

# UNIVERSIDADE E SOCIEDADE 34

Ano XIV - Nº34 - Outubro de 2004  
ISSN 1517-1779



As "Reformas"  
do Governo Lula



Movimentos Sociais

# Reformas do governo Lula?

# SUMÁRIO



## 3 Editorial

6 Educação política pela greve  
*Antonio Candido*

## As "Reformas" do Governo Lula

11 Terceira via ou social-liberalismo:  
bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade  
*Kátia Lima*

23 Reformas ou contra-revolução? O governo Lula:  
*Edmundo Fernandes Dias*

35 A reforma universitária nas universidades estaduais do Paraná  
*Antônio de Pádua Bosi e Luiz Fernando Reis*

49 A ruptura da CUT é um processo objetivo e já está em curso  
*José Maria de Almeida*

## Movimentos Sociais

57 O Negro na história da educação superior no Brasil  
*Graziela de Oliveira*

67 O professor universitário - um estudo sobre atividade acadêmica e tempo livre  
*Maria Bernadete Leal, Clara Maria Silvestre e Ricardo Henrique Bernardo Lopes*

75 O lugar da escola nos movimentos sociais: representações e imaginários  
*Eliana Amábile Dancini*

87 O desafio de lidar com as diferenças  
*Lobelia da Silva Faceira*

99 Feminismo e liberdade  
*Telma Gurgel*

111 Ciências humanas e autonomia  
*José Mario Angeli*

120 A greve das IFES  
*Paulo Marcos B. Rizzo*

122 **Resenha:** As Esquinas Perigosas da História

# Educação política pela greve<sup>1</sup>

Antonio Candido

**B**om, como ouviram, pouca coisa sobrou para dizer [risos]. Esta é a vantagem de ficar para o fim. Os colegas expuseram exatamente o que houve e de tudo que expuseram ressaltam a perfeita lisura e a perfeita boa fé das organizações em greve. E eu queria fazer apenas, para terminar, primeiro um relato da minha participação pessoal; segundo, algumas considerações.

Como disse aqui o nosso querido presidente [da ADUSP], eu "já peguei o bonde andando", quer dizer, fui convocado na quinta-feira para uma reunião, para esta Comissão, para ir eventualmente à Reitoria. Infelizmente eu tinha uma reunião que já havia sido confirmada antes e não teria como desmarcar. Também na sexta-feira ao meio-dia já tinha um compromisso. Assim que o compromisso terminou vim para cá e fiquei aqui das três e meia da tarde às nove e meia da noite.

Nesse período pude verificar algo que é muito característico das greves: o movimento de fluxo e refluxo constituindo de certo modo o seu ritmo. Às três horas, otimismo; às três e quarenta, pessimismo; às quatro e dez, desespero; às cinco horas, esperança; às seis horas, euforia; às oito horas, de novo desespero. Nós passamos por isto na sexta-feira. Quando nos sepa-

ramos às nove e meia da noite, as perspectivas eram mais negativas que positivas.

Mas o fim de semana fez seu efeito, o tempo passou e, ao chegar hoje aqui, cheguei à conclusão que as coisas melhoraram bastante. Aquelas idas e vindas, até com alguns episódios desagradáveis, acabaram rendendo um progresso. Isto me leva às palavras que queria dizer. É o seguinte: somos velhos grevistas, não apenas o prof. Alfredo Bosi e eu, e também o João [Zanetic] (a diferença maior é que naquele

tempo a barba dele era loura e agora está toda branquinha... [risos]...). Mas o próprio Reitor da Universidade foi nosso companheiro na greve de 79 [risos]; lembro perfeitamente, porque presidi várias assembleias; eu era vice-presidente [da ADUSP], o presidente, aliás um grande presidente, o Prof. Modesto Carvalhosa, tinha que se ausentar com certa freqüência e eu assumi várias vezes a presidência, por períodos às vezes longos. E me lembro de várias assembleias em que eu estava e de que nosso

Reitor participou muito ativamente, de maneira que ele deve ter uma boa idéia do que nós estamos fazendo aqui.

Dessas greves de que participei, dentro e fora da Universidade, uma convicção nasceu em mim, convicção que tive a oportunidade de exprimir,

**Não há greve derrotada. Toda greve é sempre um progresso, às vezes não no sentido de se obter exatamente o que se quer, mas progresso em coesão, em consciência e em combatividade.**

na sexta-feira, várias vezes aos meus colegas: não há greve derrotada. Toda greve é sempre um progresso, às vezes não no sentido de se obter exatamente o que se quer, mas progresso em coesão, em consciência e em combatividade.

Vejam os casos da nossa ADUSP. Quando ela foi fundada, teve a princípio uma diretoria provisória, depois houve uma diretoria eleita. A ADUSP praticamente não existia. Nos momentos em que era preciso, convocavam-se as pessoas, elas vinham ou não vinham. Grande parte dos professores ainda discutia se cabia ao professor fazer uma associação, porque isso dava um ar um pouco desagradável de sindicato operário, não é mesmo? E o professor é um gentleman ... [risos].

Me lembro até que, em uma dessas reuniões, em uma outra greve depois daquela de 79, tive a oportunidade de dizer que o professor universitário, dadas as suas condições de vida e dada a evolução da sociedade, não é mais um gentleman ligado às elites. Ele é muito mais um homem ligado ao trabalhador. Por isso, o comício, a manifestação, o protesto, a greve tornam-se instrumentos legítimos desta nova etapa da sua vida. Tive até a oportunidade de citar, propondo que fosse uma espécie de lema nosso em relação a colegas mais conservadores, o nome de um livro de ensaios do grande socialista inglês Harold Laski, *Sobre os perigos de ser gentleman e outros ensaios* [risos].

Ora, daquela greve de 1979, quero contar aos colegas o seguinte: eu, no exercício da presidência, mais de uma vez officiei ao Reitor de então. Qual o resultado? Não respondia aos meus ofícios. Só isto. Uma descortesia tão profunda que não chegava a ser descortesia. Era o seguinte: "isto não existe"; "responder o quê?"; "o que este homem está fazendo?"; "que associação é essa?". Bom, foi a greve que deu coesão. A greve derrotada de 1979 praticamente criou o cimento que uniu a ADUSP. Naquele momento, pela primeira vez, os funcionários da Universidade entraram na luta conosco. Ainda naquele tempo havia um corporativismo mais acentuado, nós funcionávamos

em deliberações separadas, mas os funcionários entraram conosco, para escândalo de grande parte de nossos colegas mais apegados ao passado.


Hoje não apenas os funcionários, mas os estudantes estão junto com os professores, deliberando, com frequência, organicamente. Querem um progresso maior do que este, do ponto de vista democrático, do ponto de vista das relações humanas, dentro da Universidade, da sociedade?

Refletindo, extrapolando daquela nossa sexta-feira meio angustiada, de fluxos e refluxos, penso o seguinte: estes fluxos e refluxos que ocorreram, não na sexta-feira, mas nos 30, ou nos 40, ou nos 50 dias de greve são uma extraordinária educação política. E são alguma coisa mais que nos permitirá, por exemplo, depois de termos dado um balanço nas nossas conquistas materiais e funcionais, nos deixar muito mais abertos para a grande discussão do futuro da Universidade. Depois desta greve nós poderemos, com muito mais segurança, enfrentar o grande problema que é um problema a que o prof. Bosi se referiu - o descalabro que está pairando sobre a Universidade.

De maneira que a minha palavra é de agradecimento, de agradecimento por ter sido chamado depois de um período tão longo de inatividade, por estar aqui de novo, vendo a barba branca do João e lembrando o tempo da barba loura. Mas, para dizer que espero, que acredito que tudo vai acabar bem. E que, em homenagem ao Reitor da Universidade de Londrina, amigo do Dr. Dalmo Dallari, possamos dizer: *finis coronat opus*.

### Nota

---

1. Discurso proferido em Ato Público realizado pelo Fórum das Seis Entidades, no dia 12 de junho de 2000, durante a greve das três Universidades Estaduais Paulistas, em momento em que os reitores haviam fechado as negociações. Publicado no livro "Tempos de Greve na Universidade Pública", organizado por Isabel Loureiro e Maria Cândida Del-Masso, Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. 



# "Terceira via" ou social-liberalismo: bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade.

Kátia Lima

Professora da Escola de Serviço Social, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, pesquisadora do Coletivo de Estudos de Política Educacional e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e membro do GT de Política Educacional da ADUFF-Seção Sindical do ANDES SN. E-mail: katiasslima@globo.com

"(...) o grande desafio dos socialistas modernos é governar o capitalismo de forma mais competente e mais justa do que os capitalistas. **Alguma forma de socialismo de mercado poderá ser alcançada no futuro.** Agora, porém, quando a Nova Esquerda disputa eleições e assume os governos, ela não o faz para transformar o país em socialista em um breve espaço de tempo - essa ilusão voluntarista está descartada -, mas para aprofundar a democracia e promover uma maior igualdade de oportunidade, lograr melhores taxas de desenvolvimento econômico do que os partidos conservadores" (Giddens, 1999, p. 13, grifos nossos).

## Introdução:

Este artigo tem como objetivo analisar alguns elementos do projeto político proposto pela "terceira via"<sup>1</sup>, apresentada por Antony Giddens<sup>2</sup> como uma "filosofia política" sintonizada com as mudanças que estão ocorrendo no cenário mundial, um programa de "modernização" da economia, do sistema político e do sistema de bem-estar social. A análise da essência desta "filosofia política", em seus vários nexos e contradições, demonstra que sua base de fundamentação constitui-se no revisionismo do projeto burguês de sociabilidade que, em seu discurso, oferece supostas alternativas ao neoliberalismo e ao socialismo. Um projeto que pode ser identificado como social-

liberalismo<sup>3</sup>, conceituação que mais claramente expressa a retomada "envernizada" do projeto burguês na medida em que, por um lado, mantém as premissas básicas do liberalismo, e por outro, recupera elementos centrais do reformismo social-democrata, apresentando-se inclusive, como uma "nova social-democracia" ou uma "social-democracia modernizadora"<sup>4</sup>.

Os estudos iniciais da obra de Antony Giddens demonstraram uma série de afinidades conceituais e políticas entre o projeto proposto pelo sociólogo britânico, professor da *London School of Economics*, assessor de Tony Blair e um dos mais importantes articuladores do Novo Trabalhismo inglês e as diretrizes do projeto nacional de desenvolvimento que vem sendo implementado pelo governo Lula, quais

sejam: 1) a crítica ao socialismo e ao neoliberalismo e a proposta de viabilizar uma "agenda possível", ou seja, a reforma ou humanização do capitalismo; 2) a concepção de que a classe trabalhadora não pode mais ser identificada como o sujeito político capaz de construir um projeto de sociabilidade que objetive a ruptura com a ordem burguesa; 3) a defesa do diálogo, do pacto social (aliança entre trabalho e capital) ou "concertação nacional" como estratégias para a construção de um novo "contrato social", a partir de uma intensa "mobilização cívica"; 4) o aprofundamento da agenda neoliberal para a periferia do capitalismo (conforme as diretrizes dos organismos internacionais do

**O que se evidencia é que o projeto burguês de sociabilidade tem demonstrado ser capaz de relançar o "velho" sob a aparência do "novo".**

capital) através da estabilidade econômica - execução de um conjunto de reformas (previdenciária, tributária, trabalhista, sindical e da política educacional) - articulado com a justiça social, concebida como igualdade de oportunidades; 5) a elaboração de políticas de "inclusão social" focalizadas nos segmentos populacionais mais pobres (o "alívio à pobreza", lema histórico do Banco Mundial), tendo a educação como estratégia para o fortalecimento da coesão ou harmonização social; 6) a diferenciação entre um Estado grande e um Estado forte, ressaltando a necessidade de um Estado regulador que estimule às ações de indivíduos e grupos sociais voluntários, dos movimentos sociais com suas demandas específicas, a responsabilidade social dos empresários e as ações dos sindicatos colaboracionistas; 7) o estabelecimento de parcerias entre o setor público e o setor privado e a constituição do "setor público não-estatal" como estratégias de ampliação dos campos de exploração lucrativa para o capital, apresentadas como "democratização" do acesso aos serviços públicos<sup>5</sup>.

O que se evidencia é que o projeto burguês de sociabilidade tem demonstrado ser capaz de relançar o "velho" sob a aparência do "novo".

Esta capacidade está expressa no projeto nacional de desenvolvimento que vem sendo implementado pelo governo Lula: o aprofundamento da agenda neoliberal de Fernando Henrique Cardoso apresentado sob a aparência de um projeto democrático-popular. Esta capacidade, entretanto, não significa que as crises e contradições do capitalismo (dependente) estejam superadas, mas colocam para todos nós que pautamos no horizonte político a construção do socialismo a tarefa de desmontar os projetos que tem apresentado como "agenda possível" um capitalismo reformado ou humanizado e com seu discurso de profunda ambigüidade (socialismo de mercado) oculta o foco central do debate: o embate entre capital e trabalho.

#### 1) A "terceira via" e as críticas ao socialismo:

"A divisão entre esquerda e direita refletiu um mundo onde se acreditava amplamente que o capitalismo podia ser transcendido, e onde a luta de classes modelou boa parte da vida política. Nenhuma destas condições é pertinente agora" (Giddens, 2001, p. 46).

A "terceira via" apresenta seu arcabouço teórico desvinculado do pensamento socialista, muito embora advogue para si a identificação política como de esquerda. Inspirado nas análises de Norberto Bobbio<sup>6</sup>, o principal intelectual da "terceira via" considera que "ser de esquerda é estar preocupado com a redução da desigualdade - definindo de forma mais positiva, com a busca de justiça social. Outros valores de esquerda, como a cooperação social e a proteção dos fracos, originam-se desta eterna preocupação" (idem, p. 46). E complementa afirmando que ser "esquerda modernizadora" é ser capaz de conduzir uma reforma profunda das instituições políticas, econômicas e sociais mais adequadas à nova dinâmica do capitalismo, apresentando como objetivo político a reforma ou governo do capitalismo, através do estabelecimento de um novo contrato social.

É com essa autodenominação de "esquerda

modernizadora" que a "terceira via" dirige inúmeras críticas ao socialismo, concebido de uma forma ampla, desde a social-democracia europeia até o socialismo revolucionário. Um primeiro nível dessas críticas, condena a concepção de homem enquanto sujeito político capaz de definir os rumos da história, construindo e reconstruindo seus próprios destinos. Na interpretação da "terceira via", "os eventos não confirmam essas idéias (pois) o mundo em que vivemos hoje não está sujeito ao rígido controle humano... quase ao contrário, é um mundo de perturbação e incertezas" (idem, 1996, p.11).

O segundo nível, em articulação ao primeiro, defende que o socialismo apresenta uma concepção instrumental da história, pois foi o portador da idéia de "progressivismo", ou seja, de que existe uma direção para a história construída pelos homens e de que a humanidade se coloca dois caminhos: ou o socialismo ou a barbárie. O terceiro nível de críticas, afirma que o socialismo possui também uma concepção instrumental da natureza, na medida em que a natureza não é vista como parceira, mas deve atender as necessidades humanas.

Para a "terceira via", esta concepção da história está articulada à idéia de transição de um tipo de sociedade para outro. Entretanto, afirma reiteradamente a derrota do socialismo a partir da compreensão de que "a perda da idéia de revolução, enquanto revolução socialista - uma vez que é uma aspiração que certamente desapareceu -, é um dos principais fatores responsáveis pelo 'encolhimento' do socialismo, o que é visível atualmente em todos os lugares" (idem, p.77).

Diante deste quadro de derrotas, o socialismo passa a se concentrar na defesa do *welfare state*, ponto principal da pauta do socialismo reformista. A "terceira via", entretanto, afirma que o *welfare*: a) gera uma dependência previdencial, uma passividade nos indivíduos; b) tende a se burocratizar e, 3) desconsidera os limites fiscais para o seu financiamento, gerados pelas mudanças demográficas e pelo

aumento das aposentadorias.

O socialismo é apresentado como uma variante do liberalismo, um "liberalismo ético", segundo Giddens. O debate sobre o socialismo se desenvolve nos limites da crítica aos regimes burocráticos do Leste Europeu e ao *welfare state*. O pensamento social-liberal giddensiano não aprofunda os termos deste debate, na medida em que não faz qualquer referência a diferenciação entre o projeto socialista revolucionário e o "socialismo realmente existente" (Mészáros, 2002, p.747). Como afirma Netto:

"Não é, portanto, a crise do projeto socialista revolucionário nem a infirmação da possibilidade da transição socialista: é a crise de uma forma histórica precisa de transição, a crise de um padrão determinado de ruptura com a ordem burguesa - justamente aquele que se erigiu nas áreas em que esta não se constituía plenamente" (Netto, 1995, p. 23).

É neste quadro político mais amplo, negando tanto o socialismo revolucionário e a possibilidade de construção da sociedade socialista, como as reformas sociais presentes no *welfare state*, que a "terceira via" afirma que o socialismo morreu: "a proposição de que o socialismo está moribundo é muito menos controversa hoje do que há uns poucos anos" (Giddens, 1996, p.17). Nesse sentido, a "terceira via" advoga a construção de um programa político capaz de adaptar a social-democracia às transformações ocorridas no mundo nas últimas décadas do século XX, ou seja, reformar e governar o capitalismo, reafirmando, conseqüentemente, o projeto burguês de sociabilidade.

## 2) A "terceira via" e a reforma do capitalismo:

"A sociedade civil deve assumir tarefas que não podem ser realizadas pelo Estado. Mas não é fácil divisar como isto deve ser feito, e só o que podemos fazer é lidar com aspectos desta questão. **Temos de descobrir novas formas de defender o espaço público e redefinir**

as fronteiras entre o público e o privado" (Giddens, 2001, p. 29, grifos nossos).

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

Neste sentido, a "terceira via" defende a necessidade de reordenar a vida coletiva e individual, articulando a solidariedade social com o individualismo e a responsabilidade pessoal com a responsabilidade social. Daí a crítica ao neoliberalismo por entender individualismo como expressão do comportamento que é interesseiro e que tende à maximização dos lucros do mercado.

"o novo individualismo que acompanha a globalização não é refratário à cooperação e à colaboração - a cooperação (em vez da hierarquia) é positivamente estimulada por ele. O capital social se relaciona com as redes de confiança que os indivíduos podem formar para obter apoio social, assim como o capital financeiro pode ser formado para utilização em investimento. Como o capital financeiro, o capital social pode ser expandido - investido e reinvestido" (idem, 2001, p. 83).

A "terceira via" recupera, assim, como pressuposto básico da sua construção analítica, o individualismo, como um valor moral radical do liberalismo burguês inspirado no pensamento durkheimiano.

"Durkheim tinha uma concepção singular sobre a natureza da moralidade moderna... Necessitamos de algum outro tipo de sistema

moral, que Durkheim dizia existir na ótica da Revolução Francesa. Podemos ter uma moralidade que seja não apenas social, coletiva, por assim dizer, mas que também reconheça a fundamental importância da liberdade individual" (Giddens e Pierson, 2000, p. 48).

A liberdade individual, as noções de responsabilidade e solidariedade expressam uma concepção do indivíduo descolado da luta de classes e apontam para a necessidade de superação de uma perspectiva que defende a existência de uma classe, sujeito político capaz de redirecionar a história. Essa superação se relaciona com a existência de valores universais sobre a vida humana, dos direitos humanos universais, da importância da preservação das espécies e dos cuidados com as gerações futuras, fazendo com que a responsabilidade na implementação deste projeto seja de todos os indivíduos.

"Responsabilidade também é uma das chaves para a atuação. Hoje é preciso que repudiemos o providencialismo - a idéia de que os seres humanos só se colocam problemas que podem resolver - junto com ele, temos de descartar a idéia de que existem agentes enviados para cumprir as finalidades da história, incluindo-se a idéia metafísica de que a história é 'feita' pelos despossuídos... não existe um único agente, grupo ou movimento que, como o proletariado de Marx deveria fazer, possa conter as esperanças da humanidade" (Giddens, 1996, p. 30).

A política proposta, identificada como "política gerativa", estimula a atuação de todos os indivíduos e grupos na ordem social, constituindo o principal meio de abordar a questão da pobreza e da necessidade de "inclusão social".

"A política gerativa é uma política que busca permitir aos indivíduos e grupos fazer as coisas acontecerem, e não esperarem que as coisas lhe aconteçam, no contexto de preocupações e objetivos sociais totais... A política gerativa é uma



defesa da política de domínio público, mas ela não se situa na velha oposição entre Estado e mercado" (idem, p. 21, grifos nossos).

A pobreza e o desemprego aparecem como infortúnios ou conseqüências da incapacidade individual. Cada indivíduo conseguirá acesso a estes bens e serviços conforme suas habilidades, competências e capacidades. A lógica é, portanto, meritocrática. Estimular essas capacidades é fundamental no enfrentamento da pobreza, que não deve ser entendida como uma condição permanente que exija programas de assistência social de longo prazo, mas como condição transitória - de alguns indivíduos ou grupos sociais menos capacitados- o que demanda ações focalizadas na busca de justiça social.

"A busca de justiça social foi com freqüência identificada com uma grande ênfase na igualdade de renda e, como conseqüência, esforço e responsabilidade foram ignorados. A justiça social foi identificada com níveis ainda mais altos de gastos públicos que quase não tinham relação alguma com o que realmente foi alcançado ou com o impacto dos impostos sobre a competitividade e a criação de empregos" (Giddens, 2001, p. 16).

A justiça social, para a "terceira via", não pode estar desvinculada dos deveres individuais e do apoio mútuo entre indivíduos e grupos sociais. A partir de uma crítica ao que denomina de "igualitarismo a qualquer preço", a "terceira via" afirma que

**"a esquerda contemporânea precisa desenvolver uma abordagem dinâmica à igualdade, destacando primariamente a igualdade de oportunidades.** Os social-democratas modernizadores também têm de encontrar uma abordagem que harmonize a igualdade com o pluralismo e a diversidade de estilo de vida, reconhecendo que os embates entre liberdade e igualdade, para os quais os liberais clássicos sempre apontaram, realmente existem" (idem, p. 90, grifo nosso).

Daí o teorema utilizado por Giddens (idem,

p.58): "não há direitos sem responsabilidades". Essa responsabilidade individual vincula-se ao conceito durkheimiano de solidariedade social e na medida que reduz os antagonismos de classe às desigualdades, a luta de classes perde a centralidade e é substituída pela tentativa de conciliação entre capital e trabalho. "A idéia do conflito de classes como mola propulsora da história certamente deve ser rejeitada. Dizer que esse conflito é a força motriz da mudança histórica não convence" (Giddens e Pierson, 2000, p.52).

Além da retomada do individualismo como um valor moral radical do liberalismo burguês, um segundo elemento central do pensamento liberal será utilizado. O mercado será considerado como o local da eficácia econômica, de gestão da vida social, um espaço privilegiado de reprodução da sociabilidade burguesa.

Porém, o mercado não pode se auto-regular. É necessária a ação do Estado, guarda dos contratos e da ordem estabelecida (terceiro fundamento do pensamento liberal burguês) e simultaneamente, estimulador de uma cultura cívica. Não se trata de um Estado grande, medido pelo número de funcionários e pelo tamanho de seu orçamento, mas de um Estado forte e ativo para fomentar o "empreendedorismo" e a "responsabilidade social" dos indivíduos, grupos e "empresários sociais".

"No passado, alguns membros da esquerda viam o 'terceiro setor' (o setor sem fins lucrativos) com suspeita. O governo e outros organismos profissionais devem o quanto for possível assumir os grupos do terceiro setor, que são com freqüência amadores e dependentes de impulsos caritativos erráticos. Para tanto, eles precisam ser ativos e empreendedores. Os empresários sociais podem ser inovadores muito eficazes no domínio da sociedade civil, ao mesmo tempo que contribuem para o desenvolvimento econômico" (Giddens, 2001, p. 86).

**O mercado será considerado como o local da eficácia econômica, de gestão da vida social, um espaço privilegiado de reprodução da sociabilidade burguesa.**

Buscando sua base de fundamentação teórica e política em Durkheim, o social-liberalismo giddensiano critica as conseqüências sociais da ausência de regulação moral da esfera econômica. O papel do Estado, portanto, é garantir essa regulação moral do mercado, espaço da eficácia econômica, da concorrência e da liberdade individual.

É neste contexto que a "terceira via" apresenta o conceito de "governança" ou "governança".

"Governo, assim, torna-se menos identificado com 'o' governo - o governo nacional - e mais abrangente. A 'governança' torna-se um conceito mais relevante para designar algumas formas de capacidades administrativas ou reguladoras. Agências que ou não são parte de nenhum governo - organizações não-governamentais- ou são de caráter transnacional, contribuem para a governança" (Giddens, 2000, p. 42).

A governança, para além da ação política de um governo, significa a capacidade reguladora que articula a esfera estatal e a esfera privada (base de fundamentação do conceito de "público não estatal") em âmbito nacional e internacional. Na atualidade é fundamental a construção de uma agenda que busque a reforma das funções e do tamanho do Estado e da relação estabelecida entre o Estado e a sociedade civil. Uma reforma que tenha como centralidade a ampliação da esfera denominada de "pública não-estatal", ou seja, a ampliação dos mecanismos de parceria para que o Estado possa dividir responsabilidades e ações com o setor privado. Para viabilizar essas ações, "os incentivos fiscais podem ser mesclados com outras formas e regulamentação. Os incentivos positivos à filantropia, por exemplo, podem ter um papel tão significativo quanto o dos impostos na transmissão direta de riqueza" (Giddens, 2001, p.105).

O Estado ativo deve criar um processo de reordenamento político e jurídico que favoreça o "ambiente de negócios", a privatização de setores estratégicos para o empresariado, esti-

mulando e expandindo o setor privado.

"Um clima positivo para a independência do empresariado e a iniciativa deve ser alimentado. Mercados flexíveis são essenciais para que se reaja com eficácia à mudança tecnológica. A expansão das empresas não deve ser obstruída por demasiados regulamentos e restrições" (idem, p. 16).

As sociedades contemporâneas são, portanto, constituídas pelo Estado, exercendo uma ação reguladora das relações sociais; pelos mercados, porque são efetivos do ponto de vista econômico; e pela sociedade civil ativa, solidária, instância da ajuda mútua. A "terceira via" apresenta, desta forma, o tripé - como afirma Giddens (2003, p.87) um "banquinho de três pernas" - responsável pela harmonização/coesão social cujo objetivo será apagar os múltiplos e profundos antagonismos de classe que caracterizam o capitalismo.

"Não deveríamos conceber a sociedade como dividida em apenas dois setores, o Estado e o mercado - ou o público e o privado. No meio, há a área da sociedade civil, que inclui a família e outras instituições não econômicas. A sociedade civil é a arena em que atitudes democráticas, entre as quais a tolerância, tem que ser desenvolvidas... Já se comparou uma democracia eficiente com um banquinho de três pernas. Governo, economia e sociedade civil precisam estar em equilíbrio" (idem, p. 87).

O Estado deve regulamentar as ações do setor privado, colaborar com o terceiro setor e organizações não governamentais, fomentar a "responsabilidade social" dos empresários por meio de incentivos fiscais e

**"estimular as empresas e os sindicatos a trabalharem juntos** para a reestruturação econômica diante da mudança tecnológica...além de lidar diretamente com os funcionários, **os sindicatos agora precisam promover a empregabilidade e o treinamento em habilidades. Os sindicatos podem negociar ligações dos trabalhadores à comunidade mais ampla,**

**ajudar a proporcionar acesso ao aprendizado vitalício e formar cooperativas de aquisição do setor privado"** (Giddens, 2001, p. 151, grifo nosso).

A sociedade civil constitui-se como um elemento político fundamental para a "terceira via". É um espaço de ajuda mútua, de solidariedade, de fundamento da cidadania.

A "terceira via", recuperando os elementos políticos do reformismo social-democrata objetiva transformar os trabalhadores em cidadãos<sup>7</sup>. A cidadania será a expressão da igualdade formal entre os indivíduos, no entanto, "a cidadania, entendida como articulação entre indivíduos juridicamente livres, oculta as determinações reais. Oculta, no fundamental, o seu caráter classista" (Dias, 1999,42).

Os sujeitos políticos coletivos - sindicatos classistas e partidos que possuem como horizonte político a superação da ordem burguesa - são desqualificados. Ocorre uma ressignificação dos sujeitos coletivos, valorizando-se as ações de ONG's, de grupos de voluntários, de uma "sociedade civil global" como a encarnação atual desta cidadania abstrata.

Se a cidadania expressa a liberdade formal entre indivíduos, a noção de democracia se resume ao estabelecimento de acordos para solução de conflitos, um conceito de democracia restrito às regras do jogo burguês: tanto no parlamento como na democracia direta, a democracia perde a adjetivação quando descolada da luta de classes. O que se apresenta é uma democracia formal de tipo liberal. O pacto/contrato social como instrumento de regulação social e a concepção de democracia/cidadania formal materializam a perspectiva de coesão social, de harmonização social. A coesão social surge como articulação entre o "novo individualismo" e a solidariedade social.

Na medida em que democracia e cidadania são concebidas como igualdade jurídica ou igualdade formal entre indivíduos, a luta pela cidadania e pela "democratização da democracia" (nos marcos do projeto de sociabilidade

burguesa) substitui os antagonismos, substitui a luta de classes<sup>8</sup>. Daí porque a política de alianças torna-se um instrumento fundamental, pois, trabalhadores e burguesia têm em comum a reivindicação da democracia, tornando possível, inclusive, a constituição de um bloco político eleitoral cuja linha de ação política será a estabilidade econômica - através de um conjunto de reformas neoliberais preconizadas pelos organismos internacionais do capital - com justiça social, concebida como igualdade de oportunidades para os indivíduos.

Existem duas dimensões principais de uma ordem democrática para a "terceira via": "Por um lado, a democracia é um instrumento para a representação de interesses. Por outro, é uma maneira de criar uma arena pública na qual assuntos controversos possam ser resolvidos, ou pelo menos, abordados por meio de diálogo e não por formas preestabelecidas de poder" (Giddens, 1996, p.24).

O programa político proposto concebe o diálogo como a tentativa de conciliação dos (inconciliáveis) interesses entre capital e trabalho, para obtenção de um consenso que tenha como objetivo obscurecer o aprofundamento dos antagonismos sociais que caracterizam o cenário mundial na atualidade. O diálogo como via de conciliação dos antagonismos que constituem a ordem burguesa.

"Sempre que surge um antagonismo que põe em dúvida a ordem social, um pouco mais perigosamente que o costume (comum é que) se apele à eventualidade de uma prática do diálogo, da qual se espera tenha a virtude de conciliar as contradições, de aproximar as divergências (ou as subdivergências), de reduzir as diferenças; em suma, devolver os antagonismos a um lugar, sólido e neutro, no qual se exerça, na transparência, a boa vontade. o diálogo (e seus pastiches modernos: a concertação, a participação...) é precisamente uma ilu-

**A luta pela cidadania e pela "democratização da democracia" (nos marcos do projeto de sociabilidade burguesa) substitui os antagonismos, substitui a luta de classes<sup>9</sup>.**

são, que dá às almas boas e formosas a ocasião de agitar-se moralmente, e aos que detêm a força a ocasião de legitimar discursivamente seu poder... quaisquer que sejam a gravidade do conflito e a importância do que nele se ventila, que seja sempre possível chegar a um acordo" (Chatelet 2003, p. 188).

O objetivo da "terceira via" será a ampliação do grau de socialização da participação política. Essa ampliação se dá:

a) no parlamento, através das alianças que objetivam reformar o Estado, concebido como um espaço a ser conquistado, um aparelho de regulação republicana que merece ser reformado e não destruído<sup>9</sup>. Para a nova social-democracia, como a "terceira via" se intitula, o socialismo passa a ser entendido

como um valor moral, ético, de igualdade política (não objetiva a igualdade econômica)<sup>10</sup>;

b) nos espaços da sociedade civil: nos movimentos sociais com suas demandas específicas e fragmentadas, nos grupos de auto-ajuda,

nas organizações não governamentais, nos sindicatos colaboracionistas absolutamente adequados à ordem do capital, nas ações individuais voluntárias e no "surto esquizofrênico" que este projeto defende a partir do discurso sobre a "responsabilidade social" dos empresários<sup>11</sup>.

Cabe à política da "terceira via" reconectar, através do pacto social ou concertação "nacional, o governo", o mercado e a sociedade civil, pois, como afirma o autor,

**"precisamos reconectar essas esferas por meio de um novo contrato social, adequado para uma era em que a globalização e o individualismo andam lado a lado...O governo deve manter um papel de regulamentador em muitos contextos, mas tanto quanto possível deve se tornar um facilitador, proporcionando recursos para que os cidadãos assumam a**

**responsabilidade pelas conseqüências de seus atos"** (Giddens, 2001, p. 167, grifo nosso).

### **Considerações para o debate:**

A "terceira via" atua, portanto, na formação de uma nova sociabilidade baseada na igualdade de oportunidades e na solidariedade social. Nesta direção política, articula a teoria do capital humano - capacidade individual e igualdade de oportunidades - com o capital social - responsabilidade e solidariedade sociais - no cenário de um "capitalismo responsável". "Na nova economia da informação, o capital humano (e social) torna-se essencial para o sucesso econômico. O cultivo destas formas de capital exige um investimento social extenso - em educação, comunicações e infra-estrutura". (Giddens, 2001, p. 59).

Educar no sentido restrito da educação escolar, como formação técnico-operacional e ético-política do novo trabalhador-cidadão, e em sentido amplo, para a coesão social, são as tarefas da "terceira via" no novo milênio. "A principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que deve estimular a eficiência econômica e a coesão cívica." (Giddens, 2001, p. 78).

Assim, a "terceira via" retomará em sua construção teórica e de ação política uma série de elementos que atravessaram o debate histórico da social democracia.<sup>12</sup> Apresentando-se como uma "nova social democracia" ou uma "social democracia modernizadora", recupera concepções que estavam presentes nos embates políticos travados por E. Bernstein e K. Kautsky, guardadas as especificidades do pensamento político de cada autor.

A concepção de uma história linear, evolucionista e de que as instituições liberais não precisam ser destruídas mas ampliadas para garantir a participação dos trabalhadores são aproximações que podem ser realizadas entre a proposta de ação política do social-liberalismo giddensiano e do reformismo social democrata. Para a "terceira via", as políticas sociais, mesmo que focalizadas, e o direito ao voto são



compreendidos como concessões do capitalismo que garantem a elevação das condições materiais e culturais dos trabalhadores e impõem a necessidade de revisão histórica da luta pelo socialismo.

Igualdade de oportunidades, liberdade e responsabilidade individuais são elementos fundamentais deste projeto. A "terceira via" ou social-liberalismo naturaliza o capitalismo. A ruptura com o projeto societário burguês não está na pauta de ação mas na busca por um conjunto de reformas neoliberais nos marcos da institucionalidade burguesa<sup>13</sup>.

A "terceira via" é, portanto, a expressão mais clara do social-liberalismo, uma construção teórica e de ação política que tem, de fato, como objetivo político consolidar e aprofundar o projeto burguês de sociabilidade "envernizado" pelo discurso de um projeto democrático popular.

## Referências Bibliográficas

- ARANTES, Paulo Eduardo. *Esquerda e direita no espelho das ong's*. In CADERNOS ABONG. ONG's Identidade e Desafios Atuais n.27. Ed. Autores Associados. Maio de 2000.
- BERNSTEIN, Eduard. *Socialismo Evolucionário*. RJ: Jorge Zahar e Instituto Teotônio Vilela, 1997 (Coleção pensamento Social-Democrata).
- BIANCHI, Álvaro e Braga, Ruy. *Capitalismo patrimonial nos trópicos? Terceira via e Governo Lula*. In Revista Universidade e Sociedade. n. 31. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES SN, Outubro de 2003.
- BOBBIO, N. *Qual socialismo? Discussão de uma alternativa*. RJ: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Liberalismo e Democracia*. SP: Ed. Brasiliense, 1990.
- CHATELET, François. *Dialética, diálogo, discussão*. In Revista Universidade e Sociedade. no 30. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília: ANDES-SN, Junho de 2003, pp.188-189.
- CHAUÍ, Marilena. *A fantasia da terceira via*. Jornal Folha de São Paulo. 19 de dezembro de 1999.
- CHOSSUDOVSKY, M. *Neoliberalismo com face humana*. Disponível em <<http://www.rebellion.org>> Acesso em 26 de novembro de 2003.
- COLLETTI, Lucio. "O Estado e a Revolução" de Lênin. Publicado originalmente na revista "Problemi del Socialimo", edição de agosto de 1967 e republicado em Ideologia e Società, 4ª ed., pp. 295-304, 1975, Gius. Laterza & Figli Spa, Roma - Bari.
- DIAS, Edmundo Fernandes. *A liberdade (im)possível na ordem do capital. Reestruturação produtiva e passivização*. Textos Didáticos, nº 29, 2ª Edição. IFCH/UNICAMP, setembro de 1999.
- \_\_\_\_\_. *Liberalismo e marxismo: o embate hegemônico*. (documento).
- \_\_\_\_\_. *Traição ou lógica?* Revista Universidade e Sociedade. n 32. p. 09-21. ANDES SN Brasília DF: Março de 2004.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*, 6ª edição. SP: Cia Editorial Nacional, 1971.
- GIDDENS, Antony. *Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical*. SP: Editora da Universidade Estadual Paulista/UNESP, 1996.
- \_\_\_\_\_. Giddens rejeita a brasilização. Mais! Folha de São Paulo, 23 de maio de 1999.
- \_\_\_\_\_. A terceira via - reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. RJ: Record, 2000.
- \_\_\_\_\_. A terceira via e seus críticos. RJ: Record, 2001.
- \_\_\_\_\_. Mundo em descontrole. O que a globalização está fazendo de nós. 3ª edição. RJ: Record, 2003.
- GIDDENS, Antony e PIERSON, Cristopher. *Conversas com Antony Giddens. O sentido da modernidade*. RJ: Editora FGV, 2000.
- LIMA, Kátia R.S. *Governo Lula - "neoliberalismo requeitado e requintado"*. Elementos políticos da reforma da educação superior brasileira. In Revista Universidade e Sociedade. n. 32. p. 59-68. ANDES SN Brasília: Março de 2004.
- \_\_\_\_\_. *Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal*. In NEVES, Lúcia M.W. (org.) Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate. SP: Xamã, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *Reforma da política educacional brasileira: a submissão do governo Lula às políticas dos organismos internacionais do capital*. In Costa de Paula, M. F. (org.) Debatendo a Universidade: subsídios para a Reforma Universitária. RJ: DP&A Editora e EDUFF. (2004/no prelo).
- LUXEMBURG, Rosa. *A acumulação do capital:*

*contribuição ao estudo econômico do imperialismo*. 3 ed. SP: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os economistas. Volumes 1 e 2).

\_\_\_\_\_. *A crise da social-democracia*. Portugal: Editora Presença. Brasil: Livraria Martins Fontes, 1974.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital. Rumo a uma teoria da transição*. SP:Boitempo/Editora da UNICAMP, 2002.

MONDAINI, Marco. *O socialismo liberal de Norberto Bobbio*. Disponível em [www.artnet.com.br/gramsci/arquiv199.htm](http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv199.htm) Acesso em 24 de junho de 2004.

NETTO, José Paulo. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. 2ª ed. SP:Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época).

PETRAS, J.; VELTMEYER, H. *Para onde vai o Brasil?* Revista Universidade e Sociedade, ANDES SN, Brasília - DF, n. 30, pp. 190-212, junho. 2003.

SEGRILLO, Ângelo. *Lênin e Bobbio na sala de visitas: uma rediscussão do socialismo liberal*. Disponível em [www.artnet.com.br/gramsci/arquivo296.htm](http://www.artnet.com.br/gramsci/arquivo296.htm) Acesso em 24 de junho de 2004.

TROTSKY, Leon. *O que é o centrismo?* 28 de maio de 1930 (documento).

## Notas

1. Em relação à origem do termo "terceira Via", Chauí (1999) afirma que esse termo foi empregado pelo fascismo para indicar um projeto político que se pretendia equidistante do liberalismo e do socialismo, reapareceu nos anos 40 para consolidar o peronismo e outrora como agora, tem a pretensão de colocar-se além da direita liberal e da esquerda socialista.

2. Giddens, ao longo de sua obra, identifica a "terceira via" a partir de várias denominações: centro radical, centro esquerda, nova esquerda, nova social democracia, social democracia modernizadora ou governança progressista. Neste artigo utilizaremos a expressão "terceira via" para identificar o arcabouço teórico e de ação política elaborado pelo autor.

3. "Por social-liberalismo entendemos um amplo movimento em escala internacional de incorporação de premissas do neoliberalismo por tradicionais partidos de orientação trabalhista e social-democrata" (Bianchi, A e Braga R., 2003, p. 205).

