam a assinatura do Chefe de Departamento. Afinal, a FALE mudou, mas a UFMG não. Os formulários continuam os mesmos e, por estarem sem assinatura, voltam dos órgãos que, mesmo sabendo da mudança, a exigem. Tivemos que inaugurar rotinas para que alguma assinatura pudesse garantir a tramitação de processos fora da Letras.

A diminuição de preenchimento de formulários e de reuniões é indiscutível. Há mais liberdade, pois não há que se prestar contas ao Chefe de Departamento e há mais tempo livre para investir em orientação e projetos de pesquisa. Além disso, os problemas – tão comuns nos tempos dos departamentos – agora demoram a aparecer. Por exemplo, um professor deixou de dar aulas durante mais de três semanas na graduação antes que o Colegiado tomasse conhecimento. A resolução do problema – a contra-

tação de um professor substituto – também demorou mais do que em momentos anteriores em situação similar.

A primeira reunião da Congregação após a mudança é também inesquecível. Como no Conselho Universitário, os assentos da Diretoria e Secretaria estão uma mesa própria em um nível mais alto que os demais. Os representantes sentam-se ao redor de uma mesa em forma de U. Quando todos estão presentes, são quase 30. No início, tudo é novo, alegre e diferente. Mas, as coisas mudam.

Antes do fim dos departamentos, me inscrevi para as eleições a vagas na Congregação e fui eleita. Aceitei a indicação de meu nome para compor a Câmara da Extensão e, por ser decana do Colegiado de Pós-Graduação, assumi a subcoordenação mesmo quando da aposentadoria do colega eleito. Posteriormente, fui conduzida ao cargo de coordenadora. Assim, tive assento também Câmara de Ensino por seis meses. Dessa forma, quero deixar claro que a análise da rotina nesses órgãos que apresento está apoiada em uma participação ativa na administração da Letras de fevereiro de 2003 até junho de 2004, quando, em protesto, me retirei de todos os cargos de representação que havia assumido[3].

O órgão deliberativo da FALE é a Congregação, com 25 membros distribuídos entre representantes de Câmaras, Colegiados, professores, funcionários e alunos. As Câmaras são órgãos consultivos e seus membros são nomeados pela Congregação dentre seus próprios membros. Na prática, isso quer dizer que a Congregação consulta a si mesma para deliberar, pois tem em seus órgãos consultivos representantes dela mesma. Além disso, tem sido política da Congregação distribuir seu trabalho apenas entre seus membros, concentrando ainda mais o seu poder de decisão.

O acesso às vagas para atuação na Congregação e no Colegiado de Graduação se dá por eleição em que os mais votados completam as vagas (12 na Congregação e 11 no Colegiado). Essa representação independe das habilitações que são ofertadas na Letras. Isso, na prática, implica que nem sempre as discussões nessas instâncias são qualificadas. Por exemplo, até junho de 2004, se eu não pudesse participar de uma reunião na Congregação e houvesse um assunto sobre a licenciatura ou bacharelado ou sobre um professor ou problema com aluno do inglês, quem me substituía não era da mesma área. Mas, o pior mesmo é que não havia outro professor de inglês na Congregação.

No Colegiado, o mesmo acontece. Em um documento que recebemos para ampliar a oferta de habilitações na FALE, havia áreas cuja coordenação estava sob a responsabilidade de professores não diretamente ligados às áreas em questão, que apenas coordenavam a discussão sem, contudo, conhecer a fundo o assunto. Isso porque se adota no Colegiado a mesma política da Congregação: não delegar a outros as atribuições do Colegiado.

Isso leva a situações de deliberações nem sempre bem informadas. Pelo menos em duas situações presenciei deliberações em que a soma de abstenções e votos contra era maior do que os votos favoráveis – a reversão de um parecer contrário à não renovação de um contrato de DE e a mudança no Centro de Extensão da FALE. O não conhecimento a fundo da matéria a ser deliberada, pois se toma conheci-

3 - Ver no Anexo A a *Carta Aberta à FALE*, apresentada também à Congregação.

mento do assunto no momento da reunião (as convocações têm como pauta os Assuntos dos Colegiados e das Câmaras de Recursos Humanos, de Ensino e Pesquisa), justifica o grande número de abstenções. Além disso, as deliberações podem ser tomadas com apenas 14 membros presentes na Congregação (maioria mais um). O mesmo acontece nas 'decisões' das Câmaras, que informam a Congregação, cujo *quorum* é sempre pequeno. Na Câmara de Extensão houve *quorum* com três membros em uma reunião e, na Câmara de Ensino, com quatro professores há *quorum*.

Finalmente, ficou muito mais difícil conseguir material de consumo. Antes do fim dos departamentos, se alguém precisasse de uma caneta ou de um cartucho para seu computador, dirigia-se ao armário do departamento. Se não houvesse material, sabia-se a quem comunicar. Hoje não é assim, pois poucos vão reclamar à Diretoria que falta isto ou aquilo. Há alguns dias precisei de material, e um funcionário gentilmente percorreu a unidade inteira para conseguir cinco folhas de cartolina e cinco pincéis atômicos na Biblioteca. Mais ainda, ficou difícil também ter equipamentos consertados. Se uma máquina xerox quebrava no departamento, todo professor reclamava e Secretário ou Chefe logo resolviam o problema. Depois do fim dos departamentos, a máquina de xerox da sala dos professores quebrou e ficou sem conserto por mais de dois meses. Já a informática na FALE é um transtorno constante, e professores têm dificuldades para acessar *e-mails* e resolver problemas com seus computadores.

Conclusão

Por um lado, a evidência de que há duas visões para o exercício da flexibilização, conforme apresenta Lima (opus cit.), se traduz na FALE nas decisões do Colegiado, que refletem visões nem sempre compartilhadas por todos os professores, e na resistência em se definir mais do que apenas o perfil do profissional de Letras. Desde que a FALE passou a ser vista como uma unidade, a preocupação com a formação específica tem sido postergada, apesar de haver manifestações além da minha nessa direção. É importante que se defina o perfil do licenciado em uma ou outra língua e o perfil do bacharel em uma ou outra área para que se construa uma oferta de disciplinas que faça a distinção entre as duas modalidades de formação e as 12 habilitações distintas, contribuindo, assim, para uma formação mais sólida e ao mesmo tempo mais ampla em decorrência da flexibilização. Dessa forma, acredito que diminuirão os depoimentos de alunos que reclamam por se sentirem perdidos ou dos alunos que têm que incluir em suas grades disciplinas que não são de sua área de formação ou de seu interesse para atender ao imediatismo em concluir seu curso de graduação.

Por outro lado, a constatação de que as decisões na FALE foram centralizadas confirmam a preocupação de Mota-Santos (opus cit.) com a questão do compartilhamento do poder. Na FALE deixou de haver o compartilhamento do poder. Os documentos e as questões que aparecem nos Colegiados e na Congregação são discutidos apenas por seus membros, pois, para agilizar os processos, não se pedem pareceres a professores fora da representação que compõe esses órgãos. Aqueles que fazem parte deles sabem de tudo e interferem em tudo. Os demais dão suas

aulas e orientam seus alunos. Para alguns, isso é ótimo; para outros, alguma coisa se perdeu. Minha experiência na Assembléia dos Professores da FALE, à qual se refere o Anexo que apresento junto com este artigo, diz que se perdeu o respeito ao que a Universidade tem de melhor – a diferença e o debate para que se busque sempre a decisão que contemple todos os lados de uma discussão, por mais difícil e demorado que isso seja.

A FALE – uma unidade que em junho de 2004 tinha 1.438 alunos na Graduação, 2.830 na Extensão, além dos alunos da pós-graduação – é uma unidade com problemas muito complexos para manter-se com uma administração tão concentrada em apenas quatro órgãos deliberativos sem que neles haja uma representação adequada à realidade da unidade. Não há nem no Colegiado nem na Congregação representações que reflitam as peculiaridades de um curso com 12 habilitações, no qual a atuação de professores continua, para a maioria, restrita à área em que se prestou concurso. A política que tem norteado os órgãos de deliberação – centralizar a discussão e a deliberação entre seus membros, exaltando a necessidade de sermos uma unidade, tem rejeitado aqueles que querem fazer uma discussão que remeta às questões que dizem respeito à formação com uma habilitação específica. Isso porque tem esbarrado com a compreensão de que a flexibilização só pode acontecer horizontalmente.

As experiências vivenciadas demonstram que as questões são tão ou mais complexas hoje do que em 2001, pois, além dos problemas levantados por Mota-Santos (opus cit.) e Lima (opus cit.), temos os problemas criados pela implementação da flexibilização curricular e pelo fim dos departamentos, apresentados apenas superficialmente neste artigo. Tenho esperança que este artigo tenha eco entre os professores da FALE e da UFMG e que a Congregação não deixe de encaminhar a discussão das duas questões dentro do próximo ano, sem que se concretize uma articulação para "ganhar no voto" na Congregação, como já foi sugerido por um professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIMA, Francisco de Paula Antunes. Os riscos da Flexibilização Curricular. *Caminhos*, Belo Horizonte, n. 19/20, p. 143-176, mai. 2001.

MOTA-SANTOS, Tomaz Aroldo. Conservação ou Extinção da Estrutura Departamental na Universidade. *Caminhos*, Belo Horizonte, n. 19/20, p. 87-100, mai. 2001.

ANEXO A

CARTA ABERTA À FALE: de Vanguarda Acadêmico-administrativa a Retrocesso Democrático

A V SEVFALE, que terminou em 9 de junho, trouxe à tona um evidente desconforto em relação às instâncias acadêmicas e administrativas na FALE, após o fim dos departamentos em fevereiro de 2003.

A partir de um documento encaminhado pelo Colegiado para a discussão de bacharelados e habilitações, a Diretoria convocou uma Assembléia de Professores (AP) com duração igual à SEVFALE para envolver todos nessa discussão. Antes do primeiro dia, o documento já gerava polêmica.