4 Cabe destacar a existência de uma série de identificações entre a perspectiva giddieniana e o socialismo liberal defendido por Norberto Bobbio. A respeito da obra de Bobbio, Mondaini (2004) afirma que "assim, por um

lado, os socialistas sempre se voltaram contra as liberdades e garantias individuais (o viés civil da cidadania), por entenderem que estas, na verdade, apenas camuflavam os interesses concretos da dominação de classe burguesa e a respectiva preservação da propriedade privada. Por outro lado, os liberais nunca admitiram a ampliação dos direitos sociais rumo a uma maior igualdade (a faceta social da cidadania), no temor de que as minorias fossem destruídas nos processos de construção da vontade geral e de coletivização das riquezas materiais. Foi preciso um aprendizado trágico com a experiência histórica para que socialistas e liberais se conscientizassem de que ambos haviam se chocado com uma terceira tradição do pensamento político ocidental: a democrática. O filósofo político italiano Norberto Bobbio parece-nos ser a 'consciência ideal' dessa necessidade surgida num período em que a palavra 'crise' ronda nossas cabeças: crise da racionalidade, crise da modernidade, crise da democracia, crise das utopias, etc. Sua proposta de fusão dos aspectos positivos do liberalismo e do socialismo, seu projeto de uma via 'socialista liberal' realizam um verdadeiro encontro das duas tradições do pensamento político ocidental com a democracia, forjam num só corpo os três braços da cidadania: as liberdades civis, as garantias políticas e os direitos sociais. Em suma, Bobbio leva a cabo uma síntese democrática entre socialismo e liberalismo, baseada firmemente numa visão pluralista de mundo". A crítica às análises de Mondaini são desenvolvidas por Segrillo (2004) a partir da concepção de que a obra de Bobbio deveria ser identificada como "liberalismo social", pois "em sua atuação filosófica e política concreta, ele certamente dá um peso muito maior aos valores liberais de liberdade individual, cerceamento dos poderes do Estado etc., que aos valores ligados à socialização da produção. Em suma: vejo-o mais disposto a sacrificar os valores socialistas para não causar dano às liberdades individuais do liberalismo que vice-versa".

5. As análises dos principais documentos e dos projetos implementados pelo governo Lula da Silva - que nos permitiram identificar aproximações entre o arcabouço teórico e da ação política da "terceira via" e o projeto nacional de desenvolvimento do governo federal - foram realizadas em Governo Lula - "neoliberalismo requentado e requintado". *Elementos políticos da reforma da educação superior Lima, 2004; Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal Lima, 2004a e Reforma da política educacional brasileira: a submissão do governo Lula às políticas dos organismos internacionais do capital Lima, 2004b*. Indico como referências importantes para este debate os seguintes artigos: *Para onde vai o Brasil?* Petras e Vetmeyer, 2003; *Ca-*

*pitalismo patrimonial nos trópicos? Terceira via e governo Lula* Bianchi e Braga, 2003; *Traição ou lógica?* Dias, 2004 e *Neoliberalismo com face humana* Chossudovsky, 2003. 6. Vale consultar a extensa bibliografia de Norberto Bobbio e analisar sua concepção da social democracia como um desenvolvimento do pensamento liberal, indico especialmente *Qual socialismo? Discussão de uma alternativa* (1987) e *Liberalismo e Democracia* (1990).

7. "A democracia social não deseja aniquilar essa sociedade e fazer de todos os seus membros novos proletários; trabalha quase incessantemente para elevar o trabalhador, de uma situação social de proletário, à posição geral de cidadão e, assim, fazer da cidadania um direito universal" (Bernstein, 1997, p.116).

8. A crítica elaborada por Rosa ao reformismo aponta as limitações da democracia representativa. Limitações que se articulam com a própria lógica do Estado burguês. A crítica à social democracia e a "suspensão" da luta de classes para proclamação da "união sagrada" entre burguesia e proletariado foi realizada por Rosa Luxemburgo quando afirma que: "o outro aspecto da atitude social-democrata era a aceitação oficial da Sagrada União, quer dizer a suspensão da luta de classes enquanto durasse a guerra. o voto dos créditos pelo grupo parlamentar deu exemplo a todas as instâncias dirigentes do movimento operário. Os chefes sindicais fizeram cessar imediatamente todas as lutas de salários e comunicaram oficialmente a sua posição aos empresários, invocando os deveres da Sagrada União. A luta contra a exploração capitalista foi espontaneamente interrompida durante a guerra. Estes mesmos chefes sindicais tomaram a iniciativa de fornecer aos agricultores a mão-de-obra citadina, de modo a que as colheitas não fossem interrompidas" (Luxemburg, 1974, p. 113).

9. Lembramos a polêmica travada entre Lênin e Kautsky em torno da conquista/destruição do Estado analisada por Colletti (1975): "a teoria da estrita conquista do poder, mas não também da destruição-transformação, em germe, (se apresenta como) uma teoria inter-classista do Estado. Dizendo melhor, é a perene oscilação entre dois pólos extremos: um subjetivismo desenfreado que vê a essência da revolução e do socialismo no acesso ao poder de um certo pessoal político, que é, como se sabe, a burocracia do partido, e uma concepção interclassista do Estado".

10. "... a tarefa da democracia social é, ainda por muito tempo, em lugar de especular sobre um grande desastre econômico, organizar politicamente as classes operárias e desenvolvê-las como uma força democrática; lutar por todas as reformas do Estado que se adaptem a erguer as classes obreiras e transformar o Estado na direção da democracia" (Bernstein, 1997, p. 26).



11. Faço referência ao texto de Paulo Eduardo Arantes (2000) quando afirma que "as grandes empresas estão passando nos últimos tempos por uma espécie de surto esquizofrênico, pois agem, mas sobretudo falam, dando a entender que no fundo são organizações sociais sem fins lucrativos, que aspiram de todo o coração à 'zona sideral da total abnegação' (...) o surrealismo da empresa que não visa lucro, mas se interessa exclusivamente pelo retorno ético da cidadania como novíssimo fator de produção, responde a essa esquizofrenia de base de um mundo inteiramente racionalizado pela economia monetária".

12. Uma questão que diferencia o social liberalismo giddensiano e o reformismo social democrata, inspirado em Bernstein, é que o segundo tinha como perspectiva a construção de uma estratégia cumulativa de forças através das reformas com o objetivo de alcançar o socialismo, ainda que este objetivo acabasse obscurecido pela adequação do projeto social-democrata a reformas dentro da ordem burguesa. Como afirma Trotsky (1930): "o reformismo é a corrente surgida dos extratos superiores e privilegiados do proletariado, que reflete os interesses desses extratos. Especialmente em alguns países, a aristocracia e a burocracia operárias conformam uma camada muito importante e poderosa com uma mentalidade que na maioria dos casos é pequeno-burguesa, em virtude de suas condições de existência e formas de pensar; porém, devem se adaptar ao proletariado, sobre cujas costas se elevam. Os mais elevados destes elementos chegam ao poder e bem-estar supremos, pelos canais parlamentares burguês". Para o social-liberalismo, o socialismo, como projeto revolucionário contra a ordem burguesa, não está sequer no horizonte político, somente o que os intelectuais orgânicos da burguesia denominam de "socialismo de mercado".

13. "Ao nos referimos à institucionalidade, não nos prendemos à forma jurídica, mas ao adensamento da rede de práticas que constituem, a um só tempo, a individualidade e o coletivo" (Dias, 1999, p. 41). **US**

# Reformas ou Contra-revolução?

## O governo Lula

**Edmundo Fernandes Dias**

Professor Aposentado do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.

*"O estado cria as classes e as traz para o seu seio".*

Antonio Luis de Souza Mello<sup>1</sup>

### O governo Lula: o atual momento da contra-revolução capitalista

**E**xaminando a história recente do Brasil vemos que as crises capitalistas necessitam e exigem para a sua resolução que se redesenhem as formas produtivas e, conseqüentemente, as classes sociais. Mais ainda é necessário redesenhar a institucionalidade: em especial o conjunto de leis sobre o trabalho (aí compreendida a forma sindical), a educação, a gestão da política (ou seja a Reforma do Estado). Trata-se, portanto, do redesenho da sociedade por inteiro. Trata-se de um momento exploratório. Busca-se com essa hipótese apontar o sentido e a direção da política vivenciada hoje e no quadro da qual afirmamos a existência de um processo contra-revolucionário preventivo. Os elementos dessa análise, aqui esboçada sumariamente, passam, entre outros limites objetivos, pela organização / desorganização das classes sociais, a existência ou não de um projeto nacional da burguesia e da relação internacional de forças.

Nossa tese é clara. A crise do capital supõe

a refundação do Estado, a reconstrução das relações sociais como um todo, o redesenho das classes. No fundamental essa alteração implica em suprimir o antagonismo, seja no plano das lutas de classe na sociedade, seja nas lutas travadas "na produção". Hoje o processo de refundação do Estado é ainda mais amplo. A tentativa é de construir uma classe trabalhadora do capital e não apenas *para* o capital. Tudo e todos têm que ser reduzidos às formas mais totalitárias do capital. Seguramente algumas precisões se fazem necessárias. Pensamos aqui, em especial, nos projetos governamentais de brutal alteração das estruturas universitária, sindical e trabalhista. Poderíamos ainda tocar na questão da alteração da ordem política, judiciária e tributária.

O atual governo de conciliação de classes subordina-se inteiramente ao imperialismo, tem na Presidência da República, um ex-operário que desempenha um papel na articulação, nos marcos do espaço territorial brasileiro, do bloco de poder comandado pela burguesia financeira internacional, o que não exclui eventuais contradições com esta. Esse governo que



abandonou qualquer pretensão de projeto nacional autônomo deve realizar todas as redefinições da ordem capitalista ainda com "apoio" popular. Para tal conta com a militância (seja a autêntica, seja a de "resultados") do partido que exerce o governo.

A eficácia do governo e de suas políticas requer e necessita a desorganização objetiva dos antagonismos e eliminação do sentido protagonista das classes trabalhadoras. Para tal ele atua: a) na construção/consolidação de um Centrão modernizado e ampliado e b) na tentativa de incorporação da Central à ordem estatal. É a construção do mais amplo arco de alianças já conhecido na política brasileira. Todos os ex-"inimigos" (bravata, diria Lula) de Sarney a ACM passando por Maluf, são agora "neo-companheiros", membros do seleto Clube da Ordem Petista. A compra de votos de parlamentares para a aprovação dos seus projetos, o feroz assédio ao Judiciário (com as ameaças de uma reforma judiciária "companheira"), a procura do mais absoluto controle dos organismos sindicais, a censura à liberdade de imprensa (eufemisticamente chamada de "orientação"), tudo isso configura o arsenal do governo "democrático-popular" (*sic*) no estabelecimento do *reich petista*.

Esta novidade na política brasileira<sup>2</sup> traz uma série de conseqüências para a ação dos movimentos sociais. Cotidianamente ecoa uma série de notícias e propostas que vêm contradizendo aquilo que muitos esperavam. Se algo surpreendeu foi a velocidade do processo. Apesar dessa "novidade", não se alteraram a natureza de classe do Estado e a forma capitalista de produzir e comandar. A busca de consenso, orgânica, totalitária, assumiu formas diferenciadas como o CDES, espécie de Câmara Setorial com elefantíase. As burocracias partidárias e sindicais que falavam em nome dos trabalhadores apresentam-se agora como militância governamental. Constituíram-se, assim, as novas bases sociais da burocracia, seja a política, seja a sindical.

Reinventam-se os princípios básicos da

cidadania de tipo liberal para estabelecer-se o ambiente necessário à resposta à crise do capital. O Judiciário, ao julgar a constitucionalidade da contribuição previdenciária dos aposentados, subordinou os direitos sociais à lei da acumulação capitalista, rompeu as cláusulas pétreas e o direito adquirido. Isto foi saudado efusivamente pelo Palácio do Planalto como o fim do "mito dos direitos adquiridos": liberou geral as reformas, disseram. O projeto de reforma política, com sua Lei de Barreira e o financiamento dos partidos de forma assimétrica, aprofundarão a tendência do estabelecimento de uma ditadura civil. Votações simbólicas no Parlamento, pseudo-audiências públicas, uso e abuso ditatorial das Medidas Provisórias não apenas buscam a aplicação imediata de propostas obviando os debates políticos mas, sobretudo, dar a aparência de uma consulta democrática à sociedade. Usam-se despuadoradamente as pressões sobre o Judiciário e sobre o Ministério Público (cf. a fala de Dirceu, chefe da Casa Civil e um dos homens fortes do governo, comparando o MP à Gestapo). Buscam-se impor as chamadas "Lei Mordaza" (da proibição de fala dos trabalhadores do Estado à apropriação da tese histórica da 'FENAJ- Federação Nacional de Jornalistas' de criação do Conselho de Jornalismo), Não apenas se suprimem as liberdades ditas republicanas mas desmoralizam-se as próprias instituições burguesas o que pode abrir o espaço para soluções de força<sup>3</sup>. A imprensa, obsequiosamente, cala-se. E o povo, sempre expulso (salvo nos torneios eleitorais) da política, não sente a necessidade de defender estas instituições que normalmente o ignoram.

### **O modo petista de governar: desorganizar, reprimir**

No campo dos movimentos sindical e popular a forma de intervenção governamental vai da cooptação à repressão pura e simples. Para manter sua política econômica e tentar obter ao máximo a disciplina de seus trabalhadores o

governo quebrou, com a ajuda de ex-militantes e hoje seus funcionários, a unidade das categorias e buscou desorganizar a CNESE, apoiar a tentativa de oposições sindicais "amigas" em processos eleitorais, etc. O governo, com o concurso da direção majoritária da CUT, dissolveu os trabalhos da Mesa Nacional de Negociação Permanente e tratou de segmentar as categorias impondo acordos separados para cada um dos segmentos, e nem mesmo isso ele cumpriu. Seus negociadores eram desmoralizados pela chamada equipe econômica. As lideranças sindicais "companheiras" viram-se em palpos de aranha com as idas e voltas governamentais. Chegou mesmo, antecipando-se à Reforma Sindical ainda em projeto, a tentar fundar, com a ajuda da maioria da direção da CUT, um novo sindicato na base de outro sindicato cutista que não se submeteu. Tudo em nome, é claro, da "liberdade" sindical.

No Brasil o processo de reestruturação capitalista veio sendo construído desde a década de 80 e passou despercebido pela maioria das direções partidárias e sindicais, mas caminhou brutalmente. Sarney claramente indicou o processo ao afirmar, alto e bom som, que com a Constituição recentemente proclamada o Brasil seria ingovernável. Nada de novo, sem surpresas. A velocidade e a consistência no processo de refundação do Estado, da forma econômica, das classes, da burocracia estatal, do processo educacional, parece inexorável. Nada pode deter uma modernização globalizada que nada mais é do que o aprofundamento da dominação capitalista e onde a população, majoritariamente, é considerada, a um só tempo, obstáculo e supérflua. Esse processo foi facilitado pela progressiva destruição da ação militante da CUT, principalmente pela ação de sua tendência majoritária a partir do Congresso de Belo Horizonte. Câmaras setoriais, banco de horas, parcerias etc., que antes seriam inadmissíveis, colaboraram na transformação da classe trabalhadora.

**O abuso das medidas provisórias, a enorme sucessão de Emendas Constitucionais rasgaram a Constituição e minaram os elementos essenciais conquistados pela classe trabalhadora.**

O governo Lula acabou de destruir a seguridade pública e estatal e transformá-la em instrumento privilegiado do Sistema Financeiro (responsável em grande medida pelas crises argentina e chilena)<sup>4</sup>. Também foi alterado profundamente todo o sistema educacional (ensino profissionalizante, diretrizes curriculares, implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a adequação das PPP não apenas para incremento de obras de infra-estrutura, a lei de inovação tecnológica). Busca-se, agora, destruir a liberdade de organização sindical, promovendo a liberação máxima da exploração da força de trabalho para o capital (leia-se "o negociado prevalece sobre o legislado"). Ampliou-se não apenas a

informalidade e o desemprego, elevando-os exponencialmente, mas atacou-se a possibilidade de sobrevivência. E diante do aviso empresarial de que continuaria com a estratégia das horas-extras para não contratar, o "companheiro" Berzoini ficou zangado e ameaçou... tomar as providências devidas. Fala que seria esquecida poucos minutos após a aparição na mídia.

Lula com a sua "legitimidade" popular e o mais amplo arco de alianças da política nacional faz as reformas caminharem sem praticamente oposição. O abuso das medidas provisórias, a enorme sucessão de Emendas Constitucionais rasgaram a Constituição e minaram os elementos essenciais conquistados pela classe trabalhadora. O judiciário julga as políticas macroeconômicas (como no julgamento do Plano Real, sob Collor) e os interesses contábeis do governo como superiores aos interesses da população, vem aniquilando não apenas os direitos adquiridos, mas a própria essência do Estado de direito. Foram mais longe e Nelson Jobim<sup>5</sup> foi além e proclamou ter chegado a hora dos "direitos econômicos", como se a hora destes não fosse agora e sempre.

## A CUT de movimento sindical à estrutura estatal

A prática da Central, já faz tempo, é ausentar-se das lutas das classes trabalhadoras. As duas etapas da Reforma da Previdência encontraram na sua direção majoritária uma gerenciadora da política de FHC e Lula. Ação coerente e contínua. Ao longo das duas últimas décadas, a Central, pela ação de sua Direção Majoritária, vem progressivamente, e em ritmo acelerado, negando toda e qualquer forma de democracia interna. Transformou-se em uma central de direções e busca, incessantemente, aniquilar a vontade das tendências minoritárias.

Ao negar a construção forte e densa de uma subjetividade classista antagonica, ao negar aos trabalhadores a possibilidade de passar ao plano ético-político (a nova sociabilidade), fez com que ela permanecesse no plano econômico-corporativo transformando-se em mais um aparato da Ordem. "Todo poder às burocracias sindicais" é a palavra de ordem necessária para garantir a Lula o apoio "popular-sindical". Caro e amargo é o preço a ser pago pelas classes trabalhadoras que vem reagindo a esse processo de bloqueio de sua capacidade de luta.

A classe trabalhadora, nas suas formas mais avançadas organizacional e politicamente atacaram - com uma grande dose de ingenuidade mesclada a uma generosa combatividade - toda uma tradição de atrelamento sindical. Na sua origem a CUT organizou-se a partir da luta contra os pelegos que a ditadura impusera ou apoiara. As oposições sindicais e os movimentos sociais estavam presentes não apenas na fundação mas, também, nos primeiros anos de existência da Central. Independência sindical, livre organização e contribuição voluntária dos trabalhadores contrariando os pilares da estrutura varguista - o controle do Estado, a unicidade e o imposto sindical que era duramente

condenado. Proclama a greve como forma de defender os interesses das classes trabalhadoras e chegou mesmo a convocar greves gerais e nunca mendigou ou pediu, como agora o reconhecimento legal do Estado. Buscava construir a identidade classista dos trabalhadores, a construção de ações coletivas tudo sob o signo da autonomia e da independência dos sindicatos de base.

Nascida na luta contra a ditadura a CUT foi forjada como instrumento de luta. Em uma década mundialmente conhecida pelo refluxo sindical e pelo triunfo das políticas determinadas pela reestruturação capitalista em plano global a Central, na contra-corrente da capitulação dos social-reformistas, agitava a possibilidade de pôr fim à ditadura capitalista nos planos político e econômico. Os choques que apareciam como lutas contra a super-exploração do trabalho assumiram a forma da luta pela anistia, por uma reorganização partidária que rompesse os estreitos limites da institucionalidade burguesa vigente. Foi um poderoso movimento na ordem mas que permitiu incendiar os que lutavam por liberdade.

Não cabe aqui uma história da CUT. No entanto é necessário traçar, ainda que rapidamente, o processo da corrupção daqueles ideais e práticas. Rapidamente ela se transformou e, menos de cinco anos após sua fundação, ela deu um passo decisivo da sua esterilização como arma. No Congresso de Belo Horizonte (1988) a Central procedeu a uma brutal mudança dos seus estatutos. O debate aparente era: CUT movimentista ou CUT sindical. Na prática a tendência majoritária que se constituiu já na fundação conseguiu impor às minorias um Estatuto que sintomaticamente se cristalizou em dois pontos centrais: espacou-se mais e mais os eventos deliberativos e mudou-se a composição dos Congressos com a amplificação da participação de dirigentes e a diminuição dos militantes e delegados de base.

**"Todo poder às burocracias sindicais" é a palavra de ordem necessária para garantir a Lula o apoio "popular-sindical".**

A Central muda assim seu caráter. As oposições sindicais que foram, em grande medida, decisivas na sua fundação são agora mal vistos, devendo ser vigiadas e controladas. As instâncias verticais começam a preponderar sobre as horizontais. A direção dirige demais, soberanamente em relação aos demais organismos.

Desde BH a CUT acentuou o centralismo e diminuiu a combatividade. Perdem seu caráter de central sindical classista, combativa e independente e buscou ser o demiurgo da "legalidade industrial capitalista". Para tal teve que mudar as práticas, os discursos, sua própria forma. Muda sua natureza radicalmente. Introduce o discurso e as práticas do sindicato cidadão, isto é, abole o antagonismo e passa a defender um participacionismo abstrato. Lula, Meneguelli, Vicentinho valem o mesmo que Ermírio de Moraes. São todos cidadãos. Quem acredita nisso? Militantes mal formados teórica e politicamente, direções desejosas de serem reconhecidas como iguais, no máximo como sócias menores de um capitalismo "não selvagem" como se isso fosse possível. Avançam os "experimentos": as Câmaras Setoriais no ABC paulista, em 1991, encaminharam a tese do colaboracionismo segundo a qual trabalhadores e Estado deveriam ceder direitos ao capital em troca da manutenção de empregos. Sequer isso foi garantido ao final desse pacto social.

O processo de adesão da CUT à ordem acelerou-se ainda mais com sua filiação à CIOLS em 1994. A aceitação da tese da colaboração entre capital e trabalho caminhava para ser amplamente majoritária na Central. Aqui vivemos uma curiosa disputa: quem era mais representativo de um sindicalismo anti-trabalhadores. Vicentinho, entre uma greve de fome e um choro na porta da fábrica declara alto e bom som que levava a sério as práticas do "sindicalismo de resultados"<sup>6</sup>, sem garantir direitos e condições efetivas de trabalho, inclusive sala-

**Nascia uma forma de autonomia: a dos burocratas.**

**Autonomia contra sua base social.**

**Nasciam os "pelegos combativos", aqueles que combatem sua classe de origem.**

riais, que atendessem às necessidades da classe trabalhadora, embora reduzissem os recursos do Estado de São Paulo para a educação e a saúde. Fortalecia-se, assim, uma nova tendência sindical: a dos "pelegos combativos", aqueles que combatem as suas próprias categorias.

As grandes questões da classe trabalhadora foram abandonadas. A aposentadoria por tempo de serviço foi identificada àquela por tempo de contribuição o que, em

uma economia maximamente precarizada e "informalizada" acaba por impedir que os trabalhadores da ordem privada se aposentem. Simetricamente a Central tentou (e conseguiu em alguma medida) desorganizar a luta contra a 2ª Reforma da Previdência. Para que? Para financiar os fundos de pensão, núcleo duro da acumulação capitalista em escala mundial. A questão das Câmaras Setoriais que acabou mostrando sua face de colaboração de classes ao garantir redução de impostos para o capital mas não assegurar, entre outros, as condições de vida e de trabalho da classe operária e o Banco de Horas, forma de superexploração do trabalho, caminham no mesmo sentido. Conformou-se, assim, historicamente, a proposta de Pacto Social ora apresentado pela sua direção majoritária. Nascia uma forma de autonomia: a dos burocratas. Autonomia contra sua base social. Nasciam os "pelegos combativos", aqueles que combatem sua classe de origem.

Em nome do programa político da sua tendência majoritária, repetido nos diversos congressos, fortaleceu-se o processo pelo qual o capitalismo subordinou a maior parte das formas de resistência. A CUT atuou poderosamente na intensificação desse processo de subordinação da classe trabalhadora ao capital. Por exemplo, a central reformou-se estruturalmente à medida que passou a ser financiada não pelos seus sindicatos, mas, fundamentalmente, pelas verbas do FAT e de convênios do



tipo assistencialista, anteriormente monopólio da sua "rival" Força Sindical. Na sua fase mais recente, a CUT aprofundou sua relação com o Estado e com o capital multiplicando seus convênios com a iniciativa privada como aconteceu na decisão de criar linhas de "crédito" para seus filiados a juros "companheiros". Legalizava-se a agiotagem.

Durante a greve contra a reforma da previdência, em 2003, os trabalhadores duas grandes marchas a Brasília, uma delas com mais de 45.000 participantes para responder aos ataques do governo. A CUT permaneceu onde estava: isolada da luta contra a retirada de direitos dos servidores públicos. Dizem que foi por coerência porque ela já tinha atuado no mesmo sentido, no governo FHC, em relação aos trabalhadores da chamada ordem privada. Ficou aí a atuação dela? Não, óbvio que não. Os metalúrgicos do ABC agrediram covardemente, na frente do seu sindicato, funcionários públicos que se manifestavam contra o genocídio "previdenciário".

Diante desse comportamento da Central os trabalhadores iniciaram um processo de construção de alternativas para poder conduzir suas lutas: O Encontro Sindical em Luziânia, em março de 2004, deu origem ao CONLUTAS que realizou uma demonstração importante em Brasília com a presença de mais de 20 mil manifestantes. A chamada esquerda da CUT apesar do seu claro posicionamento negativo em relação ao CONLUTAS se organizou no Fortalecer a CUT. As campanhas salariais (judiciário paulista, bancários, entre outras) demonstram um potencial de luta que o governo, a central e as direções desses sindicatos sequer imaginaram.

Democracia interna? Sonho de uma noite de verão! Continuando a abandonar todo o seu ideário de luta a Central participa agora do macro pacto social denominado Fórum Na-

cional do Trabalho, junto com outras centrais, o governo e a direção burguesa. A um só tempo propõe e aceita o genocídio sobre o conjunto dos trabalhadores legitimando, para os incautos e os otimistas genéticos, a farsa de uma "reforma" sindical e trabalhista. Sem consultar a ninguém a tendência majoritária da CUT, ou melhor, os dirigentes dessa tendência, à inteira revelia dos filiados decidia, decidia, decidia... Magistrado, promotor e carrasco oficial da brutal (i)legalidade industrial que se abateu sobre a sociedade ela, de quando em vez, informava internicamente, o nosso "destino".

Ora, para quem já tinha condenado a imensa massa dos trabalhadores à não poder aposentar-se a não ser por morte ou velhice (que nas condições de miserabilidade da nossa sociedade é quase o mesmo) a condenação agora ao trabalho forçado, sem direitos quase escravo<sup>7</sup>, era apenas uma questão de lógica. E as demais tendências? Essas sequer precisam ser levadas em conta já que a concepção de democracia da direção estalinista da cen-

tral é "manda quem pode, obedece quem tem juízo". E se essas tendências saírem? Melhor, raciocinam os burocratas, eles não têm mesmo para onde ir... As votações são puramente homologatórias em relação às propostas da Direção majoritária.

A CUT passou de instrumento de luta a obstáculo. Transformou-se, na prática em uma agência do capitalismo e do Estado. Exemplar disso é a atitude absolutamente criminosa do presidente da república "nomeou" Luis Marinho presidente da Central. Não foi por questão de simpatia pessoal, mas uma necessidade estratégica: Lula precisava da mais absoluta lealdade e Marinho não se furtou a isso. O próprio Lula, seu líder no Senado e outros articularam a eleição de um "companheiro" "sem empêças" para a presidência da FIESP. Marinho apresentou a velha e surrada proposta de pacto social. Quem era a audiência? O Presi-

**A CUT passou de instrumento de luta a obstáculo. Transformou-se, na prática em uma agência do capitalismo e do Estado.**

dente, o ministro Jaques Wagner, o presidente da FIESP que estava com um seletíssimo grupo de empresários. Alguma novidade? Não. Tratava-se de mais uma reedição das Câmaras Setoriais, agora com elefantíase. O tal "entendimento social" ou "contrato social" propunha formalmente evitar o aumento dos juros. Cada agente econômico (empresários, trabalhadores, governo) teria de ceder. Qual a parte neste latifúndio que caberia aos trabalhadores? Durante três anos eles não solicitariam recomposição salarial. De tal modo isso se chocou com a política FMI-Palloci-Meirelles que a proposta caiu no vazio. Mas é neste cenário que ganha inteligibilidade a proposta de "reforma" sindical e trabalhista que o governo "democrático-popular" (!?!?) apresentou.

### A reforma sindical do governo Lula

A Reforma Sindical foi elaborada no Fórum Nacional do Trabalho (FNT), uma reedição do Conselho do Pacto (o CEDES), criado como parte da estrutura do Estado. Lá a CUT "consensuou" com governo, empresariado e outras sindicais o que seria a nova forma da classe. Destinado a eliminar a natureza antagonista das classes em luta na sociedade, gerenciando os conflitos, o Fórum aparece como a forma civilizada de regular a economia e a sociedade. O resultado desse "consenso" foi o abandono radical das posições formuladas pelos cutistas ao longo de toda a sua existência.

A idéia básica do processo é a da inexistência de antagonismos entre as classes embora possam haver conflitos reguláveis. É a famosa conciliação e colaboração de classes, ou seja, o "diálogo social". Alteram-se as formas estatais de intervenção na vida sindical com a aparente "democratização" via participação, em um Conselho Nacional de Relações de Trabalho,

**A idéia básica do processo é a da inexistência de antagonismos entre as classes embora possam haver conflitos reguláveis. É a famosa conciliação e colaboração de classes, ou seja, o "diálogo social".**

dos representantes dos trabalhadores, dos patrões e do Governo em câmaras onde poderão propor critérios que definirão os setores e ramos das organizações dos trabalhadores e patrões, propor a substituição do famigerado Estatuto Único da era varguista por um *aggiornato* conjunto de disposições estatutárias a serem observadas pelos sindicatos com exclusividade de representação, revisar os critérios de representatividade, opinar nas contestações e nos pedidos de deferimento de registro sindical, mediar e conciliar conflitos de representatividade sindical, opinar sobre projetos do MTE em tramitação no Congresso, acompanhar as greves em serviços essenciais, propor alteração no rol de serviços ou atividades essenciais. Em caso de empate de votação prevalecerá o voto do governo. Bela democracia! E ainda falam em Estado Democrático de Direito.

A negociação coletiva, *forma jurídica* substitutiva dos acordos entre trabalhadores e seus patrões, passa a ser obrigatória. Baseia-se em uma... *conduta de boa-fé* que ninguém sabe exatamente o que é e que cabe tudo ou nada (dependendo de quem julga ou tem força para impor). Recusar negociar, patrões ou trabalhadores, caracteriza-se como *conduta anti-sindical* e tem como penalidade a perda do registro sindical. A vontade explícita dos "agentes" é suprimida administrativamente. Cidadania? Ora, a cidadania. A ambigüidade é tal que permite, caso não haja unanimidade entre as entidades, a qualquer uma delas assinar o contrato. Permite-se juridicamente, pela ambigüidade, quebrar os sindicatos combativos e constituir-se "sindicatos companheiros" do patronato ou do Estado que possui um direito ditatorial de intervenção pois deve promover a negociação coletiva para que os contratos coletivos tenham aplicação ao maior número de trabalhadores e empregadores. Tudo isso é claro inde-

pendente dos sujeitos sociais. O Estado é a síntese do social, tudo sabe, tudo pode. Os trabalhadores, como na tradição liberal americana dos séculos XVIII e XIX, devem ser guiados e impedidos de fazerem desvarios.

Greve? Ela será "disciplinada". O direito constitucional de greve passa a ser, mais do que até agora, letra morta. A lei disciplinadora indicará o conteúdo dos próprios "estatutos sindicais". Aí deverá estar previsto o número mínimo de trabalhadores para poder deliberar sobre greve, impedir a realização de manifestações ou atos de persuasão (os famosos piquetes tão odiados pelo patronato, pelo Estado e pelos burocratas) que causem danos à pessoa ou à propriedade. O projeto prevê que os trabalhadores em greve terão suspensos seus contratos de trabalho. O sindicato terá que manter equipes para garantir os serviços considerados essenciais, que na prática do serviço público será praticamente tudo e na ordem privada aquilo que efetivamente é vital para a greve. Lula, ex-sindicalista, promove uma lei *sui generis*: não pode haver danos às pessoas ou prejuízo irreparável ao patrimônio do empregador. Ou seja uma greve que não é greve. Mas a ambigüidade vai mais longe ao prever que o movimento não pode representar prejuízos para terceiros, ou seja, qualquer um que se sentir prejudicado poderá ser tentado a ajuizar a greve. E se o sindicato não garantir isso o patronato está autorizado a contratar "fura-greve". Ou seja: trabalhadores temporários em quantidade razoável para garantir a continuidade dos serviços mínimos nas atividades essenciais.

Na oportunidade da greve o Tribunal do Trabalho ordenará a entidade sindical representativa que mantenha os serviços mínimos. Busca-se a inviabilização da greve, é óbvio. As multas que puniram os petroleiros e outras categorias agora viram lei para ordenar a cessação

do comportamento ilegítimo e a eliminação de seus efeitos. A criminalização da greve está agora legalizada e consagrada. Quais são os serviços essenciais propostos pelo projeto: quase tudo. Do tratamento de abastecimento de água, produção e distribuição de energia elétrica, gás e combustíveis, assistência médica e hospitalar, passando pela distribuição e comercialização de medicamentos e alimentos, transporte coletivo, funerários, captação e tratamento de esgoto e lixo, até telecomunicações, processamento de dados ligados a serviços essenciais, controle de tráfego aéreo e compensação bancária. Só os produtores de polainas (alguém ainda usa isso?) não se enquadrarão nessas medidas. Lula e seu projeto farão com que o mundo capitalista mais uma vez se curve diante do Brasil. Isso se o projeto passar, é claro.

**Só os produtores de polainas (alguém ainda usa isso?) não se enquadrarão nessas medidas. Lula e seu projeto farão com que o mundo capitalista mais uma vez se curve diante do Brasil. Isso se o projeto passar, é claro.**

A eufemisticamente chamada Lei de Liberdade Sindical é, na realidade, apenas mais uma forma de lei anti-organização e anti-greve. O Ministério do Trabalho, por meio do seu Conselho Nacional de Relações de Trabalho (CNRT), volta a ter o poder de definir quem é quem no mundo sindical. Ele poderá conceder, ou não, registro e qualificação de representatividade, bem como definirá os critérios para os ramos ou setores de atividade em que as entidades dos trabalhadores ou patronais se agregarão ainda que o projeto "garanta" a trabalhadores e patrões o direito de constituir entidades sindicais.

Qual o segredo dessa proposta? Como no texto constitucional o poder poderá emanar do povo (a base sindical), mas em seu nome será exercido. Aliás, nem o poder constituinte das bases sindicais está garantido. "Todo o poder aos burocratas", desde que, é claro, não se coloquem em confronto com as instituições "democráticas" básicas: o patronato e o Estado. Essa concentração de poder é tal que suas burocracias poderão criar confederações, federa-

ções e sindicatos "companheiros" como parte de sua estrutura organizativa. E se você não for "amigo" da burocracia terá o imenso trabalho de constituir um sindicato na "forma da lei" o que é obviado às Centrais que poderão, em caso de contraste com qualquer sindicato da sua base fazer o famoso "paralelismo" sindical sob as bênçãos do Estado. O projeto "acaba" o malfadado imposto sindical obrigatório e cria uma Contribuição de Negociação Coletiva que corresponderá a até 1% do valor da remuneração líquida, recebida no ano anterior à negociação. Aumenta-se a expropriação "legal" do dinheiro do trabalhador. Tudo na forma da lei é claro.

### **Destruir a educação, trabalhar na construção da classe trabalhadora do capital**

A brutal alteração de todo o processo educativo (alteração/destruição da Universidade e do Ensino Superior Público, do ensino técnico e tecnológico, das PPP que atrelam as pesquisas universitárias aos interesses das empresas, da Lei de Inovação Tecnológica, CONAES/SINAES, ProUni, etc.) atuam na produção dessa dominação do capital. Lula enviou, como MP, a proposta do ProUNI rejeitado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Fernando Haddad, do MEC, e, sintomaticamente Palocci, da Fazenda, assinam a exposição de motivos, E Tarso Genro? Precisava ele assinar? Ele decide o que? E saiu como MP para cumprir o compromisso com os empresários de ensino em detrimento dos fóruns democráticos da sociedade.

Apesar dos altissonantes propósitos da MP ao ensino superior privado será garantido uma isenção fiscal excepcional e permanente. Ao reduzir ainda mais a "contrapartida" das instituições privadas à gigantesca isenção fiscal, a MP

**As reformas em nome de uma "inclusão", como na Lei de Liberdade Sindical, pratica o oposto do que anuncia: a manutenção da miséria como elemento básico da vida das classes trabalhadoras.**

revela o seu objetivo fundamental: estabelecer parcerias público-privadas como eixo da expansão da educação superior do país, robustecendo essas instituições de venda de serviços educacionais. Maximiza-se a ajuda "amiga" a este setor do empresariado capitalista com a compra de vagas nas suas instituições com o dinheiro do contribuinte salvando assim esse setor falido. Destroi-se consistentemente a educação: a imposição do decreto nº 5.205/04 "regulamenta" as relações entre as instituições federais do Ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica para usufruto das fundações de apoio legalizando-as buscando descomprometer-se ainda uma vez com o financiamento público das IFES. Da ditadura à Lula esse parece ser o único projeto consistente dos governos para a Universidade.

### **A perspectiva de classe**

As reformas em nome de uma "inclusão", como na Lei de Liberdade Sindical, pratica o oposto do que anuncia: a manutenção da miséria como elemento básico da vida das classes trabalhadoras. Subverte-se o próprio sentido dos termos já que inclusão nada mais é do que o ocultamento da temática da miséria. A sociedade capitalista absorve e inclui, diferencial e assimetricamente, a todos. Ninguém, nem os informais, nem aqueles subordinados ao narcotráfico, está excluído. Contudo, essa denominação cumpre um importante papel legítimo, fazendo com que o problema não esteja nas relações capitalistas. A realização dos direitos sociais é transformado em políticas focalistas que mantêm e reafirmam a estrutura de dominação do capital. Isto é a continuidade radical da política dos governos anteriores (de Collor à FHC) que foram progressivamente construindo o ambiente necessário para que hoje, sob a égide de um governo de colabora-

ção de classes, seja concluído o processo de rearticulação do Estado, a reformatação da classe trabalhadora, a tendência autoritária à eliminação das liberdades democráticas.

Isto não é apenas uma mutação reacionária no corpo sindical. É uma manifestação clara do processo de destruição da totalidade social brasileira. Contra-revolução? Talvez alguns se espantem. Pensarão: Não será apenas uma brutal "via prussiana" ou "revolução passiva"? Penso, se minha análise estiver correta, que esse momento já passou. As classes subalternas já foram, em grande medida, desorganizadas e suas direções decapitadas. Hoje o processo é mais grave. Tornando supérfluas as classes trabalhadoras, impondo uma fascistiização geral na nossa sociedade, os dominantes

podem manter abertos o Parlamento, a Imprensa, o Judiciário. Como o Big Brother orwelliano tudo e todos são vigiados, a história permanentemente escrita, a memória apagada. A contra-revolução ameaça não apenas a desaparição da subjetividade antagonica mas, levada a seu extremo, o que está em jogo é a própria liquidação física da classe antagonica. Morte por fome, inanição, desertificação do território, entrega das riquezas, padronização de uma força de trabalho do capital (papel especial para as reformas "educacionais"), etc., indicam esse processo. As novelas da TV Globo são inocentes, infantis, diante dos

processos de destruição implantados. Um bom exemplo pode ser dado por Campinas, cidade considerada rica e culta (universidades, centros de saúde, sistema fabril, centro de excelência de pesquisa, etc.). Nessa cidade o vereador mais votado falou o tempo todo na... "proteção aos animais" e um outro ensinava... a fazer pão. Em Unai os acusados de mandarem matar funcionários públicos que investigavam trabalho escravo, estão presos e um de-

les foi eleito prefeito.

Dissemos, em outro momento, que a idéia de crise era fundamental. Se na lógica burguesa a crise é subversiva porque põe sua ordem em perigo na lógica das classes trabalhadoras ela é a possibilidade de criação de uma nova sociabilidade. Ao tornar claras as contradições a crise aponta um caminho de decifração da inteligibilidade destruidora e de avanço na nova ordem que será socialista. Perigo e oportunidade são os ideogramas chineses que em conjunto significam crise. Perigo: vivemos um momento de extrema importância. Oportunidade: tudo parece estar correndo risco de destruição, é verdade, mas nunca foi tão clara a possibilidade de um salto de qualidade: no conjunto dos movimentos sociais, sindicais e partidários que levam o combate real contra essa política econômica está colocada à questão da unidade.

Possibilidade, pois nada existe de fatal na história. Se por um lado tudo parece estar correndo risco de destruição, por outro nunca foi tão clara a possibilidade de um salto de qualidade: no conjunto dos movimentos sociais, sindicais e partidários que levam o combate real contra essa política econômica está colocada à questão da unidade. Dizemos possibilidade, pois dependerá do esforço concreto de todos esses sujeitos históricos superar limitações e propor-se construir uma unidade real baseada na autonomia e na independência de classes. Nunca como hoje as lutas contra as Reformas Universitária, Sindical e Trabalhista estiveram associadas na vontade dos trabalhadores organizados. Juntar essas lutas, criticar e lutar para inviabilizar os processos de destruição das classes trabalhadoras e da sociedade é nossa palavra de ordem, nosso norte de intervenção no social. Temos que superar as perspectivas de categoria que tendem ao particularismo para assumirmos a visão e-

**Temos que superar as perspectivas de categoria que tendem ao particularismo para assumirmos a visão estratégica de classe e assim construirmos uma sociedade autodeterminada, uma nova sociabilidade, contra esta ordem e a favor da hegemonia dos trabalhadores.**




tégica de classe e assim construirmos uma sociedade autodeterminada, uma nova sociabilidade, contra esta ordem e a favor da hegemonia dos trabalhadores.