Para contribuir com o debate, levei dois documentos à AP com uma análise pessoal sobre a proposta do Colegiado: o

primeiro sobre os problemas que percebia na sua proposição; o segundo sobre a questão da representatividade nas instâncias superiores da FALE. Minha análise apresentou o seguinte argumento: os problemas encontrados na proposta do Colegiado estão relacionados à maneira que escolhemos para ter assento nessas instâncias – a eleição. O fato de não termos associado às eleições uma relação com as habilitações faz do Colegiado e da Congregação instâncias em que nem sempre encontramos competência e qualificação para acompanhar as questões que nelas se discutem. Em relação ao documento do Colegiado, sustentei minhas críticas através da legislação pertinente e, em relação ao segundo, sustentei meu argumento com minha experiência como membro efetivo da Congregação e da Câmara de Extensão, além de minha atuação como Coordenadora do Poslin, com assento na Câmara de Ensino entre julho e dezembro de 2003.

O eco a esses documentos e os pronunciamentos de outros professores na AP levaram a um entendimento entre a plenária e a mesa diretora: os grupos trabalhariam separadamente para um retorno ao final do dia 9 para deliberação sobre as várias consultas que o Colegiado fazia à AP; além, é claro, de dar algum encaminhamento sobre a questão da mudança administrativa e seus reflexos, posta em discussão por um outro professor, via *e-mail*, muito antes do início da SEVFALE.

Depois de três dias de trabalho, o que aconteceu foi lamentável. Após a apresentação dos relatores, a Mesa manifestou-se contrária a qualquer deliberação, pois, em suas palavras, "a assembléia é uma instância consultiva". Apesar da experiência do presidente da Mesa, seria oportuno lembrar que a deliberação é a resposta da AP às consultas a ela trazidas, servindo de *orientação* para os encaminhamentos decorrentes. A intransigência da Presidência, que também não encaminhou propostas de convocação de nova AP para uma deliberação tranqüila, gerou muita discussão inútil, que culminou com a chegada da vice-diretora. Esta, em vez de reinstalar a ordem e dar a continuidade esperada aos trabalhos, bateu suas mãos sobre a mesa e, arbitrariamente, dissolveu a AP, argumentando ter-se esgotado o tempo para o que chamou de "os debates da tarde". Sob protestos e indignação, professores e alunos se retiraram da AP, que terminou como começou – com muita polêmica, mas sem uma deliberação que sintetizasse os dias de discussão.

Esses eventos revelam o retrocesso democrático que os representantes eleitos para a Direção da FALE imprimiram ao que de mais precioso há na Universidade – a instância colegiada de decisão. Ao não permitir a deliberação ou a continuidade de trabalhos em outra AP para o amplo debate, inviabiliza-se toda a idéia de representação na FALE. Se um representante dos professores na Congregação ou no Colegiado não tem a oportunidade de ouvir seus pares, em decorrência dos encaminhamentos dados por aqueles que estão na condução dos trabalhos, não há como continuar a atuar na representação, pois esta representará apenas a si mesmo.

Torno pública minha decisão de retirar-me da Congregação e da Câmara de Extensão como forma de protesto, entendendo que a composição das instâncias colegiadas da FALE precisam ser repen-

sadas, mas que essa discussão não acontecerá nesta gestão por não haver vontade política para tal. O prejuízo disso não recai nem sobre a Direção, nem sobre os professores, mas sobre a formação dos alunos da graduação, cuja qualidade deveríamos estar comprometidos a sempre melhorar; mas, principalmente, sobre o papel da Universidade como espaço aberto à pluralidade de idéias. A História e o Futuro cobrarão as conseqüências desses atos que vêm transformando a Universidade em espaço para a autocracia e a tecnocracia em suas piores formas.

Beatriz Couto

* Com algumas modificações, este artigo foi anteriormente divulgado pela internet no sítio http://www.apubh.org.br/w3/listaNoticiaCompleta.do.def?codigo=99

Beatriz Couto
Professora titular da Escola de Arquitetura da UFMG; Doutora em planejamento urbano e regional; ex-presidente da APUBH.

Sindicaos

Com a deixa desse neologismo que me foi presenteado pelo prof. Marco Aurélio Rodrigues e que há de estar representando a perplexidade dos professores com o andamento errático da última negociação salarial, decido-me sentar para registrar um esboço de análise sobre as tensas relações entre a ANDES-SN e a APUBH – ainda mais acirradas pela recente decisão da Assembléia dos Professores da UFMG de fundar um Fórum de Instituições Federais de Ensino Superior (ProIFES), tendo como pano de fundo as diferenças no diagnóstico sobre o momento histórico que vivemos e os rumos da atuação política e sindical na Universidade. Essas são coisas difíceis de se fazer *comme il faut* nos habituais três minutos de intervenção nas assembléias, o que tende a aumentar o risco de incompreensões ou até de simplificações na apresentação de argumentos. Se tomo aqui como referência central o caso da APUBH, é importante lembrar que, mesmo considerando as variações locais, um bom número de seções sindicais e a maioria dos professores das instituições federais de ensino superior brasileiras, conforme ficou manifesto pelos resultados das últimas eleições para a diretoria neste ano de 2004, recusam as propostas, interpretações e condução do Sindicato Nacional.

A corrente ANDES-AD – que tem conduzido o sindicato por boas duas décadas com o pequeno interregno de 1998-2000, mas que enfrenta oposição declarada desde 1986 – pauta-se por uma opção política pela luta conjunta dos trabalhadores com o objetivo de superar a ordem capitalista e instituir uma sociedade socialista. Suas concepções estão reiteradamente expressas nas análises de conjuntura assinadas pelas diversas diretorias em Congressos e reuniões de Conselhos pelo menos três vezes a cada ano nesse período.

Decorre do esforço de ideologizar o debate o jargão da unidade proletária que se manifesta pela insistência em expandir o uso do substantivo trabalhadores, que o vernáculo tem reservado ao trabalho manual, aos intelectuais, professores, pesquisadores, etc. Impossível não considerar que se incorre aí em uma simplificação reducionista do real – mesmo admitindo a importância política de se manter a referência a um horizonte ainda distante de superação da divisão entre concepção e execução típicas do capitalismo. Neste momento, isso nada mais é do que a simples manifestação de uma recusa puramente verbal.

Acopla-se a esse formalismo reducionista uma generalização análoga, mas de segunda ordem, de analisar os servidores públicos como uma categoria uniforme, diretamente subsumida à categoria conceitualmente elaborada de proletariado, sem maiores mediações analíticas que eu tenha captado. Justifica-se por esta via, portanto, a condução política uniforme, resistente às mais notáveis variações de conjuntura nestas últimas décadas, de unir os servidores públicos em uma única frente de luta – representada pela bandeira do reajuste linear defendido contra vento e maré e com toda consciência da impossibilidade de que pudesse ser efetivado, exceto por uma greve geral– que tem feito tábula rasa das diferentes dinâmicas entre as mais variadas categorias concretas de servidores públicos, sejam eles da universidade, Previdên-

1 - Para a apresentação de Gramsci que fundamenta a discussão do grupo ANDES-AD, ver Dias (2000).

cia, da Receita Federal, do IBGE, da FIOCRUZ, da Fundação Roquete Pinto... É até mesmo possível ouvir aqui ou ali a identificação entre patrão capitalista e o governo federal para o caso da própria universidade pública, apresentada como auto-evidente, destituída, portanto, de base conceitual, como justificativa para transpor para um sindicato de intelectuais as clássicas políticas formuladas como guias das lutas proletárias oitocentistas ou do início do novecentos.

Infelizmente as múltiplas determinações do real insistem em se opor a entendimentos simplistas. Não se pode, no entanto, deixar de observar nessa inversão ideológica o messianismo freqüente entre intelectuais de esquerda que mal recobre o secreto prazer de se pensarem como luz e guias essenciais da luta dos trabalhadores manuais, numa extrapolação ideológica do conceito de intelectuais orgânicos que não consegue esconder sua própria presunção de superioridade em relação ao proletariado velho de guerra, que seria, pelo visto, entendido incapaz de se guiar a si próprio.

Mas não ficam por aqui as conseqüências da análise proposta pelo sindicato a respeito do momento histórico e da atuação que nele nos cabe. Com o sentido de ordenar o ritmo de avanço das diversas categorias no trabalho com o fito de uni-las a um só tempo para o ataque final à ordem capitalista, vige também a transposição à letra da política de longo prazo que se apresenta vinculada à proposta de Gramsci para a organização do proletariado italiano. Neste caso, tal proposição decorreu de uma análise circunstanciada da formação capitalista da Itália da forma como ele a entendeu vigorar pela altura da década de 1920: estabelecer objetivos no horizonte e lutar por pequenos ganhos de curto prazo para manter a categoria mobilizada, evitando-se assim que esta se acomodasse[1].

Reforço na formulação – outra transposição mecânica para o caso do capitalismo no Brasil 2000 – a metáfora do horizonte, que todos sabemos inatingível, e o adjetivo pequeno. É com base neste tipo de convicção que a ANDES-SN, através da corrente que a dirige, a ANDES-AD, propõe uma carreira que pretende unificar a luta de professores das federais, estaduais, confessionais, comunitárias e particulares e se sente justificada para proclamar vitória nas greves de 2001, em que perdemos qualquer noção de malha salarial, e na de 2003, em que sequer foi possível levar a categoria – exaurida por excesso de paralisações de pequenos resultados e dividida por calendários escolares completamente divergentes – à greve. Resta registrar que, em conseqüência, perdemos a aposentadoria integral para a qual contribuímos, e o governo ainda conseguiu passar o desconto de 11% dos inativos.

Em todas as greves a que a UFMG aderiu e que pude acompanhar de perto, deixou-se sistematicamente passar o momento do seu auge para só começar a negociar com o movimento em refluxo, perdendo-se intencionalmente o momento político de arrancar concessões substantivas dos governos. Tal postura é consistente com a idéia de só garantir ganhos pequenos para incentivar que a categoria volte brevemente à luta para obter os reajustes e as adequações corporativas de que necessita. Nesses e em casos anteriores, para a interpretação oficial do movi-

mento, a vitória que importa foi política, e relativa à política geral por oposição à sindical, tal como desgaste do governo, queda de ministro, disputa entre Executivo e Judiciário... E ficou a categoria a ver navios ou com ganhos insuficientes em movimentos fortes, como nas greves de 1998 (GID/GED) e 2000 (reajustes erráticos e perda da malha salarial).

Vitórias políticas são parte integrante de qualquer avaliação de greve, ainda que professores de diferentes partidos possam discordar sobre o sentido a ser atribuído a tais eventos, mas a interpretação de aparelhamento do sindicato fica, ao final de tantas frustrações, inevitável. Exige-se, isto sim, atuação sindical mais consistente visando reverter a progressiva perda de níveis salariais, de expectativa de carreira, de financiamento da pesquisa e ensino, sem mencionar atuação adequada contra o avanço acelerado do produtivismo instituído pelos órgãos de fomento à pesquisa, relação esta que tem sido plenamente ignorada nas interpretações e políticas do sindicato como sua fonte primordial. Este culpabiliza, coeren-temente com sua dificuldade construída de interpretar a universidade capitalista, as gratificações GED/GID como o alfa-ômega da intensificação capitalista do ritmo de trabalho dos professores, em mais uma interpretação reducionista da origem, velha de duas décadas, do produtivismo acadêmico. Tal posição cai como uma luva para salvar a responsabilidade dos órgãos de fomento, notadamente da CAPES e do CNPq, de sua responsabilidade histórica na instalação e sustentação do produtivismo no meio acadêmico e mantém aberta sua possibilidade de continuar atuando neste sentido sem contestações políticas relevantes[2].

O esforço de fazer caber o trabalho intelectual dentro dos moldes de uma análise historicamente desenvolvida para interpretar o trabalho manual deixa fora do campo conceitual do sindicato as alternativas de reação conjuntural do professor face a sua, sim, proletarização, entendida aqui no sentido forte do termo[3] e não como mera metáfora de cunho ideológico. Estão aí como testemunhos a possibilidade de ganhos extras dentro do próprio contrato de trabalho, como bolsas e assessorias e até de algumas que ferem a letra do contrato, mas podem ser adotadas sem maiores riscos, posto que a perversão à solta é a norma em tempos de acumulação primitiva. Frente a essas saídas pessoais para enfrentar perdas contínuas de salários e de condições de trabalho que a greve não resolveu – saídas que também podem e devem ser entendidas no bojo das mudanças promovidas pelo capital na universidade – chovem novamente as análises *ad hoc*: só se pode então aí ver individualismo, saída privatizante através das fundações, uso da grife, etc., críticas à pessoa do professor e que, portanto, remetem ao voluntarismo como alternativa de ação política, perdendo o foco histórico do coletivismo que pretendia sustentar as análises.

Porque o irônico de tudo é que o sindicato mira na direção certa da real proletarização do trabalho nas universidades, mas, guiado por uma identificação messiânica, quiçá ingênua, ao trabalho manual, acaba por atirar no pé dos professores.

Quero defender aqui que há na concepção e direcionamentos da entidade uma incompreensão do momento histórico que vivemos e que convém chamar de capitalismo do conhecimento, para ser

2 - Ver, um entre tantas opiniões de igual teor, Ribeiro (2004), sendo sua importância aqui decorrente tanto da atual posição que ocupa no MEC, quanto por sua destacada posição de intelectual de esquerda no Brasil.

3 - Para a pesquisa de campo e defesa teórica deste e de outros conceitos derivados de Marx usados neste artigo, ver Couto (1986,1997, 1999, 2003).

entendido em seus contornos efetivos, e do qual decorre, se vamos dar seu peso a conceitos bem definidos, a subsunção do trabalho intelectual que nos é imposta e que não deixa de fora sequer a autonomia universitária ou a liberdade acadêmica. Tudo isso mesmo nos países onde esta foi uma conquista política ainda vigente até, grosso modo, a 2ª Guerra.

Mais vale pensar que o processo de subsunção do trabalho intelectual coletivo – que vem avançando desde inícios do século XX para caminhar para sua hegemonização a partir de 1945 e atingir a Universidade na década de 1980 como política governamental explícita – abre ao capital pelo menos mais esta rodada de reprodução ampliada baseada nos e recalcada pelos próprios intelectuais naquilo que tem de mais indigesto. Isto – que há de envolver a mudança nas relações sociais de produção intelectual para adaptá-las ao modo capitalista de produção – exige, como não podia deixar de ser, a extração de mais-trabalho. Parcela dos próprios professores, na posição de pequenos patrões, assume a tarefa de fazer avançar a revolução conservadora na academia, respaldados pela ideologia da produtividade e meritocracia implícitas na divisão que promovem entre alto e baixo cleros, forjada no seio da universidade pela diferenciação estrutural das relações de produção. Pode-se compreender o rebaixamento crítico observado aqui e em universidades do 1º Mundo pela dificuldade de se promover e enfrentar tais discussões no momento em que ainda não é politicamente tranqüilo admitir a exploração do trabalho na academia, já que a hegemonização das novas relações de produção ainda não se consolidou em todos os campos do conhecimento. O capital, que patrocina a virada estrutural, põe-se agora em seus próprios pés com a exigência de produção a tempo e a hora da ciência e tecnologia de seu interesse, o que pressupõe a produção de mais-valia por aqueles que costumávamos analisar o processo com um olhar distanciado, ainda que comprometido.

Mas isso não pode ser feito apenas nos moldes do que historicamente foi necessário para a subsunção do trabalho manual, ou então a longa história de separação entre concepção e desenvolvimento seria apenas e tão-somente mistificação vazia, e não se percebe como teria sido possível sustentá-la por tanto tempo. Nossa própria cooperação não sabida a tal processo – em nome dos melhores valores de universalidade, meritocracia, além da eficiência e eficácia no uso de recursos públicos – mais o recalque da crítica necessária para a superação da concepção já anacrônica de nossas fontes humboldtianas mantêm intocado o véu ideológico igualmente compartilhado pela ANDES, ANDIFES, CAPES, CNPq, FINEP, MEC...

Apenas o entendimento comum de que o intelectual clássico, forjado pelas dores do parto da universidade no século XII e pela emergência da ciência moderna, já está superado pelo intelectual coletivo ou intelectual massa – este simbolizado pelos hoje 200.000 que trabalham apenas no projeto Genoma nos EEUU – na produção capitalista do conhecimento nos permitiria situar adequadamente o que está posto pelo momento histórico e decidir, a partir daí, quais os rumos corretos a serem impressos ao movimento docente.

Se é isto o que de fato está acontecendo, é preciso reconhecer que vivemos, afora a crise de sua fundação no

Ocidente nos séculos XII/XIII, a maior crise da história da Universidade, posto que há agora mudança estrutural nas relações sociais de produção intelectual então instituídas, coisa evidentemente não vivida em qualquer das reformulações da universidade desde então.

Pegos na divisão entre um antes e um depois da mudança estrutural, que nos é dado viver quanto ao estatuto atual do trabalho intelectual sob o capitalismo, pode-se, quem sabe, começar a situar a fonte da divisão entre novos e antigos que teima em se recolocar nas nossas assembléias da APUBH: de um lado estão os antigos, que a viveram, objetiva ainda que anacronicamente, como intelectuais clássicos; e de outro estão os novos, cuja perspectiva de trabalho e ganhos está dada pela nova posição estrutural e pela luta ferrenha pela posição de pequeno patrão conduzida por aqueles que lutam para controlar os meios de produção e o produto do trabalho coletivo através do produtivismo que instauraram. Isso ajuda a entender a resistência da pesquisa e pós-graduação em aderir aos movimentos grevistas por oposição ao ensino de graduação, onde tal controle pouco acrescenta – pela liberdade ainda não questionada nas universidades públicas do professor de 3° grau e pela uniformidade muito maior da organização do trabalho – ao capital simbólico de cada qual.

Do ponto de vista da luta que se impõe, qual seria mesmo o interesse dos professores em abdicar do que nos resta de autonomia e liberdade de concepção e de organização de nossa agenda de trabalho em prol de uma identificação politicamente inconseqüente com aquela parcela do trabalho que já a perdeu há séculos e cuja vitória estará justamente em reavê-la? Se, de fato, ainda vamos construir uma sociedade socialista, não estaria neste grau de liberdade que ainda resta ao trabalho intelectual uma possibilidade singular de resistência efetiva ao capital? A força, autonomia e unidade possíveis da classe não passariam por salários que garantam o custo de reprodução de nossa capacidade de trabalho, para além dos expedientes que o atual momento histórico ainda permite e que representam, de fato, uma saída selvagem aos novos condicionantes estruturais? A vitória política que a representação dos professores nos exige não estará, acima de tudo, em fazer face à especificidade do momento histórico que vivemos como intelectuais, para além de, estes sim, pequenos ganhos na conjuntura política? Ou vamos simplesmente continuar a luta fraticida no sindicaos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTO, Beatriz. A acumulação de capital simbólico. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, ano 8, n. 25, p. 55-72, dez. 1986.

COUTO, Beatriz. *Trabalho intelectual coletivizado*: produção, conhecimento e reconhecimento. 1999. 256f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

COUTO, Beatriz. Pós-modernidade e reorganização do trabalho intelectual. *Comunicação & política*. Rio de Janeiro: **CEBELA, v.** IV, n. 3, n.s., p. 161-178, set-dez. 1997.

COUTO, Beatriz. O mal-estar na universidade: a coletivização do trabalho intelectual. *Caminhos*. Belo Horizonte: APUBH,

n. 22, p. 15-33, fev. 2003.

DIAS, Edmundo Fernandes. *Gramsci em Turim*: a construção do conceito de hegemonia. São Paulo: Xamã, 2000. 287 p.

RIBEIRO, Renato Janine. O sentido democrático da avaliação. *Cadernos do MEC.* Brasília: Ministério da Educação. Jun. 2004. p. 10-15.