Como Édipo nos defrontamos com a esfinge que nos questiona: "decifra-me ou eu te devoro". Decifração essa que dependerá do esforço concreto de todos os sujeitos históricos para superar limitações e propor-se construir uma unidade real baseada na autonomia e na independência de classes que não exclua nenhum setor do campo da luta e que vem se constituindo nas vanguardas dos trabalhadores e caminha para empolgar amplos setores de massa. A imobilidade, a passividade, na sociedade é apenas uma ilusão. O conflito está dado. Vem se manifestando nas formas mais diversas e inorgânicas, mas também em projetos concretos de intervenção no real.

## Notas

1. Diretor do CREA (Crédito Rural, Agrícola e Industrial), órgão do Estado Novo.
2. Dizemos na política brasileira por que esse fato já ocorrera antes. Cf. Lech Walesa na Polônia. E lá, também, a mutação transformista foi vital para a resolução da crise do capital e do fim da chamada "experiência" socialista.
3. Isso não significa uma crença no poder das instituições na preservação da democracia. Obviamente quando os dominantes rompem sua própria legalidade o que podem os dominados esperar?
4. Não satisfeitos já anunciaram que será necessário aprofundar, mais para frente, a destruição já realizada.
5. Único caso conhecido de "líder de bancada do governo" no Supremo. Agora acumula com a Presidência Oficial do órgão.
6. Em patética declaração Vicentinho afirmava que a CUT era realmente um "sindicalismo de resultados". A Força Sindical seria apenas um "sindicalismo de negócios". A diferença? Nenhuma. Anteriormente Meneghelli, ao sair de uma reunião com Collor, afirmara sem sombra de dúvidas: "Somos parceiros da mesma jornada". Nós quem, cara pálida?
7. No caso do trabalho escravo os proprietários tinham que manter, no mínimo, a sobrevivência dos



seus trabalhadores... para não perder seu capital. Agora as burocracias governamentais, empresarias e sindicais consideram que sequer necessitam desses seres sub-humanos (os trabalhadores) e, portanto, não se consideram obrigados a fazer nada por essa massa supérflua de indivíduos. 

# A reforma universitária nas universidades estaduais do Paraná

**Antônio de Pádua Bosi\***  
**Luiz Fernando Reis\*\***

\* Professor adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e 1º Tesoureiro do ANDES-SN.

\*\* Professor assistente do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (campus de Cascavel) e membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS-UNIOESTE).

*"Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades"*

*Cazuza*

## 1. Introdução

**D**epois de privatizar a Previdência Social e intensificar a carga tributária sobre os trabalhadores, o governo Lula já anunciou suas próximas reformas: a sindical/trabalhista e a universitária. 18 meses se passaram e a dúvida sobre a natureza desse governo parece ter sido dissipada por ações de caráter pró-imperialista e antipopular, exemplificadas pela determinação de carrear mais de uma centena de bilhões de dólares para o FMI somente como pagamento de juros da dívida calculados para o ano de 2003, ou ainda pelo envio de tropas para sufocar a classe trabalhadora no Haiti. O posicionamento de classe do governo tem se revelado assim e apenas setores pró-governo ainda mantêm, retoricamente, a defesa de que é possível disputá-lo.

Noutro pólo, setores da classe trabalhadora vêm denunciando as políticas desse governo e combatendo-as, como aconteceu na greve dos

servidores públicos federais contra o desmantelamento da Seguridade Social no ano de 2003. A confiança antes depositada num governo de feição democrático-popular vai esvaindo-se diante da aproximação sistemática e linear desse governo rumo às teses neoliberais de transferência dos serviços públicos para o mercado e de financeirização da economia por meio do atrelamento consciente ao capital especulativo. As reformas apresentadas até o momento pelo governo Lula destoam por inteiro das reivindicações da classe trabalhadora. Mesmo a reforma nos marcos do capitalismo tomada na sua acepção clássica, vinculada à social democracia pós-primeira guerra, guarda enorme e intransponível distância com o governo Lula. As idéias de Eduard Bernstein<sup>1</sup> sobre a distribuição de riquezas por meio de reformas sociais não têm nenhuma relação (exceto de contraposição se alguém as reivindicar) com as medidas e formulações emanadas do

planalto. Não se trata agora de discutir a nomenclatura, mas de recolher da realidade sua mais forte evidência que se materializa no movimento de trabalhadores e estudantes<sup>2</sup>. Suas experiências atravessadas pelos 18 meses de profunda obediência do governo Lula ao FMI indicam a necessidade da resistência, mas esbarraram no rubicão PT/PCdoB. Neste sentido, tanto será mais efetiva nossa ação quanto maior for a clareza do processo em curso. Discussão e ação devem, portanto, buscar a síntese que permitirá frear e até mesmo deter o movimento que o capital faz agora por meio dos móveis disponíveis. Retorna forte a convicção de que "*nenhum método nos garantirá vantagem sobre a burguesia que não seja baseado na verdade*"<sup>3</sup>.

Este artigo, assim contextualizado, integra-se nesse esforço de encarar as reformas do governo Lula a partir de um enfoque de classe, reafirmando o mote do último CONAD (48º) de que "*a esperança está na luta*". Não se trata, entretanto, de uma esperança em nome dos desesperançados, massa explosiva que pode ser facilmente convertida a populismos de todas as nuances. A esperança reivindicada pelo 48º CONAD apóia-se de maneira fundamental no esclarecimento construído a partir da realidade vivenciada como experiência de classe. Por isso, debater, esclarecer e posicionar, materializam-se, em síntese, como luta. E é por isso também que tal esperança não pode ser conjugada com os debates, esclarecimentos e posições do governo. Sendo assim, e no contexto da reforma universitária do governo Lula, a intenção aqui é descrever e analisar a reforma universitária executada no estado do Paraná pelo governo Requião mostrando alguns nexos com a reforma pretendida e já anunciada pelo governo Lula, referenciando-nos principalmente às questões do financiamento, da precarização das relações de trabalho docente e da autonomia, reconhecendo que nestes casos os paralelos são gritantes e refletem uma orientação política comum de Lula e Requião: o Banco Mundial.

## 2. As diretrizes educacionais do Banco Mundial, sua relação com os governos Lula e Requião e suas aplicações mais recentes.

Os dados divulgados pelo governo Lula no final de janeiro de 2004 sobre a dívida revelaram o aprofundamento da aplicação do modelo neoliberal no país. Somente em juros foi pago o valor de 145,2 bilhões de reais no ano de 2003, o equivalente a quase 10% de nosso PIB. O superávit fiscal planejado de 4,25% (R\$65 bi), que sangrou a classe trabalhadora brasileira, foi superado em 0,07% (R\$1,1 bi) e, mesmo assim, não foi suficiente para pagar os juros, tendo sido adicionada a bagatela de R\$79 bi. Não bastasse isso, o montante da dívida ainda aumentou em R\$32 bi, totalizando R\$913 bi, cerca de 58% do PIB<sup>4</sup>. A contrapartida social disso expressou-se em cortes volumosos no orçamento incidindo, principalmente, na educação. Os resultados foram sentidos imediatamente nas universidades federais, que terminaram o ano numa situação de inadimplência com contas de água e luz, além de defasadas quanto ao número de servidores, equipamentos e área física.

A adoção desse modelo não deixa dúvidas sobre o futuro das universidades públicas: com o pagamento da dívida não há dinheiro para a educação, bem como para a manutenção dos demais serviços públicos. Há, neste sentido, relação com as orientações do Banco Mundial inscritas no documento "O Ensino Superior e as lições derivadas da experiência<sup>5</sup>", que foi dirigido, na década de 1990, aos governos dos chamados países em desenvolvimento. Tratou-se ali de subordinar a educação superior às chamadas políticas de ajuste estrutural preconizadas pelo FMI, a exemplo de toda onda de privatizações que assolou o planeta desde os países do leste europeu até países de economia dependente como o Brasil. Num plano mais empírico e prático significou e significa - acelerar o crescimento da participação privada no ensino superior à medida que os recursos para

as universidades públicas são minguados ano a ano e até mesmo transferidos diretamente para a iniciativa privada como propõe o Universidade Para Todos. Eis o propósito consciente concretizado ao longo do governo FHC e continuado no governo Lula. O resultado desse movimento não apresenta nenhuma novidade e pode ser percebido atualmente assim: a) redução do financiamento público e aumento da captação de verbas por meio das fundações ditas de apoio universitário; b) separação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, condicionando o exercício da primeira à eliminação das duas últimas; c) transformação da extensão em prestação de serviços auto-financeáveis (pagos); vinculação da pesquisa a interesse empresarias (os órgãos de Estado que fomentam atividades de pesquisa são cooptados pelos interesses de mercado devido ao fato de que as políticas de governo também o são por meio, por exemplo, de editais direcionados como os dos Fundos Setoriais); d) precarização das relações de trabalho docente como forma, inclusive, de eliminar o compromisso docente com a instituição em que trabalha. Em regra, se a universidade é subordinada ao mercado por meio dessas ações, a autonomia de produção intelectual, que é a base de toda a autonomia universitária, também sucumbe aos interesses de mercado. O desdobramento mais claro desse quadro é o abandono, por parte do Estado e das políticas de governo, de um desenvolvimento socialmente referenciado e nacionalmente soberano.

Ao longo da década de 1990 essas diretrizes do Banco Mundial foram operadas, principalmente, pelo incentivo às fundações ditas de apoio universitário que viabilizam a venda de cursos e de serviços das universidades. No governo Lula tais diretrizes estão sendo operadas pela asfixia orçamentária das universidades e pelo arrocho salarial, concretizadas por meio de medidas pontuais (projetos de lei, medidas provisórias e portarias ministeriais), como a Lei de Inovação Tecnológica, a minuta de Projeto de Lei que regulamenta as Fundações de

Apoio Universitário e a minuta de Lei Orgânica de Autonomia das Universidades<sup>6</sup>. No pronunciamento mais recente sobre a reforma universitária<sup>7</sup>, o ministro Tarso Genro acabou por reafirmar as linhas centrais do documento produzido pelo Grupo de Trabalho Intermministerial do governo Lula (grupo criado por decreto em 20/10/03), que traduziu cabalmente para as universidades públicas as orientações do Banco Mundial sumariadas acima. Subtraída a retórica que promete "enfrentar a atual crise das universidades federais", a reforma universitária emanada daquele documento obedeceria aos seguintes traços gerais: a) financiamento; b) expansão de vagas; c) recursos humanos. Por financiamento entender-se-ia: a) "liberdade para captar e aplicar recursos extra-orçamentários" e "regulamentação das relações entre as universidades e as fundações de apoio"; b) "contribuição voluntária" por meio da captação de "recursos voluntários de seus ex-alunos"; c) "contribuição não-voluntária" por meio de "uma alíquota adicional no Imposto de Renda para ex-alunos de universidades federais"; d) criação de "fundos empresariais para o ensino superior" que funcionariam "nos moldes dos Fundos Setoriais que apóiam pesquisas com recursos dos Fundos de Pensão"; e) "fluxo regular de recursos para aquelas instituições universitárias" que aceitarem aumentar vagas em áreas indicadas pelo governo. Por expansão de vagas entender-se-ia: a) "metas da instituição (universidades) para a ampliação do número de vagas em horário noturno"; b) até 2007 ter "até 500 mil alunos cursando o ensino superior por meio da educação a distância" a partir de "equipes multimídias". Por Recursos Humanos entender-se-ia: a) incorporar docentes aposentados por meio de "bolsa de excelência docente"; b) incorpo-

**Ao longo da década de 1990 essas diretrizes do Banco Mundial foram operadas, principalmente, pelo incentivo às fundações ditas de apoio universitário que viabilizam a venda de cursos e de serviços das universidades.**



rar os jovens doutores por meio de "bolsa de aproveitamento e regionalização de doutores"; c) flexibilizar a carreira docente única permitindo a cada universidade "decidir seu plano de carreira".

Estes três aspectos da reforma mostram-se integrados a uma concepção de autonomia universitária de tipo "darwiniana", cuja regra universal é a concorrência pela captação de recursos. Sobreviverão aqueles que tiverem maior capacidade de adaptação aos interesses

**Alegando que recebeu uma "herança maldita do governo Lerner" o governo Requião computa suas medidas anti-populares na conta do governo anterior.**

de mercado sendo que as universidades passarão a ter predominantemente suas razões de ser no vigor da ideologia irradiada hoje pelo governo Lula: austeridade nos gastos públicos (leia-se gastos sociais, já que os gastos com a dívida e o com o capital financeiro continuam), produtividade de mercado (o que significa a alienação da autonomia intelectual) e formação fordista de pessoas (como indicam as metas de aumento de vagas por meio de cursos aligeirados e de cursos à distância).

### **3. O governo Requião: a distância entre o discurso e a prática.**

Em relação ao sistema estadual de ensino superior<sup>8</sup>, o Governo Requião tem implementado políticas que demonstram uma grande distância entre o discurso e a prática governamental. Alegando que recebeu uma "herança maldita do governo Lerner" o governo Requião computa suas medidas anti-populares na conta do governo anterior. Neste sentido, o secretário Aldair Rizzi afirmou que sua gestão havia herdado "*um quadro caótico do ponto de vista administrativo e financeiro. Havia a expansão desorganizada de cursos, sem a garantia de orçamento e, conseqüentemente, qualidade*"<sup>9</sup>. Para enfrentar a chamada "herança maldita" o governo Requião, em 2003, propôs a redução em 30 % das despesas de custeio em

todas as secretarias. Rizzi, manifestando a sua anuência com tal procedimento, declarou que "*devido ao déficit não será possível expandir cursos e nem investir em novos campi*".<sup>10</sup> O governo argumentava também: "*2003 é um orçamento que não é nosso*".<sup>11</sup>

Para enfrentar o alegado déficit orçamentário das 6 universidades paranaenses<sup>12</sup> a SETI resolveu "*implementar uma política de reestruturação de todo o sistema estadual de ensino superior*". Tal política, no ano de 2003, incluiu a suspensão da implantação de novos cursos de graduação nas universidades paranaenses e a não estadualização de uma fundação municipal de ensino superior (Facinor) no município de Loanda. Quanto à reposição de perdas salariais<sup>13</sup> dos servidores (docentes e técnicos) das universidades paranaenses, reivindicada pelas entidades sindicais em inúmeras reuniões realizadas na SETI, o Governo Estadual alegava que não podia responder à reivindicação dado o déficit orçamentário. Além dessas medidas, a SETI reduziu o custeio das universidades, em aproximadamente 15%, no ano de 2003. As medidas adotadas no ano de 2003 tiveram como objetivo central, tal e qual no Governo anterior, reduzir os recursos alocados pelo Estado às universidades paranaenses. O déficit orçamentário foi o argumento utilizado pelo Governo Requião para justificar tais medidas. Entretanto, a análise da arrecadação tributária do Estado e do comportamento da economia paranaense desmente o argumento utilizado pelo Governo Requião.

### **4. Déficit orçamentário X crescimento da arrecadação tributária: contradição no discurso governamental.**

Ao final do 1º quadrimestre de 2003, o secretário da Fazenda, Heron Arzua, em Audiência Pública realizada na Assembléia Legislativa, apresentou dados que demonstraram, já naquela ocasião, um crescimento nominal de 35,8% da receita tributária em relação ao mesmo período do ano anterior<sup>14</sup>. Recentemente, a



Secretária do Planejamento e Coordenação Geral, Eleonora Bonato Fruet, em explanação realizada no último dia 10 de março na Assembleia Legislativa, afirmou que o desempenho da economia paranaense, em 2003, "foi superior ao desempenho nacional, tanto do ponto de vista do crescimento do PIB - que foi de 3% enquanto o Brasil teve uma queda de 0,2% - quanto da geração de empregos. (...) Para 2004, segundo a secretária, a previsão é de um cenário semelhante ou ainda melhor para o Estado"<sup>15</sup>. Essa visão também foi compartilhada pelo secretário da Fazenda que na reunião do secretariado do Governo Requião, realizada no último dia 22 de março, afirmou que "está confiante no crescimento da receita do Estado durante o segundo e terceiro quadrimestres deste ano (...) A expectativa do Governo do Paraná (...) é de que este ano o agronegócio repita o desempenho do ano passado e dinamize os demais setores econômicos que proporcionam maior arrecadação ao Estado"<sup>16</sup>. Na verdade as informações veiculadas pela Secretaria de Fazenda e pela Secretaria de Planejamento confirmaram as previsões do DIEESE-Pr segundo o qual a situação financeira do Estado era bastante confortável como decorrência do crescimento real da arrecadação tributária e do dinamismo da economia paranaense. Tais informações desautorizaram o discurso do secretário Rizzi que tomava por base um déficit orçamentário que se mostrou inexistente. Nas reuniões da SETI com o movimento das universidades estaduais as informações que comprovavam o crescimento da receita tributária foram surpreendentemente evitadas pelo secretário Aldair Rizzi.

A SETI, percebendo a fragilidade do argumento baseado no déficit orçamentário, começou a propalar uma outra justificativa não menos ideológica: "O Paraná é o Estado que apresenta o maior comprometimento percentual de sua arrecadação tributária com a manutenção da estrutura de ensino superior pública"<sup>17</sup>. Assim, o problema passava a ser o Governo Federal que, teoricamente - e na visão da

SETI -, investia pouco na manutenção do ensino superior no Paraná. Na esteira desse argumento o governador Roberto Requião chegou a defender a seguinte idéia: "O que precisamos é federalizar algumas de nossas universidades ou, pelo menos, obter um repasse de verbas da União"<sup>18</sup>. Como este argumento demonstrouse mais frágil do que o primeiro devido a sua incapacidade de prosperar como idéia exequível, o secretário Aldair Rizzi, passou a justificar a política de restrição orçamentária sob a alegação de que o problema das universidades estaduais do Paraná seria de pouca racionalidade na utilização dos recursos recebidos. Num artigo<sup>19</sup> que procurava justificar a "reestruturação do ensino superior no Paraná", revelou o objetivo das políticas do Governo Requião para as universidades paranaenses: "dar maior racionalidade às atividades acadêmicas e administrativas das instituições de ensino superior públicas". Tal objetivo se assemelha bastante ao "discurso neoliberal" incessantemente repetido pelo governo anterior (Lerner) e denunciado pelo PMDB quando era partido de oposição. Quanto às ações que vinham sendo desenvolvidas pela SETI, o secretário afirmou: "Buscamos reassumir as responsabilidades do Poder público - esquecidas nos últimos anos - e adotar políticas realistas, visando não só ter o aproveitamento responsável dos recursos disponíveis, mas também conquistar a ampla participação das IEES em ações condizentes com a nossa realidade"<sup>20</sup>.

A partir dali a meta principal da SETI, de acordo com o secretário Rizzi, seria "a consolidação e a busca da melhoria da qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão"<sup>21</sup>. Para melhorar a qualidade das universidades paranaenses a SETI evitaria ampliar sua participação no ensino superior mantido com recursos do Tesouro do Estado. De acordo com o secretário Rizzi, "em função das grandes

**Para melhorar a qualidade das universidades paranaenses a SETI evitaria ampliar sua participação no ensino superior mantido com recursos do Tesouro do Estado.**

**O estrangulamento financeiro das universidades vem se constituindo nos últimos anos na principal característica das políticas governamentais para o ensino superior público.**

dificuldades em ampliar investimentos, pela escassez de recursos, decidimos estancar a expansão de novos cursos e novos campi"<sup>22</sup> (grifo nosso). Em coerência com tal decisão o Governo estadual impediria a abertura de novos cursos de graduação ao longo de 2003. A SETI não atendeu a solicitação das universidades paranaenses que pleiteavam a abertura ou continuidade de 30 novos cursos<sup>23</sup>. A implantação de alguns desses cursos já tinha sido autorizada pelo Governo Jaime Lerner<sup>24</sup>. Na UEPG o curso de Medicina, que já tinha iniciado as atividades letivas, teve a sua implantação suspensa<sup>25</sup>. Na realidade a não abertura de novos cursos associada ao arrocho salarial, conseguiria reduzir em termos reais o orçamento das universidades para o exercício financeiro de 2004.

O Orçamento do Estado para o exercício financeiro de 2003, o chamado orçamento do Governo Lerner, previu a destinação de R\$ 420.724.674,00 para o conjunto das universidades estaduais do Paraná, o que significava 9,12% da arrecadação (prevista) do ICMS (cota estadual). O Orçamento 2004, do Governo

Requião, previu a destinação de R\$ 433.034.760,00 para o conjunto das universidades estaduais, o que significa 8,14% da arrecadação (prevista) do ICMS (cota estadual). Assim, o Governo Requião, ao reduzir em termos reais o orçamento das universidades, evidenciou que vem dando continuidade às políticas do Governo Lerner. O estrangulamento financeiro das universidades vem se constituindo nos últimos anos na principal característica das políticas governamentais para o ensino superior público. Tal estrangulamento financeiro se aprofundou especialmente a partir de 1997, conforme apresentado no quadro abaixo.

**5. A verdade sobre o governo Requião: mais arrecadação e menos educação.**

No início de março de 2004, a SETI anunciou o "fechamento" de 43 cursos de graduação que haviam sido implantados a partir do ano 2000. As universidades foram proibidas de realizarem novos vestibulares para tais cursos, até que o Governo do Estado concluísse levantamentos junto às reitorias. O secretário Rizzi afirmou que a SETI iria analisar esses cursos caso a caso e as universidades poderiam manter apenas aqueles cursos que não representassem novos impactos orçamentários e financeiros

QUADRO 1 - RELAÇÃO ENTRE A RECEITA DO ICMS E O VALOR ANUAL ORÇADO ÀS INSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ, NO PERÍODO DE 1994				
ANO	RECEITA ICMS COTA PARTE DO ESTADO	VALOR ORÇADO ÀS IEES	% DO ICMS	REDUÇÃO DO VALOR DO ICMS ORÇADO ÀS IEES EM RELAÇÃO A 1997
				2004
1994	1.040.910.000,00	71.908.000,00	6,91 %	
1995	1.829.453.000,00	162.000.000,00	8,85 %	
1996	2.082.778.000,00	178.425.000,00	8,57 %	
1997	2.069.973.000,00	266.663.000,00	12,88 %	100
%				
1998	2.118.422.000,00	268.655.000,00	12,68 %	-
1,55 %				
1999	2.508.333.000,00	267.695.000,00	10,67 %	-
17,16%				
2000	3.150.978.000,00	286.500.000,00	9,09 %	-

Fontes: SEFA e SETI

para o Estado<sup>26</sup>. A Procuradoria Geral do Estado emitiu Parecer que procurava respaldar a decisão governamental. Tal Parecer concluía: "Novas turmas não devem ser iniciadas salvo se após elaboração dos relatórios de impacto orçamentário-financeiro, por três anos, pelas secretarias de Planejamento e da Fazenda, o Poder Executivo concluir que há possibilidade financeira e interesse público na sua manutenção"<sup>27</sup>.

Dos 43 cursos que tiveram seus vestibulares suspensos, no mês de março, pelo Governo Requião, 37 foram autorizados, recentemente<sup>28</sup>, a realizar o vestibular para iniciar novas turmas e 6 continuam suspensos<sup>29</sup>. Alguns cursos foram "reabertos" porque a comunidade foi "convocada" a investir recursos tanto para a adequação dos espaços quanto para a aquisição de equipamentos. De acordo com o secretário Rizzi "a regularização da maioria dos cursos suspensos em tempo recorde deve-se a um esforço conjunto: governo, universidade e sociedade. (...) Percebemos o esforço das universidades no ajuste às políticas públicas e pela primeira vez a sociedade se envolvendo plenamente no processo. Houve uma mudança de conceitos e metas gerenciais"<sup>30</sup>. O "envolvimento" da comunidade, à medida que ela assume parte do financiamento da educação ou aceita condições precárias na oferta pública da educação, é a tradução das recomendações do Banco Mundial. A esse respeito, o secretário Rizzi cita o exemplo da prefeitura de Umuarama que assumiu o compromisso de contribuir para o funcionamento do curso de Medicina Veterinária da UEM, projetado para funcionar naquela cidade<sup>31</sup>. Outro exemplo desse tipo de "envolvimento" da comunidade, citado pelo secretário Rizzi, foi o caso da reabertura de alguns cursos que contaram com a colaboração da FIEP (Federação das Indústrias do Paraná) e do SENAI, que colocaram parte de sua infraestrutura à disposição das universidades estaduais<sup>32</sup>. As próprias universidades foram "estimuladas" a fazerem ajustes internos de modo a obter a autorização do Governo Requião para o funcionamento dos cursos suspensos. No

caso da UNICENTRO o secretário Rizzi afirma que nessa universidade houve "o aumento da carga do professor, de 9,9 para 14,9, horas-aula semanais, sem qualquer ônus para o Tesouro Estadual"<sup>33</sup>. Em reunião com o secretariado do Governo Requião, o reitor da UEM anunciou que assumiria cinco cursos suspensos com recursos próprios<sup>34</sup>. Nessa mesma reunião o reitor da UNICENTRO afirmou que "A reorganização administrativa da UNICENTRO vai contar com uma comissão permanente de auditoria interna, revisão dos conselhos superiores e a **ampliação da captação de recursos por meio de convênios**"<sup>35</sup> (grifo nosso). Os exemplos de "envolvimento" louvado pela SETI estão se multiplicando.

Na sua obstinação em reduzir os gastos públicos com a educação superior no Paraná, o Governo Requião deu mostras mais evidentes que pretende precarizar, ainda mais, as condições de trabalho do corpo docente. Em reunião realizada na SETI, no último dia 27 de fevereiro, com representantes dos sindicatos dos servidores das Universidades, o Secretário Rizzi afirmou: "o governo não tem proposta de reajuste para as universidades". Afirmou ainda que apesar do Governo reconhecer as perdas salariais dos servidores "não colocou em suas prioridades o reajuste para as universidades estaduais". Disse também que "não haverá expansão nas universidades públicas durante o governo Requião". Finalizou a reunião dizendo que não haverá novos concursos e que o atual número de docentes com TIDE será revisto este ano<sup>36</sup>.

A SETI estabeleceu como uma de suas ações prioritárias para o ano de 2004 a implementação de um Programa de Racionalização Administrativa. Tal Programa, de acordo com declarações do secretário Aldair Rizzi, será efetivado por meio de uma reforma adminis-

**Na sua obstinação em reduzir os gastos públicos com a educação superior no Paraná, o Governo Requião deu mostras mais evidentes que pretende precarizar, ainda mais, as condições de trabalho do corpo docente.**

trativa nas IEES e a definição, via projeto de lei, de quantitativo de cargos em comissão e funções gratificadas<sup>37</sup>. As ações já desencadeadas pela SETI evidenciam que a Reforma Administrativa nas IEES buscará também reduzir os gastos com o atual quadro de pessoal. Para tanto, além de não repor as perdas salariais acumuladas, o Governo Requião pretende ampliar a carga horária dos docentes em sala de aula, reduzindo o tempo dedicado à pesquisa e à extensão. Por consequência, diminui a necessidade de contratação de novos docentes. Além disso, o Governo Estadual vem sinalizando que pretende implementar medidas com vistas a restringir a concessão do TIDE. Para tanto, desde o início deste ano, o Governo Estadual desencadeou uma campanha difamatória contra os docentes das universidades paranaenses, especialmente em relação às universidades em fase de consolidação, como é o caso da UNIOESTE e da UNICENTRO<sup>38</sup>.

## 6. A difamação como instrumento de disputa política e precarização do trabalho docente.

Além de não repor as perdas salariais acumuladas, o Governo Requião pretende ampliar a carga horária dos docentes em sala de aula, reduzindo o tempo dedicado à pesquisa e à extensão.

Os recentes ataques desferidos pelo secretário da SETI contra a UNIOESTE são parte desse esquema que visa impor uma reforma das universidades estaduais referenciada em valores neoliberais que diminuam a participação do Estado no financiamento dessas instituições e que anule a autonomia universitária de modo a submeter toda produção científica e a formação de profissionais à lógica do mercado. Orientado pela política de redução orçamentária das IEES do Paraná, a SETI divulgou relatório cujo conteúdo tentava caracterizar os docentes das universidades estaduais como ociosos, mirando inicialmente na Universidade

Estadual do Oeste do Paraná. Um dos recortes do relatório divulgado na Agência de Notícias do Estado do Paraná dava conta de que os docentes *"trabalham apenas 13 horas semanais, apesar de receber uma gratificação de, em média, 50% do valor de seus salários para se dedicar em tempo integral e com dedicação exclusiva (TIDE) à universidade"*<sup>39</sup>. Por detrás dessa declaração estava a intenção de vender a imagem de que, além de ociosos, os professores poderiam arcar com novas aulas e, portanto, assumirem a expansão de vagas e cursos sem haver a necessidade de novas contratações. Essa contabilidade efetuada pelo secretário Aldair Rizzi operou diretamente as diretrizes do Banco Mundial à medida que fez desaparecer a concepção de ensino como um conjunto de atividades integradas para a formação do aluno compostas por aulas, supervisão de estágios, orientação de monografias e apoio didático para o preparo de aulas e orientações aos alunos.

As declarações extraídas do relatório do secretário da SETI de que os docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná só trabalham em média 13 horas por semana, além de mostraram-se como um julgamento absolutamente desinformado e leviano, revelaram também a clara intenção de submeter os docentes daquela universidade a uma carga horária de ensino que, conseqüentemente, sepultaria as atividades de pesquisa e extensão. Desdobrando a lógica do Banco Mundial de separar professores de pesquisadores (ensino de pesquisa), o secretário afirmou que teria *"um orçamento apertado e que deve ser bem empregado. Por isso, precisamos estabelecer um número determinado de professores que farão pesquisas e passaremos a acompanhar a produtividade, a importância e o resultado desses trabalhos"*<sup>40</sup> (grifo nosso).

O secretário Rizzi é professor da Universidade Federal do Paraná e sabe que o processo de trabalho docente não se resume às atividades de ensino em sala de aula. Os professores da UNIOESTE, tal e qual os professores das demais universidades estaduais do Paraná,

têm a sua carreira normatizada pela lei estadual nº 11.713/97 que determina aos professores que optam pelo Regime de Trabalho de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE) que além das atividades de ensino "*deverão, obrigatoriamente, estar em consecução de projetos de pesquisa ou extensão*". De acordo com estudos realizados pela própria SETI, no início deste ano, os docentes das IEES do Paraná dedicavam, em média, 13,7 horas/aula de sua carga horária ao ensino em sala de aula. Essa média está bem acima das 8 horas semanais de aula recomendadas pela LDB. Esse estudo também evidenciou, naquele período, que dos atuais 5.393 docentes das IEES, 3.378, ou seja, 63%, tinham o TIDE como regime de trabalho<sup>41</sup>.

No mês de fevereiro de 2004, o governador Roberto Requião, em entrevista coletiva concedida aos órgãos de imprensa na cidade de Cascavel, "*prometeu acabar com a maracutaia do TIDE, que prevê 55% a mais de gratificação para os professores com dedicação integral à universidade*"<sup>42</sup>. Entretanto, o governador acabou revelando as verdadeiras intenções em desqualificar o TIDE como regime de trabalho, afirmando que, no seu entendimento, apenas 1/3 dos professores deveriam ter direito ao TIDE<sup>43</sup>. Se a proposta do governador for implementada, haverá uma redução significativa dos custos com a folha de pagamento das universidades paranaenses. Dessa forma, vai se revelando aquilo que o discurso moralista e a reforma universitária que vem sendo implementada pelo Governo Requião tentam esconder: a redução de custos da educação superior a qualquer preço. Dentre as ações prioritárias da SETI, anunciadas recentemente pelo secretário Rizzi, inclui-se a "*criação de um instrumento para acompanhar a produção dos docentes com TIDE e o levantamento da produção científica dos docentes com TIDE*"<sup>44</sup>. Tais medidas, ao que parece, longe de buscarem a melhoria da qualidade do trabalho docente, terão como objetivo fundamental restringir o TIDE dos docentes e conseqüentemente reduzir os custos com a folha de pagamentos. Para

o Governador Requião, como vimos anteriormente, 1/3 de docentes com TIDE seria o limite ideal. A restrição do Regime de Dedicção Exclusiva concorreria, portanto, para transformá-lo numa gratificação produtivista.

Na seqüência das medidas adotadas pelo Governo Requião cumpre destacar ainda o cancelamento do concurso público para o preenchimento de 1.314 vagas para docentes solicitadas pelas administrações superiores das universidades paranaenses. Em fevereiro de 2004, o secretário Rizzi anunciou a suspensão da contratação dos docentes. Na oportunidade informou que uma equipe de técnicos da SETI verificaria "*in loco*" a produção acadêmica nas seis universidades. De acordo com informações veiculadas pelo Governo, o trabalho dos técnicos era "*parte de um trabalho de avaliação institucional que tem como objetivo a organização do sistema estadual de ensino superior e a racionalização de recursos públicos*"<sup>45</sup>. E enquanto o trabalho dos técnicos da SETI não fosse concluído, as universidades estaduais não poderiam contratar novos professores. Com a conclusão dos trabalhos de verificação da produção acadêmica nas universidades, o secretário acreditava que seria possível "*redimensionar as reais necessidades de cada uma das instituições. (...) Muitas coisas precisam ser revistas*". Para o secretário Rizzi uma das questões passíveis de revisão seria o número de professores com TIDE e que efetivamente desenvolvem pesquisa acadêmica de resultados.<sup>46</sup>

Depois de concluídos essa verificação da produção acadêmica nas universidades o Governo Estadual autorizou a contratação de professores, mas na forma precarizada de trabalho temporário e em número menor do que o solicitado pelas universidades. A autorização

**Depois de concluídos essa verificação da produção acadêmica nas universidades o Governo Estadual autorizou a contratação de professores, mas na forma precarizada de trabalho temporário e em número menor do que o solicitado pelas universidades.**



prescreveu a contratação de 690 professores contra a demanda de 1.314. A contratação de professores temporários significa uma precarização do trabalho docente uma vez que tais professores são obrigados a assumirem carga horária de ensino, em sala de aula, bastante superior em relação aos docentes efetivos. Quanto à autorização para a realização de teste seletivo para a contratação de apenas 690 professores, o secretário Chefe da Casa Civil, Caio Quintana, com sinceridade invejável, afirmou: "*Com essa atitude o Governo está demonstrando a racionalização que se pretende nos gastos com pessoal*"<sup>47</sup>.

As medidas "racionalizadoras" adotadas pela SETI têm sido acompanhadas de um discurso moralizador cujo objetivo é criar uma opinião pública favorável à implementação da redução dos gastos públicos com as universidades paranaenses. O Governo Estadual vem se esforçando no sentido de construir uma imagem bastante negativa das universidades

As medidas "racionalizadoras" adotadas pela SETI têm sido acompanhadas de um discurso moralizador cujo objetivo é criar uma opinião pública favorável à implementação da redução dos gastos públicos

como se as mesmas vivessem numa "*anarquia administrativa que causa descalabro*"<sup>48</sup>. Neste sentido, o ataque toma como alvo a autonomia universitária. Por diversas vezes o governador Requião tem defendido a necessidade de impor um "*controle externo sobre as universidades estaduais*"<sup>49</sup>. Apesar de prometer em seu discurso de posse respeitar a autonomia das universidades, Requião iniciou em março deste ano, discussões com o objetivo de estabelecer o controle externo sobre as universidades estaduais. Em reunião com o seu secretariado no último dia 08 de março, o Governador Requião afirmou que "*as universidades públicas estaduais apresentaram bons resultados no último ano mas, em nome da autonomia universitária, continuam as desordens administrativas que têm de ser resolvidas. (...) As universidades não podem se transformar*

*em instrumentos de corrupção e desvio de recursos. (...) é preciso que as universidades tenham um filtro fiscalizador, porque como estão não podem ficar*"<sup>50</sup>.

## 7. Conclusão: avaliar as universidades para destruir a autonomia universitária.

Para anular a autonomia universitária a SETI estabeleceu como uma das ações prioritárias para o ano de 2004 a institucionalização de uma "Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior". De acordo com a SETI, "*um sistema de avaliação permanente do ensino, da pesquisa e da extensão nas seis universidades começa a ser implantado ainda este ano. O objetivo é prestar contas à sociedade e racionalizar recursos públicos canalizados para o setor*"<sup>51</sup> (grifo nosso). Infelizmente, os reitores das universidades estaduais do Paraná se comprometeram a implementar em conjunto com a SETI "*um amplo processo de avaliação institucional*". Não se trata aqui de se opor à avaliação institucional. Discordamos do processo e da concepção que respalda esse modelo de avaliação que é calcada na mesma lógica de racionalizar os recursos e punir as universidades e seu corpo docente.

A maior evidência da lógica que sustenta esse modelo de avaliação se expressou na Carta assinada pelos reitores das universidades pactuando 12 compromissos com o governo Requião. Tais compromissos foram assumidos sem nenhuma consulta aos conselhos universitários, sendo encarados como medidas de âmbito administrativo. Neste sentido, nasceram já subordinadas à política oficial do Governo Requião, pois buscam enquadrar e determinar a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, além de permitirem a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Já no início da Carta os reitores declaram que "*a avaliação tem, necessariamente, um caráter regulador e de controle, buscando corrigir distorções e devendo prevalecer sua di-*

*menção formativa de uma cultura de responsabilidade com as atividades de educação superior*"<sup>52</sup>. Este princípio - completamente estranho à idéia de autonomia intelectual - deverá, conforme defende a Carta, ser operacionalizado por uma "Comissão coordenada pela SETI". Para que não paire dúvidas sobre a natureza do exercício dessa autonomia, a carta reafirma que a comissão deverá se guiar pelo desenvolvimento de "uma reorganização administrativa visando a otimização dos processos com redução de custos e tempo" e "estabelecer mecanismos de acompanhamento e controle dos gastos com contratação de pessoal e afastamento docente, bem como para concessão do TIDE"<sup>53</sup>.

Assim, os reitores das universidades paranaenses, por meio de ações e omissões, parecem subordinar-se às políticas que vêm sendo implementada pelo Governo Requião e equivocadamente isentam os verdadeiros responsáveis pela crise do ensino superior público no Paraná. A responsabilidade principal dessa crise cabe aos diferentes governos que já há algum tempo, vêm implementando reformas no sistema estadual de educação superior cujo objetivo central foi e continua sendo a crescente desobrigação do Estado de seu dever constitucional de financiar integralmente as atividades desenvolvidas pelas universidades com recursos do Tesouro do Estado. Menos Estado, mais mercado. Eis a fotografia que reflete o raquitismo intelectual a partir do qual opera a SETI.

Por fim, alertamos para o significado deste processo de deliberada desqualificação das universidades estaduais por parte do governo Requião/SETI. Procura-se atacar moralmente essas instituições para viabilizar, sem que ninguém perceba, uma reforma universitária que diminua a participação do Estado na educação superior pública, que restrinja o trabalho docente à atividade de sala de aula e que subordine completamente as universidades às políticas de governo. O primeiro passo na construção desse processo foi dado sob o argumento de que o Estado do Paraná gastaria demais com as universidades públicas, conforme estampa-

do no jornal Scientia, da SETI<sup>54</sup>. Na seqüência veio a investida contra as universidades e seus professores, numa tentativa de apresentá-las como ineficientes, corruptas e caras. O terceiro passo avança na direção de solapar a autonomia universitária por meio de uma avaliação institucional cuja verdadeira essência é a de ser uma avaliação governamental que visa essencialmente a redução de custos, tempo e do financiamento público das IEES no Paraná.

Como disse Renato Ortiz sobre a difícil situação das universidades estaduais de São Paulo: "a mediocridade de nossos políticos e a miopia de nossos reitores caminham juntas. Elas nos reservam um presente amargo e um futuro insípido"<sup>55</sup>. É nesse sentido que os governos Lula e Requião fazem o futuro repetir o passado exibindo, nessa reforma pretendida, um museu de grandes novidades.

## Notas

1. Teórico do revisionismo marxista da 2ª Internacional cuja principal obra é **Socialismo Teórico y Socialismo Practico. Las premissas del socialismo y la mision de la social democracia**. Buenos Aires, Editorial Claridad, 1966.
2. A realização do Encontro Sindical de Luziânia, nos dias 13 e 14 de março de 2004, que reuniu cerca de 1800 sindicalistas de 270 entidades; o ato contra a reforma que aconteceu no dia 16 de junho de 2004, que juntou cerca de 20 mil manifestantes em Brasília; a criação de uma Coordenação Nacional de Lutas com o objetivo de organizar os trabalhadores em torno de suas reivindicações. As inúmeras manifestações que ocorreram até o momento nas universidades; o Encontro Nacional de Estudantes ocorrido no Rio de Janeiro em Maio de 2004 que contou com a presença de mais de 1500 estudantes; o Seminário Estudantil que aconteceu em Santa Maria/RS que contou com a presença de cerca de 500

**Procura-se atacar moralmente essas instituições para viabilizar, sem que ninguém perceba, uma reforma universitária que diminua a participação do Estado na educação superior pública.**

estudantes. Em paralelo a essa capacidade de mobilização, setores governistas do movimento estudantil, recorrendo oficialmente aos aparatos da UNE e UBES, conseguiram reunir apenas 2000 estudantes em ato realizado em Brasília, em agosto de 2004, em apoio à reforma universitária do governo.

3. Cf. LENIN, W.I.U.. "Que Fazer?", In **Obras Escolhidas**. São Paulo, Alfa-Omega, 1979.

4. Cf. Banco Central do Brasil.

5. Cf. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo en la práctica)**. Washington, D.C. Banco Mundial, 1995.

6. Tais documentos podem ser encontrados no ANDES-SN.

7. Documento apresentado em 02/08/04.

8. O Sistema Estadual de Ensino Superior no Paraná é composto atualmente por 6 universidades que oferecem 252 cursos de graduação para 71.621 alunos matriculados. São oferecidos, ainda, 14 programas de doutorado e 65 programas de mestrado. O quadro funcional das universidades é composto de 8.299 servidores técnicos e 6.274 docentes. Destes, 31% são doutores, 39% são mestres e 22% especialistas. Conforme informações divulgadas pelo secretário Aldair Rizzi na Assembléia Legislativa em 30 de março de 2004

9. Cf. Governo vai reduzir despesas em 30%. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/> (Agência Estadual de Notícias, 09/04/03).

10. Cf. Idem.

11. Cf. Idem.

12. Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Centro-oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

13. As entidades sindicais entregaram oficialmente ao Governo, em 29 de maio de 2003, a pauta de reivindicação salarial: recuperação das perdas salariais no período de março de 1997 a maio de 2003. As perdas acumuladas nesse período, de acordo com o ICV/DIEESE, eram de 62%.

14. Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Fazenda. Coordenação de Administração Financeira do Es-

tado Audiência Pública: Lei de Responsabilidade Fiscal. 1º Quadrimestre de 2003.

15. Cf. Arrecadação do ICMs no Paraná cresceu 4,3% em quatro meses. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/> (Agência Estadual de Notícias, 10/03/04).

16. Cf. Secretaria da Fazenda prevê crescimento na arrecadação. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/> (Agência Estadual de Notícias, 22/03/04).

17. Cf. Scientia - Informativo do Sistema Seti. Outubro de 2003, p. 1.

18. Cf. Requião garante ensino gratuito na Faculdade de Bandeirantes. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/>. (Agência Estadual de Notícias, 11/04/03).

19. Cf. RIZZI, A. T. A reestruturação do ensino superior público no Paraná. In Scientia - Informativo do Sistema Seti. Outubro de 2003, p. 2.

20. Cf. Idem.

21. Cf. Idem.

22. Cf. Idem.

23. De acordo com informações veiculadas pelo secretário Aldair Rizzi, dia 30 de março de 2004, na Assembléia Legislativa, a SETI não autorizou a abertura ou continuidade de 2 novos cursos na UEL, 1 na UEM, 2 na UEPG, 1 na UNICENTRO e 24 na UNIOESTE.

24. Foi o caso dos cursos de Teatro, Música e Psicologia na UNIOESTE.

25. Os 40 alunos matriculados no curso de Medicina na UEPG foram transferidos para os cursos de Medicina das outras universidades mantidas pelo Estado em Cascavel, Londrina e Maringá.

26. Cf. Rizzi explica que suspensão de 43 cursos depende de avaliação. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/>. (Agência Estadual de Notícias, 09/03/04)

27. Cf. Idem.

28. Cf. Governo regulariza quinze cursos universitários. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/> (Agência Estadual de Notícias, 19/05/04); Requião autoriza a reabertura de seis cursos da UEPG. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/> (Agência Estadual de Notícias, 29/06/04); UNICENTRO tem nove cursos regularizados. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/> (Agência Estadual de Notícias, 29/06/04); Requião libera sete cursos na

- UEM. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/> (Agência Estadual de Notícias, 21/07/04);
29. As universidades estaduais do Paraná continuam impedidas de realizar vestibulares para o ingresso de novas turmas nos seguintes cursos: Música e Tecnologia em Construção Civil (UEM); Farmácia e Fonoaudiologia (UNICENTRO); Administração (UNIOESTE - campus de Francisco Beltrão) e Enfermagem (UNIOESTE - campus de Foz do Iguaçu).
30. Cf. Requião libera sete cursos na UEM. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/> (Agência Estadual de Notícias, 21/07/04).
31. Cf. Idem.
32. Cf. Governo regulariza quinze cursos universitários. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/> (Agência Estadual de Notícias, 19/05/04).
33. Cf. <[http://www.seti.gov.br/noticias/noticias\\_2004/jun/UNICENTRO%20regulariza%20nove.htm](http://www.seti.gov.br/noticias/noticias_2004/jun/UNICENTRO%20regulariza%20nove.htm)>. Acesso em 17 de junho de 2004.
34. Cf. Reitores apresentam mudanças nas universidades para atender política estadual de ensino superior. Disponível em: <Celepar8cta.pr.gov.br/> (Agência Estadual de Notícias, 15/03/04).
35. Cf. Idem.
36. Cf. Boletim da ADUNIOESTE - Seção Sindical do ANDES-SN, Ano III, 28/02/2004, p. 1.
37. Cf. Exposição sobre os programas da SETI e a suspensão dos vestibulares de 43 novos cursos, feita pelo secretário Aldair Rizzi, aos deputados no Plenário da Assembléia Legislativa, em 31 de março de 2004.
38. Essas duas universidades começaram a se estruturar no final da década de 80 e foram reconhecidas pelo MEC no final de 1994. As universidades de Londrina, Maringá e Ponta Grossa são mais antigas, foram criadas no início da década de 60. Essas três universidades são consideradas "universidades consolidadas".
39. Cf. Governador recebe relatório sobre situação dos professores da UNIOESTE, In [celepar8cta.pr.gov.br/](http://celepar8cta.pr.gov.br/), 07/01/2004.
40. Cf. Idem.
41. Cf. Exposição sobre os programas da SETI e a suspensão dos vestibulares de 43 novos cursos, feita pelo secretário Aldair Rizzi, aos deputados no Plenário da Assembléia Legislativa, em 31 de março de 2004.
42. Cf. Jornal Gazeta do Paraná, Caderno Cascavel, p. 1, 13 de fevereiro de 2004. Disponível em: <<http://www.gazetadoparana.com.br/paginas/editorias/cascavel/mat7.php>>.
43. O Governador Requião argumenta que a LDB determina que apenas 1/3 dos professores teriam direito ao TIDE. Na verdade, o Governador Requião faz uma leitura distorcida do art. 52 da LDB que determina que as universidades deverão contar com 1/3 do corpo docente com tempo integral, ou seja, 40 horas. Requião foi senador e presidia a Comissão de Educação do Senado quando da aprovação da LDB. Mas, ao que parece, não aprendeu distinguir a diferença entre tempo integral e o regime de dedicação exclusiva.
44. Cf. Exposição sobre os programas da SETI e a suspensão dos vestibulares de 43 novos cursos, feita pelo secretário Aldair Rizzi, aos deputados no Plenário da Assembléia Legislativa, em 31 de março de 2004.
45. Cf. Organização do ensino superior inclui checgagem da produção acadêmica. Disponível em: <<http://www.seti.gov.br>> (Arquivo de notícias, 13/02/04).
46. Cf. Idem
47. Cf. Requião autoriza abertura de vagas para o ensino superior. Disponível em: [Celepar8cta.pr.gov.br/](http://celepar8cta.pr.gov.br/) (Agência Estadual de Notícias, 07/03/04).
48. Cf. Jornal O Paraná, p. 3, 12 de fevereiro de 2004. Disponível em: <<http://www.oparana.com.br/>>. Palavras pronunciadas pelo Governador Requião ao referir-se à UNIOESTE.
49. Cf. Requião defende o controle externo das universidades estaduais. Disponível em: [Celepar8cta.pr.gov.br/](http://celepar8cta.pr.gov.br/) (Agência Estadual de Notícias, 08/03/04).
50. Cf. Idem.
51. Cf. Ensino Superior público será avaliado. Disponível em: [Celepar8cta.pr.gov.br/](http://celepar8cta.pr.gov.br/) (Agência Estadual de Notícias, 09/02/04).
52. Cf. Reitores das estaduais divulgam Carta com doze compromissos. Disponível em: [Celepar8cta.pr.gov.br/](http://celepar8cta.pr.gov.br/) (Agência Estadual de Notícias, 15/03/04).
53. Cf. Idem..
54. Cf. Scientia - Informativo do Sistema SETI. Outubro de 2003, p.12.
55. ORTIZ, Renato. Crônica de uma morte anunciada. Mimeo, 2002. 

# A ruptura da CUT é um processo objetivo e já está em curso

**José Maria de Almeida**

Diretor da Federação Democrática dos Metalúrgicos de Minas Gerais,  
participa da coordenação da CONLUTAS representando esta entidade.

A greve dos bancários que sacudiu o país recentemente teve, entre outras coisas, o mérito de trazer à tona elementos importantes para compreendermos o processo de recomposição pelo qual passa o movimento sindical em nosso país, pós-ascensão do PT e de Lula ao governo da República. Ela aconteceu a partir de uma imensa rebelião de base dos bancários de todo o país, rebelião que rechaçou a proposta que havia sido acertada entre as direções dos sindicatos (Confederação Nacional dos Bancários - CNB/CUT), os banqueiros e o governo ("dono" do BB e da CEF) e deu início a uma das maiores e mais radicalizadas greves que a categoria já fez em toda a sua história. Greve, aliás, sustentada em toda a sua duração pela oposição sindical bancária, enfrentando a intransigência e a repressão dos banqueiros, do governo e a sabotagem das direções dos sindicatos e da CNB/CUT.

Essa greve representou, talvez, a primeira rebelião das bases contra as regras da Reforma Sindical que a CUT quer aprovar junto com o governo. Se estas regras estivessem valendo, a direção da CNB/CUT teria simplesmente assi-

nado o acordo que ela já tinha acertado com os banqueiros, sem ter que submetê-lo às assembleias de base. Ao ter que aprovar o acordo na base, foi atropelada, num processo que deixa claro as dificuldades que as Centrais - mesmo com uma eventual aprovação da Reforma Sindical - terão para tentar conter as lutas dos trabalhadores.

A greve mostrou também um grau bastante profundo de ruptura dos trabalhadores com a direção cutista dos sindicatos. A palavra de ordem gritada pelos mais de três mil trabalhadores presentes à assembleia de São Paulo que decretou a greve (...eu, eu, eu, o sindicato se vendeu!) lembrou as assembleias do sindicato dos metalúrgicos de São Paulo, na década de 80, época do pelego Joaquinção. E esta foi a tônica da relação que a base manteve com as direções da CNB/CUT e dos grandes sindicatos do setor durante toda a greve. A revolta contra o governo, que se alinhou aos banqueiros para tentar derrotar o movimento, voltava-se também contra as direções sindicais cutistas, vistas como agência do governo e não como representantes dos trabalhadores. E nós estamos falando de



uma das burocracias mais fortes e bem estruturadas da CUT, a burocracia bancária.

O que a greve bancária expressou, com toda clareza, é que já há em curso um profundo processo de ruptura - também no setor privado - dos trabalhadores com o governo Lula e, por esta via, com as direções sindicais que se transformaram em agências auxiliares do governo, defensoras das suas políticas, ao invés de defenderem os interesses dos seus representados. Este processo já se via com clareza no funcionalismo federal, desde a Reforma da Previdência, com a particularidade de que, neste caso, a revolta se deu diretamente contra a CUT, dado o papel que esta cumpriu naquele momento. Processo que se nota em qualquer setor da classe trabalhadora onde esta discussão é feita com clareza.

Essa ruptura é fruto da contradição entre a necessidade (e, cada vez mais, a vontade) dos trabalhadores de lutar contra as políticas do governo para buscar as mudanças que Lula prometeu e não fez, e contra a firme decisão da CUT e de seus dirigentes nos sindicatos, de apoiar este governo e suas políticas econômicas.

Nos sindicatos, que organizam efetivamente as massas trabalhadoras do país (não são as Centrais que cumprem esta função no Brasil), este processo deve tomar a forma de um amplo fortalecimento de oposições sindicais na base dos sindicatos dirigidos pela CUT. O esforço dos trabalhadores para recuperar seus instrumentos para a luta, deve se traduzir no apoio à oposições combativas, classistas, como ocorreu na década de 80 (guardadas as devidas proporções), em que se varreu a pelegada da grande maioria dos sindicatos mais importantes do país. Devemos apoiar e potencializar este processo com todas as nossas forças.

No entanto, como se deu também naquele momento, a classe trabalhadora precisa de uma direção nacional para coordenar os trabalhadores e uni-los nas suas lutas e potencializar o

seu enfrentamento contra as políticas neoliberais de Lula/FMI. A CUT, que cumpriu este papel na década de 80, não tem nenhuma condição de cumpri-lo agora. Pelo contrário ela é o principal obstáculo a que este processo se dê: ela é a "pelegada" de hoje.

**O que a greve bancária expressou, com toda clareza, é que já há em curso um profundo processo de ruptura - também no setor privado - dos trabalhadores com o governo Lula.**

A ruptura da CUT não é, portanto, um processo artificial, que obedece à vontade deste ou daquele setor. É a expressão desta ruptura política que já se dá na base, na estrutura, nos locais de trabalho. É uma necessidade, para que se avance na construção desta alternativa de direção para as lutas dos trabalhadores. O papel, a obrigação da esquerda brasileira, é potencializar este processo de ruptura e canalizá-lo para a construção de uma alternativa.

Mas, insistem setores de esquerda que continuam na CUT, não seria o caso de seguir lutando dentro da Central, para retomá-la para o caminho da luta?

### A dimensão da degeneração da CUT

A degeneração da CUT não aconteceu "da noite para o dia" e tampouco se restringe ao apoio à proposta de Reforma Sindical formulada dentro do Fórum Nacional do Trabalho.

Há anos vem se processando o afastamento da Central das propostas e concepções que a originaram. A aproximação e depois filiação à CIOSL simbolizou a adoção pela CUT da concepção de ação sindical baseada na parceria e na colaboração de classes. A expressão prática disso veio com os Acordos das Câmaras Setoriais ainda no início da década de 90. Daí surgiram os primeiros Acordos de Banco de Horas, Banco de Dias e foi até o Acordo de Redução de Salários dos trabalhadores da Volkswagen no final dos anos 90.

Também a perda da independência e autonomia frente ao Estado vem de antes, com os convênios com o governo (ainda o anterior) regado

a verbas do FAT. Obviamente isso foi levando a Central a afastar-se cada vez mais das lutas dos trabalhadores, a ir transformando-se em uma burocracia cada vez mais alheia aos interesses e demandas da base que deveria representar.

Com a ascensão de Lula ao governo, essa Central que vinha já num processo acelerado de social-democratização, mas que ainda era "de oposição", passa a ser uma Central "de situação" e se integra à base de sustentação do governo. A CUT apóia então, de fato, a Reforma da Previdência; silencia frente ao salário mínimo de 260 reais; faz parceria com o governo para desmantelar a última campanha salarial do funcionalismo federal; apóia a reforma universitária; propõe aos trabalhadores "diminuir as pressões por aumento dos salários" para viabilizar um Pacto Social no exato momento em que se iniciavam as grandes campanhas salariais de bancários, metalúrgicos, petroleiros; trai a luta dos bancários; etc. Transforma-se em parceira do governo na implantação do mesmo modelo econômico do FMI que ela nasceu combatendo.

A proposta de Reforma Sindical, preparada em conjunto com governo e empresários, é uma consequência natural dessa opção da Central. Ela visa assegurar ao governo/ empresários condições plenas para que se efetive uma ampla flexibilização dos direitos dos trabalhadores, e busca, também, assegurar à cúpula da Central, e por esta via, ao governo Lula, o controle sobre as organizações sindicais dos trabalhadores, impedindo que se transformem em focos de resistência contra a aplicação das políticas econômicas vigentes no país. A CUT que, antes, já era um obstáculo relativo à luta classista dos trabalhadores brasileiros, passa a ser agora um obstáculo absoluto, uma trava para as suas lutas.

### **As bases sociais e econômicas desse processo político**

Pela via da capitulação política estabeleceram-se relações econômicas e materiais que liquidaram definitivamente com a independên-

cia e autonomia da Central frente ao Estado, ao governo e aos empresários. O processo que vinha de antes, com as verbas do FAT e com as parcerias com empresas, atinge um patamar superior com o governo Lula. São nomeações de sindicalistas para cargos públicos, liberação de verbas de bancos oficiais para projetos dirigidos pela Central e de validade bastante duvidosa para os trabalhadores, e a promiscuidade com os fundos de pensão.

Com a Reforma da Previdência, as Centrais, CUT incluída, ganharam autorização para constituir seus próprios fundos de pensão. Mas além disso, o governo nomeou sindicalistas para a administração de fundos de pensão já existentes e que tem carteira de investimentos na casa das dezenas de bilhões de reais (PREVI, PETRUS, etc, etc). Estes fundos de pensão, por sua vez, investem bilhões de reais em empresas, muitas vezes ganhando o direito de indicar a administração da empresa. E administram estas empresas dentro dos parâmetros neoliberais para ter retorno do investimento feito. Temos aí a associação de sindicalistas com empresários para explorar trabalhadores e garantir o aumento do lucro da empresa.

Isto quando não ocorre coisa pior: recentemente o presidente da CUT intermediou junto ao governo um empréstimo de 700 milhões de reais do BNDES à EMBRAER. É uma empresa privada que tem como um de seus controladores, a PREVI, que é presidida por outro ex-sindicalista, o ex-bancário Sérgio Rosa. Depois a EMBRAER fez uma generosa contribuição para financiar o primeiro de maio da CUT. Nesta promiscuidade generalizada, nem passou pela cabeça do presidente da CUT o tratamento dado pela empresa a seus empregados, que ele deveria representar. Da mesma forma, no episódio em que o atual e o ex-presidente da CUT posaram de garotos-propaganda de uma grande Universidade privada de São Paulo, jogou-se no lixo a bandeira histórica da CUT de defesa do ensino público.

E são estas relações, os interesses materiais comuns que se estabelecem entre a cúpula da

Central com empresários e com o próprio Estado que tornam irreversível este processo de degeneração. Mesmo no caso de uma derrota eleitoral do PT e da volta ao governo da oposição burguesa. É o caso das grandes Centrais Europeias: podem mudar um pouco a tonalidade da sua política a depender se governa a Social-Democracia ou se os partidos chamados conservadores, mas o conteúdo de sua política é sempre de conciliação, de parceira com eles e com os empresários, contra os interesses dos trabalhadores.

Este grau de degeneração e burocratização a que chegou a Central, por outro lado, impossibilita completamente a emergência de qualquer processo pela base que desloque sua direção atual. Qualquer pessoa minimamente informada sobre a realidade da CUT sabe perfeitamente que é impossível a esquerda ganhar qualquer Plenária ou Congresso que se realize em base às regras de funcionamento da Central. Não há como mudá-la por dentro. Seguir conclamando os trabalhadores a lutar por este objetivo é, ao mesmo tempo semear ilusões (o objetivo é inalcançável), e desperdiçar energia em uma luta interna completamente infrutífera dentro da Central. Ficar na CUT apenas serve à legitimação do que a sua direção faz. Para a sociedade, para a população, para a classe trabalhadora não há duas CUTs, uma de direita e outra de esquerda. Há uma CUT, a que apóia Lula contra os trabalhadores.

Não é permanecendo dentro da CUT que a esquerda se localiza melhor para "disputar a base da Central". É construindo uma alternativa à CUT, voltada para a luta em defesa dos seus direitos que vamos trazer essa base para a luta. Foi assim que fizemos quando rompemos com as Confederações no início da década de 80 para fundar a CUT com uma pequena minoria dos sindicatos existentes no país naquele momento. A fundação da CUT foi decisiva para alimentar e potencializar o processo de organização das oposições sindicais que permitiu varrer a pelegada dos sindicatos e trazer para a luta "a base" das Confederações.

## **Não é possível, dentro da CUT, construir a unidade para lutar**

Há companheiros que criticam as entidades que estão se desfiliando da CUT como se estas desprezassem a importância da unidade dos trabalhadores, como se fossem divisionistas. Aqui há duas confusões - deliberadas ou não - que precisam ser desfeitas. A primeira é de qual unidade se fala? Da unidade para lutar contra a Reforma Sindical? Da unidade para lutar contra a Reforma Universitária? Da unidade para lutar contra o modelo econômico de Lula/FMI? Se for desta unidade que se fala, é preciso acrescentar que é impossível construí-la dentro da CUT, pela simples razão de que a CUT é contra todas estas lutas! Pelo contrário, a luta contra a Reforma Sindical, contra a Reforma Universitária, etc, é uma luta contra a CUT, só será vitoriosa se derrotarmos politicamente a CUT.

Sobre a segunda, a acusação de divisionistas, vale lembrar que quando fundamos a CUT em 1983 também enfrentamos esta mesma acusação, inclusive de setores da esquerda (PC, PCdoB, MR8, etc). A fundação da CUT deu-se a partir de uma ruptura com as Confederações e Federações pelegas, mas foi uma divisão necessária para que se pudesse construir a unidade dos trabalhadores para a luta. Porque assim como a CUT é hoje, as Confederações e Federações eram uma trava para as lutas. E a acusação de divisionismo acobertava, na verdade, a defesa da velha pelegada. Se naquele momento não tivéssemos levado adiante o congresso de fundação da CUT (mesmo com a participação de apenas cerca de 460 sindicatos), o que teria acontecido com aquele processo de revolta dos trabalhadores contra as Confederações e Federações com quem rompemos para fundar a Central?

## **CONLUTAS - A construção da unidade para a luta**

É neste contexto que surge a CONLUTAS. Trata-se de construir um pólo de aglutinação de forças que possa vir a se transformar em

uma Alternativa para as lutas dos trabalhadores que a CUT não é mais. Um pólo de aglutinação que seja construído com toda a paciência necessária para que seja sólido, consistente, e agrupe o maior leque de forças possível. Mas também com a determinação e firmeza necessária se entendemos que a CUT não é mais o instrumento para a nossa luta e que é preciso construir uma alternativa.

Por isto a CONLUTAS é hoje o que seu próprio nome diz, uma coordenação, aberta a todos os que queiram lutar, as entidades filiadas à CUT, as que já se desfiliam, as que nunca foram filiadas. Esta amplitude é o reconhecimento de que o processo de recomposição apenas se inicia, e de que há grande desigualdade e diversidade na compreensão do que se passa no interior da classe trabalhadora, e das tarefas que estão colocadas. Assim se constrói a unidade de todos que querem lutar.

Mas há sim uma definição que é fundamental e que esclarece o "perfil político" da CONLUTAS: A compreensão de que sua tarefa é levar adiante a luta contra este governo e suas políticas neoliberais, e contra seus aliados, sejam eles os banqueiros e empresários, sejam as Centrais Sindicais (CUT inclusive). Esta definição é um distintivo fundamental, num momento em que boa parte dos movimentos sociais do país transforma-se em chapabranda e governista. Não há luta contra as reformas neoliberais, contra estas políticas econômicas do governo Lula, sem lutar contra o governo (que aplica estas políticas) e sem lutar contra a própria CUT (que lhe dá sustentação).

Esta questão é muito importante, pois uma má localização política acerca dessa situação pode levar um movimento social à trincheira errada na luta de classes. Os setores da esquerda da CUT que se negaram a participar da manifestação de 16 de junho em Brasília, contra a Reforma Sindical, porque esta manifestação era

contra a CUT e o governo, acabaram contribuindo para o enfraquecimento da luta contra a Reforma Sindical que dizem combater. Estiveram na trincheira errada, e impediram a construção da unidade de todos que estão na luta contra a Reforma Sindical.

### Uma alternativa para as lutas dos trabalhadores

Mas o fato de hoje ela ser uma coordenação, que é o que a realidade nos permite, não pode nos levar a negligenciar a tarefa de ir transformando na Alternativa que a nossa classe precisa.

Precisamos de uma Alternativa que resgate as bandeiras de luta da esquerda brasileira. E acreditamos que aqui não há que inventar a roda. A esquerda brasileira construiu com suas lutas nas últimas décadas, uma plataforma básica comum aos setores que compõem a CONLUTAS hoje, e este deve ser o nosso ponto de partida. A luta contra a recolonização imperialista, materializada na ALCA e nos acordos de "Livre Comércio" de forma geral, nos acordos com o FMI e no pagamento das dívidas externa e interna e na Militarização. Por emprego, salário digno, reforma agrária, moradia, transporte.

Em defesa da saúde e educação pública, de qualidade e para todos. A defesa dos serviços e patrimônio público, contra as reformas neoliberais como a Sindical/Trabalhista e a Universitária que estão em curso. A luta por liberdade e autonomia de todas as formas de organização dos trabalhadores, não só a sindical, frente ao Estado, aos governos e aos patrões. A luta contra toda forma de exploração e opressão do capitalismo e por uma sociedade socialista.

Não queremos, tampouco, construir uma nova CUT. Cito aqui um trecho do texto que nós (metalúrgicos) disponibilizamos para o debate dentro da CONLUTAS, acerca dessa alternativa que queremos construir:

**Por isto a CONLUTAS é hoje o que seu próprio nome diz, uma coordenação, aberta a todos os que queiram lutar, as entidades filiadas à CUT, as que já se desfiliam, as que nunca foram filiadas.**

*"Um olhar mais cuidadoso para a realidade da classe trabalhadora brasileira hoje, nos indica a necessidade de buscarmos alternativas de organização superiores àquelas representadas pelas atuais Centrais Sindicais. Mais de 50% da classe trabalhadora brasileira está no setor informal ou em trabalho precário, sem falar nos desempregados. Estão fora, portanto, da base dos sindicatos e das Centrais. Da mesma forma é notório o fato de que os setores mais pobres e marginalizados tem dificuldades para encontrar espaço para as suas lutas dentro dos sindicatos.*

*Nada disso é dito para diminuir a importância e o papel dos sindicatos e do movimento sindical na luta dos trabalhadores em nosso país, o que nenhum de nós nega. O que queremos dizer com isso é da importância de os próprios sindicatos buscarem estreitar alianças com estes setores mais explorados da nossa classe. Aliança que é fundamental para 1) reunir força para defender as reivindicações dos trabalhadores representados pelos sindicatos (o caso dos servidores públicos é apenas o mais gritante a demonstrar a importância do apoio às suas lutas pelo restante da população); 2) fortalecer a luta destes setores em torno às suas demandas específicas e; 3) somadas as forças, dos sindicatos e de todos estes setores sociais, criarmos as condições para transformar nosso país, na luta contra a exploração capitalista.*


*Não vemos, então, como melhor a hipótese de a CONLUTAS vir a ser uma nova Central Sindical, nos moldes das atuais. Acreditamos que o melhor seria que ela amadurecesse como uma organização mais ampla, que pudesse agrupar sindicatos, movimentos sociais, movimentos populares de forma geral, organizações estudantis, etc. E que preservasse a autonomia das entidades e movimentos que dela participassem, para tomar toda e qualquer decisão que julgar necessária, no âmbito da representação de cada um.*

*Que tivesse uma estrutura e um funcionamento (nacional, estadual, regionais/ municipais, etc) capaz de dar conta dessa amplitude de representação, menos centralizada que uma Central Sindical. Mas que, por outro lado, fosse capaz de unir na luta os seus componentes, que não fosse simplesmente um espaço para debates, e sim, também e principalmente, um espaço para organizar a luta. E que, obviamente, contasse com uma forma de financia-*

*mento de seu funcionamento e de suas ações capaz de transformar em realidade tudo isso".*

Esta é a discussão que está em curso dentro da CONLUTAS neste momento. E é importante que todas as entidades dele participem, colocando sua opinião. Só assim a construção dessa Alternativa será obra de um trabalho coletivo, plural, democrático. Da mesma forma é fundamental que este debate seja feito na base de cada categoria, pois se não for construído pela base, este processo já começará mal.

Estaremos neste final de 2004 realizando Encontros Estaduais da CONLUTAS para avançar na discussão do calendário de lutas e para aprofundar o debate sobre como deverá ser esta Alternativa que estamos construindo. Em janeiro, durante o Fórum Social Mundial em Porto Alegre, realizaremos um grande Encontro Nacional que também deverá tratar destas duas questões. Não pretendemos obviamente encerrar aí este debate, muito pelo contrário, ele está ainda em seu início. Nem pretendemos fundar uma nova organização no Encontro de janeiro, porque estamos conscientes de que este processo deve ser maturado com cuidado para que seu resultado seja consistente como precisa ser.

Mas sim acreditamos que é preciso avançar tudo o que for possível para irmos fortalecendo e aprimorando o funcionamento dessa Alternativa para as lutas dos trabalhadores que estamos construindo. Neste sentido, do ponto de vista das necessidades para as lutas dos trabalhadores, temos sim urgência (a greve dos bancários e a greve contra a reforma da previdência que o digam). Será o debate aberto, democrático, franco, com ampla participação de todas as entidades e movimentos que estiverem engajados neste processo que nos apontará o quanto poderemos avançar. Estamos diante dos primeiros passos de uma longa jornada, mas passos fundamentais que precisam ser dados com firmeza para alcançarmos nosso objetivo: a construção de uma alternativa de direção para as lutas da classe trabalhadora que a liberte da exploração e da opressão do capitalismo. 



# O Negro na História da Educação Superior no Brasil

Graziela de Oliveira

Doutora em Ciências Sociais e professora aposentada da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

## A Situação Educacional do Negro no Século XX

**E**m pleno século XX a situação educacional das populações preta e parda não foi positiva, como demonstra o exemplo abaixo, baseado em dados de 1991:

Em relação aos níveis de estudo, observa-se uma ainda alta participação de pessoas sem instrução na população preta, ou seja, 36,40%. Quando se considera a faixa etária, na qual os jovens deveriam estar cursando o ensino médio, observa-se que ainda 16,96% dos jovens são iletrados e apenas 11,22% cursavam o ensino médio.

Os dados demonstram que quanto maior o

nível de escolaridade, menor é a participação de pretos e pardos. Somente 1,86% dos pretos têm de 11 a 14 anos de estudos, enquanto um percentual também insignificante, menos de 1%, possui mais de 15 anos de estudos.

Da população jovem de 15 a 19 anos de idade, somente 13,38% lograram cursar o ensino médio. Nessa faixa etária, 2,33% dos jovens pardos conseguiram aparentemente participar do ensino superior. Contudo, um percentual insignificante, de menos de 1%, possuía 15 ou mais anos de estudo.

Quanto ao ensino superior concluído, do total de 3.928.263 pessoas de todas as raças, 52,055 (1,32%) eram pretas e 513.880 (13,08%) eram pardas.

Variáveis Selecionadas	Total	%
Pessoas Pretas de 5 ou mais anos de idade	6.704.624	100,0
Pessoas pretas de 5 ou + anos de idade, sem instrução e - de 1 ano de escola	2.440.545	36,40
Pessoas pretas, de 15 a 19 anos de idade	748.802	100,0
Pessoas pretas de 15 a 19 anos de idade, sem instrução	127.006	16,96
Pessoas pretas, de 15 a 19 anos de idade, com 8 a 10 anos de estudo	84.090	11,22
Pessoas pretas de 15 a 19 anos de idade, com 11 a 14 anos de estudo	14.000	1,86
Total de pessoas pretas com 15 ou + anos de estudo	56.222	0,83
Pessoas Pardas de 15 a 19 anos de idade	7.014.573	100,0
Pessoas pardas de 15 a 19 anos de idade, com 8 a 10 anos de estudo	939.131	13,38
Pessoas pardas de 15 a 19 anos de idade, com 11 a 14 anos de estudo	163.539	2,33
Total de pessoas pardas com 15 ou + anos de estudo	540.399	0,98

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1991, p.194 e 196

Em relação ao mestrado e doutorado, os dados do IBGE, para 1991, afirmam que, de 52.214 pessoas nesta categoria, somente 2% eram pretas e 10% eram pardas.

Quando se estuda a população de 10 anos e mais de idade que possuía pelo menos 1 curso completo, a situação era a seguinte, em 1991:

De um total de 64.543.790 pessoas com um curso completo, inclusive a 4ª série do 1º grau, 2.554.653 eram pretas ( 3,95% ) e 21.447.224 (33,22%) eram pardas. Da população preta, somente 19,08% tinham o 1º grau completo. O mesmo aconteceu com o grupo dos pardos, também com um percentual de 19,22% de pessoas com 8 anos de estudo completos. Nota-se, portanto, que um baixo percentual de 38,3% de pretos e pardos possuíam 8 anos completos de escolarização em 1991.

No campo das Ciências Exatas e Tecnológicas, que inclui também cursos e profissões de prestígio e bom posicionamento no mercado de trabalho, a população branca predomina. A participação de pretos e pardos é marginal, como mostram os dados: de 605.556 pessoas com formação nesta área, 6.050 (0,99%) eram pretas e 64.714 (10,68%) eram pardas. Portanto, nem ao menos 1% dos pretos tinham formação em Ciências Exatas e Tecnológicas. Somados aos pardos, a população negra participou com 11% de profissionais de nível superior na referida área, deixando à população branca o domínio profissional da mesma. Em 1991, em cursos de prestígio, como Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Eletrônica, a participação de pretos e pardos foi :

Curso	Total	Pretos	%	Pardos	%
Arquitetura	48.937	337	0,76	3.123	6,38
Eng. Civil	147.626	964	0,65	16.829	11,39
Eng. Elétrica	69.022	641	0,92	7.058	10,22

Os dados demonstram que a participação da população preta nas profissões ditas nobres, que auferem bons salários e posição social, sequer chegou a 1% do total de profissionais na área considerada. Os pardos apresentaram me-

lhores percentuais mas, mesmo assim, sequer chegaram a aproximar-se da situação reservada à população branca.

A situação desfavorável da população negra no sistema educacional de hoje demonstra a discriminação que ela sofre na sociedade. No entanto, como veremos a seguir, em certo momento da história do país houve negros que, mesmo em minoria, adentraram o ensino superior e galgaram posição de destaque no seio da elite intelectual brasileira.

### Discriminação do Negro nas Instituições de Ensino

A discriminação do negro na sociedade brasileira é antiga, data do período colonial, quando ele era um mero instrumento de trabalho. Parece, contudo, que as próprias condições sociais de reprodução da sociedade brasileira não eram suficientes para manter o negro em posição de dominado. Leis foram promulgadas para alijar o negro da escola e das possibilidades materiais de desenvolvimento de seu potencial de trabalho intelectual.

Nas condições socio-econômicas da época, escolarizar o escravo era coisa impensável. Além disto, havia, parece, a preocupação política de se evitar a alfabetização do escravo e seus descendentes, libertos ou/e livres, para que eles não tentassem seguir o exemplo dos movimentos de emancipação dos demais países do continente, do Haiti principalmente.

O analfabetismo forçado de parte da população negra deveu-se, como aludido, também à determinações legais. Segundo Moura (1988: 96, grifo meu), em 1838, por exemplo, o decreto n.13, de 20 de março, expedido pelo governador de Sergipe, proibia a freqüência de negros em escolas públicas. O decreto baniu das escolas:

"1- Todas as pessoas que padeçam de moléstias contagiosas;

§ 2- Os africanos, quer livres quer libertos. "

Assim como em Sergipe, várias unidades do

império editaram leis que negavam ao indivíduo de ascendência negra o acesso à educação formal. De acordo com Oliveira Lima (2003), no ano de 1857,

"No Rio Grande do Sul, no Colégio de Artes Mecânicas, a lei mandava recusar matrículas às crianças de cor preta e aos escravos e pretos, ainda que libertos e livres".

A província do Rio Grande do Sul, na realidade, durante vários governos do império, sancionou leis e regulamentos que impediam o acesso do negro - escravo ou livre -, às instituições de ensino. De acordo com o pesquisado por Barbosa e Clemente (1987), durante todo o século XIX prevaleceram leis e regulamentos contra a participação do negro na vida escolar. Os autores observaram o seguinte na legislação (idem:49,50,52 e 53):

Antonio Elizario de Miranda e Brito, presidente da província de São Pedro do Rio Grande do Sul, sancionou em 22 de dezembro de 1837 a lei n° 14, cujo parágrafo 2° proíbe os escravos e todos os pretos, ainda que livres ou libertos, de freqüentarem as escolas públicas.

Pela lei n. 51 de 22 de maio de 1846, sancionada pelo vice-presidente da província, Patrício Corrêa da Camara, permaneceu proibido aos escravos a freqüência às escolas públicas.

No norte do país, na província da Bahia, foram sancionadas pelo menos quatro resoluções governamentais a respeito da proibição da escolarização de negros.

O Regulamento de 22 de abril de 1862 proibiu, no art. 46, parágrafo 3°, o ingresso de escravos nas escolas primárias (cf. Fundação, 1996: 220).

O Regulamento de 27 de setembro de 1873, no parágrafo 3° do art. 83,

"inclui os escravos entre os que não seriam admitidos à matrícula, nem poderiam freqüentar as escolas primárias." (idem:222)

Por sua vez, a Resolução n° 1561 de 28 de junho de 1875, sancionada pelo presidente da província Venancio José de Oliveira Lisboa, determina no art. 86, parágrafo 4° do Cap. VII, referente à matrícula dos alunos e aos cas-

tigos disciplinares (idem:109-110),

"(...)que os escravos não seriam admitidos à matrícula, pois não poderiam freqüentar as escolas primárias."

Também o Regulamento de 5 de janeiro de 1881, art. 10, Cap. II, no que tange à matrícula escolar, proíbe a matrícula dos escravos (cf. idem:232).

A proibição do tráfico de escravos em 1831 ocasionou o aparecimento de uma população negra "livre", que ficou durante muito tempo segregada da escola. Entretanto, ao menos na província do Rio Grande do Sul, a situação para os negros livres começou a mudar.

A lei n° 143, de 21 de julho de 1848 reza o seguinte:

"Art. 3° - O ensino público primário do 1° grau é obrigatório para todos indivíduos livres maiores de 7 anos e menores de 15 anos, residentes dentro do círculo traçado pelo raio de um quilômetro, medindo da sede da escola pública, não tendo impedimento físico ou moral que efetivamente o iniba de freqüentar a escola."

Assim, mesmo não sendo cumprida, não apenas a permissão, mas a obrigatoriedade da escola para os livres foi sancionada.

O artigo 24 da referida lei, no parágrafo 2°, afirma que os escravos não serão admitidos à matrícula.

A permissão para freqüentar escolas foi reiterada dois anos depois. De acordo com a lei n° 194, de 22 de novembro de 1850, os negros livres acima de 5 anos poderiam freqüentar as escolas públicas.

Já quase no final do século, em 16 de abril de 1886, a lei n° 1.563, sancionada pelo presidente da província do Rio Grande, determina:

"Art. 1° - É concedido o benefício de uma loteria para as Irmãs de S. Francisco nesta capital, a fim de prepararem as acomodações indispensáveis para a criação de uma aula destinada ao ensino gratuito dos filhos de libertos e escravos."

**Leis foram promulgadas para alijar o negro da escola e das possibilidades materiais de desenvolvimento de seu potencial de trabalho intelectual.**

Vemos, portanto que, ao menos do ponto de vista formal, conforme Barbosa e Clemente (1987) registraram, houve presidentes provinciais que se lembraram da instrução da população negra. Embora os autores não deixem claro se a escolarização realmente aconteceu, em todo caso, já foi grande avanço a edição da lei, pois observa-se a preocupação da autoridade provincial com a educação das crianças negras.

No conjunto do país, contudo, não houve qualquer preocupação oficial com a instrução da população negra, que foi deixada à sua própria sorte após a abolição da escravatura. Desta forma, a situação de discriminação racial e social no sistema escolar adentrou a República e o século XX.

**A despeito das condições sociais e econômicas de discriminação e opressão que lhes eram impostas pela sociedade, muitos afro-brasileiros conseguiram burlar a discriminação racial e elevar-se ao nível ou mesmo acima dos intelectuais das classes dominantes.**

Andrews (1998:198), comparando a discriminação sofrida pelo negro no mercado de trabalho e no sistema de ensino, afirma que em São Paulo, na década de 1920, ela era pior do que no Rio de Janeiro e no nordeste do país.

Em relação à discriminação na escola e no mercado de trabalho, ele diz:

"Tendo acesso negado à educação pública elementar, e já marginalizada nos empregos de trabalho braçal, a população negra de São Paulo estava muito mal posicionada para lutar para ser admitida nesta nova classe de colarinho branco."

Não obstante a segregação escolar imposta aos negros e seus descendentes, e às próprias condições materiais de vida a que a maioria da população negra teve/tem que enfrentar, a sagacidade e a capacidade intelectual de muitos negros foi superior à opressão imposta pelas classes dominantes. A história nos revela a presença de negros que conseguiram ingressar no ensino superior e destacar-se como médicos, advogados e engenheiros durante o primeiro e o segundo impérios.



### Negros de Formação Superior

A despeito das condições sociais e econômicas de discriminação e opressão que lhes eram impostas pela sociedade, muitos afro-brasileiros conseguiram burlar a discriminação racial e elevar-se ao nível ou mesmo acima dos intelectuais das classes dominantes.

Segundo Costa (1985: 207), mesmo sendo as diversas elites compostas quase que exclusivamente de pessoas brancas, o sistema de clientela que sustentou a mobilidade social no Brasil permitiu, principalmente ao mulato, em geral filho ilegítimo de algum branco, ascender na escala social. Tal foi o caso de negros e mulatos como Torres Homem, José do Patrocínio, André Rebouças, Tobias Barreto e Luis Gama, entre tantos outros.

Os negros que lograram participar do mundo do trabalho intelectual e científico são a

negação das teses sobre sua inferioridade racial, como defendia, entre outros, Nina Rodrigues.