Domingos Giroletti

Domingos Giroletti
Fundador da Revista *Caminhos* e Vice-Presidente da APUBH, Gestão 1989/91. Professor do DCP/UFMG (1975 a 1998). Atualmente é Professor do MPA da Fundação Cultural Pedro Leopoldo (MG) e Apresentador do Programa – OPINIÃO MINAS, da REDE MINAS DE TELEVISÃO, que vai ao ar de segunda a sexta-feira das 8 h às 8h30.

Globalização:

submissão ou comportamento crítico?

Com o artigo tem-se por objetivo refletir sobre efeitos macro e microssociais provocados pela globalização e examinar alternativas reativas e próativas de pensamento e ação que a ela podem ser interpostas.[1]

Pelo sentido etimológico, global refere-se a tudo que vai além do local. Por esta definição, globalização seria fenômeno recorrente na história da humanidade. Neste artigo, adota-se uma definição mais específica. Por ela, globalização designa uma fase específica da economia capitalista que se caracteriza: pelo predomínio do capital financeiro sobre o produtivo e o comercial; pela expansão inusitada do comércio internacional e dos fluxos de capitais; e pelo excepcional avanço tecnológico, especialmente no campo das comunicações, acelerando a interconexão entre as várias partes do globo, formando uma "aldeia global" de que falava Mc-Luhan.[2]

Os efeitos macro e microssociais da globalização são amplos, profundos, complexos e contraditórios.[3] São amplos porque atingem todas as regiões da terra e, inclusive, o espaço sideral, com a exploração espacial. São profundos porque não há país, aldeia ou pessoa que possam declarar-se isentos de suas conseqüências diretas ou indiretas. São complexos porque todos os efeitos são mutuamente produzidos, conectados entre si, interdependentes e difíceis de compreender e de neles atuar.[4] São contraditórios porque seus efeitos são de sentido equívoco, não lineares, incertos e imprevisíveis.[5]

São macrossociais os efeitos da globalização que incidem sobre a ordem internacional, a organização dos Estados, a produção e a distribuição da riqueza, a formação das classes sociais, a mudança de valores. São microssociais as conseqüências da globalização que se refletem sobre a vida das pessoas, seus valores, identidade e imaginário. Analisam-se os primeiros e, depois, os microssociais.

Na ordem internacional, a globalização provoca, simultaneamente, dois fenômenos contraditórios: unidade, integração, inclusão e homogeneização cultural crescente entre países, de um lado. E, de outro, divisão, diferenciação, exclusão, regionalização e afirmação da especificidade das culturas locais e regionais. No âmbito da integração, gera processos de superação das distâncias, das fronteiras geográficas e das barreiras dos Estados e das culturas. Pela regionalização, há a reafirmação do local, do regional e do nacional. É a aposta na diferença: étnica, cultural e religiosa. São dois fenômenos opostos, contraditórios, mas, ao mesmo tempo, complementares.

Na organização dos Estados, a globalização provoca, simultaneamente, a redução do seu poder soberano e de sua capacidade de decisão e de intervenção; e a hegemonia americana, baseada no poder econômico e militar. Com o fim da URSS, a ordem internacional tornou-se unipolar. Volta-se às antigas práticas do imperialismo do século XIX, com as guerras de ocupação. Das quais são exemplos as invasões do Afeganistão e do Iraque, em desrespeito ao posicionamento da ONU e da consciência pública mundial. Essa concentração abusiva do poder unipolar e a redução dos poderes dos demais Estados têm como contrapartida o recrudescimento do terrorismo, visto por muitos

1 - Na elaboração do artigo, têm-se, como referências, diversos autores e trabalhos. Citam-se, entre os principais: Bauman (1999); Hall (1999); Lacerda (2004); Morin (2000).

2 - Há muitas definições e formas de caracterizar a globalização. Para analisar acepções diferenciadas da aqui usada, consultar: Held; McGrew, (2001).

3 - Para uma análise mais ampla e aprofundada desses efeitos, consultar: Micklethwait; Wooldridge (2000).

4 - O conceito de complexidade é tomado de Morin (2001, p. 559-567. Os Desafios da Complexidade). E o de "causalidade mútua" é desenvolvido por Morgan (1996, p.253-261).

5 - Consultar: Morin, E. A Cabeça bem-feita, repensa a reforma e reformar o pensamento, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil,2001.

como a única saída de combate, de um lado, à hegemonia americana e, de outro, ao desprestígio a que são relegados os Estados em desenvolvimento.

No campo da produção e de sua distribuição da riqueza, a globalização tem provocado uma concentração da riqueza nos países desenvolvidos e da miséria entre os subdesenvolvidos. Além disso, há uma perda da posição relativa das economias dos países pobres. Ocorre, também, crescente predomínio econômico das multinacionais. Hoje, da análise das cem maiores economias, verifica-se que 51 são multinacionais.[6] A perda relativa das economias nacionais é mais acentuada entre os países em desenvolvimento do que entre os desenvolvidos. O aumento do poder das multinacionais é outro fator que vem somar-se à perda do poder dos Estados soberanos como reflexo geral da globalização e da hegemonia unipolar americana.

Em países como o Brasil, a privatização acarretou a perda relativa da importância e do peso político e econômico das empresas nacionais e do poder estatal. A desnacionalização sem precedentes da nossa economia aumentou a inclusão dos ricos e a exclusão social dos mais pobres. Não se pode negar que o aumento do poder das multinacionais, a concentração da riqueza e o crescimento da vulnerabilidade externa da economia brasileira e das empresas nacionais geraram maior insegurança e incerteza quanto ao nosso futuro como país e povo.

A globalização, ao alterar a forma de produção e de distribuição da riqueza, tem modificado a estrutura de classes e a relação entre grupos no âmbito internacional e no interior de cada país.[7] Disso decorre uma maior ruptura da comunicação interclasses porque as antigas elites nacionais tornam-se cada vez mais extraterritoriais e mais globais, especialmente aquelas que trabalham para as multinacionais, os organismos internacionais e as grandes empresas estatais que operam fora de seu país de origem. Enquanto isso, o povo e a população pobre permanecem localistas, regionais, tribais, nacionais. A classe média, pelo conhecimento, poder aquisitivo e pelo acesso à internet que a rede de computadores lhe confere, tem seu imaginário dividido, oscilando entre o global e o local, diminuindo, como tendência, seus laços com a identidade nacional.

Com a globalização, ocorre uma mudança profunda nos valores, mas dela nem sempre se tem consciência. Há, por exemplo, uma maior valorização da mobilidade tanto no sentido social quanto geográfica, seguindo os padrões globais. Na verdade, a grande aspiração é ter a liberdade de movimento que os capitais têm com a unificação do mercado financeiro internacional. Ou a mobilidade adquirida pelas empresas multinacionais, que mudam de um país para outro do dia para a noite, ao seu bel prazer. Ou a mobilidade que a rede de computadores e a internet proporcionam aos seus usuários, em número sempre crescente.

Na verdade, essa mobilidade, mais efetiva para as elites globalizadas, aumenta a assimetria entre o global e o local; entre o capital que é móvel e a comunidade e os governos locais que são fixos. As pessoas comuns, com suas casas, pertences e famílias, não têm a mesma flexibilidade do capital, e a capacidade de atendimento das demandas sociais pelos governos locais torna-se, a cada dia, mais limitada. A mobilidade, nos seus vários

6 - Grayson; Hodges (2002, p. 29).

7 - Para uma discussão desta problemática, consultar: Bauman (1999, cap. 1).

sentidos, é um valor, ícone da globalização, que simultaneamente une e discrimina, aumentando as diferenças entre as classes sociais, o capital e o trabalho.

Por fim, analisam-se os efeitos microssociais da globalização. O local, o regional e o nacional perdem para o global a predominância e sua capacidade na geração de sentido para a vida e de significado social. Com a globalização, os centros produtores de sentido tornaram-se múltiplos. As influências extraterritoriais competem com as forças da comunidade local e nacional na geração e reprodução dos valores e das identidades e, não raro, as excedem em força e prestígio na formação e na socialização das pessoas.[8]

O *"american way of life"* parece ter se universalizado, pressionando por um modelo único de vida: o consumismo e o hedonismo e seus complementos – conformismo e massificação. A reafirmação da diferença, embora seja uma aspiração de todos, ela, como possibilidade, vale mais para a elite. Ela acentua, na prática, o contraste entre as várias formas de inclusão e de exclusão social, provocando uma maior separação entre elite e povo e entre ricos e pobres (pessoas e países); os globais (que são "chiques") e os locais (os "dinossauros modernos").

A globalização tende a negar ou a menosprezar o que somos (a família, a tradição, os grupos primários e de referência, a cultura local e os valores nacionais como co-constitutivos da nossa identidade) e a valorizar o que não somos, o que vem de fora pela mídia e que é, freqüentemente, tido como mais bonito e charmoso do que aquilo que temos ou dispomos. Ela faz nossa cabeça e não há abrigo seguro contra seus efeitos sobre nosso imaginário.

A sobrevalorização do global, do externo e do que vem de fora (que é mais forte do que a relação colonial típica entre metrópole e colônia) pode ter, como contrapartida, o menosprezo pelo local porque visto como privação ou atraso. Os que se opõem à globalização e seus efeitos são logo postos de lado em termos sociais porque identificados como neotribais, fundamentalistas, dinossauros e outros pejorativos. É curioso como esta mentalidade não mudou com o governo Lula, embora fosse mais forte na gestão tucana.

Essas mudanças todas aumentam a insegurança existencial das pessoas e de certos segmentos. Os mais pobres, por exemplo, tendem a ser vítimas mais freqüentes da violência e sentem com as transformações estruturais da economia mais dificuldade de sobreviver. A classe média do nosso país vive a experiência amarga do desemprego, a falta da estabilidade outrora dada pelo serviço público e o receio crescente de não mais poder manter o seu padrão de vida ou de não legá-lo aos seus descendentes. De modo geral, todos temem a violência gerada pela globalização: o terrorismo e as guerras fratricidas ou de invasão, que têm aumentado os sofrimento das pessoas, homens, mulheres e crianças em todo o mundo.[9]

Finalmente com a globalização, o local e o nacional perdem peso na determinação da identidade nacional, grupal e pessoal. Um exemplo evidente deste fenômeno é dado pela socialização das nossas crianças e adolescentes, feita pela babá eletrônica, a TV, com seus seriados estrangeiros e seus novos heróis que pouco têm a ver com as brin-

8 - A identidade, como ensina Peter L. Berger, é sempre "atribuída socialmente; sustentada socialmente e transformada socialmente". A identidade é "adquirida pela socialização" e é a "socialização [que] forma a pessoa" (BERGER, 2001, p.112-113). Com a globalização, o "socialmente" tem um componente externo cada vez mais forte e totalizante.