Na introdução de sua obra *Os Africanos no Brasil*, Nina Rodrigues afirma que, apesar do sofrimento da escravidão e do trabalho desenvolvido no país, não se pode negar, do ponto de vista da ciência, a inferioridade da raça negra. O autor sustenta (1988:4):

"Se conhecemos homens negros ou de cor de indubitável merecimento e credores de estima e respeito, não há de obstar esse fato o reconhecimento desta verdade - que até hoje não se puderam os negros constituir em povos civilizados

Em relação aos mestiços, sustenta que o seu sangue, possivelmente de melhor qualidade, condiciona a sua superioridade intelectual e cultural em relação aos negros. Estes últimos, dada a sua herança genética, conferem ao povo brasileiro atributos de sua inferioridade. Ele reitera (idem:7):

"A raça negra no Brasil (...), há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo.

(...) consideramos a supremacia imediata ou mediata da raça negra nociva à nossa nacionalidade, prejudicial em todo caso a sua influência não sofreada aos progressos e à cultura do nosso povo."

Em artigo onde analisa os cem anos de abolição, Antonio Cândido (1992:27) chama a atenção para o processo de aniquilação do eu ontológico que é cometido pelos afro-brasileiros que escondem a sua origem étnica. Citemos o autor:

*"Onde estão na vida corrente os políticos, diplomatas, professores, profissionais liberais, empresários, altos funcionários, generais que cabem na definição dos 50% "de cor"? Os que por acaso caberiam, na verdade não cabem, porque no momento em que vencem a barreira do preconceito eles são automaticamente "promovidos" a brancos, isto é, tornam-se alguns dos muitos brancos convencio-*

*nais que somos todos nós e, portanto, se vêem compelidos a renegar a sua realidade para assumir uma conceituação postiza de favor, que importa em aceitar a mutilação do ser. A conseqüência é que os considerados brancos assimilam estrategicamente o preconceito e o voltam contra os seus iguais, a fim de se libertarem da maldição inicial. Esse mecanismo de falsificação ontológica exprime a profundidade do drama, e é aceito pelas suas vítimas porque, do contrário, aquele que pulou o muro do preconceito arrisca ser devolvido à esfera maldita. Assim, nós escondemos incessantemente algumas das nossas raízes mais autênticas e adotamos o triste papel de carrascos de nós mesmos."*

Apesar de tornados invisíveis do ponto de vista racial, desde o período colonial alguns mestiços, e mesmo pretos retintos, conseguiram forjar sua mobilidade social através da inserção no seio da elite intelectual. Estes indivíduos ampararam-se na qualificação educacional e profissional que obtiveram.

Segundo Azevedo (1958 a:85-86), a educação abria perspectivas, que eram aproveitadas por brancos e por uma minoria de negros. Citemos o autor:

"Não eram perspectivas que se rasgavam somente para os brancos, mas também para os mestiços que, tendo-se elevado, no período da Colônia, pelas artes, pelas letras e pelas funções eclesiásticas, encontravam agora uma nova escada para a ascensão social, nas escolas superiores, donde entravam em número crescente para os quadros das chamadas profissões liberais."

Em parte, pelo próprio fato de as primeiras escolas superiores que foram fundadas no Brasil terem sido as de medicina, direito e engenharia, os filhos da elite dominante e a minoria de negros que tiveram acesso ao ensino superior dedicaram-se às profissões liberais oferecidas por essas escolas.



Em 1808 foram criadas escolas de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia. Na província da Bahia, vários mestiços do negro e também negros "puros" ingressaram na escola de medicina e tornaram-se os primeiros médicos formados no Brasil. Podemos citar Juliano Moreira e José Maurício Nunes Garcia, entre tantos outros.

Sobre o médico Juliano Moreira, Oda e Dalgalarondo (2000:178) afirmam o seguinte:

*"Juliano Moreira (1873-1933), baiano de Salvador, é freqüentemente designado como fundador da disciplina psiquiátrica no Brasil. Sua biografia justifica tal eleição: mestiço (mulato), de família pobre, extremamente precoce, ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia aos 13 anos, graduando-se aos 18 anos (1891), com a tese "Sífilis maligna precoce". Cinco anos depois, era professor substituto da seção de doenças nervosas e mentais da mesma escola. De 1895 a 1902, freqüentou cursos sobre doenças mentais e visitou muitos asilos na Europa (Alemanha, Inglaterra, França, Itália e Escócia)".*

A pobreza e a mestiçagem não foram capazes de impedir o desenvolvimento intelectual de Juliano. Em maio de 1896, Juliano Moreira foi aprovado por concurso para professor da Faculdade de Medicina da Bahia. Ele também dirigiu o Hospital Nacional de Alienados, onde efetuou mudanças no tratamento dispensado aos internos.

Santos Filho (1979:205) assegura que na Bahia, à época do Império, a Faculdade de Medicina contou com vários professores de projeção nos meios social e político. Entre esses professores, muitos eram mulatos, havendo os que, em suas palavras, eram

negros retintos. O autor diz:

"Na Bahia havia lentes que eram negros retintos. E a inexistência, aparente pelo menos, de preconceito racial na sociedade do século XIX, é verificação digna de análise e interpretação."

Ao contrário do que pensa o autor, o preconceito e a discriminação contra o negro estavam presentes na Escola de Medicina, como afirma Magalhães (1932:238) em relação à perseguição sofrida por José Maurício Garcia Nunes, por ocasião do concurso para professor catedrático da referida escola. Segundo Magalhães, José Maurício sofreu hostilidades por parte de outro docente, que debochava de sua origem étnica, pois era filho do padre e hoje reconhecido musicista negro José Maurício Nunes Garcia.

Até o início do século XX, as condições de ensino nas escolas superiores existentes no país muito deixavam a desejar. As precariedades do ensino superior no Brasil imperial levaram muitos estudantes a completarem seus estudos na Europa, principalmente em Portugal e na França. Por isto, também estudantes negros e mestiços, agraciados com recursos do Imperador ou da família e demais protetores, buscavam aperfeiçoar-se em Paris, Montpellier ou Lisboa.

Joaquim Cândido Soares de Meireles, por exemplo, nascido em Sabará, MG, em 1797 e falecido no Rio de Janeiro em 1868, doutorou-se pela Faculdade de Medicina de Paris. Ele foi Conselheiro do Imperador e médico da Imperial Câmara. Foi fundador da Imperial Academia de Medicina, no Rio de Janeiro (1831). Suas atividades não se restringiram ao campo da medicina. Assim como outros intelectuais (-negros) de sua época, foi politicamente ativo, tendo sido eleito deputado provincial. Fundou, com o jornalista e também político Evaristo Ferreira da Veiga a Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional (cf. MinC, 2001:338).

Os médicos negros acima apontados são simples exemplos dos que lograram ascender na hierarquia social e profissional, jogando por terra as teorias racistas e sedimentando a hipótese de que, sendo dadas as condições materiais, qualquer indivíduo medianamente inteligente pode desenvolver sua capacidade de trabalho intelectual, independentemente de sua etnia.

**Também estudantes negros e mestiços, agraciados com recursos do Imperador ou da família e demais protetores, buscavam aperfeiçoar-se em Paris, Montpellier ou Lisboa.**

Mas os negros não se restringiram aos estudos da medicina. Eles também se destacaram no campo do direito.

### Direito

Azevedo (1958:51) afirma que com a criação dos cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, em 1827, surgem os dois maiores núcleos de ensino superior e de cultura jurídica do país. O curso de Olinda foi transferido em 1854 para o Recife. As faculdades de direito, segundo Azevedo, influíram na vida social e intelectual do país, inclusive nas agitações sociais e políticas.

Na Bahia, a Faculdade de Direito só surgiu em 1891, reconhecida pelo Decreto do Governo Federal, de número 599, de 19 de outubro de 1891 (cf. Bahia, 1955:87).

Havia bastante estudantes e posteriormente advogados negros também durante o Império. Podemos mencionar Francisco Otaviano de Almeida Rosa. Nasceu no Rio de Janeiro em 1825 e faleceu na mesma cidade em 1889. Segundo o MinC (2001:310), Francisco Otaviano era bacharel em direito e colaborou na redação da Lei do Ventre Livre, de 1871. Ele também atuou em diversas áreas, tendo sido poeta, deputado e senador. Foi ministro plenipotenciário no Rio da Prata, onde negociou o Tratado da Tríplice Aliança. Exerceu o jornalismo e foi diretor do Diário Oficial e de várias publicações.

Outro negro que se destacou como advogado (rábula), um autodidata que nunca frequentou a faculdade de direito, foi Luis Gama. Luis Gama nasceu na Bahia em 1830 e morreu em São Paulo em 1882. Era mulato, filho de africana livre e pai português. Aos 10 anos de idade foi vendido pelo próprio pai como escravo, para pagar uma dívida de jogo. Em 1840 foi embarcado da Bahia para São Paulo, onde aprendeu a ler e a escrever, e começou a vida de jornalista, poeta e rábula. Luis Gama teve atuação destacada na luta abolicionista na imprensa e nos tribunais (cf. Azevedo, 1999).

José Rubino de Oliveira (1837-1891), foi advogado e professor de direito. Melo (1954:439), no Dicionário de Autores Paulistas, registra que José Rubino era pardo, natural de Sorocaba. Rubino foi selecionado, matriculou-se no Seminário Episcopal de São Paulo, onde estudou humanidades e teologia por quatro anos. Em 1803 abandonou a batina e, em 1864, matriculou-se na Faculdade de Direito. Em 1868 recebeu o grau de bacharel e em 1869 o de doutor.

A fonte citada revela ainda que José Rubino, além do escritório de advocacia aberto em Atibaia, foi lente substituto em 1879 e catedrático em 1882 da Faculdade de Direito. Entre as obras por ele produzidas constam: "O arrombamento e o roubo em face do Código Criminal", publicada em São Paulo pela tipografia A Província, em 1878; "Epítome de direito administrativo brasileiro segundo o programa do curso de 1884", apresentada à Congregação da Faculdade de Direito de São Paulo.

Vale a pena também destacar o criminalista de renome Evaristo de Moraes, advogado e historiador, como um negro que se dedicou ao direito criminal e escreveu trabalhos sobre delinquência (cf. Ramos, 1971:171). Nascido no Rio de Janeiro em 1871, faleceu em 1939. Segundo o NDH (1970:422), Antonio Evaristo de Moraes foi consultor jurídico do Ministério do Trabalho e pioneiro da legislação trabalhista.

Além de haverem se distinguido nas duas áreas acima registradas, também na engenharia houve negros de renome.

### Engenharia

Estudos superiores de engenharia foram iniciados em 1810, com a criação da Academia Real Militar, que deu origem à Escola Politécnica do Rio de Janeiro, hoje Escola de Engenharia da UFRJ.

Entre os negros que se destacaram na enge-

**Mas os negros não se restringiram aos estudos da medicina. Eles também se destacaram no campo do direito.**

nharia, estão três dos maiores engenheiros que a história da engenharia do Brasil conheceu: Teodoro Sampaio e os irmãos Rebouças.

Teodoro Sampaio nasceu em Bom Jardim, município de Santo Amaro, Bahia, em 1855, de mãe escrava, e faleceu no Rio de Janeiro em 1937. Sampaio estudou engenharia civil na Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

Ele trabalhou na urbanização da cidade de São Paulo e nas obras de restauração do sistema de esgotos. O seu trabalho na Comissão de Saneamento de São Paulo durou até 1903 onde, segundo o Dicionário (DHB, 1970:445), "realizou grandes obras de Engenharia, podendo dizer-se que modificou o aspecto da Capital, reestruturando-lhe o serviço de esgotos e remodelando o de outros serviços públicos".

Outro engenheiro negro de destaque foi André Rebouças. Nascido em Cachoeira, na Bahia, em 1838, morreu em Portugal, em 1898. Formado em engenharia, aperfeiçoou-se na Inglaterra. Na Escola Militar do Rio de Janeiro também adquiriu formação em Matemática e em Ciências Físicas em 1858. Rebouças elaborou planos viários e realizou obras relevantes da engenharia nacional, principalmente na construção das docas do Brasil. As primeiras docas do Brasil foram projetadas por ele, no período entre 1866 e 1872. Junto com seu irmão, Antonio Rebouças, participou de projetos de pontes e ferrovias (cf. DBU, 1983 e NDH, 1970).

Antonio Rebouças participou ainda da construção da Estrada de Ferro Paranaguá - Curitiba e da Estrada da Graciosa, rodovia que liga Antonina à capital paranaense (c. MinC, 2001:336).

Ao adentrarmos o século XXI, podemos constatar que, apesar do progresso econômico e social do Brasil, as desigualdades raciais persistiram em todos os parâmetros, principalmente no que se refere à participação de negros

na elite intelectual brasileira. Aqueles negros que outrora, apesar das condições materiais e sociais de inferioridade, lograram desenvolver sua capacidade de trabalho intelectual e contribuir para o progresso do país, parece que não deixaram herdeiros visíveis que possam servir de exemplo e orgulho para a comunidade negra brasileira.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, Antonio da Rocha (1961) *Vultos da Pátria: Os brasileiros mais ilustres de seu tempo*. vol I Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre: Ed.Globo
- Andrews, George Reid (1998) *Negros e brancos em São Paulo 1888-1988*. Bauru,SP: EDUSC
- Azevedo, Fernando (1958) ) *A cultura brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 3ª Ed
- Azevedo, Fernando (1958 a) idem tomo III
- Bahia (1955) *Universidade da Bahia . Guia da Faculdade de Direito*. Bahia, 1955
- Bahia (1957) Universidade da Bahia. *Guia da Escola Politécnica*
- Barbosa, Eni e Clemente, Elvo(1987) *O processo legislativo e a escravidão negra na província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, CORAG
- Behar, Eli. (1967) *Vultos do Brasil. Dicionário Biobibliográfico*. São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1967
- Candido, Antonio (1992) A faculdade no centenário da abolição. *Novos Estudos Cebrap*, n.34, novembro 1992, pp.21-30
- Costa, Emilia Viotti da. (1985) *Da Monarquia à República*. Momentos Decisivos. São Paulo: Brasiliense, 1985, 3ª edição
- *Dicionário Biográfico Universal* (DBU). São Paulo: Tres Livros e Fascículos, 1983, 1ª ed.
- Dicionário de História do Brasil (DHB). Porto Alegre: Ed. Globo, 1970
- Escola de Cirurgia da Bahia ( EsCiBa) (2003) Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930).
- Fundação Cultural do Estado da Bahia (Fundação). Diretoria de Bibliotecas Públicas. *Legislação da Província da Bahia sobre o Negro: 1835-1888*. Salvador: A Fundação, 1996
- Henriques, Ricardo (2001) *Desigualdade Racial*

Entre os negros que se destacaram na engenharia, estão três dos maiores engenheiros que a história da engenharia do Brasil conheceu: Teodoro Sampaio e os irmãos Rebouças

no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. *Texto para Discussão nº 807*, IPEA, Rio de Janeiro, julho de 2001

- IBGE (1991) *Censo Demográfico do Brasil - 1991*, IBGE, Rio de Janeiro

- IBGE (2002) *Desigualdades Raciais Síntese de Indicadores Sociais 2002*, IBGE, Rio de Janeiro

- IBGE (2003) *Estatísticas do Século XX* CD-ROM, IBGE, Rio de Janeiro 2003

- Lima, Lauro Oliveira (2003) *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro: Brasília [197 ], 3ª ed. online [www.pedagogiaemfoco.pro.br](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br)

- Ministério da Cultura - MinC (2001) *Para nunca esquecer. Negras memórias/ memórias de negros* Brasília: Fundação Cultural Palmares, 20.11.2001

- Moura, Clovis (1988) *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ed. Ática

- Nina Rodrigues, Raimundo (1988) *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 7ª ed.; [Brasília]: Ed. da UNB

- Novo Dicionário de História do Brasil ilustrado (NDH) (1970) São Paulo: Melhoramentos, 1970


- Oda, Ana Maria G. Raimundo e Dalgalarondo, Paulo. Juliano Moreira: um psiquiatra negro frente ao racismo científico. *Rev. Bras. Psiquiatria*, vo.22, nº4, p.178-9, 2000

- Oliveira, Eduardo de (1998) *Quem é quem na negritude brasileira* Congresso Nacional Afro-brasileiro - CNAB, vol 1, Brasília: Sec. Nac. de Direitos Humanos do Min. da Justiça

- Oliveira, Graziela de (2003) Reflexões a respeito da "superioridade" do homem branco. *Proposta*, ano 30, nº 96, março/maio, p. 16-27, Rio de Janeiro

- Sacramento Blake, Augusto Vitorino Alves (SB) *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1883-1902

- Santos Filho, Lycurgo de C. A medicina no Brasil. *História das Ciências no Brasil*, Ferri e Motoyama (coord). São Paulo: Edusp, 1979, p.191-217

- UFBA (1967) *Notícia Histórica da Universidade da Bahia*. UFBA: Departamento Cultural da Reitoria, 1967 

**Nota:** Esses dados, conforme apresentados, não oferecem nenhuma garantia de que o jovem, com 11 ou mais anos de estudo, os tenha completado com êxito. Assim, a pessoa pode ter 11 ou mais anos de estudo e, nesse total, estar embutida várias repetições de série escolar.





# O professor universitário - um estudo sobre atividade acadêmica e tempo livre.

**Maria Bernadete Leal Campos\***

**Clara M<sup>a</sup> Silvestre\*\***

**Ricardo Henrique Bernardo Lopes\*\*\***

\*Professora mestre na Universidade de Pernambuco.

\*\*Professora doutora na Universidade de Pernambuco.

\*\*\*Aluno no curso de Educação Física da UPE.

## Universidade

A universidade é uma instituição social comprometida com a formação de profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior, para atender às crescentes necessidades da sociedade; local para produção de pesquisas, discussões, debates, e construção de diferentes áreas do conhecimento, as quais são apropriadas, tanto para transformação quanto para manutenção da situação vigente.

A universidade, socialmente constituída e determinada como é, representa o quadro social de sua época, exerce o papel de manutenção ou transformação social, refletindo o momento histórico e a correlação entre as diferentes forças sociais da sociedade onde está inserida. É uma instituição social de interesse público, independente do regime jurídico a que está submetida. De acordo com o papel que desempenha na legitimação e consolidação de projetos sociais, na formação de profissionais e de novos dirigentes da sociedade, e na produção de conhecimento. A universidade se constitui, historicamente, como centro de poder ideológico e político. Além disso

*"na medida em que abriga e reflete o conjunto das contradições que permeiam toda a sociedade, constitui também palco das disputas entre grupos que buscam hegemonia do poder, no embate de projetos entre diferentes concepções de sociedade". (Mazzili, 1996, p.5).*

Surgiu no século XII, cabendo à Igreja o controle sobre a transmissão do saber. No século XV aparece a universidade renascentista, o Estado nacional e o fortalecimento do poder real. No século XVIII a Europa é palco da Revolução de 1789, o que veio a favorecer, em seguida, a criação da universidade estatal nos primeiros anos do século XIX. Na América Latina, nos países de língua espanhola, nasce a universidade no século XVII. No Brasil, aparece apenas no século XX, especificamente no ano de 1920, na cidade do Rio de Janeiro. Uma das razões mais fortes para a existência da universidade nas diferentes épocas e locais, é a de formar profissionais para o mercado, favorecendo assim as camadas privilegiadas nas diferentes sociedades. Ela está interligada à sociedade, e como tal, transforma-se no tempo e no espaço.

Ao longo dos anos a universidade, assim



como a sociedade, passou por diferentes transformações, e hoje "tem não só o dever, mas também a responsabilidade social de reproduzir sua pesquisa, de forma aberta, a toda a sociedade". (Kunsch, 1992, p. 27). Daí que, a existência de universidades pressupõe qualificação profissional e tecnologias que o país necessita, a investigação científica, e o desenvolvimento social, que, de modo geral favorecem as mudanças sociais. Nesse contexto, é preciso lembrar que é o local onde se processa a formação necessária às exigências do contexto e para a construção de um novo humanismo.

Enquanto instituição social a universidade brasileira deverá estar apoiada na capacidade de assegurar a produção de conhecimento crítico e inovador, torná-lo acessível à sociedade, favorecendo a socialização do conhecimento, exigindo respeito à diversidade cultural. As pesquisas não deverão servir "apenas como instrumentos para se galgar alguns degraus a mais na carreira acadêmica ou para se subir na hierarquia de títulos universitários". (Kunsch, 1992, p. 82). Os projetos deverão voltar-se para a complexidade de uma sociedade marcada por elevados índices de concentração de renda, responsáveis pela extrema desigualdade, baixos salários e fome.

Os primeiros cursos de ensino superior no Brasil surgiram para preparar profissionais que atendessem às necessidades do governo instalado com a chegada da família real portuguesa, em 1808. O ensino era caracterizado pela transmissão de conhecimento e preparação de profissionais, e não pela produção de conhecimento. A primeira universidade brasileira foi instituída por decreto em 1920, sem apresentar nenhuma inovação para o sistema de ensino superior. Era meramente profissionalizante, elitista e alheia às necessidades da maioria da população, além de não incentivar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Em 1935, Anísio Teixeira cria, através de

decreto municipal, a Universidade do Distrito Federal. Muito contribuiu para a universidade brasileira e considerou a produção de conhecimento o traço fundamental, integrada com a transmissão de conhecimento e à profissionalização.

Em 1946, através dos jesuítas, é criada a primeira universidade católica brasileira, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A Universidade de Brasília foi criada em 1961, de um plano definido que não incluía faculdades profissionais preexistentes, mas fazia parte de um projeto nacionalista desenvolvimentista.

A partir dos anos 50, quando o país adotou uma política de desenvolvimento baseado na modernização, a ciência e a tecnologia também adquiriram condições para se desenvolverem, através da criação de agências federais financiadoras de pesquisas. As universidades e seus programas de iniciação científica e de pós-graduação no nível de mestrado e doutorado são responsáveis pela formação das novas gerações de pesquisadores.

rações de pesquisadores.

A universidade não só é responsável pela formação de novos profissionais, mas também por oferecer condições favoráveis para mudanças sociais, uma vez que interage com grande número de segmentos da sociedade, estimulando as transformações no campo econômico, político, tecnológico e sócio-cultural. Objetiva assumir compromisso com a produção de conhecimento nas diferentes áreas que contribuam para erradicação das desigualdades nos países denominados de terceiro mundo, ou subdesenvolvidos, onde muitos têm pouco e poucos têm muito.

### A formação de professores

Entende-se por formação de professores, o processo de escolarização necessária ao desem-

**A universidade não só é responsável pela formação de novos profissionais, mas também por oferecer condições favoráveis para mudanças sociais.**

penho de atividades relacionadas ao trabalho docente. Qualificação é o preparo para melhor atender às necessidades ligadas ao emprego. É na universidade onde se dá a formação e qualificação do profissional para o mercado de trabalho, porém "uma dimensão importante na formação e profissionalização do educador, é sem dúvida, o mundo de sua experiência cotidiana e prática". Além do que

*"elementos formativos e de qualificação do educador pressupõem, mas transcendem, a competência técnica e científica adquirida em instituições especializadas e na experiência profissional"* (Gentili e Silva, 1996, p. 99 e 101).

Muito se fala que a prática docente vem perdendo, ao longo dos anos, a sua valorização, o que não pode ser atribuído à feminilidade da profissão; considera-se a existência de um conjunto de fatores, dentre os quais está o descomprometimento do Estado com a educação. Os professores são mal remunerados e precisam "correr" atrás de empregos para garantir sua manutenção e seu status social, o que resulta em pouco tempo disponível para aumentar os conhecimentos necessários a uma formação de qualidade.

No Brasil, especificamente no Estado de Pernambuco, os professores têm recebido um tratamento (ou a falta de tratamento) de desvalorização, são desprestigiados, perdem força política, o que fica claro através das greves que resultam em muitos dias sem aulas e poucos ganhos nas negociações com os órgãos representativos, quando se trata de instituições da rede pública de ensino.

Os professores, preocupados com essa situação, têm investido na sua formação, o que poderá possibilitar a retomada da valorização, assim como melhores ganhos financeiros. Além de "apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida". (Nóvoa, 1995, p. 25).

O Brasil, nos últimos anos, tem investido em uma base não só quantitativa, mas qualitativa, com programas de qualificação nas universidades, daí ter aumentado consideravelmente o número de professores nas universidades, com mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Conforme Decreto 2.207/97, deverá haver um número mínimo de titulações nas instituições de ensino superior. De acordo com exigências legais, até 2004 as IES organizadas como universidades, deverão ter 30% dos professores com grau de mestre e doutor.

A formação é, portanto, um aspecto da profissão que tem sido valorizado na busca pela qualificação, embora muitas vezes represente

apenas um princípio quantitativo de especialização, visando atender às necessidades numéricas legais, institucionais e do capital, sem priorizar a relação social e a interação. Como afirma Nóvoa

*"a formação de professores está a converter-se novamente (...) no elemento-chave, numa das pedras angulares do projeto de reforma do sistema educativo"*. (1995, p. 54).

Coforme Relatório de Atividades da UPE (2002), no que se refere à categoria funcional, o quadro de professores da Universidade de Pernambuco, estava assim formado:

41,56% por professores auxiliares, 27,11% assistentes, 24,68% adjuntos e 6,65% auxiliares. Quanto ao nível de qualificação estavam representados por: 9% graduados, 45% especialistas, 30% mestres, 16% doutores e 1% livre docência.

No processo de qualificação do professor, muitas vezes são utilizadas horas extras não remuneradas, implicando assim em acúmulo de trabalho realizado em detrimento das necessidades pessoais, familiares e sociais. Não que essa profissão seja marcada apenas por sacrifícios, uma vez que poderá haver também prazer e gratificação pessoal na formação profissional.

**No processo de qualificação do professor, muitas vezes são utilizadas horas extras não remuneradas, implicando assim em acúmulo de trabalho realizado em detrimento das necessidades pessoais, familiares e sociais.**

## Trabalho, tempo livre e qualidade de vida

Nas últimas décadas o lazer tem se apresentado como um problema social e como reivindicação pela qualidade de vida nas cidades, integrando-se ao imaginário dos trabalhadores. Marcellino (1990), afirma que a falta de consenso sobre seu significado é uma das dificuldades para a abordagem do tema, mas considera a existência de dois aspectos do lazer: o tempo e a atitude, uma vez que se trata de uma atividade realizada no tempo disponível, capaz de proporcionar efeitos, como o descanso físico ou mental, o divertimento, o desenvolvimento da sociabilidade, etc. Para ele, o lazer é uma cultura vivenciada no tempo disponível, convive com o trabalho e com outras obrigações da vida social.

A busca da satisfação é uma condição básica para o lazer, e este envolve o prazer, a satisfação e a alegria de viver. O aprofundamento e compreensão dessas questões, contribuem para proporcionar aos professores e órgãos competentes, uma reflexão sobre a profissão de professor universitário, por serem sujeitos sociais envolvidos na produção da sociedade como um todo, de suas relações sociais e das múltiplas dimensões de sua vida.

Nos últimos anos, o crescimento econômico, as políticas de desenvolvimento, o avanço tecnológico e a automação da produção, fizeram surgir uma realidade onde estão presentes, dentre outros elementos, a alta competitividade, o desemprego, a instabilidade ocupacional e a elevada valorização do aperfeiçoamento/qualificação do trabalhador. Quadro esse acentuado nos países subdesenvolvidos, devido ao processo desigual de globalização, e a existência de maior tempo independente do trabalho, no sentido da ausência desse trabalho, conseqüentemente em grande número de desempregados.

**No contexto atual de crescimento econômico nas sociedades capitalistas há um volume de exigência muito elevado sobre os trabalhadores de modo geral, o que tem provocado no indivíduo uma vida marcada pelo estresse.**

O trabalho deve ser dotado de uma dimensão mais humana, que valorize também um tempo livre com sentido pessoal, ou seja, além da esfera do trabalho produtivo. Tarefa bastante difícil de ser realizada no sistema capitalista.

Sabe-se que o trabalho intelectual continua em expansão, apesar de apresentar mudança estrutural em sua organização desde o século XIX. Um dos fatos observados no contexto da vida acadêmica é a avaliação do professor, quando foram criados os chamados indicadores de capacidade intelectual (titulação e número de trabalhos publicados). Transformando-o, portanto, em empresário intelectual, por conviver com critérios quantitativos em substituição aos qualitativos.

*"A luta das empresas e do governo tem sido, desde o final da II Guerra, impor o controle sobre a autonomia do trabalho intelectual: mecanismo interno à esfera da produção que facilita o avanço capitalista atual, normalmente batizado de sociedade do conhecimento, mas que é necessário nomear como capitalismo do conhecimento". (Couto, 2001/2002, p. 76).*

No contexto atual de crescimento econômico nas sociedades capitalistas há um volume de exigência muito elevado sobre os trabalhadores de modo geral, o que tem provocado no indivíduo uma vida marcada pelo estresse, por situações que o guiam para problemas como o sedentarismo e para a falta de liberdade e espontaneidade em suas ações sociais. Seria possível homem só trabalhar poucas horas por dia;

*"numa forma de trabalho autodeterminado, o mundo poderia reproduzir-se atendendo suas necessidades sociais fundamentais de maneira não destrutiva. E o tempo livre, ampliado de maneira crescente, poderia, então, ganhar um sentido verdadeiramente livre e também ele autodeterminado". (Antunes, 2002, p. 247).*

Tempo este que varia conforme as diversi-

dades socioeconômicas e culturais nos diferentes locais. O trabalho, realizado da maneira que é, tem proporcionado uma preocupação com o desenvolvimento humano no que diz respeito à questão da qualidade de vida, mesmo reconhecendo que os avanços da medicina e da tecnologia na sociedade possibilitam ao homem viver muito mais tempo do que há anos passados. Nesse sentido, a referência que se faz à qualidade de vida inclui o tempo livre e consequentemente o lazer, reconhecido como

*"espaço educacional e político que precisa ser integrado ao conjunto de ações que têm em vista a melhoria da qualidade de vida da população". (Pinto, 1997, p.29).*

O tempo livre não é compreendido de forma igual por trabalhadores e desempregados, assim como não é pelas diferentes camadas da sociedade. Porém há necessidades sociais de ocupação do tempo livre. É preciso criar condições para tornar o tempo livre prazeroso, propiciador de satisfação e da melhoria da qualidade de vida, ou seja, criando-se uma cultura de lazer que promova a melhoria da qualidade de vida, e não um tempo livre conduzido para o consumo de mercadorias.

O lazer é uma atividade realizada sem o caráter de obrigatoriedade, sem constrangimento, e sem o cumprimento de horários impostos pelas atividades de trabalho. Santin (1979), admite que uma atividade poderá ser trabalho em certa circunstância ou lazer em outra. É possível que o trabalho escolhido livremente, onde haja uso da criação, possa se aproximar do lazer, isto é, não há um real antagonismo, são situações que se assemelham ao lazer e ao trabalho, dificultando a distinção de seus limites.

É oportuno lembrar que a livre-escolha e o tempo livre são elementos fundamentais para caracterização do lazer. E também que as desigualdades sociais, econômicas e culturais, estão presentes nas diferentes práticas do lazer,

quando sujeitos estão excluídos do acesso e participação à diversidade do lazer. Como exemplo, o fato de que muitas pessoas usufruem o tempo livre em suas residências assistindo televisão ou fazendo outra atividade que lhe dê prazer, o que se constitui, inegavelmente, como um lazer doméstico, embora a preferência seja pela diversão onde o contato com outras pessoas esteja presente, como parques, bares, praia, cinema, teatro, etc.

O lazer aqui se insere como fruto da industrialização e urbanização da sociedade, "e dialeticamente, incide sobre ela como gerador de novos valores que a contestam". (Marcellino, 1997, p.159). São valores que estão presentes nas sociedades urbanas, junto às novas situações e relações, compondo uma realidade social que sempre se renova. Foi a partir da redução da jornada de trabalho que o trabalhador obteve tempo livre, utilizado nas diferentes formas de lazer, contribuindo para a satisfação pessoal, desenvolvimento social e adaptação do homem ao meio.

A diminuição da jornada de trabalho, o avanço tecnológico e a globalização repleta de contradições, são fatores que, de uma forma ou de outra, acarretaram aumento do tempo livre, o que se configura como uma das grandes transformações sociais. Transformações essas acompanhadas das atenções para o lazer e seu caráter econômico, uma vez que a "venda" do lazer tem se apresentado como um dos grandes investimentos empresariais; porém deverá servir de base para o crescimento e desenvolvimento sociopolítico, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida das pessoas: a idéia de qualidade de vida não pode ser dissociada do nosso bem-estar.

Entende-se, por qualidade de vida a idéia de uma vida ativa, saudável, prazerosa e harmoniosa, e a *"satisfação do conjunto das necessidades humanas: saúde, moradia, alimentação, trabalho, educação, cultura, lazer, etc."* (Gadotti, 2000, p. 62).

**As desigualdades sociais, econômicas e culturais, estão presentes nas diferentes práticas do lazer, quando sujeitos estão excluídos do acesso e participação à diversidade do lazer.**

## A pesquisa

O professor universitário é o sujeito da presente investigação, voltada para o seu desenvolvimento acadêmico, o qual está relacionado com o uso do tempo livre. O universo da pesquisa é formado pelos professores ativos do quadro efetivo de professores da Universidade de Pernambuco, com análise dos aspectos da vida funcional e acadêmica desses professores, bem como sobre a utilização do tempo livre. A variável tempo livre apresenta-se no âmbito da concepção e uso do mesmo, e se constitui indicativo de qualidade de vida. Os dados foram obtidos através de questionário semi-fechado, dirigido a 10% dos professores da FENSG (Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças), ICB (Instituto de Ciências Biológicas) e FCM (Faculdade de Ciências Médicas). A problemática investigada no estudo é, portanto, **o cotidiano do professor da Universidade de Pernambuco, através da atividade acadêmica e da forma como utiliza o tempo livre.**

Alguns critérios foram utilizados para identificação da amostra, como:

- ser constituída por professores em atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentre as categorias auxiliares, assistentes, adjuntos e titulares, da Universidade de Pernambuco;
- não foram incluídos na amostra os professores que não compõem o quadro efetivo dessa instituição, como professores convidados e temporários;
- a coleta de dados foi realizada no primeiro momento apenas com os professores que trabalham no campus de Santo Amaro. As demais faculdades serão investigadas em etapa posterior.

A pesquisa é de caráter tanto quantitativo quanto qualitativo, sendo utilizadas algumas variáveis como: atividade (ensino, pesquisa e extensão) e o tempo que disponibiliza para cada uma; formação acadêmica; pesquisas; arti-

**A variável tempo livre apresenta-se no âmbito da concepção e uso do mesmo, e se constitui indicativo de qualidade de vida.**

gos publicados; participação em encontros, congressos, jornadas, etc, mecanismos institucionais de incentivo à formação (como programas para formação e capacitação dos professores). Na dimensão qualitativa considera-se a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, que há um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, como percepção do tempo livre, motivações para o lazer,

etc. Os fenômenos são compreendidos, portanto, dentro de uma perspectiva que considera os componentes de cada situação, como a influência da realidade concreta e dos valores sociais econômicos e culturais.

No que se refere ao tempo livre, aponta-se as variáveis: concepção, importância, valorização do tempo livre para o professor, necessidades e expectativas sobre a ocupação desse tempo; como usa o tempo não dedicado às atividades acadêmicas.

A metodologia utilizada para o tratamento dos resultados é a análise das frequências diretas e das relações entre as variáveis do estudo, de forma descritiva, não sendo, portanto, utilizados elementos da estatística inferencial.

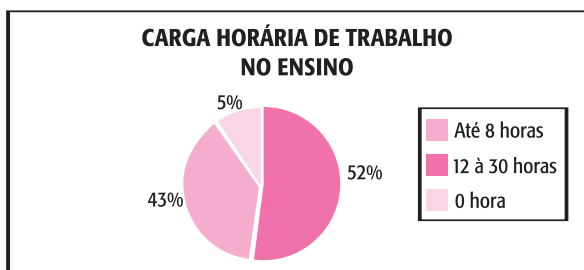
Os dados da pesquisa sobre a atividade acadêmica e o uso do tempo livre dos professores universitários, foram obtidos entre 25 professores (uma vez que alguns não devolveram os questionários), dos quais 60% são do gênero feminino e 40% masculino e entre eles, 80% estão na faixa etária de 41 a 60 anos, e apenas 16% têm entre 31 e 40 anos. A amostra é formada, em sua maioria, por professores auxiliares e assistentes (42% e 41% respectivamente) e apenas 17% por adjuntos. Cerca de 50% são mestres, 21% doutores e 23% especialistas; destes, 16% estão em processo de qualificação. Nos últimos anos houve um crescimento do número de professores da UPE que se tornaram mestres e doutores, assim como vem aumentando o quantitativo de publicações em revistas científicas.



Quanto ao tempo de docência na UPE, 62% têm até 20 anos, enquanto 38% têm 21 anos ou mais. Os dados apontam para uma amostra não muito jovem, com um considerável tempo na instituição o que é indicativo de professores com larga bagagem de experiência. Por outro lado, a quantidade de professores que tem mais de 21 anos de UPE, demonstra que eles não estão distantes da aposentadoria; fato este que deve ser analisado pela universidade no âmbito administrativo dos recursos humanos, uma vez que as vagas oferecidas através de concursos para preenchimento das necessidades no quadro de professores não correspondem à realidade atual.

Interrogados sobre a concepção que têm de trabalho, obteve-se uma variedade de resposta, como: ser necessário para realização pessoal e profissional, para segurança, é uma atividade prazerosa e que requer dedicação.

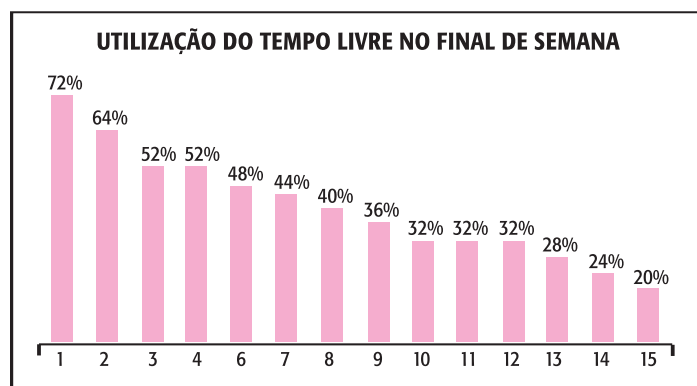
Alguns atribuem a satisfação com o trabalho à relação que mantêm com os alunos e ao fato de contribuírem para a construção social. Por outro lado, a falta de tempo para se dedicarem às pesquisas e a expectativa de um melhor salário, influenciam o nível de satisfação com o trabalho. A questão salarial deve ser a responsável pelo fato de que 68% da amostra exerce outra atividade além do exercício de magistério na UPE.



A atividade acadêmica dos professores entrevistados, com exceção dos que têm cargo administrativo, está distribuída entre ensino e pesquisa, sendo que 43% dedicam de 12 a 30 horas para atividades de ensino. No

**A falta de tempo para se dedicarem às pesquisas e a expectativa de um melhor salário, influenciam o nível de satisfação com o trabalho.**

que se refere à carga horária destinada a pesquisa, 36% têm mais de dez e até 18 horas semanais para essa prática. Na variável publicações realizadas, cerca de 80% dos entrevistados já publicou até um artigo em revista de circulação internacional e 20% dois ou mais artigos. Foi constatada uma relação inversa no que se refere à publicação em revista de circulação nacional, ou seja, 90% publicaram dois ou mais artigos e 10% somente um artigo.



**Atividades**

1. Ficar com a família
2. Ler jornal/revista
3. Ler livros
4. Dormir/descansar/relaxar
5. Assistir filmes
6. Sair e conversar com amigos
7. Fazer compras domésticas
8. Namorar
9. Ir à praia
10. Assistir peça teatral/show
11. Usar internet
12. Ouvir música/dançar
13. Ir ao shopping
14. Praticar atividade física

A obtenção e distribuição do tempo, não apenas quantitativamente, mas qualitativamente é um indicativo de qualidade de vida. O que se observa no quadro acima, é que ficar com a família é a prática preferida pelos professores,


seguida por 64% que adotam a leitura de jornal/revista. Como demonstra o gráfico, há um predomínio de atividades pacatas, realizadas em casa, indicando, portanto, a preferência por momentos de tranquilidade.

Os professores entrevistados têm uma concepção de tempo livre que não difere de muitos estudiosos do assunto, ou seja, consideram-no como o tempo livre de qualquer obrigação, é o tempo para satisfazer as necessidades pessoais, e até o "tempo para não fazer nada, literalmente". Interrogados sobre a suficiência do tempo livre, 76% afirmaram que gostariam de ter mais tempo livre para utilizá-lo de diferentes maneiras.

### Considerações finais

De acordo com os dados coletados, constatou-se que um elevado número de professores com titulação de mestres e doutores, e que dedica grande parte de sua carga horária semanal para atividades de ensino. Verificou-se também que pesquisam e publicam suas produções, tanto em revistas nacionais quanto internacionais. Sabendo que não existe um programa de capacitação docente na UPE, os professores obtiveram suporte financeiro para aperfeiçoamento profissional através da CAPES e CNPq, mas alguns obtiveram auxílio da sua unidade de ensino e outros do IAUPE. Os professores têm plena consciência da importância do seu papel, estão satisfeitos com o trabalho que realizam, apesar da insatisfação com o salário que recebem; sentem-se gratificados por saberem que estão contribuindo para a formação de profissionais que irão servir à sociedade. No que se refere ao tempo livre, há uma forte predominância da necessidade de redução da carga horária de trabalho e conseqüente aumento de tempo livre. Conclui-se que os professores preferem a realização de atividades mais pacatas, mas fazem também uso de outras atividades como: ir à praia, assistir peças de teatro/show/-filme, prática de atividades físicas e sair para conversar com amigos

### Referências bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** : ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.
- COUTO, Beatriz. Mudanças nas relações sociais de produção nas universidades. **Revista Princípios**, n. 63, nov. / dez. 2001 - jan. 2002.
- De MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (org). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- KUNSCH, Margarida M<sup>a</sup> K. **Universidade e comunicação na edificação da sociedade**. São Paulo: Loyola, 1992.
- LINHALES, Meily A. Lazer, cidadania e qualidade de vida: Reflexões acerca da possibilidade da liberdade e da ação política. **LICERE - Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação**, Belo Horizonte, v.1, set. 1998.
- MARCELLINO, Nelson C. Lazer, cultura, e educação. In: **ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER**, 9, 1997, Belo Horizonte. **Coletânea do 9º ENAREL**. Belo Horizonte: UFMG/EEF/CELAR, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lazer e educação**. Campinas, Papirus, 1990.
- MAZZILI, Sueli. Notas sobre indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. **Universidade e Sociedade**, Ano VI, nº 11, Jun. 1996.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PINTO, Leila M.S.M. A diversidade cultural no lazer. In: **ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER**. 9, 1997, Belo Horizonte. **Coletânea do 9º ENAREL**. Belo Horizonte: UFMG/EEF/CELAR, 1997.
- SANTIN, Silvino. Diversidade cultural no lazer: Exclusões e marginalidades. In: **ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER**. 9, 1997, Belo Horizonte. **Coletânea do 9º ENAREL**. Belo Horizonte: UFMG/EEF/CELAR, 1997. p. 38 - 50.
- SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior: novos e velhos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. 



# O lugar da escola nos movimentos sociais: representações e imaginários

**Eliana Amábile Dancini**

Doutora em antropologia e professora na UNESP-Campus de Franca

**A**s múltiplas vozes sobre os sentidos da escola, sobre os significados da leitura, escrita e cálculo, ecoam da variedade de movimentos sociais que desassossegam o rural e o urbano do Brasil contemporâneo. Neste texto, gritam mais alto, porém, os cortadores de cana da região canavieira de Ribeirão Preto, especialmente os de Guariba e Barrinha.

Os trabalhadores são, aqui, historiadores

privilegiados que se historicam. Eles levam colados ao corpo os estigmas de grevistas, de aluno de escola noturna de primeiras letras, de pai de alunos de ensino fundamental e médio das escolas próximas aos bairros de cortadores de cana em greve. As condições de moradores de bairros pobres nas periferias das cidades ilhadas por canaviais, marcam os traços dos figurinos. Estes protagonistas de seus atos e



falas têm os pés fincados há muito neste solo impregnado de largos canaviais, um chão tutelado por grandes usinas de açúcar e álcool. Eles constituem um dos atores/autores dos movimentos de cortadores de cana ocorridos na região de Ribeirão Preto-SP, nas décadas de 80 e 90 do séc. XX. Em todo este cenário os grevistas de Guariba e Barrinha assumem a frente de luta sempre, sofreram e sofrem a repressão maior em muitos flancos: dos usineiros, dos governantes locais, dos moradores tradicionais das suas cidades, das milícias particulares dos usineiros e donos de propriedades canavieiras, da grande parte dos professores e

**Por tempos infindos, as histórias dos intrusos, do estrangeiro indesejável, dos cortadores de cana são contadas de boca em boca como histórias bandidas, promíscuas, pagãs.**

diretores das escolas que frequentam e *dus cachorro do governo* (polícia militar, polícia de "choque", governantes do estado, ministro do trabalho e outros).

O artigo trabalha com o imaginário, com as representações construídas sobre a escola conjugada no singular, isto é, como instituição dotada de identidade. Neste sentido, o texto diz sobre a atmosfera que envolve o ambiente escolar em tempos de greves. Os sinais da rebeldia marcam fundo os corpos dos grevistas e os das suas famílias, sobretudo nas ocasiões de perversidade aguda dos confrontos, tanto nos canaviais, como nas ruas das cidades e nos bairros de concentração de cortadores de cana, lugares transformados em verdadeiras praças-de-guerra. Em instantes assim, os alunos tendem a carregar para o interior das escolas os rastros da violência, da indignação, enfim a greve - um ruído ensurdecedor que racha os ares do tempo.

Aos olhos dos vitimados, os habitantes de tradição das cidades canavieiras e a escola símbolo, incorporada em cada uma e por todas as outras, vêm construindo, ampliando e reiterando imaginários sombrios, pestilentos, cheirando o sujo sobre as sagas da formação e expansão dos antros de morada dos cortadores de cana usinada. No imaginário dos responsá-

veis pela garantia da ordem vigente, chagas são abertas no urbano e no rural com a chegada destes estranhos. As imagens edificadas sobre os cortadores de cana, são representativas do bárbaro, do que traz no sangue o ruim da espécie. Assim, para evitar que a greve, os movimentos sociais, a vida desta gente e outras temáticas correlatas, para impedir que os trabalhadores grevistas e suas trajetórias convertam-se em símbolos da luta persistente por direitos, a escola procura exorcizar-se diariamente. Para isso, reitera e carrega nos tons das tintas os imaginários e as representações excludentes fabricadas pelos moradores das cidades e pelos próprios professores e funcionários da escola. Tais imagens, há muito encharcam os calabouços de cidades como Guariba e Barrinha. Por tempo infindos, as histórias dos intrusos, do estrangeiro indesejável, dos cortadores de cana são contadas de boca em boca como histórias bandidas, promíscuas, pagãs, regadas a muita cachaça, prostituição, feitiço e a pedra de crack. O interdito, o perigoso recobrem os bairros pobres, suas ruas e ruelas, impregnam os corpos de homens, mulheres, crianças e velhos, toda uma comunidade de destino que tem o canavial por emblema. O malefício acerca-se dos seus santuários. A marginalia crava a ferros as linhas dos trajes da tribo, rotula seus dialetos, impregna os sons dos atabaques, as cantorias ao redor das mesas dos bares, torna infecta a mineirice de procedência e faz sujo o negro da pele da maioria dessa gente.

Nestes tempos de greve e repressão, as mãos dos normatizadores não vem apenas do exterior dos espaços escolares e das cidades enredilhada pela cana, estão dentro das escolas trabalham no cotidiano da instituição. Criativas, inventam e (re)inventam várias fórmulas de fazer obedientes. Por vezes, o silêncio dos sepulcros impera nas atmosferas escolares, fazendo quase irreconciliáveis, nos mesmos corpos, duas vidas: a que corre entre o sinal de entrada e o de saída dos muros das escolas e a que pulsa em meio à miséria, ao desemprego, à

discriminação, à humilhação, à repressão sem travas em tempos de luta por direitos mínimos.

Nos momentos de tensão explícita, não só as greves invadem as cidades, os bairros, a escola. Os cortadores de cana também marcam com uma presença contundente todos os espaços sociais, saem dos limites das cidades, da região, do país. Na escola eles desalinham os saberes e fazeres costumeiros produzidos e veiculados pela instituição, transmutam as faces familiares das pessoas, das pedagogias vigentes.

Regido pelo princípio da incerteza, ao sabor do indeterminado, sob a leve brisa do acaso, desarranjam-se as armações do sistema disciplinar pré-montado. Em desalinho e sob o fôlego apressado do que fazer, outras estratégias de docilização dos rebeldes sobem ao palco. Nestes tempos de grandes espetáculos, como nas grandes greves que varreram os anos de 1984 a 1990, o dia-a-dia das escolas vive aos sustos. Dentro destas instituições de ensino, os agentes da ordem trazem os nervos à flor da pele. O imaginário do sistema escolar trabalha a todo o vapor, perde o sono frente ao real/fantasmático do inesperado, do trágico. Os humores, instáveis, próprios das trajetórias de enfrentamentos das forças sociais em jogo, camuflados podem estar alojados em quaisquer das dobras dos corpos perigosos dos alunos grevistas. Assim, ao alarido do primeiro sinal de entrada para a escola, feito uma avalanche, estes alunos ocupam os pátios, os corredores, as salas de aula, penetram nas retinas de professores, de diretores, e dos integrantes dos grupos de apoio escolar. O acaso, os detalhes de um cenário movido a cada instante, o império de pensamentos e atos surreais, colocam a descoberto as fragilidades e as inabilidades que tem as escolas para trabalhar com o inédito, com o acontecimento, com o que vai além do programado.

Nos instantes de exceção, como os das greves, nas escolas ficam nítidas as faces sombrias alojadas em cada um dos seus ângulos. As crueldades dissimuladas na banalidade do costumeiro, assumem múltiplas e despudoradas silhuetas. Questões de fundo não equacionadas

há longo tempo, colocam-se à mesa, tais como as intolerâncias as diversidades étnicas e culturais, as violências que marcam as relações de gênero, as linguagens da excludência, a violação da cidadania, a morte simbólica/real da condição de pessoas, a desumanização e descaço com a vida de todos os vivos.

Falando, ainda, sobre os rostos desencantados das escolas freqüentadas pelos trabalhadores, ergue-se uma multiplicidade de vozes. Homens e mulheres, velhos e jovens, sobretudo, consideram as entrevistas como espaços de denúncias e o entrevistador como as mãos que podem e devem escrever sobre e por aqueles sem voz e sem existência para a maioria das pessoas. Em outras palavras, estes trabalhadores vêem no pesquisador o semblante da esperança. Os laços da amizade, da confiabilidade, a dialógica entre observador e observados, entre sujeito e sujeitos selam uma carta de compromisso, aos olhos dos alunos que vivem a condição de cortador de cana grevista. Assim, o pesquisador que conquista a confiança dos cortadores de cana em tempos de greve, que procura construir ciência com Eros, acaba por enredilhar-se numa trama de perigosas encantarias. A busca é, pois, por produzir uma ciência aberta, por fazer uma ciência com consciência, por aventurar-se pelas armadilhas, pela prática libertária e sensível de uma escrita ensaísta. Este pesquisador opta por viver os ricos e desafios de olhar através dos olhos de quem olha, ou seja, através dos olhos da comunidade de destino dos cortadores de cana. Nestes termos, ele tem o privilégio de ouvir e de poder dizer sobre esta comunidade, sobre os risos, as alegrias, as festas, as sacralizações, os martírios, as angústias, o salário que quase morre a míngua, o desemprego que se alastra feito erva daninha. Conquista a liberdade de caminhar pelas rotas dos seus interditos, pelos fios das suas memórias.

Homens e mulheres abrem-se, então, sem reservas para dizer das alianças e encontros furtivos da escola com os poderes locais, os grandes proprietários de terras, os usineiros, os



feitores e outras peças-chaves na hierarquia de mando regional. Denunciam o policiamento, a censura, a ingerência dos poderosos dentro do espaço escolar e as repressões cotidianas nos bairros de maior concentração de grevistas. Revelam o esquema de vigilância que recai sobre os moradores de certos bairros nas suas andanças em direção aos centros das cidades, em especial. Falam dos professores e diretores que se calam, que ficam na espera do que fazer,

**No contexto da greve, os educadores, sua linguagem, seu gestual e seus fazeres escolares tiritam de medo aos olhos do líder grevista.**

do que dizer, isto é, que não sabem como se comportar e atuar sem serem tutelados. Zé Morerinha enfatiza o processo de escolha dos educadores profissionais, o caráter conservador e serviçal típicos do processo de fabricação da obediência. No contexto da greve, os educadores, sua linguagem, seu gestual e seus fazeres escolares tiritam de medo aos olhos do líder grevista. Professores e outros profissionais do ensino policiam o insubordinado que corre nas suas próprias veias e na dos alunos / grevistas. As escolas, os trabalhadores e a polícia convivem com os espectros das torturas e dos horrores.

*"... Ocê sabi qui num podi... A própria professora, coitada, ela tem medo. Ela tem medo. Ela num chegô a falá pra mim qui tem medo, mais pelo dia qui eu e meu companhero tava curversano, eu vi qui ela ficô diferenti. Ele preguntô pra mim e eu fui ixpricá pra ele e eu vi qui ela ficô diferenti. Ficô diferenti, coitada, prukê ela tem medo. Dispois diz qui teve uma ronião lá, diz qui o diretô falô isso pra ela, sobre esse negócio do direito du trabaiaidô... Mais num foi muito apertado, prukê ocê sabi... Aqui im Guariba tem muitas pessoa qui sabi. Quem comanda essas própria escola eles são contra. É... eles são contra os direto du trabaiaidô, di um grupo di trabaiaidô si uni. Não é bem assim por dizê, ele é contra o trabaiaidô. Ele gosta qui o trabaiaidô tra-*

*baia. Mais o negócio qui ele num gosta é qui o trabaiaidô sabi du direito e a força qui ele tem. Pruke a maior parte deles tem fazenda tamém... tem impregado...*

*Num pertaro muito (na ronião). Deu uma como diz o otro né... A própria Usina preguntô pra ela cumu qui ela mixxia com o trabaiaidô. Ela falô qui num sabia di nada. A outra falô:*

*- Pelo meno na minha crasse eu num participei mais eu vi trabaiaidô lá falano muitas coisa sobre a vida deles no campo. Só qui eu num participei pruke eu num tinha ordi, pru causa disso qui eu num participei."*

**José Moreira, 1988**

Zé Moreira, aluno / trabalhador, grevista símbolo na cidade de Guariba e em toda a região canavieira em greve, expressa com clareza as imagens impressas nas cabeças de outros trabalhadores. No seu entender, em momentos de embates profundos, o professor encarna o estereótipo do feminino: frágil, desprotegido, infantilizado, destituído de poder decisório. Na sua fala esticada e complexa, ele vai construindo uma floresta de símbolos. Zé Moreira, Adolfo, Dona Maria, apontam para as reentrâncias, para os labirintos da instituição escolar.

Nas suas formas de ver e entender a familiaridade de seu mundo, estes e outros alunos tentam encontrar significados para os procedimentos de certas escolas. Uma lógica perversa assombra seus pensamentos. Desconfiados, olham com apreensão o empenho de professores e diretores em reduzir drasticamente os altos números de alunos por classe. O discurso pedagógico bem articulado pelas escolas não os convence. Para eles, esta linguagem esconde, ou procura dissimular o processo de implantação de uma determinada e obstinada política educacional: a que tem por eixo de preocupações equacionar os problemas da superlotação expulsando os alunos mais incômodos e perigosos. A indisciplina, as faltas sucessivas, o baixo aproveitamento escolar, a violência for-

mam um bloco de porquês da exclusão-evasão escolar. Outro bloco, vem sob a forma de discurso batido e incontestável para a maioria dos professores... *os alunos não querem nada com nada... os alunos do noturno já vem cansados do trabalho e pouco conseguem aprender... tem um grupinho de alunos que só vem para bagunçar. Tem muita gangue na escola e os pais e alunos adultos não agüentam a bagunça e saem... aqui tem aluno que já foi preso... eles são muito violentos e não tem medo de ninguém.* Em Guariba, ocupam os primeiros lugares da lista dos que *...vão abandonar a escola na certa*, os alunos da Vila de Sangue Quente, a do João de Barro. Ali, nas representações e nos imaginários das escolas e da maioria dos fundadores de Guariba, *aquela gente vive bêbada, faz arruaça, briga e mata por qualquer coisa... é um povo sem lei... gente brava.* O trágico está no fato destes últimos relatos saírem da boca, serem de conhecimento de pessoas como Zé Moreira, Dona Zélia, Seu Afonso, Adolfo, Dona Maria e tantos outros. Um misto de revolta e humilhação toma conta dos corpos destes trabalhadores ao descreverem as imagens de si feitas pelos outros... *gente que nunca pegô num facão... nunca teve que cumê cumida podre na roça... que não vê um fio seu chorano de fome e ocê não tê nada pra dá o di comê* (Adolfo, Guariba, 1988).

Alguns destes alunos/trabalhadores utilizam a expressão *lista negra* para se referirem a relação de alunos indesejáveis pela escola. A mesma expressão sai das bocas dos usineiros, dos feitores dos grandes fornecedores de cana para as usinas e está no linguajar costumeiro dos cortadores de cana e dos trabalhadores das usinas. Olhando para uma *lista negra*, que corre de um empresário rural para outros, observa-se na linha de frente os nomes dos líderes grevistas, do pessoal ativo dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Logo em seguida vem os blocos dos doentes e dos fracos de serviço. O absurdo, a revolta, o surreal saltam aos olhos quando se coloca lado a lado as *duas listas*, a das escolas e a dos usineiros e seus pre-

postos. Parecendo estar em pleno reino dos horrores, constata-se a materialização do impossível - os nomes que engrossam os primeiros lugares das listas são os mesmos. Patrões e a maioria dos educadores profissionais das escolas consideradas fazem infectos os alunos/trabalhadores/grevistas. As pessoas que trazem nos corpos gestuais, cheiros, odores, paladares, rituais, mitos, crenças, ritmos, figurinos, dialetos, imaginários, representações, imagens afetivas e poéticas, arranjos domésticos diferentes são transmutados em seres que exalam o podre dos impuros, o fétido dos esgotos do urbano moderno. Visões de mundo diversas, insurretas trajetórias de vida completam e reiteram os sinais dos heréticos.

Da cabeça de Zé Moreira, não passam despercebidas as linhas que desenham a anatomia desnudada da escola atada ao universo da produção agro-açucareira, aos grupos políticos locais e regionais. Na sua *idéia*, como nas de Seu Afonso, e de Adolfo, um estranho traçado delinea-se na esfera do pensado. Chegando ao limite máximo da demência, para estes trabalhadores o tempo, traiçoeiro e enganoso, resolvera um dia escolher o imobilismo. Assim, as mesmas correntes que alimentam os cativeiros, hoje, amarram e mantêm atadas escolas, prefeituras, cadeias, igrejas, agroindústrias, palácios de Estado, tribunais, cooperativas de coronéis contemporâneos. Arquiteturas restauradas e atualizadas mantêm firmes as pontes que continuam a realizar antigos papéis, viabilizar a cumplicidade, o troca-troca de favores e cargos. Para eles e tantos outros trabalhadores as altas esferas do político, dos saberes, da produção e da reprodução, atrelam e mantêm as pequenas armações de poder locais e vice-versa.

*"... Mais ocê sabi qui tem isso. O governo paga pra ela fazê tudo, num é. Mais numa cidade, o prefeito vai correnô lá, dispois dele sabê qui ela ta organizano tudo aquelas pessoa. Ele tira ela dali, prquê ele tirano ela dali já é uma a menos. E põe uma pra podê tirá aquilo da*

*cabeça do povo. Pra ele é mais tranqüilidade. E depois quando o governo sube pra qual motivo que ela tá fazeno, pra governo também é importanti... é um sussegamento que ele vai tê também. Pruquê depois que tivé organizado, Guariba, Jaboticabal, Pradópolis, Ribeirão Preto, otros tivé organizado... o povo cada um tá sabeno da verdadei... ah! minha fia"*

**José Moreira, 1988**

No entender de vários trabalhadores, os micropoderes locais são costurados como uma rede que se estende estabelecendo ligações com esferas mais amplas de poder. Para eles estes micropoderes alimenta e são alimentados por uma vasta e complexa hierarquia de mando, que vai do olheiro e do feitor de turma até as salas do ministério do trabalho e dos salões dos palácios de governo. A malha de obediências, de obedientes e de insubordinações ganha densidade e visibilidade desproporcionais.

As greves que explodem nas safras e entressafras do corte de cana, de 1984 até as portas do séc. XXI, aprofundam a complexidade do próprio movimento e de todo o contexto histórico, de toda a história da vida e da morte na região dos conflitos. Este intrincado novelo (re)ordena-se incansável, na medida em que, aos movimentos de cortadores de cana incorporam-se movimentos de trabalhadores rurais ligados às agro-indústrias de diferentes setores produtivos. Estes trabalhadores rurais-outros trazem para os movimentos dos cortadores de cana, pautas de luta diversificadas.

O movimento dos cortadores de cana assume um amálgama maior, também, por interferência de múltiplos fatores e sujeitos que, como formigueiro, sobem ao palco de lutas. Desta pluralidade é possível destacar: a interferência da imprensa falada, escrita e televisiva regional, nacional e mundial; a atuação das lideranças sindicais urbanas do Estado de São Paulo e o surgimento de organizações da sociedade civil, até então desconhecidas para os trabalhadores rurais. Outros fatores interve-

nientes, que aumentam a complexidade dos movimentos de resistência dos cortadores de cana, estão para a aprendizagem de táticas urbanas de greve. Em contrapartida, com o desenrolar da resistência, novas formas de repressão são arquitetadas por instâncias diferenciadas do sistema de disciplinação social, entre elas a escola.

Zé Moreira, Seu Afonso e Cida, por exemplo, anunciam vários indicativos desta teia que envolve homens, coisas e relações. Contam como os acontecimentos fluem, como o passo apressado dos muitos escalões de defensores da ordem vai sendo acelerado, como estes prepostos do poder tentam impedir o desmoronamento da arquitetura de vigilância e repressão dentro e fora das escolas.

As paredes da escola, para eles, erguem-se porosas, tendenciosas, comprometidas com os blocos regionais de poder, principais protagonistas da espiral da pobreza, da miséria e da indignância dos cortadores de cana. Para muitos dos rebeldes dos canaviais de usina, a política da maioria das escolas responde aos interesses destes blocos de poder econômico, político e científico-tecnológico. Seu Afonso, trabalhador escolado, tem certeza que os conhecimentos e as estratégias necessários, isto é, aqueles que respondem aos projetos políticos-econômicos, às culturas, ao corpo de valores, aos jeitos de ser e de sentir dos cortadores de cana são conquistados fora da instituição escolar. Na visão de muitos entrevistados, a ciência escolar, especialmente em tempos de greve, tende a concentrar esforços em temáticas alheias às vidas que correm nas veias dos seus alunos.

A cultura produzida e veiculada pela escola de primeiras letras, o ensino, a pesquisa e os conhecimentos científicos que vem das Universidades continuam presos a preceitos fantasmáticos, isto é, à ilusão de que métodos e metodologias são capazes de chegar a grandes verdades intocáveis. Os conhecimentos e saberes elaborados por estes vários espaços escolares, continuam sustentados pelo mito da neutralidade, da distância do pesquisador, dos

professores da escola em relação aos sujeitos estudados, em relação à vida dos alunos. Este, talvez, seja o dogma primeiro para se chegar a objetividade, para a construção de um olhar que não quer se deixar contaminar pelas lágrimas da dor, da humilhação, do riso, da festa, do encantamento, da beleza e da emoção de pessoas reais. No trajeto de casa para o trabalho e na volta para casa ao final de uma jornada, no tempo que passa dentro da escola, as pessoas que compõem o corpo pedagógico-técnico-administrativo-disciplinar das instituições escolares parecem esforçar-se por trancafiar seus sentidos e sensibilidades. Nos momentos mais aflitivos dos movimentos sociais há uma tendência dos vários setores do social em ignorar, ou em ver apenas o espectro dos revoltados. Esta atitude, muitas vezes, guarda uma miopia que adoece os olhos, apaga a ética e tranqüiliza as almas. É fora da escola, nos sindicatos, no universo de trabalho entre parceiros e cúmplices, longe da vigilância de feitores, de outros prepostos e olheiros que, para Seu Afonso, os saberes dos direitos, as estratégias de sobrevivência e de luta são apropriados e articulados pelos trabalhadores. Para muitos trabalhadores nestes e em outros espaços, longe das portas das escolas, a identidade/diversidade dos pobres dos canaviais adquirem sua moldagem e ganha dignidade aos seus próprios olhos e aos olhos dos diferentes. As linhas que denunciam e põe à descoberto as silhuetas dos inimigos e opostos, são logo identificadas, gerando práticas violentas de exclusão e intimidação. É fora da escola, junto a seus iguais, parceiros e amigos que os trabalhadores exercitam o debate dos problemas que os afligem. Segundo Seu Afonso, é longe das salas de aulas que os trabalhadores aprendem os saberes e fazeres do trabalho, da política e da vida com seus ardis. É vivendo, ganhando e perdendo, caindo e levantando que se aprende sobre o mundo e a terra, sobre os homens e o restante da natureza. A escola é mantida desgarrada da vida, da terra e dos saberes que asseguram a sobrevivência dentro e fora do trabalho.

*"... No trabalho você é orientado por um amigo. O que ocê num sabe, as veiz o cara tá cunversano uma coisa que você num sabe, ocê corta o assunto, mesmo si o cara num tá falano com você. Eu mesmo sô um cara desse jeito. Quando o feitor ou encarregado está falano certas coisa eu arrumo um jeito di iscutá."*

**(Seu Afonso, Guariba, 1996)**

Os contextos históricos de repressões, de humilhações, de discriminações vividos por gerações e gerações de pobres da terra, fora e dentro da escola, não deixam dúvidas sobre a contundência das falas. Nestes instantes, ficam improcedentes e até banalizadas as críticas de alguns teóricos que insistem em interrogar, em apontar para as visões nada dialéticas dos discursos dos trabalhadores sobre as escolas. Diante das imagens esculpidas por eles, sobre o caráter desumanizante do espaço escolar tornam-se levianos os diagnósticos que apontam para a absoluta unilateralidade das suas representações. Perdem consistência as reflexões que vem na suposta falta de consciência política dos trabalhadores, a causalidade para construção de imagens desqualificadoras da escola como espaço de transformação. Nos momentos de grandes confrontos sociais, nos instantes de maior repressão aos movimentos reivindicatórios, para certos trabalhadores/alunos, uma escola cidadã assume feições heréticas. Nas horas de violência demente, erguem-se os muros, trancam-se os portais, criam-se barreiras burocráticas, na tentativa de impedir a realização do direito de acesso e de permanência dos trabalhadores na escola pública. Aos olhos de boa parte dos entrevistados, com o alargamento e complexidade das greves, aprofundam-se a exclusão e as práticas de vigilância, controle e punição pelos vários agentes da instituição escolar.

**Nos momentos de grandes confrontos sociais, nos instantes de maior repressão aos movimentos reivindicatórios, para certos trabalhadores/alunos, uma escola cidadã assume feições heréticas.**

Os movimentos sociais dos canavieiros acabam, assim, obrigando a escola a encarar suas dificuldades, suas intolerâncias às diversidades étnicas e culturais, suas fragilidades em conviver e trabalhar com as diferenças econômicas/políticas. As várias formas de resistência convidam as escolas a (re)pensarem suas identidades e identificações, seus compromissos com certas bandeiras, pessoas e grupos sociais. Os movimentos são instantes férteis. Sugerem que as escolas conheçam as condições de vida dos seus alunos, suas crenças, suas histórias de vida, costumes e interditos. Convidam as escolas a desvelarem os contextos históricos local e global, isto é, o espírito dos tempos e os espaços sociais em que se inserem. Chamam e a equipe escolar para enfrentar os desafios, riscos e incertezas de um mergulho pelo interior das cavernas do eu. O (re)pensar dos saberes e fazeres escolares está calcado nestes enfrentamentos.

As falas dos alunos/grevistas podem funcionar como subsídios para a (re)visão dos propósitos político-pedagógicos das instituições educativas. Os relatos obtidos apontam para a urgência de discussões sobre as especificidades das escolas de ensino fundamental e médio.

Os movimentos sociais e as próprias escolas, impulsionadas inclusive por estes movimentos, têm colocado a importância da pesquisa científica, da produção individual e coletiva de saberes, de projetos e estratégias exigidos por uma sociedade complexa. Movimentos rurais e urbanos contemporâneos, que congregam uma diversidade de atores/autores, vêm alertando para a necessidade de construção de culturas escolares que expressem, contenham e contemplem, ao mesmo tempo, as diversidades locais como garantia da identidade planetária. Neste sentido, uma política do Antropos, uma antropologia fundamental surgem como emergências para os séc. XXI.

As greves dos cortadores de cana e muitos outros movimentos sociais rurais e urbanos abrem-se para (re)pensar a complexidade do

ato educativo que o sistema público de ensino se dispõe a desenvolver. Movimentos como o dos canavieiros da Região de Ribeirão Preto impulsionam as escolas, especialmente aquelas erguidas dentro ou às margens de bairros de cortadores de cana, a enfrentarem suas precariedades, para entender e trabalhar com os tempos da infância, da juventude e dos adultos pobres. Estes movimentos desafiam a instituição a exercitar sua radicalidade de propostas: a (re)humanização dos já desumanizados pelo trabalho, pelas misérias de várias ordens, pelas humilhações diárias, pelas discriminações e exclusões cotidianas.

Movimentos sociais no Brasil, como os dos Sem Terra, os dos povos das florestas, os dos povos indígenas, os dos cortadores de cana em greve e tantos outros, têm provocado a (re)significação da educação, da escola, do processo de construção do sujeito para os tempos contemporâneos. Enfim, os movimentos sociais apresentam-se, hoje, como um dos palcos instigativos das pedagogias críticas, isto é, daquelas que trazem por diretiva a necessidade de desconstrução - (re)organização dos sistemas educativos, que tem por ponto nodal a reforma do pensamento consubstanciada pela complexidade dos paradigmas complexos. Os dizeres dos movimentos sociais, dos cortadores de cana em greve num tempo / espaço paroxístico, parecem propor o que há muito se faz inadiável, para garantir a sustentabilidade da diversidade de culturas e de vidas sobre e da Terra: tecer junto o que foi fragmentado sobretudo pela civilização ocidental moderna.

A urgência de (re) e (co)pilotagem de uma nau colocada à deriva pelo homem moderno, pela extrema demência de uma de suas faces, ecoa por todo o planeta, como grito da vida pelo direito à vida. Estão compelidos a esta outra viagem de conquista do (re)encantamento dos mundos, todos os espaços educativos e os escolares em específico, os homens e mulheres da Terra Gaia, as ciências e tecnologias conscientes. Caminham na mesma esteira, às (re)organizações epistêmicas, das formas de



viver e das articulações dos ecossistemas naturais com os ecossistemas culturais.

Reiterando, todos os esforços individual e coletivo pressupõem a dialógica da unidade múltipla de saberes e fazeres, que passam a integrar e integrar-se à cultura escolar. Por sua vez, tais esforço requerem, ao mesmo tempo, alterações profundas na instituição, no sistema escolar e, conseqüentemente, na formação dos profissionais de ensino.

Mesmo que certos desdobramentos não estejam presentes nos relatos dos entrevistados, fica claro que, as transformações apontadas por eles, não podem estar restritas às escolas de ensino fundamental e médio. Elas são extensivas às universidades, sem que se possa apontar escalas de prioridades nos diferentes momentos da formação dos sujeitos. Um princípio unifica as modificações requeridas para a escolarização. A desconstrução do sistema disciplinar em favor da transdisciplinaridade é tarefa imprescindível, embora complexa.

### A escola e suas encantarias

A instituição escolar surge ambígua, cheia de realismo mágico entre os fios de muitas falas, embora os desencantos adquiram força e espaço amplos nos relatos da maioria dos entrevistados. Nestes momentos, os dizeres dos cortadores de cana em greve, não se reportam a uma ou outra escola vista à poucas distâncias do conflitos. Em meios às falas mais impiedosas sobre as perversidades das escolas que frequentam ou sobre a escola arquetípica, os cortadores de cana não se furtam de dizer das encantarias deste universo de saberes e fazeres. Para a maioria dos trabalhadores, sob certos aspectos, o tempo e o espaço escolares vêm impregnados de uma visão mítica. Eles contam das várias versões e do eufemismo próprios ao mito. Desenham imagens da escola como algo real/imaginário. Esta visão não é específica destes trabalhadores, nem do mítico que eles constroem sobre a escola, nem do que aqui é entendido como mito. A este respeito, Edgar

Morin alerta... *o real não é tão imperativo como se pensa. Suas aparências são frágeis, sua essência está ou é desconhecida, sua matéria, sua origem, seu fundamento, seu devir são incertos, sua complexidade é tecida de incertezas. Daí sua extrema fraqueza diante da sobre-realidade do mito, da religião, da ideologia e mesmo da idéia e de todo o imaginário* (Morin, 1991, pg. 24). O real e o imaginário vivem imbricados, articulados, integrados. Desentranhá-los parece constituir um dos impossíveis para o cérebro humano, porque suas fronteiras são pouco nítidas. O imponderável ronda as certezas quando se pergunta: O que é real? O que é imaginário? As concepções da ciência clássica a este respeito sofrem hoje largos questionamentos, em especial com os avanços dos estudos sobre o cérebro humano. Pode-se dizer, pois, que o imaginário não está para o simplesmente irreal. Não é nem a *fada* e nem a *louca da casa*, segundo Edgard Morin (2002). As construções do imaginário não estão destituídas de realidade, nem de logus. O real não se aparta do imaginário. Apresenta-se encharcado de produções do imaginário, de imaginação, de mitos e ritos. Por outro lado, há mitos no logus. Para olhos complexos, um princípio de incerteza está embutido na possibilidade de conhecer, de aprender o que é real, tal como se apresenta, supostamente, aos nossos sentidos. Há certezas possíveis, *mas elas são fragmentárias, temporais, circunstanciais, secundárias... nunca fundamentais... qualquer caminhar para a grande certeza só poderá ser uma gravidez nervosa... O princípio da incerteza e o da interrogação constituem conjuntamente o oxigênio de todo o empreendimento de conhecimento. O conhecimento é uma aventura que não só comporta riscos, mas que se alimenta de riscos.* (Morin, 1989, pág. 22). No livro "O homem e a morte" (1988), Morin diz não haver socieda-

**Para a maioria dos trabalhadores, sob certos aspectos, o tempo e o espaço escolares vêm impregnados de uma visão mítica. Eles contam das várias versões e do eufemismo próprios ao mito.**

des humanas que não comportem a construção de imaginários, mitos, ritos, práticas sacrificiais, representações. Da mesma forma, não há imaginários, isto é, esta floresta de símbolos, signos, sinais, mitos e magias fora da sociedade humana. Esta noosfera é, segundo ele, própria da condição humana.

Numa polifonia de vozes, os cortadores de cana continuam articulistas de imagens generosas de uma escola possível. Tendo por parceiros as pessoas de espaços sociais educativos diversos e os acontecimentos do próprio movimento social, os entrevistados não deixam de perceber outros sentidos da escola. Para eles, a escola traz nas entranhas uma práxis possível: a de transmutação dos seus alunos em protagonistas das suas histórias, dos seus destinos. O universo escolar pode ser, contar e registrar uma história de construção-destruição - (re)-ordenação de pensamentos e práticas na direção da humanização da humanidade.

**Para os cortadores de cana a escola assume dons milagreiros. Mágica, é capaz de tirá um trabalhado das agruras do analfabetismo. Aprender a ler, escrever e contar são, portanto, fortes objetos de desejo.**

A escola para eles e para seus filhos, simbolicamente constitui-se em ritual de passagem, em universo redenção. Ela torna-os seres libertos do *trabalho duro e sem futuro em terras de patrão, de negócio*, como as de usineiro e as de produtores de cana para as usinas. Para os cortadores de cana a escola assume dons milagreiros. Mágica, é capaz de *tirá um trabalhado* das agruras do analfabetismo. Aprender a ler, escrever e contar são, portanto, fortes objetos de desejo. Assim, o real/maravilhoso, converte-se em misturas que fortificam as paredes da *escola de primeiras letras*. Eufemizada, ela é pedra preciosa capaz de desvelar os enigmas, as mensagens, as senhas da linguagem escrita, das leituras das revistas, dos livros reveladores da *vida de um trabalhador* e dos seus direitos. Desvendar, assenhorar-se da leitura, escrita e cálculo transmutam-se em portais abertos para um tempo mais generoso, para uma vida alegre,

melhor e solidária. No imaginário destes trabalhadores, ler, escrever com desenvoltura, fazer cálculos simples trazem em si ingredientes políticos. Podem fazer a diferença no processo de conquista de uma vida digna, de qualidade, de uma vida de homem livre. Com os movimentos sociais fica claro que o alastramento dos verdes canaviais não constituem, necessariamente, maior fartura de emprego e de vida.

Indicativo da interferência violenta da mão histórica do homem, ou seja, de um tipo específico de culturalização da natureza, o tempo circular da cana de usina reduz a dois tempos o ano agrícola: o da safra e o da entressafra; o da fartura de emprego e o do desemprego. Desta forma, o desemprego é o demônio que atormenta a história de vida do cortador de cana, da sua família e das próximas gerações de pobres da terra. O homem culturalizador, que (re)arranja o espaço, o tempo e faz da terra um mar de canaviais, nos últimos tempos vem andando pelos territórios ao som de um ruído ensurdecido - o desenvolvimento científico-tecnológico desenfreado. Cegas e surdas para a vida dos homens dos canaviais, as tecnologias não liberam os fantasmas do desemprego apenas no tempo delimitado da entressafra já mecanizada. A tecno-ciência da civilização ocidental, serva fiel apenas do mercado e destituída de ética assume, aos olhos do progresso, a silhueta da inocência, do só bem fazer. As tecno-ciências, mensageira de boas novas, têm, na contra-face do seu rosto angelical, uma legião de demônios.

Neste início de séc. XXI, sob o reinado dos canaviais de usina, o angelical do progresso tecnológico, nas mãos dos seus senhores, liberta os homens do trabalho bruto. Ébrio de liberdade, este progresso no entanto, quebra as correntes do tempo delimitado de menos trabalho no campo. Finalmente, os fantasmas do desemprego ganham carta de alforria. Agora, eles correm livres por todo o ano agrícola. Transformam todas as casas dos trabalhadores rurais em morada da fome endêmica.

Nestes tempos, mais que em outros, a esco-

la transforma-se em símbolo de redenção, assume feições deificadas. Para muitos, ela não proporciona apenas a instrumentalização do ler, escrever e contar. Os desdobramentos da aquisição destes saberes, levam a apreensão de saberes-outros e a posse de poderes políticos e culturais. A escola proporciona a sabia esperteza nos meandros dos discursos instituídos e a compreensão das artimanhas da linguagem jurídica. No imaginário dos cortadores de cana saber ler, escrever e calcular instrumentalizam a aquisição de seus direitos.

No entender de outros alunos / grevistas, o falar e agir civilizados chegam a fazer parte dos maneirismos exigidos pela condição moderna. A escola, neste aspecto, tem a incumbência de transmutar o bárbaro e esculpir o homem. Torna possível a compreensão de si mesmo, da vida que flui em certo contexto social. Para certos trabalhadores, ainda, a escola cria condições para outros possíveis. Neste sentido, ela permite aos trabalhadores adonarem-se do seu próprio destino; assumirem a feitura e a escolha autônoma dos seus próprios caminhos. Os saberes da escola podem fazer com que eles usufruam dos avanços da modernidade possibilitando o tráfego com destreza pelo universo de signos, símbolos e sinais identitários do mundo contemporâneo. No horizonte longínquo, a escola com suas mãos de artífice confere aos trabalhadores a possibilidade de diálogo com os mistérios que este e outros mundos contêm.

No entender de trabalhadores como Zé Moreira, a escrita ergue-se como uma forma de documento. Ela é um verdadeiro monumento que impede o esquecimento. Para Zé Moreira e Seu Afonso, em especial, a escrita retêm o mundo, assegura a inquestionável evidência dos dados, das situações, dos acontecimentos. Floresta de sinais, de símbolos, de mensagens, de imagens, de memórias, através da escrita é possível suspender o tempo, manter a vida, mesmo com a presença do ruído, do caos. O tempo, o burburinho do dia a dia, as idéias que atormentam a cabeça de um trabalhador, as contabilidades dos custos diários da vida, pre-

cisam ser registradas, diz um contador de cana.

*"Trabalhador depois que ele é adulto, ele passa a te família, pode vê que ele tá sempre com cabeça quente. Tem pobreza de doença na família, tem dívida pra pagá. Ele tá trabaiano aqui, mais o sentido dele tá longe. Sabe lê e escreve é muito importante pur causa disso. Ele carece de trazê tudo na ponta do lápis praque a cabeça vive perturbada, cansada."*

(Um trabalhador de Guariba, 1989)

O entrelaçamento desta variedade de fatores confere peso político à escrita, leitura e cálculo. De certa forma, no imaginário dos trabalhadores, a escola oferece condições que viabilizam estratégias de sustentabilidade econômica, política e cultural.

Neste presente, mais que em outros, a sobrevivência sofre transmutações, complexificações. A fome dos cortadores de cana nesse pedaço de chão, tem múltiplas causalidades e dimensões articuladas. Cabeça e corpo, matéria e espírito vivem de alimentos diversos. A escola e tudo o que ela representa torna-se, desta forma, imprescindível em todos os espaços e momentos do cotidiano das pessoas pobres.