9 - Vale lembrar neste particular a crescente insensibilidade das pessoas diante das imagens cotidianas da violência doméstica ou provocada pelas guerras e que entram nas nossas casas diariamente pela mídia. Para uma reflexão exemplar desta problemática, consultar: Sontag (2003).

cadeiras e os ídolos da nossa infância ou da referência de nossos avós.

Em resumo, a globalização produz duas heranças antagônicas: a, primeira, positiva, favorece a vida e a continuidade da civilização humana no planeta; a segunda é negativa e acentua a destruição e a barbárie. São manifestações da herança negativa: a proliferação de armas atômicas e de outras de destruição em massa; o desequilíbrio do poder mundial e a perda de poder de organismos internacionais como a ONU; o aumento das guerras de invasão e o recrudescimento do terrorismo e da insegurança geral; e a degradação ambiental do planeta, entre outros.

No campo social, será preciso recordar a inclusão de poucos e a exclusão social da maioria e os sentimentos de inconformismo e revolta que isso gera ou poderá gerar se as desigualdades e contradições provocadas pela globalização vierem a aumentar. Um de seus possíveis efeitos tem se manifestado no recrudescimento dos conflitos entre Estados, no terrorismo e no aumento da violência intestina contra minorias, pessoas e bens privados ou públicos.

No campo ambiental não há como negar: a crescente destruição da natureza pela poluição e pelo uso de armamentos; o aumento dos riscos ecológicos e das catástrofes naturais ou provocadas pelo homem; por fim, o surgimento de novos vírus e bactérias cada vez mais resistentes, como o HIV e a AIDS.[10] A constatação da nossa pequenez no universo e da fragilidade das pessoas e do planeta Terra tem originado sentimentos conscientes ou inconscientes de solidão, angústia, ansiedade e depressão muito fortes, e a propensão, quase endêmica, ao consumo de drogas parece estar relacionada a esse vazio existencial ou à perda de sentido para a vida em escala crescente.

No campo civilizatório, a modernidade parece estar em xeque.[11] Parece ter virado mito a crença no progresso infinito com base na ciência e na tecnologia e no desenvolvimento para todos (povos e pessoas). A democracia, por sua vez, não mais se afirma como valor universal. Finalmente, no balanço da luta entre civilização e barbárie, a segunda, em muitos momentos, parece estar levando a melhor, acentuando o contingente, o incerto e a falta de esperança e de perspectivas futuras.

Por outro lado, pelo ângulo da herança da vida, com a globalização aumentaram a longevidade, a qualidade de vida e as condições de saúde para um número crescente de pessoas. Registram-se, também, uma maior ampliação e democratização do acesso aos serviços de saúde, quer pelo sistema estatal, quer pelo privado. Há que se reconhecer o grande progresso nos conhecimentos, procedimentos médicos e nas novas tecnologias aplicadas à medicina; e a descoberta de novas drogas medicamentosas e das infindas possibilidades abertas pela biotecnologia. Vale lembrar, por fim, a melhora e a ampliação da qualificação médica e de outros profissionais na área da saúde no mundo desenvolvido e em países emergentes, como o Brasil.

Já que a globalização é um processo inevitável e irreversível, como comportar-se ante fenômeno tão profundo que provoca tantos efeitos tão profundos e contraditórios?

As respostas a esta questão só podem ser débeis e múltiplas. São débeis porque a globalização está em processo e em contínuo movimento e mutação. Com ela, como

10 - Felizmente, crescem, também, a consciência pública mundial e a atuação dos países, organismos internacionais, empresas e das ONGs no sentido da preservação do meio ambiente. Neste ano, temos que comemorar a entrada em vigor do Protocolo de Kyoto. Para um breve resumo desse esforço desenvolvido por organismos internacionais e empresas, consultar: Waage (2004).

11 - Para maiores informações sobre esta problemática, consultar: Bürger (1988, p. 81-95) e Fougeyrollas (1994, p. 10-14).

disse Marx, "tudo o que é sólido desmancha no ar". As respostas devem ser múltiplas porque a globalização é um fenômeno abrangente que se manifesta em todos os campos da vida humana: da economia, ao social, ao político e à cultura. Se fenômeno inevitável, será preciso aceitá-la e aprender a conviver com ela, buscando reforçar as oportunidades de crescimento pessoal e de sobrevivência da humanidade, reduzindo, em contrapartida, suas ameaças e capacidade destrutiva.

Como um dos seus efeitos é provocar, simultaneamente, a integração e a exclusão, nossa ação deverá reforçar todas as formas de inclusão e de fortalecimento do convívio humano pelas suas mais variadas formas. Será preciso fortalecer desde as tradicionais – a família, os grupos de referência e as entidades da comunidade – às formais mais atuais de comunicação mediadas pela mídia, o celular, a internet e por outros meios.[12] Os novos meios que a globalização dispõe devem estar e ser usados a serviço da liberdade, da diferença e da fraternidade.

Como o apelo à mobilidade é muito forte, a globalização põe todo mundo em movimento acelerado (embora nem sempre se saiba para onde ou para quê?) e faz com que o ritmo de vida das pessoas seja cada vez mais alucinante. Isso pode nos levar de roldão, como aos moldes do último *tsunami* asiático. Diante disso será preciso manter ou retomar as rédeas do nosso destino e começar a administrar melhor o nosso tempo: estabelecer a nossa agenda com suas prioridades e ater-se a elas. Reservar um tempo para nós. Um tempo necessário para viver, pensar, refletir e meditar sobre o modelo de vida que queremos. Ou mesmo para resistir ou para não sermos obrigados a viver um estilo de vida que nos seja imposto.[13] O nosso destino (que não é sina) deve ser definido por nós. Não podemos perder de perspectiva o convite e a advertência, dados pelo poeta: o caminheiro ao caminhar é quem faz o seu caminho. Manter a capacidade de iniciativa e de autonomia nesse processo será vital, e isso fará a diferença.

Será preciso também adotar algumas medidas defensivas, como: resistir ao saturamento das informações e às pressões geradas pela globalização, que são múltiplas e de toda ordem. Os novos meios de comunicação nos bombardeiam com informações a todo instante. Diante de tantas informações e apelos, deve-se aprender a dizer não, a fazer nossas escolhas e implementar nossas prioridades. Sermos mais seletivos.

Talvez seja necessário adotar ou reforçar determinadas posturas: o diálogo e a negociação como formas superiores de convivência e de solução dos nossos problemas cotidianos e não ter receio de realizar nossos sonhos.[14] Fomos educados não só para fazer as coisas certas, mas também para não errar. Isso valia para um mundo mais estável. Hoje, diante de tantas mudanças, precisamos aprender a conviver com a incerteza e a enfrentar os imprevistos e o inesperado, dimensões cada vez mais presentes em nossas vidas. Portanto, ao sermos convidados e obrigados a fazer opções de forma constante, temos que admitir o erro e trabalhar com nossos fracassos. A vida é cheia de riscos, mas também de possibilidades. Só não erra quem não age e não faz. Ou, talvez, quem não viva.

No âmbito social e político, as respostas à globalização e aos seus desafios

12 - Theodore Zeldin, autor do livro *História Íntima da Humanidade*, propõe a necessidade de se desenvolver uma nova arte de CONVERSAÇÃO entre pessoas e civilizações como estratégia de mudar as pessoas e o relacionamento entre países. Consultar: CONVERSAÇÃO (2001).

13 - Para maior aprofundamento desses aspectos, consultar: Izquierdo, Ivan. Tempo de Viver, São Leopoldo, Ed. Unisinos, 2002.

14 - Hoje, cresce a tendência de se valorizar o diálogo e a negociação nas instituições, bem como o comportamento ético. Para aprofundar esses aspectos, consultar: Echeverría (2004) e Morin (1998, p. 65-77).

podem ser múltiplas e das mais variadas ordens. Neste campo, não se pode dar trégua à barbárie com todas as formas destrutivas da vida, da sociedade e da convivência civilizada entre grupos, povos e nações. A barbárie e a destruição do planeta são os "efeitos nocivos" que devem ser evitados a qualquer custo.[15]

Com atitudes pró-ativas deve-se reafirmar com muita força todos os aspectos que venham a fortalecer a vida, a civilização e a construção de uma ordem mais fraterna e solidária. Essa empreitada deve começar por nós mesmos: pela consciência de que nem tudo está perdido e de que "outro mundo é possível", lema do Fórum Social Mundial.

A construção de um novo mundo se faz com resistências e com ações afirmativas. Para finalizar, sugerem-se algumas delas, a título de lembrete:

- lutar por uma ordem mundial policêntrica, combatendo o poder absoluto dos Estados, as hegemonias, a unipolaridade, o terrorismo, reforçar a formação de blocos e a paz entre as nações e países;
- reforçar os valores do Humanismo, da modernidade, da democracia e dos direitos humanos e sociais;
- combater o egocentrismo, o sociocentrismo, o etnocentrismo, o racismo e a discriminação em todas as suas formas e manifestações;
- valorizar a diferença, a mestiçagem, a unidade e a diversidade da vida humana e da humanidade;
- estimular as iniciativas associativistas e os movimentos sociais, visando incluir os excluídos, as minorias e os grupos sociais mais fracos: crianças, jovens e idosos;
- fortalecer os movimentos em defesa do meio ambiente, da vida e do acesso aos recursos essenciais – água, ar, biodiversidade – bem como o uso coletivo desses recursos;
- resistir ao utilitarismo, consumismo e hedonismo pela reafirmação dos valores humanísticos e da cultura nas suas várias manifestações: a filosofia, a literatura e as artes; e a imaginação, o sonho e a busca da felicidade;
- combater todos os tipos de violência, valorizando a educação, o respeito ao outro, a tolerância e a paz;
- reforçar as forças emancipatórias e lutar pela disponibilização dos recursos gerados pela sociedade do conhecimento, que devem ser considerados como patrimônio da humanidade: a ciência e a tecnologia a serviço do bem-estar e da qualidade de vida para todos;
- valorizar todas as culturas com suas virtudes, experiências, sabedorias e suas carências e ignorâncias.