### **Movimentos sociais e suas interrogativas: considerações finais**

Os mesmos movimentos sociais que enobrecem e ressaltam uma vida escolar redentora enzimam, também como foi visto, questões de fundo não respondidas, não equacionadas por toda a engrenagem do ensino regional, nacional e mundial. Assim, uma multiplicidade de vozes chamam os olhos para ver o agravamento da indigência humana. Alheia a contemporaneidade dos tempos, a exclusão social alarga-se despidoradamente e sem camuflagens. Persistentes, as vozes interrogam sobre o que acontece fora e dentro da escola: os estranhamentos e enfrentamentos étnicos e culturais, o aprofundamento, difusão e pluralidade da violência, o agravamento das discriminações, das


intolerâncias às diversidades. Alguns movimentos, como os dos povos indígenas, trazem para o cenário das discussões as temáticas do corpo e suas várias linguagens. Outros movimentos sociais abordam as questões que dizem respeito à ética e estética. Eles dizem dos problemas relativos à inseparabilidade entre o empírico - racional - lógico e o simbólico - mítico - mágico, entre as objetividades e subjetividades, entre o "eu" e os "outros", entre o prosaico e o simbólico. Insubordinadas, as pessoas e seus movimentos sociais apontam para as inconsistências destas e de outras junções. As críticas aos dualismos podem ser vistas: nos escritos de poucas linhas, registros que se transformam em memórias nos cadernos de escola, nos documentos de sindicatos. As rejeições à bipolaridade da vida, do mundo e das relações podem ser vistas e sentidas à volta das mesas dos bares, nas conversas sem fim sobre o trabalho, sobre a vida e a morte de todos os dias. A irrealidade das visões e das práticas duais expressa-se nos passos do cotidiano. O dualismo morre à mingua nas histórias de vida contadas só para os ouvidos da amizade.

No caso das greves de cortadores de cana de Guariba e Barrinha, em especial, o cenário de destruição, de caos tem seu lado genésico e generativo. No olho do furacão, a escola pressionada e tencionada por todos os poros sai dos trilhos quando o pré-estabelecido, o determinado desmorona. Neste processo de desconstrução, para a escola fica difícil ignorar o contexto em que está mergulhada, e não ver as suas imagens estampadas em manchetes. Para a escola é impossível não olhar para si mesma, para as suas múltiplas, ambíguas, contraditórias, complementares e simultâneas faces.

Não há como considerar que o momento caótico é, também, extremamente rico e fértil porque mostra os vários sentidos da escola, as várias vidas aninhadas em si. Nos tempos de tensão, de greves e de outras formas de resistência a escola acaba por permitir atos generosos: a (re)organização de si por si e a ação com-

partilhada de (re)visão de si pelos outros. Nesta medida, a escola olha sua própria indignidade e vive sua indignação. Seguramente, nestes dias turbilhonais, quentes, boa parte das entranhas da escola, não vira o rosto para o insubordinado, o indigesto, o instituinte, o desaforado que trafega pelos espaços do urbano e do rural. A transgressão remexe os guardados nas cabeças dos homens trabalhadores ao longo das suas histórias de vida. A rebeldia, dentro e fora da escola, altera imaginários, representações, visões de mundo, objetos de desejos, dialetos, formas de comunicação e de intercâmbio. Estas alterações, por decorrência, modifica objetividades e subjetividades, o estranho e o familiar. A insubordinação transverte as ruas, as casas, os bares, os santuários e as alcovas das tribos. O movimento social, com sua fúria (re)direciona os passos da comunidade de destino.

### Referências bibliográficas

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre - imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DURAND, G. **A imaginação simbólica**. 6. ed. Lisboa: Ed. 70, 1993.
- \_\_\_\_\_. **As estruturas antropológicas, do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MORIN, E. **O homem e a morte**. Publicação Europa América, Lisboa, Portugal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **O Método IV**. As idéias: Sua Natureza, Vida, Habitat e Organização. Publicações Europa América. Lisboa. Portugal, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem-Feita - repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O Método V**. A humanidade da humanidade. A identidade humana. Porto Alegre, RS. Sulina. 2002
- \_\_\_\_\_. e Wulf, C. **Planeta - A aventura desconhecida**. São Paulo. UNESP. 2002.
- \_\_\_\_\_. Ciurana, ER e Motta, RD. **Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo. Córtext. 2003.
- PENA-VEJA, A.; PETRAGLIA, I. (org.). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. 





# O desafio de lidar com as diferenças\*

**Lobelia da Silva Faceira**

Professora adjunta do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO e do curso de Serviço Social da Universidade Castelo Branco.

**D**iscutir a temática "O desafio de lidar com as diferenças" é priorizar primeiramente algumas considerações e reflexões sobre o que consideramos socialmente como *diferente*, quem considera a *diferença* e, principalmente, destacar que a normatização e a diferença são termos e concepções construídos historicamente e socialmente, de acordo com os pa-

drões culturais e morais de uma sociedade.

Não vivemos numa sociedade que preza pela diversidade e respeita o direito a diferença. Dessa forma é importante pensarmos o que representa a *diferença* e a diversidade na atualidade e, especificamente, o desafio da Educação em *lidar com as diferenças* no processo de construção da Cidadania e da própria de-



mocratização do espaço escolar. Segundo FERREIRA (2004) diferença é:

"1. Qualidade de diferente. 2. Divergência; desarmonia. 3. Distinção. 4. Aquilo que distingue ou torna desiguais às coisas ou pessoas tomadas em comparação." (p. 239).

Pensar a temática da *Diferença* no campo educacional é considerar o olhar dos vários atores sociais (educadores, alunos, famílias e comunidade) com relação ao outro e as múltiplas expressões dessa diversidade presentes no espaço da escola: classe social, etnia, gênero, religião, representações das diversas realidades sociais e culturais.

Uma outra questão que devemos destacar nesse debate inicial é a configuração da *diferença* representada pelo estranhamento dos atores sociais do campo educacional com relação às múltiplas expressões da Questão Social, que perpassam o campo educacional: violência, drogas, sexualidade da criança e do adolescente, a homossexualidade. Ou ainda com relação às características subjetivas e comportamentais dos próprios alunos (crianças portadoras de necessidades especiais, distúrbios comportamentais, dificuldades de aprendizagem e a "hiperatividade"), que muitas vezes são caracterizadas como *diferenças* e causas do processo de estigmatização e da própria culpabilização do aluno como responsável pelo fracasso escolar.

A Educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da Cidadania. De acordo com CARNEIRO (1998):

"O conceito de cidadania centra-se na condição básica de ser cidadão, isto é, titular de direitos e de deveres a partir de uma condição universal - porque assegurada na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas - e

de uma condição particular - porque vazada em cláusula pétrea da Constituição Federal: **todos são iguais perante a lei**". (p. 33).

Considerando que a Educação é **direito de todos e dever do Estado** nos termos do Art. 205 da Constituição Federal, é imprescindível pensar sobre a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola dos alunos, considerando as suas diversidades. Esta preocupação implica em se definir parâmetros de melhoria da equidade por meio de uma sala de aula com qualidade, isto é permeável às especificidades e diversidades das populações: crianças que residem na periferia ou na área rural, populações em condição de pobreza, população indígena, além de evadidos e excluídos do sistema escolar.

A escola não é algo pronto ou uma instituição imutável, pelo contrário, ela foi instituída historicamente de acordo com interesses determinados e com características próprias, sendo necessário analisá-la dentro de um contexto mais abrangente e histórico, como afirma Freire (2003):

"Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente. A compreensão do seu estar sendo, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela - a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema e sistema maior - não são contudo mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais, não se pense, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra. Daí a afirmação com que começo esta breve introdução: enquanto

**A escola não é algo pronto ou uma instituição imutável, pelo contrário, ela foi instituída historicamente de acordo com interesses determinados e com características próprias, sendo necessário analisá-la dentro de um contexto mais abrangente e histórico.**

categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Daí também que não seja a escola a que se encontre em crise, como astuta ou ingenuamente se insiste em apregoar. Fala-se de crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que". (p. 7).

Daí a importância de analisarmos historicamente o surgimento da instituição escola e sua função ideológica, para refletirmos sobre o seu contexto e a temática do *desafio de lidar com a diferença*.

Antigamente, não existia a instituição escola como a responsável pela educação e pela transmissão de conhecimentos, educar era viver o dia-a-dia da comunidade, plantar, participar de cerimônias coletivas e ouvir dos mais idosos as histórias da tradição oral. De acordo com Freire (2003):

"A prática educativa consistia na aquisição de instrumentos de trabalho e na interiorização de valores e comportamentos enquanto o meio ambiente em seu conjunto era um contexto permanente de formação". (p. 23).

Logo, todos os adultos da comunidade dividiam a tarefa de ensinar, sendo a aprendizagem resultado do próprio conhecimento do indivíduo e da experiência dos outros. Essa aprendizagem tornava inseparáveis as instâncias do saber, da vida e do trabalho.

Na Idade Média, na Europa, a educação tornou-se um produto da escola, sendo necessária à capacitação de um conjunto de pessoas na tarefa de transmissão do saber, especificamente os religiosos. A atividade de ensinar passou a se desenvolver em espaços específicos, denominados como escolas, permanecendo isolados da vida cotidiana. Durante muito

tempo, esse espaço ficou separado e destinado unicamente às elites, enquanto a população pobre continuava a sua aprendizagem e educação através da prática do dia-a-dia.

Nesse contexto, a escola atribuía importância e valor ao saber abstrato, científico, a moral, a religião, valorizando o trabalho intelectual em detrimento da atividade manual, da vida cotidiana. A sociedade é constituída por duas principais classes: uma que vive da renda de suas propriedades e outra que desprovida de propriedade, consegue sua subsistência através da venda da sua força de trabalho. Sendo a educação responsável pela legitimidade da diferença dessas duas classes, refletindo numa separação entre o trabalho considerado intelectual e o trabalho manual.

Esse modelo de educação durou até o surgimento do capitalismo industrial, que desencadeou uma série de transformações na sociedade, como: a revolução tecnológica, consolidada pela invenção da máquina a vapor e a utilização de novas formas de energia; o desenvolvimento e ascensão da burguesia industrial, que passa a ocupar o lugar de classe dominante; a formação de uma classe operária caracterizada como mão-de-obra pobre e desqualificada, que vende a sua força de trabalho em troca de baixos salários.

Com o desenvolvimento da industrialização, o mercado de trabalho passou a exigir uma mão-de-obra mais qualificada, uma vez que o manuseio das máquinas na indústria requeria um profissional mais especializado, um número maior de quadros técnicos e científicos. Esta exigência econômica coloca a necessidade de uma modernização da escola, no sentido de atribuir um mínimo de instrução à classe operária. Logo, paralelamente a escola dos ricos, surge à escola para os pobres, com a função de dar aos futuros operários o mínimo de cultura necessário à sua integração e inserção no nível mais baixo da sociedade industrial. Segundo Freire (2003): "Os 'ignorantes' deveriam socializar-se, isto é, deveriam ser 'educados' para tornarem-se bons cidadãos e trabalhadores

disciplinados". (p. 29). Assim, a escola é democratizada para os trabalhadores com a função econômica de qualificá-los, habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Ou seja, a função social da educação permanece subordinada e controlada para responder às demandas do capital. De acordo com Gryzowski apud Frigotto (1999):

"(...) a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais". (p. 26).

Logo, a passagem do feudalismo para o capitalismo não representou a superação e ultrapassagem da sociedade marcada pela opressão, segregação social e desigualdade de classes para uma sociedade livre e igualitária. Pelo contrário, o capitalismo mantém o quadro de desigualdades sociais sob uma igualdade jurídica e legal, que não é legitimada, mas responsável pelo estabelecimento das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes. Segundo Frigotto (1999):

"O mercado, sob as relações das classes fundamentais capital/trabalho, de um lado, constitui-se no locus fetichizado, por excelência, onde todos os agentes econômicos e sociais supostamente se igualam e podem tomar suas decisões livres, e o contrato, de outro, na mistificação legal da garantia do cumprimento das escolhas 'igualitárias e livres'". (p. 27).

Logo, cria-se a ideologia de que as chances passam a ser iguais na sociedade capitalista, destacando, especificamente o acesso à educação, que passa a ser estendido às classes populares. Porém, esse acesso ainda permanece diferenciado e restrito, à medida que passam a coe-

xistir dois tipos de escola, onde as crianças pobres têm acesso à escolarização básica ("escola primária"), aos conhecimentos mínimos indispensáveis ao trabalho industrial, não tendo acesso a estudos e conhecimentos mais aprofundados e considerados científicos. E as crianças da elite têm acesso ao ensino de nível superior, aos conhecimentos intelectuais e científicos, criando uma situação de segregação social.

Assim sendo, o poder da escola remonta do século XIX, onde o sistema educacional foi criado como uma forma de intervenção legitimada do Estado, para intervir na vida dos trabalhadores e também para regular e assumir a educação das crianças. O ensino público, gratuito e obrigatório, é visto como a melhor maneira de alcançar uma verdadeira democratização dos estudos. De acordo com Freire (2003): "A expectativa dos operários é de que a escola - transformada numa espécie de serviço público aberto a todos - seja um instrumento de emancipação e de educação das classes menos favorecidas." (p. 32).

Gradualmente, o sistema de duas escolas vai sendo abolido e todos os alunos, independente da situação sócio-econômica começam seus estudos num mesmo tipo de escola e, é apenas ao término de um segmento (1º ou 2º grau) que vai se dar à seleção desses alunos em dois grupos: de um lado, uma minoria que vai continuar os estudos até alcançar a universidade e, de outro lado, uma maioria que vai seguir cursos mais curtos e menos valorizados, que conduzem apenas às escolas técnicas e profissionais, que qualificam rapidamente os indivíduos para ingressarem no mundo do trabalho. Logo, a educação tem como sujeito, que define as suas ações, as necessidades e demandas do processo de acumulação de capital, sob as diferentes formas históricas. Frigotto (1999) destaca que Marx e Engels concebem a realidade social como uma estrutura:

"(...) uma totalidade de relações onde, em sua unidade diversa, o conjunto de relações sociais e econômicas, por serem imperativas

na produção da vida material dos seres humanos, constituem-se na base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social no seu conjunto. Como, em diferentes momentos, estes autores insistem, o caráter fundamental das relações sociais de produção não confere às mesmas a definição única e isolada das demais determinações. As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais. O ser humano que atua na reprodução de sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica etc". (p. 31).

Marx considera o trabalho como uma categoria ontológica e econômica fundamental, à medida que é a forma com que o homem produz suas condições de existência, a história e o próprio ser humano. A partir dessa visão do trabalho como criador da realidade humana, Marx e Engels colocam a necessidade da união do trabalho em suas diferentes instâncias: manual, intelectual e produtivo.

Essa união do trabalho pressupõe a própria supressão da relação capitalista, à medida que o capitalismo é responsável pela transformação do trabalho criador da vida humana em alienação. Ou seja, à medida que o homem perde o sentido de seu trabalho e o reconhecimento do que produziu, constituindo o que Marx denomina como estranhamento.

Para a legitimação desse sistema de exploração, faz-se necessário disseminar a ideologia dominante e de submissão para as classes trabalhadoras, utilizando para isso os aparelhos ideológicos, dentre os quais destaco a escola. Ou seja, é necessário qualificar a mão-de-obra para o trabalho industrial e manter os trabalhadores numa certa ignorância e submissão, indispensáveis para que permaneçam passivos e conformados frente a sua exploração.

Logo, não podemos analisar essas transfor-

mações da escola e no campo educacional considerando que a mesma alcançou seus objetivos de democratização, até mesmo pelo fato de entendermos a democratização, como a igualdade de chances de êxito entre os alunos vindos de meios sociais e culturais diferentes. A democratização, sob o aspecto das crianças pobres terem acesso à escolarização, pode ser considerada como positiva, mas não podemos excluir desta análise a parcela de crianças que se mantém excluídas das escolas e a própria segregação que continua existindo internamente nas escolas. De acordo com Freire (2003):

"É verdade que os filhos dos operários, lavradores e assalariados de baixa renda vêm tendo maior acesso à escola. No entanto, suas possibilidades de êxito permanecem muito menores do que as dos filhos de outras categorias sociais". (p. 34).

Nos séculos XIX e XX, particularmente na Europa, ocorreram reformas educacionais, porém os sistemas educacionais continuam deliberadamente estratificados: segregados por raça, gênero e classe social, dividindo as escolas entre acadêmicas e técnicas, públicas e privadas, protestantes e católicas. Após muitos movimentos sociais de luta contra essa situação, a educação torna-se abrangente e universalista para os grupos excluídos.

O direito à educação foi materializado internacionalmente, na Declaração dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959 (exceto na África do Sul), como significando igualdade de acesso para todos. Porém, ainda no interior das instituições igualitárias, as crianças proletárias e pobres continuam a ter baixo desempenho e rendimento escolar, estando mais sujeitas à reprovação e evasão escolar, e tendo menos chances de chegarem à universidade. Assim, a escola reproduz a divisão social da sociedade em cate-

**Para a legitimação desse sistema de exploração, faz-se necessário disseminar a ideologia dominante e de submissão para as classes trabalhadoras, utilizando para isso os aparelhos ideológicos, dentre os quais destaco a escola.**

gorias sociais distintas, uma vez que o filho do operário tem acesso a uma baixa escolaridade, constituindo mão-de-obra com pouca qualificação, que será absorvida pelo mercado de trabalho. Já uma minoria da população terá acesso ao 3º grau, a alta qualificação e bons empregos e salários. Assim, a escola legitima uma situação já previamente existente, reforçando a ideologia de que a criança pobre não consegue concorrer, a nível de inteligência, com a criança de uma família de boa situação sócio-econômica. Isto é, desenvolve-se a idéia de que o pobre encontra-se na situação de pobreza porque não tem competência de superá-la.

Segundo Connell (1995) a educação foi trazida para o contexto da assistência social através da correlação entre níveis mais baixos de educação, de um lado, e índices de desemprego mais altos e salários mais baixos, de outro. Surgindo assim, a idéia do "ciclo da pobreza" auto-alimentado, no qual a precária situação sócio-econômica da família tem forte influência no baixo rendimento da criança na escola, que conseqüentemente, resulta no seu fracasso escolar e dificuldade na inserção no mercado de trabalho, garantindo assim, a pobreza na próxima geração. Essa associação da pobreza à educação é responsável pela segregação dos alunos pobres em relação aos demais alunos, que são considerados historicamente como inferiores.

É inquestionável que uma criança mal nutrida, ou que tem que dedicar seu tempo ao mercado de trabalho, para ajudar no orçamento familiar, não terá um bom rendimento escolar e nem conseguirá permanecer muito tempo na escola. Porém, o que destacamos é que essa análise não leva em consideração outros fatores que contribuem para o fracasso escolar, como: a descontinuidade da Política Educacional, ou seja, as constantes mudanças de programas e políticas frente à mudança de governos; a

dificuldade e ausência de avaliação da Política Educacional, até mesmo pela sua falta de continuidade; padrões avaliativos que discriminam e estigmatizam o aluno pobre; a precariedade da formação dos professores; as poucas condições materiais das escolas e do ensino, a inadequação do currículo com relação à realidade social da criança e a própria função da escola enquanto instrumento de reprodução ideológica. Ou seja, desenvolve-se o estereótipo de que o fracasso escolar é de responsabilidade unicamente da criança e de sua família, não analisando que o próprio funcionamento da escola é responsável por essa seleção, de acordo com os interesses e demandas do mercado de trabalho.

A escola, à medida que passa a ser a instituição responsável pela transmissão do saber, separa o ensino da vivência e experiência da comunidade, ou seja, ao contrário das formas iniciais de educação, a aprendizagem é separada da vida cotidiana da criança, conseqüentemente, a mesma é uniformizada e condicionada a seguir as normas escolares. Os alunos devem ter um comportamento disciplinado e não crítico na escola, sendo o professor considerado como o detentor da verdade, do conhecimento e o aluno um simples receptor desse conhecimento. Freire (2003) destaca essa questão, apresentando os dados de uma pesquisa,

que torna evidente a valorização e exigência da disciplina e bom comportamento dos alunos:

" Fizemos uma pequena pesquisa com futuros professores sobre as qualidades que consideravam primordiais para o bom desempenho escolar: as características atento, disciplinado e dócil obtiveram 41% dos primeiros lugares. Enquanto as qualidades espírito crítico e reflexão obtiveram apenas 2% ". (p. 48).

A criança experimenta assim um mundo de silêncio, imobilidade e passividade, Gramsci dá uma

**Os alunos devem ter um comportamento disciplinado e não crítico na escola, sendo o professor considerado como o detentor da verdade, do conhecimento e o aluno um simples receptor desse conhecimento.**



contribuição importante para a análise da escola enquanto aparelho de coerção e hegemonia. Ele destaca a questão de que a força verdadeira, que mantém um sistema, não reside no poder coercitivo do Estado, mas na aceitação da classe dominante de sua condição de subordinação e dominação. A filosofia da classe dominante é transferida para a classe dominada através da moral, costumes e normas, logo, o principal é compreender e analisar como a classe dominante conseguiu conquistar o consentimento da classe dominada, dando ênfase à ideologia e hegemonia. Ou seja, através dos aparelhos hegemônicos (como a escola, a fábrica e a igreja) a ideologia de dominação é transferida para as classes subordinadas.

A escola através da atribuição de que o bom aluno é aquele que possui como principal característica a disciplina e obediência desenvolve e propaga a ideologia e o aprendizado de que o trabalhador deve ser disciplinado e um cidadão passivo. Ou seja, através da escola, o aluno vivencia a situação de obedecer a ordens sem questionar, mantendo-se disciplinado. Caso o aluno insista em questionar as normas institucionais ou manter-se indisciplinado, a escola lhe aplica castigos, o que constitui uma outra face do poder da escola, que é a coerção. Podemos assim, analisar a escola como transmissora da ideologia de submissão e passividade, não apenas pelo ângulo da ideologia, mas pelo viés da coerção, à medida que o aluno indisciplinado e que não obedece às normas escolares sofre punição e castigo. Segundo Freire (2003):

"Imediatamente depois do maternal, a criança de seis anos é "parafusada" numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, seis horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante sete anos ou mais?

Haverá maneira melhor de aprender a submissão? Isso penetra por músculos, sentidos, tripas, nervos e neurônios... Trata-se de uma verdadeira lição de totalitarismo. A posição sentada é reconhecidamente nefasta para a postura e para a circulação, e no entanto eis nosso homem ocidental com problemas de coluna, as veias esclerosadas, os pulmões retraídos, hemorróidas e nádegas achatadas... Faz um século que vemos as crianças arrastando os pés embaixo das carteiras, entortando o corpo e pulando como rãs quando a sineta bate (sem falar dos 20% de escoliose). Esse tipo de manifestação é atribuído à turbulência infantil: nunca à imobilidade insuportável imposta às crianças - a culpa é sempre da própria vítima. Não, não é um acaso. É um plano. Um plano desconhecido para os que o cumprem. Trata-se de domar. Domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança" (p. 47).

A escola contribui para a universalização de idéias e costumes, uma vez que ela padroniza os alunos, todos devem ter a mesma vestimenta, o mesmo ritmo de trabalho, utilizando os mesmos livros, adquirindo os mesmos conhecimentos, fazendo os mesmos exames, não havendo lugar para a singularidade e diferença dessa criança.

A escola não considera as diferenças sócio-culturais dos alunos, pelo contrário os nivela, considerando que possuem os mesmos interesses e habilidades, muitas vezes não valorizando o conhecimento prévio do aluno. Além disso, a escola é um mecanismo seletivo, à medida que organiza determinados conhecimentos e requisitos para que o aluno mude seu nível escolar, Freire (2003) destaca essa questão:

"Os outros como todo mundo sabe, enquanto estiverem na ESCOLA OBRIGATÓRIA, devem repetir o ano. Mais tarde, quando o sistema escolar se diversifica, restam as divisões e subdivisões em níveis e seções em estabelecimentos menos exigentes (mas que fecham as portas do futuro). Finalmente, quando o limite da escolaridade

obrigatória é atingido, vem a evasão (o abandono da escola) para os que já acumularam muitas reprovações e já estão muito atrasados". (p. 57).

Os conceitos que garantem a aprovação desse aluno são de caráter abstrato e funcionam como critérios que garantem ou não o seu progresso escolar. Muitas crianças não têm um bom rendimento escolar, por não se enquadrar nesse sistema de avaliação.

Através desse sistema de avaliação, a escola possui um afunilamento em relação aos níveis escolares, possuindo taxas de repetência e evasão escolar altas em cada um dos seus segmentos, constituindo o fluxo escolar o desenho de uma pirâmide. Nessa pirâmide, a base é formada pelo ensino básico de 1º grau, ao qual a maioria da população tem acesso e que constituirá a mão-de-obra pouco qualificada, que trabalhará em troca de baixos salários ou formará o exército de reserva de mão-de-obra; o nível médio de ensino, ao qual tem acesso um número restrito da população pobre, com a esperança de ter uma qualificação que lhe garanta melhores salários e possibilidades de emprego; e o topo da pirâmide (3º grau), que permanece restrito a classe mais privilegiada, sendo mínima a parcela de pobres que conseguem atingir esse nível de escolaridade. Não é do interesse da classe dominante que todos tenham acesso a níveis altos de escolarização, pelo contrário, faz-se necessário que a maioria da população tenha acesso apenas aos conhecimentos e qualificações mínimas e que ingressem rapidamente no mercado de trabalho ou nas filas de desempregados, que sustentam os baixos salários e a submissão dos trabalhadores.

A escola também oferece aos seus alunos o contato com a existência de uma hierarquia e que os mesmos devem respeitá-la, o que constitui um ensinamento de todas as hierarquias,

as quais futuramente, enquanto cidadão estará submisso. Essa hierarquia não é apenas no sentido do aluno ter que respeitar as autoridades do professor, diretor e demais funcionários da escola, mas também no que se refere ao conhecimento, ou seja, a escola e o próprio professor não consideram o conhecimento prévio que seus alunos possuem, bem como a realidade social em que eles estão inseridos, restringindo-se a transmissão dos conhecimentos julgados como importantes e das formas mais tradicionais. Freire (2003) destaca que:

"É necessário que se reconheça que este conteúdo artificial e gratuito da maioria das lições escolares é uma das causas de desinteresse e falta de atenção por parte dos alunos. Por outro lado, essa distância entre o ensino e a realidade vai sendo interiorizada, de tal maneira pelas crianças, que elas passam a renunciar a fazer por si próprias as poucas ligações possíveis entre escola e vida. Estes adolescentes que, ao passar pela porta da escola, só pensam em sua moto, só falam de corridas, recordes, envenenamento de motor, ficam muitas vezes calados e desinteressados nas aulas de Física sobre velocidade..." (p. 63).

O contexto escolar é formado por um sistema de normas, regras e controles que não são impostos apenas aos alunos, mas aos próprios professores. Isto é, estabelece-se um círculo de pressão hierárquica, onde o diretor exerce pressão e poder institucional sobre o professor, que conseqüentemente, exerce poder sobre seus alunos. Os professores têm influência direta sobre o aluno, sua personalidade e a maneira como esse vai relacionar-se com o mundo, constituindo também numa transmissão de valores, normas e ideologia. Nem sempre essa relação de poder ideológico é clara para os professores. A ideologia encontra-se justamente no campo do abstrato, funcionando para ocultar a dominação, a exploração capitalista e alienação a qual a classe trabalhadora é submetida. Logo, a

**Não é do interesse da classe dominante que todos tenham acesso a níveis altos de escolarização, pelo contrário, faz-se necessário que a maioria da população tenha acesso apenas aos conhecimentos e qualificações mínimas.**

ideologia é o mecanismo que oculta o real, sendo transmitida para a população implicitamente, de maneira imperceptível. Caso ela atinja o campo do concreto, torna-se a própria realidade e é modificada. Lembrando que o real não se restringe ao aparente, ao imediato, mas é o resultado das relações sociais.

A escola, nesse contexto, não valoriza a potencialidade da criança, estimulando seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento de um olhar crítico acerca da realidade social da qual faz parte. As crianças chegam às escolas portadoras de desigualdades e diferenças, sendo inviável tratá-las de maneira igual ou uniformizada. Elas possuem condições materiais distintas de vida, diferenças de cultura, costumes e a própria diferença de atitudes e participação dos pais em relação à escola. A escola, ao invés de valorizar essa diversidade, impõe a cultura e normas dominantes em detrimento da própria cultura, costumes e conhecimentos da classe a qual faz parte a criança. Assim, a escola desenvolve mais uma vez o aprendizado da submissão e do sentimento de inferioridade, onde o professor é a autoridade máxima e o detentor do conhecimento. Dentro desta hierarquia não cabe ao aluno questionar ou discordar, desenvolvendo uma ideologia de passividade para evitar qualquer possibilidade de conflito. Surge a idéia de que o cidadão deve estar passivo frente às mudanças na sociedade, a fim de evitar o conflito.

A escola, enquanto aparelho hegemônico desenvolve também o aprendizado do individualismo e da competição, ou seja, existe a proibição de que os alunos falem entre si na sala de aula, as notas e comentários do rendimento escolar são realizados no sentido de comparar os alunos, sempre valorizando aqueles que possuem os melhores rendimentos escolares, conseqüentemente, privilegiando os sucessos e esforços individuais. Assim, mais uma vez a escola funciona ideologicamente a favor das classes dominantes, uma vez que prepara futuros cidadãos para a competição do mercado de trabalho.

Dentro dessa questão – *o desafio de lidar com a diferença* – destacaremos o debate sobre as denominadas *turmas de progressão*, das escolas do município do Rio de Janeiro.

### **As turmas de progressão e o desafio de lidar com a diferença.**

A rede de ensino do município do Rio de Janeiro implantou no ano 2000 o 1º Ciclo de Formação. Ao longo do ano, a Secretaria Municipal de Educação constatou que havia muitos alunos dispersos pelas diferentes séries, que ainda não haviam se apropriado da leitura e da escrita ou que ainda apresentavam uma série de lacunas a serem preenchidas em sua formação. A partir de 2002 foram implementadas as turmas de Progressão, com o objetivo de encaminhar estes alunos que, por algum motivo, apresentam algum tipo de dificuldade. Nestes casos, o aluno não permanece todo o tempo na Progressão, mas somente o período necessário para superar suas dificuldades, retornando, em seguida, às turmas do ciclo. De acordo com FREIRE (2003):

"Parece que um dos mecanismos mais responsáveis por fracassos escolares é o que é desencadeado por dificuldades de leitura."  
(p. 58)

A rede de ensino estabelece que a turma de Progressão I destina-se aos alunos que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita e a Progressão II para aqueles que, embora houvessem constituído conhecimentos básicos sobre a leitura e a escrita, necessitavam de um pouco mais de tempo para sedimentar determinados conhecimentos, para, em seguida, ingressarem no ciclo de formação. Nesse sentido, não existe nenhuma vinculação entre a Progressão I e a Progressão II, não tendo os alunos a obrigatoriedade de passar pelos dois grupos.

As turmas de progressão, pela natureza da sua proposta, são constituídas por alunos que convivem com o "fantasma" e estigma do fracasso escolar e representam uma diver-

sidade sócio-cultural. Esse é um grupo que merece nossos olhares e preocupações, não só com relação à possibilidade de integração desses alunos ao fluxo regular, ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, mas principalmente com relação ao desafio que a Educação enfrenta de intervir nesse campo de múltipla diversidade sócio-cultural, buscando a inclusão social e a construção da Escola Cidadã.

O professor da Classe de Progressão tem em suas mãos, além do compromisso de desenvolver nos alunos a possibilidade de apropriação da leitura e da escrita, o desafio de, dialeticamente, aprender a lidar com a diferença e buscar a construção de um trabalho voltado para a questão da Cidadania, desenvolvendo estratégias pedagógicas pensadas de forma a minimizar as dificuldades no processo de aprendizagem, a estimular a valorização da auto-estima e a visibilidade da criança como "aluno de possibilidades" e não estigmatizado como fracasso escolar.

Inúmeros estudos e pesquisas são desenvolvidos com o objetivo de analisar e problematizar as inúmeras causas do fracasso e problemas escolares. Historicamente, esses estudos atrelam a causa das baixas taxas de escolarização apenas à situação de pobreza e carência das famílias. Logo, o fracasso escolar permanecia centralizado na figura individualizada da criança, na justificativa de que seu padrão nutricional, biológico e cultural resultava em dificuldades de aprendizagem. De acordo com Gentili (1995):

"Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corrompidos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade de serviços educacionais. O neoliberalismo privatizou tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social". (p. 22).

Embora a desnutrição e a situação de pobreza de grande parcela da população sejam indicativos de fracasso escolar, destaca-se o perigo de culpabilizar a pobreza da família e do aluno pelo fracasso escolar, isentando fatores e causas mais amplas, como o próprio modelo social e político-econômico adotado no país. Além disso, os problemas educacionais têm causas no âmbito da própria Política educacional, que é perpassada por medidas paliativas e isolada, não sendo resolvido no âmbito político, social e econômico. De acordo com Connell (1995):

"É tradicional a crença de que o indivíduo pobre não é como o restante de nós. Tal crença afetou a elaboração dos programas de educação compensatória, sobretudo através da tese da 'cultura da pobreza', na qual a reprodução da pobreza de uma geração para outra era atribuída às adaptações culturais do indivíduo pobre às suas circunstâncias". (p. 17).

Essa associação entre pobreza e educação tem origem com a Teoria da Carência Cultural, que numa visão clínica e psicológica, centraliza os problemas educacionais no âmbito individual, considerando o fracasso escolar o resultado da presença de deficiências ou distúrbios das capacidades e habilidades psíquicas das crianças pobres, não levando em consideração o conjunto de fatores estruturais intrínsecos ao campo educacional. Segundo Earp (1996):

"(...) culpabilizar a pobreza da família e do aluno é isentar o modelo sócio-econômico adotado no país. Esse grave problema social, além de não ser transformado em mero bode expiatório desse fracasso, não deve ser combatido com medidas paliativas ou isoladas, e sim com posições políticas, sociais e econômicas". (p. 111).

**Embora a desnutrição e a situação de pobreza de grande parcela da população sejam indicativos de fracasso escolar, destaca-se o perigo de culpabilizar a pobreza da família e do aluno pelo fracasso escolar, isentando fatores e causas mais amplas.**

Essa visão clínica e psicológica do fracasso escolar foi sendo questionada e ultrapassada a partir de estudos desenvolvidos por Althusser (1974), Bourdieu (1974), Passeron e Bourdieu (1975), Establet e Baudelot (1971), que introduziram uma dimensão política na análise do fracasso escolar, pensando o papel da escola como espaço de dominação cultural, no âmbito de uma concepção crítica da sociedade. Patto (1996) relata que esses autores forneceram:

"(...) as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embaçamento da visão da exploração seria produzido, segundo esta teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural". (p. 114).

A educação passou a ser analisada com base no método de investigação dialético, que busca constantemente uma visão do todo e das contradições implícitas. Contradições essas, que favorecem por um lado à visão da educação como instituição que garante o acesso à informação, conscientização e politização da população; e por outro, condiciona e reproduz os ideários de passividade e dominação.

Logo, analisar criticamente as várias causas e versões do fracasso escolar, presente ao longo da história da educação no país, requer a utilização do método dialético, destacando as contradições implícitas a essa instituição social. Segundo Patto (1996):

"O fracasso da escola pública elementar é

o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos." (p.343).

Atrelar o fracasso escolar apenas a situação de pobreza e desigualdade social é não levar em consideração as múltiplas faces excludentes da educação.

Na maioria das vezes, as turmas de progressão concentram alunos com causas diversificadas dos problemas de aprendizagem, ritmos diferentes de aprendizagens e realidades sociais distintas, tendo acesso à mesma educação massificada e sendo considerados como "incapazes", "crianças agitadas", "burras" e a "turma problema da escola". Segundo FREIRE (2003):

"A escola trata a todos da mesma maneira, todos devem ter o mesmo ritmo de trabalho, com o mesmo livro, o mesmo material, todos devem aprender as mesmas frases, saber as mesmas palavras.

Todos devem adquirir os mesmos conhecimentos, devem fazer os mesmos exames, ao mesmo tempo" (p. 54).

Como discutimos anteriormente, a escola não leva em conta as *diferenças* presentes no campo educacional:

\* *Diferenças nas condições materiais de vida* - condições sócio-econômicas, o local de residência, o tipo de estrutura familiar e até

mesmo o tempo que os pais dispõe para participar da vida escolar da criança.

\* *Diferenças de culturas* - a criança traz consigo para o universo escolar diversas experiências, saberes, atitudes, valores, hábitos de linguagem, que refletem a cultura de sua família e comunidade.

\* *Diferença nas experiências adquiridas fora da escola* - as crianças e jovens convivem com experiências e informações adquiridas na sua comunidade e grupo social.

\* *Diferença de atitude e participação dos pais em relação à escola.*

Os educadores não possuem em seu proces-

**A educação passou a ser analisada com base no método de investigação dialético, que busca constantemente uma visão do todo e das contradições implícitas.**



so de qualificação e capacitação profissional e nas próprias condições de trabalho elementos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado para essas diversidades. Nesse sentido, em alguns momentos os professores consideram as turmas de progressão como um "castigo", um verdadeiro "presente de grego", reforçando a própria culpabilização da criança e, conseqüentemente, de sua família. Não percebendo as classes de progressão como um espaço de possibilidade no projeto de construção da Escola Inclusiva e o próprio professor como mediador de qualidade, que interage a partir da história dessas crianças e constrói com eles a percepção do exercício da Cidadania, a partir da concepção do homem como sujeito social e histórico. De acordo com BRESSAN (2001):

"A inclusão social pode ser indicada como um grande desafio a ser enfrentado pela escola pública brasileira, pois esta só se tornará uma Escola Inclusiva quando garantir a universalidade e a qualidade de seu atendimento". (p. 14).

O desafio de trabalhar com os alunos das classes de progressão é perceber criticamente as características excludentes da Política Educacional, acreditar que esses alunos podem aprender e seguir o curso regular da escolaridade e, principalmente, o desafio de perceber, respeitar e intervir nas diferenças e diversidades sócio-culturais.

Pensando a Educação de forma ampla e com base nesta proposta de contribuição para a construção de um cidadão crítico e consciente de seu papel individual e coletivo, a escola precisa ensinar e aprender, antes de tudo, a respeitar a diferença e a diversidade.

## Referências Bibliográficas

BRESSAN, Carla Rosane. *Serviço Social na Educação*. Brasília: CFESS, 2001.  
 CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 4º ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 5ºed. Campinas/ SP: Papirus, 1988.

CHARÃO, Cristina et al. O preconceito que a escola não vê. In: *Revista Educação*. São Paulo: Segmento, Abr. 2004.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. In: *Coleção primeiros passos*. 36ºed. São Paulo (13), Brasiliense, 1993.

CHIBLI, Faoze. Diga-me onde mora. In: *Revista Educação*. São Paulo: Segmento, jun. 2004.

CONNELL, R. W. P. Pobreza e educação. In: *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 5ºed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 6ºed. Rio de Janeiro: Livraria São Francisco Alves, 1980.

EARP, Maria de Lourdes Sá. *O Projeto Alunos Residentes de CIEPs: educação e assistência?* Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1996 (Dissertação de mestrado do Departamento de Educação/ mimeo).

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Mini Dicionário Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 6 ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

FREIRE, Paulo. *Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo, ed. Brasiliense, 2003.


FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3º ed. São Paulo, Cortez, 1999.

GENTILLI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 5ºed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1995.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira, 11ºed. São Paulo, Hucitec, 1999.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre, Artes médicas, 1992.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PESSON, Marcela. Do jeito deles: Aldeias indígenas são integradas ao programa da prefeitura com prédios e modelo pedagógico específico. In: *Revista Educação*. São Paulo: Segmento, jun. 2004. 

\* Este artigo foi apresentado numa palestra realizada no dia 09/07/04 no I Encontro Estadual de Serviço Social e Educação, organizado pela comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) - 7ª Região.



# Feminismo e liberdade

**Telma Gurgel**

---

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba- professora do departamento de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Serviço Social da UERN

Os últimos tempos têm sido realmente difíceis.

Além das sucessivas derrotas no campo da paz mundial, temos enfrentado uma outra batalha no interior do movimento social e libertário: o relativismo da autonomia política, expressa, primeiramente, na quase absoluta burocratização ou adequação dos movimentos

sociais frente ao sistema de dominação

Neste texto, dialogo com o movimento feminista latino-americano em sua condição de sujeito total, analisando experiências históricas de sua representação e práxis, nos últimos dez anos. Com isto, procurei apresentar a historicidade da categoria autonomia no interior deste movimento social, enfocando o processo de sua

resignificação na trajetória do feminismo e as principais implicações, sob o ponto de vista da política feminista para a região.

### Questões de autonomia para a práxis feminista

Como elemento demarcatório, a noção de autonomia estabelece os nexos necessários à constituição de todo sujeito coletivo com múltiplos condicionantes de opressão e discriminação, como é o caso do feminismo.

Isto porque, além de propor uma ampliação substancial do sentido atribuído ao sujeito, na medida em que insiste na apresentação de uma das contradições da universalidade abstrata, a autonomia é frequentemente relacionada ao quesito liberdade.

O debate e o desdobramento estratégicos gerados em torno da autonomia, sobre o sujeito e a concepção de práxis, no interior do feminismo, constituem-se peça chave para o entendimento de seu dilema atual, em torno da representatividade coletiva de suas ações.

Ao longo do tempo, a noção de autonomia, para o feminismo, passou por importantes resignificações, chegando a desfigurar-se no enfrentamento com a questão do Estado. Sua abordagem deve levar em consideração pelo menos três aspectos: a noção de liberdade, o reconhecimento da opressão e a ação coletiva das mulheres, como elementos que conferem um nexo interno as variadas dimensões ontológicas dos sujeitos de ação da práxis feminista.