Por fim, temos que renovar nossa esperança, acreditar e trabalhar para que outro mundo seja possível.

15 - Nas organizações, como na vida, deve-se dar ênfase ao que se quer, mas também evitar aquilo que não se quer em hipótese alguma. Para maiores informações sobre o conceito de "efeito nocivo", consultar: Morgan (1996, p. 111).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BERGER, P.L. *Perspectivas Sociológicas*: uma visão humanista. Petrópolis: Vozes, 23a., 2001.

BÜRGER, P. O Declínio da Era Moderna. *Novos Estudos*-CEBRAP, São Paulo, n. 20, p. 81-95, mar. 1988.

ECHEVERRÍA, R. *Diálogo e Ética nas Organizações*. São Paulo: Instituto Ethos, 2004.

FOUGEYROLLAS, P. A Propósito da "Crise" da Modernidade. *Política Hoje*, João Pessoa, UFBa, n. 2 , p. 10-14, jul/dez. 1994.

GRAYSON, D.; HODGES, A. *Compromisso Social e Gestão Empresarial.* São Paulo: Publifolha, 2002.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HELD, D.; MCGREW, A. *Prós e Contras da Globalização.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

IZQUIERDO, Ivan. *Tempo de Viver.* São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.

LACERDA, A. C. de. *Globalização e investimento estrangeiro no Brasil.* São Paulo: Saraiva, 2004.

MICKLETHWAIT, J.; WOOLDRIDGE, A. *O Futuro Perfeito:* os desafios e as armadilhas da globalização. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

MORGAN, G. *Imagens da Organização.* São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.* São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. *A religação dos Saberes*: O Desafio do Século XXI. Os desafios da complexidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita repensa a reforma e reforma o pensamento.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

Morin, E. A Ética do Sujeito Responsável. In: CARVALHO, E. et. alii. *Ética, Solidariedade e Complexidade.* São Paulo: Palas Athena, 1998.

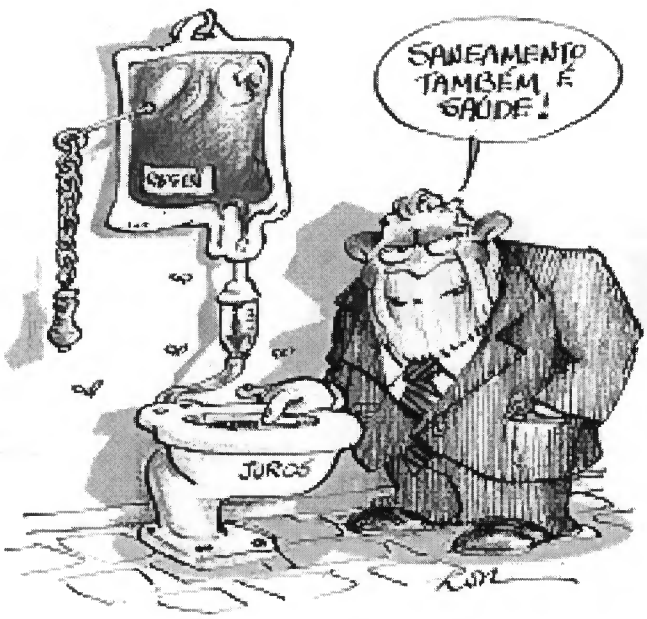
SONTAG, Susan. *Diante da Dor dos Outros.* São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

WAAGE, Sissel. *Uma Reavaliação dos Negócios a partir da uma Perspectiva Sistêmica*: a mudança para empresas e serviços financeiros pautados na sustentabilidade. São Paulo: Instituto Ethos, 2004.

ZELDIN, Theodore. *Conversação*: como um bom papo pode mudar a sua vida. Rio de Janeiro: Record, 2001.




Cultural


SANEAMENTO TAMBÉM É SAÚDE!
OXIGÊNIO
JUROS

Ivana Versiani

Aleluia

IVANA VERSIANI

Escritora de muitos livros. Trabalha com a literatura infanto-juvenil. Depõe: quando estreei, no final dos anos 1960, a literatura infantil brasileira era muito incipiente. Pouca gente se dedicava a ela. Foi nos anos 1970 que houve o *boom*. Nesse tempo eu estava fora, lecionando nos Estados Unidos e no Canadá, e não participei de nada. Quando voltei, no final da década, foi que vi que meu primeiro livro (*Revolta das Bruxinhas*) tinha tido ótima aceitação, e resolvi continuar. (*Revista Releitura* – Secretaria de Cultura–Prefeitura de Belo Horizonte–2003). Escreveu, entre outros, *Greve na escola, Araponga, Meu amor, Irmã com irmã ser paga, Tempo de manga, Tempo de amor, A menina de cabelo azul.*

Esta rosinha é pra ficar aqui. Perto da porta da entrada. Não pode tirar. Perto da porta, pra afastar coisa ruim. Doença, poluição, mau-olhado, inveja, olho gordo. Gente que chega fingindo amizade, olá, tudo bem? Abraçando – mas tá de olho gordo, pra fazer o mal. Ela não deixa. É consagrada. Por isso, quando seca, não pode jogar fora, tem de levar de volta pra igreja, pra queimar. Lá, eles queimam, pro mal não espalhar.

Não tem gente que acredita em comigo-ninguém-pode, ferradura na porta, chifre pendurado em cima da cama? Não funciona. Tudo bobagem. Eu também de primeiro acreditava. Tudo que falavam comigo, eu acreditava. Vidente, loteria de Sílvio Santos – toda semana comprava. Ficava naquela fila, ai, meu Deus. Ganhei alguma coisa? Na rua me davam aqueles papeizinhos de vidente. Eu pensava que elas deviam morar num palácio. Quando chegava – um sofá todo rebentado, aquela velha feiticeira horrorosa, sem dente, falando com uma voz horrível.

Uma vez, meu primo me levou num candomblé. Tinha um homem lá no meio que de repente ficou com a cara toda enrugada, parecendo um velho, sacudindo a cabeça, falando com uma voz esquisita... Mas falou coisa da minha vida. Eu pensei: "Então, é verdade, porque ele adivinhou a minha vida...". Hoje é que sei. Tudo coisa do demônio. É o demônio que está querendo enganar as pessoas. Pra fazer o mal.

Antes, eu não sabia de nada. Acreditava em tudo que falavam. Procurava alguma coisa pra resolver meus problemas. Eu sofri muito quando cheguei aqui em Belo Horizonte. Eu vim corrida. Lá na roça a gente tinha uma terrinha. Coisinha pouca. Eu trabalhava, colhendo café, mexendo com mandioca. Criava galinha, engordava porco. Mas morreu minha mãe, depois de uns quatro anos meu pai.

Teve um dia que meu pai me apareceu. Eram umas quatro horas da manhã, eu tava na porta da cozinha, lua clara. Vi aquele vulto. Pensei que fosse meu cunhado, porque ele usava chapéu de palha meio de lado, que nem meu pai. Mas depois o vulto andou depressa, feito uma sombra, sem fazer barulho nenhum. Igual um passarinho que voa. Rodeou a casa. Fui pra porta da entrada, pra ver, não vi mais nada. Chamei meu cunhado, que tava lá em casa com minha irmã. Ele respondeu: "O quê?" – meio dormindo. Perguntei se ele tinha ido lá fora. Ele disse que não, que tava dormindo, eu é que tinha acordado ele. Aí, vi que era mesmo meu pai, fiquei com medo. – Meu pai! Hoje é que sei... O demônio, que entrou no corpo dele, pra fazer o mal.

Fiquei morando só com meu irmão. Só eu e ele, lá em casa. Minhas irmãs tavam todas casadas. Daí, meu irmão começou a me perseguir. Perseguir, pra aqueles negócios. Ninguém acreditava, quando eu contava. Sabe como é, mulher, vai tudo pra ela. Falavam que eu é que tava perseguindo, que eu é que queria. Ele era mais velho, o primeiro da família. Hoje eu tenho quarenta e cinco, ele deve ter quase uns cinqüenta.

Por isso é que falo que vim corrida pra Belo Horizonte. Cheguei aqui, no princípio fiquei na casa da minha prima. Até arranjar emprego. Eu sofri. Aqui era tudo diferente. Não tinha amizade.

Nos empregos, eu não sossegava. Ficava numa casa, noutra... Mudava todo dia. Cada casa tinha um problema pior. Tive numa casa, fica ali pra cima, que a mulher tava com a Pomba Gira. Pomba Gira é um espírito que entra nas pessoas. Ela era casada, morava com o marido, mas ficava naquele assanhamento com homem. Quando eu ia com ela no Mercado Municipal, a quantidade de homem que ficava olhando pra ela! Olhando, seguindo. Aparecia homem de tudo quanto é canto. Ela andava, requebrando, rindo, olhando pros lados. Acredita que tinha dia que ela andava nuinha pela casa? Eu virava, pra não ver. E ela lá, nuinha, desfilando. Uma vez, eu falei com ela que era virgem, ela deu uma gargalhada. "Virgem?! Isso não existe! Vou contar pro Afonsinho, ele vai morrer de rir."

Teve tempo que eu também tava atentada. Não podia ver homem. Aquelas pernas cabeludas – eu ficava doida. Tinha vontade de sair pra rua pra caçar homem. Pensava: "Eu sou livre!" Mas, depois, lembrava lá de casa, todo mundo direito. Pensava: "Eu não posso fazer isso!" Eu era virgem, até hoje sou. Mas queria me prostituir, sabe como é, andar com homem sem ser casada.

E também – uma coisa que até hoje não contei pra ninguém: eu roubava! Ia nas lojas – Loja Americana, essas lojas assim –, ia passando e pegando batom, broche, colar. Um dia, só vi uma mãozona segurando meu braço. Me levou pro escritório, me mandou abrir a bolsa. Fiquei com uma vergonha! Tremia toda, nem tinha voz. Devolvi tudo, eles falaram que não iam me prender porque era a primeira vez. Eu pensava : "E se minha patroa visse!" E ficava muito tempo sem passar ali. Depois, o diabo tentava outra vez... Agora eu pergunto: "Por que eu tirava nas lojas e nunca tirei nas casas onde eu trabalhava?"

Feito naquela casa, eu tava gostando do emprego. O pessoal também gostava de mim. Minha patroa falou que meu serviço era bom, que ela ia dispensar a outra empregada pra ficar só comigo, que me pagava um salário e meio pra eu fazer tudo. Combinei com ela, mas a outra, quando ficou sabendo, me falou: "Vê lá se você vai ficar naquele emprego! Naquele apartamento, como é que fala? – de cobertura... Cê vai ver!" – Daí, depois de um tempo começou a sumir coisa lá. Sumiu uma camisa do patrão. A dona me perguntou se eu sabia, que ele tava muito zangado. Falei que eu não tinha mexido, mas comecei a tremer. Ela disse que também já tinha dado falta de uma calça comprida dela, que não quis me falar... Só sei que daí uns dias, veio com uma conversa que o marido tinha resolvido que não iam mais ter empregada, ela sentia muito, mas eu tinha que ir embora no dia seguinte. No outro dia, quando eu fui sair, tava tudo trancado! Nem pude jogar o lixo fora. Saí com um sentimento! Eu não tinha tirado nada, e eles me puseram na rua. Tive que voltar outra vez pra casa da minha prima, até achar outro emprego. E quando encontrei com a moça que tinha sido mandada embora por minha causa, ela falou: "É? Que coisa!"– com aquela cara de fingimento. Foi ela que fez aquilo pra me tirar de lá. Que fez as coisas sumirem. Quer dizer: ela mesmo, não. O demônio.

Quando meu primo me levou no candomblé, o homem me perguntou se eu não gostava de alguém, e eu falei que gostava. Do meu primeiro namorado, que

depois não quis mais nada comigo e estava namorando com outra. A gente começou a namorar desde menino, na escola, mandando bilhetinho. Eu era um ano e cinco meses mais velha do que ele. Quando eu tinha dezesseis anos, já era uma mocinha, ele parecia menino. Meu pai falou que não era pra eu namorar aquele menino, que devia procurar um homem mais velho. Tinha até outro que eu queria namorar também. Mas, só por desaforo, porque meu pai falou aquilo, foi que eu resolvi que ia namorar era ele mesmo. Daí, essa outra moça começou a ficar atrás dele. Quando eu tava com ele, ela passava, olhava, e ele, despistado, ia encontrar com ela. Quando eu viajava, ela escrevia pra ele como se fosse eu, falando só coisa ruim, que ele era viado, que fosse tomar naquele lugar. Ele sabia que era ela, mas mesmo assim quis namorar com ela.

O homem do candomblé me falou que ia fazer um serviço pra aquela moça morrer. Mas eu disse que não queria matar ninguém. Então ele prometeu que só ia fazer meu namorado voltar pra mim. Me mandou comprar uma galinha preta, umas velas vermelhas, amarelas... uma garrafa de cachaça, um maço de cigarro do mais caro. Comprei tudo. Comprei, sem poder. Levei pra ele.

Depois, fiquei sabendo que meu ex-namorado tinha brigado com a moça, ela ficou grávida de outro, ele não quis nem saber. E que ela estava só rodando pela Rodoviária, uma desgraça. Mas ele voltou pra mim? – Casou com outra.

Quando eu voltei lá na minha terra, vi o menino dele com essa outra. Menino bonito, de olho azul. Porque o pai era bonito, de olho azul, e a mãe também, era mais ou menos, mas tinha olho azul. Eu fiquei com uma raiva do menino! Pensava: "Esse menino tinha que ser meu!" Uma raiva, que queria até esganar.

Mas meu ex-namorado danou a beber, viveu com a mulher dele só uns três anos. Morreu de tanto beber. Depois fiquei sabendo que aquela menina que ele namorava – aquela que tomou ele de mim – estava mexendo com macumba, tinha feito macumba pra ele não viver com a outra. Nunca mais tive outro namorado. Quando falo essas coisas, tenho vontade de chorar.

Chorar de alegria. Vejo tudo que passei, mal que vem pra bem. Porque hoje eu encontrei o caminho de Jesus, estou com ele, ninguém pode me fazer mal. Estou salva.

Hoje eu não tenho mais raiva de ninguém. Vou lá na minha terra, até procuro aquela moça, ando um tanto feito daqui na Gameleira, pra ver ela. Ela continua naquela vida, a casa cheia de homem. Oro por ela, peço a Deus pra ela encontrar o caminho do bem. Hoje eu mudei muito, graças a Deus.

Antes, eu vivia doente. Dor de cabeça, uma tontura... que às vezes eu ia saindo, e desistia. Hoje, acabou tudo. Graças a Deus. Deus me salva, porque eu sou filha dele.

Eu não entendo Seu Raimundo jardineiro, ele é cristão e tem problema de coluna. Outro dia, tava espichado no chão, de tanta dor. Eu não aceitava isso. Deus é pai. A gente tem que pedir. Eu, quando vi um caroço no meu seio, fiz feito criança. Chorava, que nem menino que faz birra. Gritava: "Eu não aceito, Senhor, eu sou sua filha!" E ele ouviu. Não tive nada.

No rádio, a gente escuta cada coisa... Tanto milagre, tanta maravilha. Gente doente que sara. Na igreja também,

todo dia. Uma mulher deu testemunho. Tava com câncer, os médicos tinham desenganado. Ela fez corrente até sarar. Voltou no hospital, tiraram radiografia, falaram que não tinha mais nada. Teve também um menino que nasceu com aquela doença, como é que chama? Não-sei-oquê "celebral". Não andava, não falava, só ficava na cama. A mãe levou pra ser abençoado, ele já tá andando.

Quem não pode ir na igreja, é só pôr o copo com água perto do rádio quando eles dão a bênção, depois beber. Mas tem que ser com fé.

Quem sofre por aí, sofre porque quer. Esses caras pedindo esmola. Dormindo na rua. Com uma penca de meninos sujos, remelentos. Falam que tão com fome. Não trabalham. A gente fala, eles dão desculpa que estão desempregados. Que não encontram trabalho. Quem procura Jesus é salvo. Ontem mesmo um homem contou no rádio que tava desempregado há não sei quanto tempo, desesperado, tentou suicídio. Aí, levaram ele na igreja, ele orou, arranjou emprego.

Quem sofre, sofre porque quer. Eu graças a Deus encontrei Jesus. Agora sou feliz.

Ronald Claver

RONALD CLAVER
Escritor. Publicou mais de três dezenas de livros, entre eles *A Última Sessão de Cinema* (Prêmio Nestlé), *Bar e Café S. Jorge* (Menção Especial Casa Das Américas – Cuba) *Senhora do Mundo* (Prêmio Cidade Belo Horizonte), *Escrever Sem Doer*, *Lua Cheia De Sol*..

A cor da mulher



mulher azul é puro mistério. Tem qualquer coisa de tristeza de fim de tarde e o silêncio mora em seus olhos. Mas quando anoitece na trama dos lençóis, incêndios acontecem e o mar se revolta.

A mulher amarela é puro vulcão. Ipês colorem seu corpo. Sóis noturnos habitam seus lençóis, mas ao abrir a janela do coração é toda suavidade e ternura.

A mulher verde é puro aguardar. Ocasos e manhãs fazem vésperas em seu corpo, mas no turbilhão dos lençóis, tudo é tropical e o verão se faz presente.

A mulher vermelha é pura irradiação. A brisa que sopra em seu corpo é de revolução, mas no limbo dos lençóis o amor faz calor e deságua num rio de auroras.

A mulher transparente, anônima e cotidiana é pura cor. Vitrais medievais iluminam o tecido de seu corpo, mas quando a noite visita seus lençóis, a lição do amor se cumpre com rebeldia e o amor faz cócegas no coração.

Vera Casa Nova

VERA CASA NOVA
Professora da FALE/UFMG (graduação e pós-graduação) e da Escola Guignard (visitante) de cursos da pós-graduação em Arte contemporânea e Arte-Educação. É poeta e ensaísta. Entre os trabalhos mais conhecidos estão: *Leitura de Almanaques de Farmácia*: um estudo semiótico (UFMG/ esgotado); *Estação Imagem*: desafios (UFMG); *Texturas* (Puc-Minas e FALE/UFMG). Poesia: *Canto Zero* (esgotado); *Um Q, Um K*: Corpos seriais (esgotado); *Lúcia Rosas*: textos impuros (com Marcelo Kraiser); *Desertos* (com Afonso Klein), entre outros...

A carta

Recebeu uma carta e não sabia o que fazer com ela. Responder? Mas responder, como assim? Ia e vinha na frente da tevê. Parava de repente e se extasiava com o que que estava escrito.

Os filhos perguntavam: o que é isso, mãe? E ela não respondia, só lia e não entendia nada. Era uma palavra só: negação. Há muito tempo só sabia dizer não. E outro lado da palavra não? O que dizer do sim? O marido queria amor, e ela só dizia... No trabalho se dava cada vez mais mal. O patrão, por várias vezes chamava a sua atenção, e o pior, perto dos colegas e das colegas. Não tinha disposição para nada. Freava seus desejos e necessidades, reclamando sem cessar, se revoltando sem eira nem beira. Rebelde sem causa?

Não era seu caso. Era mesmo um a esmo. Perdia programas com os amigos e ainda mais, dos seus próprios filhos, pois não deixava eles irem a lugar nenhum! Estaria ela dizendo sim a tudo com esse não a todo instante?

Na frente do espelho lembrava da mãe e chorava. O que fazer? A mãe só lhe ensinara a dizer não aos homens, quando perguntassem se ela queria dormir com eles. No restante não se perturbava. Era beijinho para lá e pra cá e fim. Mas a mãe estava sempre ali, diante dela como que para espioná-la no cotidiano de sempre. E, no entanto, há muito já tinha morrido. Aliás, também de um não, pois se recusara a tomar o remédio que o médico mandara tomar. O mais que perfeito tem o seu lugar. Repare como dá um toque de ação passada que virou memória, e memória que não se apaga. Não se apagava mesmo da cabeça dela. Ia vivendo entre esse mal-estar de vida e um sentimento de morte que abalava sua vida. Um dia viu um cão atravessar a rua na frente de um caminhão e podia antever os miolos ou as vísceras no meio da rua. Vivia pensando como um fósforo queimado: não tinha tesão por coisa nenhuma. Caso lhe perguntassem como ia passando, respondia com uma grosseria qualquer. Achava que todos tinham inveja dela e da família e que se dissesse que ia bem, o olho grande aumentava e as coisas iriam ficar pior do que já estavam.

Sorria quase de lado, como numa foto em que não se quer ser fotografada. Nenhuma esperança nessa voz de mulher. Aliás que voz? Estava por isso mesmo, ficando cada vez mais afônica.

Ia ao médico , mas pouco adiantava. Enchia-se de comprimidos, e nada. Pudera!! Agora que estava com mais de 15 anos de magistério, de tanto gritar com aquelas pestinhas, tinha arranjado calo nas cordas vocais! Não sabia por que o médico não tinha pedido um exame das cordas vocais. Enfim ia,ai! se virando e pedindo licenças no INSS, pois não conseguiria berrar para os alunos, no intervalo das aulas e muito menos dar aulas. Nem teria que olhar a cara da supervisora, aquela vaca que nunca tinha entrado numa sala de aula, e no entanto manda fazer isso e aquilo nas minhas aulas, para que os objetivos sejam alcançados!

Que merda anda esse magistério! Ganha-se pouco, faz-se greve e não se recebe aumento devido e prometido e ainda temos que agüentar todo tipo de crítica de pai, mãe e diretora. Arre!! E lá se vai o dia de reclamação em reclamação. Chegar em casa e ter ainda que aturar marido, filhos e

tudo mais. Inventação de história não admitia. Chega! ô palavrinha que ouvia a toda hora! Realmente não dava para agüentar mais essa vida barata e medíocre.Tanta coisa acontecia fora dessa repetição de todo dia dessa vida, mas com ela que nada.Por isso mesmo fechava a cara para Deus e todo mundo e não enchessem o saco, pois mandava à merda todos que se metessem na sua vida.

E os amigos? Amigos?? Ah! Ah!(risos) Imagine só:sair todas às sextas-feiras, com as mesmas pessoas e ficar desfiando fofocas de todo tipo. Beber essa maldita cerveja que engorda, dá barriga e bunda. Depois ter que arranjar dinheiro extra, ou diminuir em outra despesa, para poder fazer academia. Não mesmo! Prefiro me economizar, pois buteco ou barzinho não dá camisa a ninguém.

E aquela carta continuava ali a instalar-se no novo da vida.Uma novidade, uma curiosidade.

E aí? Seria alguma brincadeira comigo? Alguém com raiva de mim? Com inveja? Achando que minha vida é boa? Não sabem de nada! Se pensam que meu marido é flor que se cheire, digo de cara que é uma lesma lerda, e ainda por cima bebe. Às vezes chega em casa tropeçando em sua própria sombra. Anda inchado e o pouco que ganha mal dá para os extras: só para a cachaça. Aliás para o uísque barato, que o dono do bar oferece a operário que ganha pouco. Inveja? Coitados não sabem de nada!

Chega de choro! Prefiro dar asas à imaginação e viajar, lendo essa carta, que se tornou o lenitivo de meus dias sem sabor. Uma carta! Anônima ainda por cima! Quem teria enviado essa carta.Tem meu nome, fala de mim, diz que sou bela e simpática e cheia de amor para dar! Como é que pode? Eu tenho certeza que ninguém pensa isso de mim...

Querida linda! É com muito prazer que escrevo esta carta para a mulher que entrou na minha vida sem que eu ao menos quisesse.

Meu Deus!! Como é que pode alguém dizer isso de mim?? Como se pode entrar na vida de alguém sem que esse alguém queira?? Como é que pode?? Isso é amor? Nunca tinha recebido uma carta de amor. E relia, sem parar.

Digo isso, pois, ao conhecer você veio-me a impressão de **dejavi** que não tive com ninguém.

Mais essa! Sensação de *déjà-vu*. Não aprendeu francês, pois não sabe escrever uma palavra tão conhecida!Quem será? Eu conheço? Amizade de marido? Amizade de parente?

Gostaria de saber se há possibilidade de nos encontrarmos qualquer dia desses, quando você sair da Escola em que trabalha e irmos, quem sabe, a um barzinho longe da escola, para evitar fofocas. Não consigo mais passar pela rua de sua escola e ver você sair correndo como uma desesperada, mal disfarçando sua dor de viver. Onde aquela simpatia que se derramava há alguns tempos atrás?

Mais essa! Já me conhece há mais tempo. Algum ex? Algum fã de escola? Algum colega?

Colocar um disco de Roberto Carlos talvez melhore essa dor de tensão. Mas a perturbação continuava ali. Sem saída. Se correr o bicho pega...

Meu amor e meu tesão estão me atormentando. Faça algo. Deixe com o porteiro de sua escola uma palavra para mim, amanhã, sim, amanhã.

Como vou fazer? Uma palavra? Mas essa palavra pode destruir minha vida. Meu Deus! O que devo fazer? Amanhã? Mas amanhã não haverá aula. De qualquer forma o porteiro está lá, vigiando para que a escola não seja pichada. Se eu não responder, poderei me arrepender.

Caro amigo desconhecido. *A caneta Bic tremia entre seus dedos. Seria o porteiro? Não é possível! Um trote de aluno safado? Tenho que escrever de uma forma bem cuidadosa, cautelosa...*

Lamento demais o que está lhe acontecendo, mas sou uma mulher casada e não posso trair meu marido.

Parou e ficou por algum tempo pensando. Trair? Mas quem falou em trair? Por causa disso iria deixar de conhecer talvez uma pessoa interessante, melhor do que essas com quem se relacionava. As amizades do marido, ora, ora...

Não conseguia escrever mais nada. Empacara como uma mula. Aliás. O que era realmente. Não conseguia sair do lugar a não ser que lhe puxassem. Vida barata! Vida de merda! Resolveu ir numa cartomante. Foi. Mas a charlatã só falava do marido. Como é que pode? Cobra uma grana e não diz nada! Revoltante. Volta para casa e a carta continuava ali.

Pega da Bic e recomeça.

Tenho filhos e não tenho tempo para conversar com estranhos. Queria pedir desculpas pela minha recusa. Lamento muito o que sente por mim.

Não tinha coragem de nem mesmo assinar seu nome. Parava de repente para pensar na sua vida e na palavra recusa. Batia fundo a recusa. E foi assim que não se deu por achada. Saiu com a carta anônima na mão e sumiu.

Luiz Cláudio Vieira

Ao vencedor, as batatas

LUIZ CLÁUDIO VIEIRA

Autor dos livros: *Exercício de Leitura* (poesia), de 1983; *A astúcia das palavras*, de 199?, organizado junto com o Professor Lauro Belchior Mendes, sobre a obra de Guimarães Rosa; *Crítica e Semiótica*: a recepção crítica de Guimarães Rosa, no Suplemento Literário do Minas Gerais, de 2002. Ex-professor de Teoria da Literatura e Semiótica da Faculdade de Letras da UFMG, Graduação e Pós-graduação; Professor dos cursos de Graduação e Mestrado em Direito da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Fumec e Professor dos Cursos de Graduação da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Fumec. Autor de artigos publicados em revistas de circulação nacional e internacional sobre Guimarães Rosa. Mestre em Literatura Brasileira e Doutor em Literatura Comparada pela UFMG, com dissertação e tese sobre a obra de Guimarães Rosa.

Ao vencedor, as batatas

minha horta de couves,
junto ao muro.
já sonhei fazendas, o gado
à tarde, nas encostas.
já sonhei plantações, camaradas no eito,
cheiro do café em leiras no terreiro.
o cheiro do chão.
e o paiol?
raios de sol nas frinchas, claros territórios
no chão, espigas, palhas.
a palha, o cigarro, a fumaça: prazer.
prazeres.
a fumaça para o alto.
vacas no curral,
o entôo, o aboio.
leite, bezerros, cheiros, sons, imagens.
as vacas ruminando pensamentos.
minha horta,
junto ao muro,
no possível espaço.
apenas couves
e sonhos.
nessa minha meia idade
nessa minha meia vida
ou meia morte
lembro o que passou
desgosto por pequenas coisas
humilhações
alguns pecados
os momentos de poucas exigências
que se deixa pra lá
os sapos cobras e lagartos
certas pessoas
são mesas mancas: um papel, um calço,
eis uma mesa nova por anos a fio.
convive-se.
Também convivo com príncipes, todos eles príncipes...
amarga e, às vezes, dói.
mas passa.
como passam as dores, o desejo, a vontade,
as certas pessoas.

NESTE NÚMERO:

Gil Vicente Reis de Fgueiredo
Dalmir Francisco
Lúcio Flávio de Sousa Moreira
Gledson Luiz Coutinho
Délcio Vieira Salomon
Laura Miccoli
Beatriz Couto
Domingos Giroletti
Ivana Versiani
Ronald Claver
Vera Casa Nova
Luis Oswaldo Carneiro Rodrigues (Lor)
Luiz Cláudio Vieira

apubh
Associação profissional
dos Docentes da UFMG

Rua Artur Itabirano, 70
São José - Pampulha - Belo Horizonte - MG
CEP 31275-020
Tel.: 3441-7211 - Fax: 3441-1303
www.apubh.org.br
apubh@apubh.org.br