Nesse sentido, o termo autonomia assume diversas conotações que refletem, primeiramente, o nível de envolvimento do feminismo com o contexto social de sua realização e a sua presença, como movimento social e de transformações culturais.

Toraine (1984) caracteriza os movimentos sociais como possuidores de três princípios : o princípio da identidade- o reconhecimento da especificidade; o princípio da oposição- identificação do adversário; e, por fim, o princípio da totalidade, indicando um projeto alternati-

vo, um contraprojeto desenvolvido pelos sujeitos em ação.

Sendo assim, o feminismo como movimento social procura o estabelecimento de novas práticas sociais para homens e mulheres, superando as relações assimétricas entre os sexos.

Assumindo o conceito de movimentos sociais apresentado por Sader (1988 : 53) como uma associação entre sujeito, projeto e autonomia, a leitura do feminismo pode ser feita a partir das ações nas quais esse movimento se articula a aspectos da realidade social nas quais se objetiva a ação humana.

Na dinâmica dos novos movimentos sociais, o feminismo evidenciou o aspecto multidimensional e hierárquico das relações sociais, abordando as interfases entre o macro e o micro nas quais se consoma o poder.

Para Calado (2003), essa perspectiva se insere no horizonte da utopia libertária como um "processo de recuperação e permanente busca de um desenvolvimento omnilateral da condição humana." (CALADO, 2003 :85). Com isto, posso destacar que os novos movimentos sociais, mesmo se concentrando em questões específicas, em suas condições de opressões particulares, trazem em comum a idéia de lutar contra a alienação em todos os aspectos da vida social.

O feminismo como movimento social atua na dialética da oposição/construção. As mulheres, como força organizativa, desenvolvem ações reivindicativas, marcando a especificidade do movimento e ações de ordem política mais geral que demarcam a própria organização da sociedade.

Assim, por exemplo, as feministas latino-americanas dos anos de 1960 - 1970 se envolveram em projetos mais subterrâneos de resistência às ditaduras militares na região (SARTI : 1988) do que mesmo em lutas propriamente feministas.

Na etapa seguinte, com o fim das ditaduras militares no continente, nos anos de 1980, observa-se a presença das mulheres nas democracias emergentes e o conceito de autonomia passa a ser relativizado.

Essa relatividade se dá entre a autodeterminação e a subjetivação de uma identidade feminina baseada na invisibilidade de suas especificidades. Transformando as mulheres em não-sujeito em sua relação direta com as estruturas do Estado.

Com uma hegemonia ideológica marcada pela individualização e mercantilização dos sentimentos e valores, num contexto de descenso da organização popular e libertária, o feminismo dos anos de 1990 é marcado por um processo de transferência de campo de representação e tomada de decisão, sem, com isso, conseguir a construção de um coletivo total, o qual atuasse com as diversas dimensões de opressão que marcam a experiência das mulheres.

Assim, nos anos de 1990, a significação atribuída à autonomia pelo feminismo desloca-se da questão da especificidade da autodeterminação das mulheres e ganha o terreno da institucionalidade.

Este momento marca uma nova etapa na qual da noção de autonomia como ruptura de valores simbólicos e normativos e do projeto de um viver livre e autodeterminado, construído na individualidade e no coletivo político é superada, centralizando-se os debates doravante no trinômio financiamento, institucionalização e representatividade.,

Gostaria de fazer aqui, uma breve imersão na historicidade do conceito de emancipação, dada sua centralidade em algumas correntes nas ciências sociais e do movimento feminista latino-americano.

### Emancipação e liberdade

Usado inicialmente no século XIX, o conceito de emancipação, referia-se à abolição da condição de pária do povo judeu, da comunidade negra norte-americana, das mulheres, entre outras expressões de setores excluídos da arena política.

Sua hermenêutica nos sugere, portanto, uma permanente reflexão com o conceito de liberdade, seja no sentido do liberalismo clássico

de Hobbes, na Inglaterra do século XVII, no qual a liberdade estava relacionada à ausência de coerção. Neste sentido, a realização de meus atos, está em estreita ligação com a observância do "outro".

Seja, na concepção marxista que, inspirada na tradição filosófica dos clássicos, como Kant, Hegel, Spinoza e Rousseau, considera a liberdade como processo de autodeterminação coletiva porque "consiste na imposição [...], socialmente cooperativa e organizada do controle humano [...] da natureza, como sobre a condição social da produção." (BOT-TOMORE, 1988 : 124).

Articulada com a noção de liberdade, a emancipação foi facilmente incorporada no discurso dos movimentos de libertação nacional e tem influenciado, historicamente, o feminismo latino-americano. Em vários textos pode-se constatar a utilização dos conceitos de emancipação, libertação e autodeterminação como sinônimos no contexto da crítica à condição socialmente invisível das mulheres na história.

Para a União Brasileira de Mulheres<sup>1</sup>, posição feminista que se autodefine como emancipacionista, esse processo dá-se através da emancipação da mulher como sujeito individualizado e como parte da humanidade, levando-se em conta todas as suas relações sociais.

Segundo Valadares (1980) :

A corrente emancipacionista [...] entende e analisa a especificidade da opressão da mulher como fruto da perda da liberdade de produzir e consequentes derrotas no plano político- jurídico e [...] a opressão específica tem íntima relação com o processo de surgimento da propriedade privada. ( 1980 :47).

Com base no reconhecimento da opressão específica das mulheres, o movimento feminista desenvolveu mecanismos de operacionalização de suas ações e espaços de intercâmbio e

**Assim, nos anos de 1990, a significação atribuída à autonomia pelo feminismo desloca-se da questão da especificidade da autodeterminação das mulheres e ganha o terreno da institucionalidade.**

reflexão coletiva de sua política no continente.

Dentro estes espaços, destacam-se os **Encontros Feministas Latino-americanos**<sup>2</sup> nos quais muitas propostas de liberdade foram defendidas entrelaçando a exigência da autonomia com o reconhecimento da singularidade.

Com esses propósitos de autonomia e singularidade, os **Encontros** têm sido marcados pela polarização das posições no interior do feminismo que trazem, por sua vez, uma leitura política do contexto de atuação do movimento e a definição de estratégias e táticas que repercutem, primeiramente, no papel social do movimento na região.

No geral os debates nos **Encontros** se centralizam na diversidade de expressões da política feminista na América Latina, na problemática do reconhecimento da representatividade múltipla, na contradição indentitária das organizações não-governamentais feministas que se colocam como representantes de grupos de mulheres de base e nos mecanismos de acesso a política de financiamento para projetos com mulheres no continente.

O questionamento em torno dos meios de financiamento das ações feministas no continente na década de 1990 centraliza-se na origem dos recursos e no programa institucional da fonte financiadora ou de cooperação.

Questiona-se, principalmente, o fato de parcela do movimento na região estabelecer parcerias ou programas pontuais com as mesmas instituições responsáveis pelo contexto de exclusão e pobreza no continente, em particular, entre as mulheres, base social de suas ações políticas.

Esse tem sido o eixo de crítica do feminismo autônomo, no qual considero importante destacar:

[...] A autonomia não é apenas autogestão

financeira. Nossa posição crítica aos financiamentos, é enquanto prática social, quanto ao conteúdo, quanto às propostas que se subordinam aos financiamentos e os agentes financiadores [...] através das formas como se tem manejado os financiamentos das ONGs instalou uma relação utilitária do movimento feminista [...] quando se negocia nossas pobrezas, nossa situação de mulheres, com o Banco Mundial, com os governos, com os ditadores e repressores. (Relatório do VII Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, República Dominicana, 1999: 25).

Sobre isso, constata-se no encontro de 1993 a preocupação em questionar "[...] que os projetos tenham que se adequar aos organismos financeiros, mudando seu conteúdo" (1994: 47), como tônica de seu debate interno.

Essa problemática é focalizada na maioria dos estudos sobre o movimento na América Latina, conforme Alvarez (1998) e Castro (1997), como um dos indicadores do processo de "onguização" do feminismo e sua provável perda de autonomia para a realização de ações com maior combatividade e radicalidade. Apesar de se reconhecer a existência de práticas diferenciadas entre as ONGs em relação a essa política de adequação discursiva.

Dentre essas práticas, a presença de algumas ONGs constituídas por feministas socialistas ou feministas de esquerda, que trazem em suas construções identitárias a recusa em firmar convênio com organismos ou programas de financiamento atrelado aos ajustes estruturais no continente, é algo que considero importante ser divulgado.

Como conseqüência direta dessa primeira discussão e segunda dimensão em que se baseia o debate sobre a autonomia no feminismo latino-americano, encontra-se o fenômeno da institucionalização do movimento :

[...] a cooptação para a institucionalização do feminismo vem devastando consolidações construídas pelo movimento. Sobre tudo quando o feminismo demanda ao Estado

**Questiona-se, principalmente, o fato de parcela do movimento na região estabelecer parcerias ou programas pontuais com as mesmas instituições responsáveis pelo contexto de exclusão e pobreza no continente, em particular, entre as mulheres, base social de suas ações políticas.**



e outras instituições o decreto da desalienação das mulheres, base de seu sustento. Parte [...] do movimento entrou numa onda prolongada de desgaste, de pactos com a estrutura de poder e, portanto, de debilitamento de sua rebeldia e do conformismo com o "possível" [...]. (Relatório do VII Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, Chile, 1996 : 48),

Nesse contexto, autonomia relaciona-se a um projeto político, implicado numa opção de sujeito e práxis feminista de transformação da realidade. Consolidando-se na construção de uma representatividade.

Mesmo que a questão em torno da representatividade no feminismo apresente-se em várias perspectivas, iniciou sua abordagem com uma cartografia do **VII Encontro Latino-americano**, em 1996, evidenciando a disputa do projeto feminista, em pelo menos três grandes campos, dimensionados a partir da concepção de feminismo, da relação com o Estado e com as agências de financiamento: as *autônomas*, as feministas da *agenda radical* e as *nenhuma nem outras*.

Segundo Gobbi (1997: 02), a polarização no encontro, impossibilitou uma arena política comum e levou a que se desenvolvessem três encontros paralelos. Para esta afirmação, a autora se apoia em algumas avaliações apresentadas, como as palavras de Margarida Pisano, representante da corrente das autônomas, a seguir:

[...] Este foi o Encontro mais político que tivemos. Avaliamos realmente as políticas que estamos realizando. Quem faz a política das instituições já não nos representa a todas. Era uma coisa muito patriarcal tomar a representação de todas como se não existisse este outro mundo inquieto que não está contente com o modelo de desenvolvimento, que está em rebeldia [...].

Destacou também o depoimento de Gina Vargas, articuladora da agenda radical, abaixo:

[...] espero não me acostumar nunca a esta forma de fazer política dentro do movimento[...] esta forma de fazer política não é a nossa, os fundamentalismos são perigosos e isolantes é por isso que o feminismo que eu quero é dialogante e propositivo, que a autonomia [...] não passa por construir espaços auto-referidos mas que se sustenta em explicar uma proposta de transformação própria, independente, centrada nos interesses das mulheres, a partir do qual, negociar, confrontar, fazer alianças.(GOBBY, 1997:03).

O encontro sintetizou o debate iniciado em 1993, sobre a política feminista mais adequada para a região. Nele, considerou-se como objetivo principal a consolidação do movimento feminista como proposta subversiva em todos os espaços da vida.

Apesar dessa declarativa condição de sujeito, a representação política do feminismo que conseguiu se destacar na estrutura midiática, garantindo acesso a variadas fontes de financiamento, foi justamente aquela na qual, segundo a perspectiva das autônomas, realiza-se o trajeto oposto à consolidação do feminismo como política de subversão. Com isto, consolidou-se a polarização política, na qual questões em torno da representação coletiva do feminismo na América Latina ganharam centralidade.

O enfrentamento dessa contradição entre a identidade de subversão e uma experiência de "cooptação" pressupõe uma diversidade de interesses no interior do feminismo que, configurando-se como totalidades, constituem o feminismo como um coletivo total.

### **Autonomia e liberdade: a construção do coletivo total**

Uma atitude, imprescindível, para a abordagem da diversidade, no feminismo, é se ultrapassar a pura e simples divisão de tendências, compreendendo a diversidade como uma cartografia de sujeitos e práxis de transformação.

**O reconhecimento das singularidades dos sujeitos feministas ao longo da história, permite a identificação de diversas formas "do ser e do fazer feminista", que unificadas podem dar conta da complexidade do movimento na região.**

Sendo assim, o reconhecimento das singularidades dos sujeitos feministas ao longo da história, permite a identificação de diversas formas "do ser e do fazer feminista", que unificadas podem dar conta da complexidade do movimento na região, ou seja, da atuação específica de seus diversos grupos e organizações.

A noção de autonomia, durante a última década, acompanhou os diferentes sujeitos. No início dos anos de 1990, discutia-se autonomia com referência a práticas organizativas do mesmo campo de práxis. Debatia-se entre o feminismo, o movimento de mulheres, os partidos políticos de esquerda ou centro-esquerda e as organizações de esquerda clandestinas. Debate que, de certa forma, ainda continua predominante, só que, desta feita, com um discurso menos explícito que à época citada.

No relatório do V Encontro, em El Salvador, 1990, identifiquei pelo menos três abordagens da autonomia. A primeira, como oposição a centralidade de poder:

[...] outro dos nós fundamentais é a relação entre os **centros feministas e o movimento de mulheres**. Os centros promovem a produção de conhecimento e a consolidação do movimento de mulheres através de diversos programas de ação. [...] seu trabalho, [...] tem produzido em alguns casos, problemas de identidade. Se estabeleceu **uma distância entre a proposta voltada para fora e o processo de crescimento interno, pessoal e coletivo**. Criou-se o mito da promotora à serviço do movimento de mulheres, ao confundir a dinâmica de ambas as expressões e submetê-las à lógica de uma delas. (Relatório do V Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, Argentina, 1990: 07).

Uma segunda perspectiva como constitutiva do sujeito coletivo:

[...] resolvendo as falsas contradições entre as lutas pela subsistência e da opressão de gênero. A qualidade de vida das mulheres dos setores populares tem tanto que ver com a situação econômica e dos serviços, como com a sua dignidade como sujeito, com a violência, com o aborto, com a democracia e com a participação. (Relatório do V Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, Argentina, 1990: 15).

E a terceira, como oposição à dupla militância:

[...] é necessário construir espaços feministas alternativos, de poder solidário, um feminismo autônomo, que sustente uma referência político-ideológica clara que oriente e ajude a resolver os problemas que lhe apresentam as mulheres que assumem postos de decisão, nas estruturas existentes; que forme as mulheres que não se prestam ao uso de partidos políticos e possam incorporar novas problemáticas. (Relatório do V Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, Argentina, 1990: 25).

Nas duas primeiras caracterizações, predomina a idéia de um sujeito constitutivo, tendo como prerrogativa a vinculação com os setores populares. A noção de autonomia se desenvolve a partir do debate sobre as demandas feministas e às das mulheres. A questão central é o processo de popularização do feminismo e as alterações programáticas que lhe são decorrentes.

A principal decorrência deste processo, sem dúvida, é a diversidade expressa na noção de sujeito feminista:

A realidade de marginalidade em que vivem as mulheres trabalhadoras demonstra a necessidade de uma mudança estrutural no sistema de vida patriarcal para poder assegurar o melhoramento das condições das mu-

lheres e da sociedade, assim como sua autoestima. Este caminho se inicia com a consolidação dos grupos de mulheres que buscam seu espaço em nível local, para que a partir deste lugar possam ver seus problemas comuns e sua situação dentro da sociedade e despertem sua solidariedade para buscar em conjunto- como protagonistas- as soluções. (Relatório do V Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, 1990 : 26).

Ao pensar sua autonomia, o feminismo pressupõe uma composição identitária que lhe permita realizar o caráter coletivo de sua representatividade.

Para o termo identidade, aproximei-me da perspectiva de Hobsbawn (1996), como um conceito surgido na Sociologia e na Ciência Política, em meados dos anos 60. Período de manifestações políticas protagonizadas por agentes sociais que representavam variantes dos sujeitos da história que até então se tinha conhecimento: o movimento feminista, o movimento negro e o movimento gay.

Estes, sendo uma reação política e cultural que marcou profundamente uma geração, reafirmaram o receio ante pensamentos totalitários, esquemas fechados de interpretação e condições normatizadoras da natureza humana<sup>3</sup>.

Para Hobsbawn, o conceito de identidade coletiva, inaugurada por estes novos sujeitos, aponta-se em quatro condições:

As identidades coletivas se baseiam não no que seus membros têm em comum: pode ser que tenham muito pouco em comum, exceto não ser "os outros". [...] as identidades. [...] são intercambiáveis ou se podem levar em combinação, e não únicas e como se estivessem pregadas ao corpo. [...] as identidades se deslocam de um lado e podem mudar, se necessário, mais de uma vez. [...] a identidade depende do contexto, ao qual pode alterar. (HOBSBAWN, 1996: 90).

Essa noção de identidade apresenta uma

idéia ampla de sujeito da história e da subjetivação do contexto social como perspectiva política. Como exemplo, retomo alguns pontos destacados por Nye (1995) sobre Olympe de Gouges e por Flora Tristan (1986), que apresentam a especificidade da situação das mulheres e, ao mesmo tempo, refletem sobre a universalidade dos direitos entre homens e mulheres.

Guardadas as proporções temporais e de interesses, os dois escritos não foram motivados apenas pelo ideário da sociedade da luzes e dos tempos modernos, mas também por uma noção de identidade coletiva das mulheres centrada na igualdade e liberdade.

Nye (1995), citando a **Declaração Pelos Direitos das Mulheres e da Cidadã**, elaborada por De Gouges em 1791, destaca fragmentos nos quais se visualiza a auto-determinação como direito das mulheres:

1- Qualquer distribuição dos bens sociais deve depender da utilidade comum, incluindo as mulheres.

2- A associação política deve conservar os direitos naturais [...] a autoridade é conferida ao povo, [...] e uma lei, para ser válida, deve ser expressão de vontade geral. [...] Certamente as mulheres são também povo, têm desejos, e, portanto, direitos naturais.

3- A autoridade governamental só é válida quando se trata de ações nocivas [...] e a liberdade de fala e pensamento deve ser assegurada." ( NYE, 1995 : 27).

Partindo dessa idéia, a identidade das mulheres se apoiava na reivindicação ao direito natural de cidadania, garantido pela sociedade moderna a todos os cidadãos considerados livres. A convocação de De Gouges às mulheres, no sentido de refletirem sobre as vitórias conquistadas pela Revolução e lutarem contra sua permanente exclusão dos direitos civis, pode ser considerada como processo da construção do sujeito feminista na sociedade moderna.

Em outra perspectiva, mas no mesmo sentido

de ocupação da política pelas mulheres, o **Plano de União Universal dos operários e operárias**, elaborado e publicado por Flora Tristan, em 1843, período de grandes revoltas populares e de ampliação das organizações de trabalhadores. O texto inclusive pode ser considerado contemporâneo à publicação do *Manifesto Comunista* por Marx e Engels em 1848.<sup>4</sup>

Flora Tristan descreveu a condição de opressão e de violência contra as mulheres na sociedade européia oitocentista em três pilares de sustentação: a lei, a igreja e a filosofia. Para ela, essas instituições constroem uma razão e natureza feminina que contribuem para a exclusão das mulheres dos direitos universais, repercutindo negativamente para a humanidade.

Afirmara Tristan: "a inferioridade da mulher, uma vez proclamada e posta como princípio, vejam que conseqüências desastrosas daí resultam para o bem estar universal de todos e de todas na humanidade." (TRISTAN,1986: 191).

Mesmo que tenha apresentado seus argumentos no **Plano de União** sem qualquer crítica à divisão sexual do trabalho, as idéias de Flora Tristan sintetizam as necessidades objetivas das mulheres, em seu acesso à educação e à participação política, contribuindo, com isso, para uma sociedade de igualdade para os trabalhadores e as trabalhadoras.

O elemento que se pode destacar como mediador dessas perspectivas de identidades é a idéia de um sujeito político de ação, construído nas totalidades parciais da condição de opressão das mulheres e vinculando à totalidade social na qual sua atuação política autorreflexiva tem um sentido de práxis<sup>5</sup>.

Esta reflexão também esteve presente no feminismo francês durante os anos 1970, com o Movimento de Libertação da Mulher - MLF, que se autocaracterizava como um grupo de mulheres que se consideravam diferentes, mas, com condição de pensar uma política a partir de suas próprias especificidades.

A coexistência de pontos de vistas que permeou a identidade do MLF e seus desdobramentos organizativos é um dos pontos-chaves sobre os quais se pode concentrar estudos sobre a composição social do feminismo e de sua construção como coletivo político.

Uma análise das expressões de sujeitos, expostas acima, indicam que o feminismo ao incorporar a autonomia, como parte constituinte de sua ação política imprimiu novas referências que materializam a cidadania das mulheres, não como algo que precisa ser recuperado, mas como realidade que deve ser inventada, criada, formulada.

Para tal empreendimento, a semântica do termo autonomia ganha a sua força de expressão. Pois, ao propor a criação de uma cidadania para as mulheres, a teoria feminista parte de um acontecimento que, situado fora da ordem dominante de pensar, produz a ruptura com a noção das mulheres como não-sujeitos da história.

No final do século XX o feminismo na América Latina foi marcado por um deslocamento de poderes e de representatividade. De um lado, encontra-se uma tentativa de constituição de um feminismo autônomo, tendo como uma de suas singularidades a formação de coletivos de lésbicas e negras como hegemônicos em sua constituição.

Outra perspectiva é representada pelas ONGs e redes institucionalizadas do feminismo, que têm como estratégia uma interação com planos governamentais, priorizando os mecanismos de definição e de monitoramento de políticas para as mulheres. As feministas de *advocacy*.

Outro projeto de feminismo, construído pelas ONGs híbridas ou ONGs- movimento, considera importante manter-se no trânsito das estruturas governamentais e agências de desenvolvimento social, devendo definir-se critérios de aproximação baseados num projeto social mais amplo.(ALVAREZ, 1998).

A questão que se coloca, entre estas diversas concepções de feminismo, refere-se a aceitação ontológica da outra e a abertura para a

No final do século XX o feminismo na América Latina foi marcado por um deslocamento de poderes e de representatividade.

construção de campos de representações múltiplas. Com isto considero importante destacar, que uma das problemáticas centrais do feminismo na América Latina, é a coexistência tensionada entre seus objetivos e a dificuldade de se estabelecer novas práticas sociais, pautadas numa práxis de solidariedade.

A percepção desta problemática evidencia a contradição que permeia a noção de autonomia no seu interior: a sua construção como processo individual e coletivo e sua inviabilização, ao predominar hegemonia de posições.

Pensei sobre esta contradição em pelo menos dois momentos específicos da minha pesquisa de doutorado<sup>6</sup>: o primeiro, durante minha participação na reunião nacional da Marcha, em João Pessoa, em abril de 2000 e o segundo durante a passeata pela direito ao aborto, ocorrida no **II Fórum Social Mundial**<sup>7</sup>, em 2002.

Na ocasião do primeiro momento, encontrava-me na referida reunião, com cerca de 50 mulheres, representando coletivos feministas ou mistos de todo o Brasil, os quais compunham a base de sustentação e divulgação da **Marcha Mundial de Mulheres -MMM**<sup>8</sup>, em nosso país.

O objetivo da reunião era construir uma agenda nacional para o movimento, dentro dos eixos mundiais de combate à pobreza e à violência sexista, definindo uma ação das mulheres para 17 de outubro, o dia mundial de manifestação da **Marcha**.

Nesse mesmo dia haveria uma manifestação internacional em Nova York para a entrega dos abaixo-assinados coletados em todo o mundo. Estes eram dirigidos aos representantes das principais instituições financeiras que coordenam as políticas de reestruturação econômica em curso sobre a égide do neoliberalismo e da internacionalização dos mercados.

Durante os debates e trabalhos em grupos, consolidava-se a idéia de uma ação de maior radicalidade na conjuntura, como a ocupação, pelas mulheres, de algumas sedes públicas, tal qual a do Instituto Nacional da Seguridade Social.

Mesmo sendo observado que existia uma simpatia das participantes por essa proposta, parte da coordenação nacional da Marcha desenvolveu uma contra-argumentação, conseguindo propor um acordo: nos Estados onde fosse possível, a ação seria realizada.

Avalio que, em função da falta de apoio da coordenação, em termos de articulação nacional das feministas para a construção da proposta de confronto radical com a estrutura do Estado, a proposta foi substituída pela realização de atos em frente às representações locais das instituições financeiras, para as quais se dirigia o texto do abaixo-assinado mundial. Nas cidades onde não existiam, as manifestações foram marcadas pelo espontaneísmo criativo do feminismo<sup>9</sup>.

O segundo momento da pesquisa em que se evidenciou a contradição entre as duas dimensões da autonomia : o individual e o coletivo, foi na passeata pelo direito ao aborto, ocorrida no FSM, em 2002.

Esse episódio originou-se da convocatória das feministas do "**planeta fêmea**"<sup>10</sup> às feministas brasileiras da **Marcha**, decididas a não participar das atividades promovidas por esse grupo.

Entretanto, o dilema da historicidade veio à tona: como ficar de fora de uma manifestação em defesa de um dos temas mais caros ao feminismo? Por outro lado, como participar sem dar "representatividade" ao campo que se constitui como antítese do que se defende enquanto feminismo de esquerda/socialista ?

Após uma rápida conversa entre algumas coordenadoras da **Marcha**, decidiu-se organizar um cortejo na manifestação. Durante todo o trajeto, ficou visível a divisão das alas. Abrindo a manifestação estavam os grupos de teatros, bonecos e as participantes do **planeta fêmea** em seguida, as feministas da **Marcha**.

Destaco, a partir dos dois episódios relatados, que a autonomia, enquanto exercício da autodesignação, encontra-se bloqueada em sua existência criativa (SARTRE :1996). Pois, no processo de sua construção coletiva, depara-se



com conflitualidades internas, geradas pela ausência de estruturas democráticas de debates e de decisões que possibilitem "a quebra das hierarquias estabelecidas pelo *status quo*", como afirmava Rosa Luxemburg, citada por Tragtemberg (1991 : 44).

Nesse sentido, destaco as críticas aos modelos de organização feminista. De um lado, há a relação ONGs, agências e movimento, na qual este permanece em terceira dimensão de poder e as ONGs confundem o papel de assessoria e representatividade.

De outro, tem-se a relação ONGs/ movimento de mulheres/ movimentos sociais, na qual, apesar do movimento de mulheres situar-se no campo da mediação dos interesses, esse é impulsionado, em alguns momentos, a desenvolver ações e reivindicações políticas, que lhe parecem exteriores. Ou não se constituem como campo de interesse imediato e orgânico, surgido de suas experiências e tradições organizativas de mulheres.

Essas críticas precisam ser enfrentadas para a superação dos impasses de estratégias do feminismo no que se refere a se constituir como uma proposta utópica de um sujeito livre.

O anseio pela constituição de um coletivo que consiga superar os impasses criados pela histórica composição dos campos no interior do feminismo é evidente nos seguintes trechos de relatórios de encontros:

Reconhecer que na prática política feminista nossas opções e elaborações estão em interação com as diferentes interpretações da realidade, quer dizer, que não só nos diferenciamos por nossas práticas, mas, pela forma que concebemos a utopia transformadora do conjunto da sociedade. (Relatório do V Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, 1990: 42)

Ou ainda posso destacar:

A política feminista [...] é uma proposta que tem uma construção democrática como terreno fundamental para sua expansão e desenvolvimento, em confronto aberto com as

dinâmicas de exclusão e discriminação, em conexão e solidariedade com o conjunto de lutas e expressões da resistência frente aos traços patriarcais, excludentes e autoritários, de toda nossa sociedade e de todos nossos estados. (Relatório do VII Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, 1996, 27).

Concluo minhas reflexões, desse texto, afirmando que o feminismo pode ser caracterizado como coletivo total, ao desenvolver mecanismos de participação direta e representativa em suas instâncias de decisões, construindo políticas que realizem a maior potencialidade do indivíduo: a sua condição de sujeito.

O feminismo como coletivo total proporcional, portanto, a inclusão horizontalizada das demandas específicas que compõem o sujeito "mulheres", tendo como princípio fundador a superação de sua reificação, apresentando historicamente as mulheres em sua diversidade.

Creio que em tempo de adversidade, como o que enfrentamos na atualidade, é fundamental o alargamento dos espaços de democracia de forma que a totalidade, do sujeito feminista, expressa no reconhecimento da diversidade das opressões e na sua vinculação com um projeto de liberdade e emancipação, consolide a potencialidade criativa das mulheres, como sujeito da história e como construtoras de uma nova ordem.

### Referências bibliográficas

- ALVAREZ, Sônia. *Feminismos Latino-americanos. Revistas Estudos Feministas*. Rio de Janeiro. IFSC/UFRJ-PPCIS/UERJ, N.2, P. 265-284,1998.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro:Zahar,1988.
- CALADO, Alder Júlio Ferreira. *Direitos Humanos X Capital: potencializando a intervenção dos movimentos e organizações sociais de base*. João Pessoa: Idéia, 2003.
- CASTRO, Mary. *Feminismos e feminismos, reflexões à esquerda. Presença de Mulher*, São Paulo, n. 29, p. 03-09,1997.
- GOBBI, Carina. *El desencuentro feminista lati-*

noamericano. Disponível em: <http:// fempress.cl n. 183, p. 8 - 9. Enero 1997> acesso em agosto/2001. HOBSBAWM, Eric. La política de la identidad y la izquierda. **Debates Feministas**. México: Metis. V. 20, p. 86- 100, 1996.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias dos homens**. Trad. Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

SARTRE, Jean Paul. **L'existencialisme est un humanisme**. Paris: Gallimard. Col. Folio essais, 1996.

TRISTAN, Flora. **Union Ouvrière**. Paris: Des Femmes, 1986.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**- Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SARTI, Cynthia. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64, p. 38-47, 1988.

TRAGTEMBERG, Maurício. Rosa Luxemburg e a crítica dos fenômenos burocráticos. In **Rosa Luxemburg- a recusa da alienação**. Org. Isabel Loureiro, Túlio Vigevani, SP: Fundação.

TORAINÉ, Alain. Le retour de l'acteur- Essai de sociologie. Paris : Fayard, 1984.

VALADARES, Loreta. A controvérsia Maxismo e Feminismo. **Revista Princípios**, n. 18, junho, julho, agosto, São Paulo, 1980.

Relatório do V Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, Argentina, 1990

Relatório do VI Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, Costa Rica, 1993.

Relatório do VII Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, Chile, 1996

Relatório do VIII Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, República Dominicana, 1999

## Notas

1. A UBM foi fundada em 1988, conta com certa de 1.200 ativistas em todo o país, é uma entidade com atuação nacional, responsável pela editoração da revista **Presença de Mulher**.

2. Os **Encontros Feministas Latino-americanos e do Caribe** realizam-se desde 1981 e buscam a criação de espaços propositivos da política do feminismo na região. Atualmente, ocorrem numa periodicidade de três anos, estruturando-se com inscrições individuais, atingem em média 800 mulheres por encontro.

3. Apesar de não ter desenvolvido uma teoria com-

plexa sobre a natureza humana, Marx apresentou alguns elementos que compõem este conceito como: " [...] um conceito dinâmico [...] deve incluir tanto variantes universais como elementos que variam [...]". (BOTTOMORE, 1988 : 279)

4. Destaco essa particularidade histórica porque acredito ser importante questionar, sob a ótica de gênero, o por que da comissão de referências, a tão significativa obra para a organização dos trabalhadores e das trabalhadoras, na Europa no período.


5. O conceito de práxis é revisitado com muita frequência pela teoria sociológica e pela filosofia. Considero que temos que abordá-lo como um conceito que indica ação criativa e potencialidade humana num contexto determinado. Para Marx, práxis indica "a atividade livre, universal, criativa e autocrativa por meio da qual o homem cria (...), e transforma (...) seu mundo humano e histórico e a si mesmo" (Apud Bottomore 1988: 292).

6. Refiro-me a minha tese de doutorado: **Feminismo e Liberdade**: sujeito total e tardio na América Latina, defendida no Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPB, março de 2004.

7. O **Fórum Social Mundial** é estruturado para o debate, avaliação e proposição de políticas alternativas à globalização excludente e neoliberal. Organizado numa periodicidade anual, sendo as duas primeiras edições, 2002 e 2003, sediadas em Porto Alegre, RS, e a terceira na Índia, em 2004.

8. A **MMM** é uma articulação internacional do feminismo. Originou-se na experiência da marcha Pão e Rosas realizada em 1995, pelas feministas no Québec, Canadá. Atualmente organiza-se em 164 países, nos quais unificou ações dos grupos feministas contra a pobreza e a violência sexista.

9. Sobre as diversas manifestações ocorridas em nosso país, durante o 17/10, ver a **Revista da Marcha Mundial de Mulheres**, SP, SOF: 2002.

10. Articulação de ONGs feministas, sua primeira edição foi na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente- Eco-92, no Rio de Janeiro, 1992. 

# Ciências Humanas e Autonomia<sup>1</sup>

José Mario Angeli <sup>2</sup>

Juliana de Barros Cerezuela (Hist-IC/UEL)

Júlio César Campano Floriano (Soc- PIBIC/CNPQ)

Daniel da Rocha Medeiros (Soc)

Sandro Heleno Morais Zarpelão (Hist)

Suellen Muniz Coelho (Dir) <sup>3</sup>

*“Quando secam os oásis utópicos estende-se um deserto de banalidades”*  
(Habermas)

## 1. Ciências Humanas e história

**A**s Ciências Humanas concernem às relações do homem com os outros homens e dos homens com o universo. Fazem parte dela a *Filosofia, a Sociologia, a História, Economia, Política e as Literaturas etc...* que ocupavam um lugar de honra nas universidades até meados do século XX. Mas, neste último quarto de século, com o avanço das ciências naturais e da tecnologia, elas passaram para uma posição secundária nas instituições universitárias.

No mundo grego, século VI a.C., Aristóteles entendeu a Ciência como um saber crítico, abstrato e objetivo, que lhe impõe a exigência da verificabilidade (ARISTOTELES, cap. IV, 1969). Aristóteles elaborará um *corpus de disciplinas* específicas que virão a ser, sistematicamente, organizadas e denominadas Ciências Humanas. Com a chegada do Renascimento e do Iluminismo animados pelo espírito de sistematização tanto do conhecimento das ciências físico-naturais quanto as do espírito, aplica-se aos estudos do homem e da sociedade os métodos científicos propriamente ditos que haviam

anteriormente elaborados no campo das ciências naturais.

Conseqüentemente, o projeto unitário do mundo grego será desfeito com a chegada do Iluminismo, e, particularmente com o desenvolvimento do capitalismo, passou a demandar uma reestruturação das ciências para que pudesse responder às novas necessidades.

Assim, o projeto de Marx e Engels irá desfazer o mito grego do conhecimento abstrato e construir uma estruturação institucional das diversas ciências, admitindo o modo de produção e a reprodução da vida social, como forma de resolver o enigma do mundo grego. Então, quando Marx e Engels passaram a investigar "a anatomia da sociedade burguesa", ela aparece estar presa à base epistemológico-científica geral, uma vez, sustentada na economia política como forma de superar o dualismo existente do modelo científico de interpretação dos acontecimentos sociais.

Aquele modelo de interpretação aristotélico prevaleceu até o final do século XV e somente no século XIX surgiram as Ciências Humanas. O objeto das Ciências Humanas como

afirma Chauí é bastante recente: "o homem como objeto científico foi uma idéia surgida apenas no século XIX. Até então, tudo quanto se referia ao humano, era estudado pela filosofia" (CHAUÍ, 1994, p.281).

O aparecimento das Ciências Humanas irá compor um campo de disciplinas e tem como objetivo tirar o homem da abstração da metafísica e inseri-lo numa abstração diversamente científica e até alienante. Isto era tão importante quanto ao desenvolvimento das forças produtivas de libertar o trabalho humano da exploração capitalista alienante, do trabalho assalariado em expansão (COGGIOLA, 2002, p.151).

Portanto, pode-se dizer que as Ciências Humanas se apresentam por um lado, como um desenvolvimento sustentado num conjunto de abstrações teóricas e desarticuladas e que servem para dar suporte pragmático e utilitário ao sistema capitalista em pleno desenvolvimento e por outro, quando Marx e Engels estão propondo um desenvolvimento unitário das teorias sociais, estão pensando na "superação social da divisão entre trabalho manual e intelectual que poderia encontrar base histórica real cujo projeto viram desenhar-se no próprio desenvolvimento histórico: ciência natural abrangerá ciência do homem e haverá uma só ciência" (Idem., p. 153) a história.

O desenvolvimento do capitalismo passou a demandar também o desenvolvimento das Ciências Humanas. Esta demanda implica numa pura adaptação às contradições sociais do capitalismo, isto é, numa atitude técnica de compreensão da realidade, de tal forma que, o desenvolvimento das Ciências Humanas ficou circunstanciado ao desenvolvimento do capital, e com o advento da globalização econômica e a submissão dos países à lógica de mercado, permitiu ainda mais que se aprofundasse a formação técnica - o saber fazer - em detrimento da reflexão crítica.

A reformulação da maneira acumulativa e

reprodutiva do capital, não obstante, permitiu colocar para as Ciências Humanas novos desafios e novas perspectivas. No momento em que as universidades discutem a reestruturação de seus cursos, enquanto uma exigência do Ministério de Educação, nada melhor que colocar algumas questões para não se perder numa pura abstração: Seriam as Ciências Humanas úteis para esta sociedade? Ou as Ciências Humanas teriam algo para contribuir com esta sociedade? Ou ainda, como refletir as Ciências Humanas neste contexto de economia global?

## 2. Ciências Humanas e heterodoxia institucional

A crise das Ciências Humanas não é novidade. Ela pode ser constatada historicamente. Freud diagnosticava-a no "mal-estar da cultura" no início da década de trinta (FREUD, 1981) e Max Weber no "desencanto do mundo" (cfr., WEBER, 1972, p. 51). Recentemente, Marilena Chauí diagnosticou a crise das Ciências Humanas no modelo capitalista. Segundo ela: "à medida que o modelo de produção capitalista transformou a ciência e a tecnologia em forças produtivas, não só tornou obsoletas as humanidades, como passou a exigir mudanças das próprias universidades segundo as realidades históricas" (cfr., CHAUÍ, 1994).

Este fato também está corroborado no artigo de Miriam Limoeiro sobre "o mito do método", ou seja, do conhecimento. Segundo Miriam "a ciência contemporânea, de que a epistemologia cartesiana já não consegue dar conta e em que o fato mais significativo é o desenvolvimento do método estar-se fazendo cada vez mais no interior da mesma, apresenta a questão de forma bem mais complexa, tendendo sempre a se concretizar" (CARDOSO, 2000). Para ela, o método por si só não é suficiente para se obter os resultados desejados do conhecimento, logo permite-nos inferir uma crise na ciência

**O desenvolvimento do capitalismo passou a demandar também o desenvolvimento das Ciências Humanas.**

cia, e, por decorrência, das Ciências Humanas.

A origem da crise nas Ciências Humanas reporta-se à crise do modelo de ciência. Notadamente, iremos encontrar nas Ciências Humanas aquele modelo remanescente que veio do século XVI. Trata-se do modelo "newtoniano" e do modelo "cartesiano" que estabelecia certezas imprescindíveis para as nascentes ciências da natureza e do espírito. O primeiro aparece fundado na noção de hipóteses da qual o cientista se fazia valer para desvendar o presente e atingir o universo da criação. Enquanto, o segundo, reforça por meio da irrecuperável relação dualista entre a natureza e o homem, matéria e espírito e entre o mundo físico e espiritual, o domínio do homem sobre a natureza.

Este modelo sustentou as Ciências Humanas desde o século XVIII até o último quarto deste século. Segundo Chauí, ele está enfraquecido. Sejam tanto nas "ciências do espírito" quanto nas "da natureza" parece que ele dá sinal da sua deterioração. Por um lado, quando a superioridade das interpretações qualitativas prevalece sobre a precisão das análises quantitativas. E por outro, quando o conjunto de ciências que compõe este modelo se apresenta para a sociedade de forma desagregada e desunida.

Esta profunda desagregação do modelo no interior das ciências conseqüentemente tem levado também a fragmentação da compreensão social. Assim, podemos dizer que as Ciências Humanas estão vivendo a pior ultrajem recebida da inteligência humana: **a parcelação e a especialização.**

Agravada pelo ambiente "ideológico do niilismo do pós-moderno" e pelo domínio do "tecnocratismo neoliberal" que tentam explicar as mudanças da sociedade, as Ciências Humanas acabaram sofrendo de um certo desprezo por parte dos pesquisadores socialmente comprometidos com a transformação social.

Segundo Jamenson, a crise aparece anun-

ciada por certos teóricos sociais, como sendo conduzida por uma forma de análise desta sociedade. Isto é, há uma crise nas Ciências Humanas porque há uma crise na análise desta sociedade. Esses teóricos teriam conduzido a situação reinante de hoje ao pós-moderno, com uma forma de pensamento único, influenciado pelo estilo de reflexão em que se submergiu a vertiginosa dinâmica do capitalismo globalizado, onde as teorias sociais parecem suscitar um cansaço e até um desprezo por muitos cientistas sociais (cfr., JAMENSON, 2001, p. 43, sg).

Segundo Jamenson, muitos cientistas sociais acabaram presos a uma leitura da realidade na qual os fatos aparecem mediados pela linguagem tão somente. Influenciados pelo filósofo alemão Heidegger imaginaram uma visão de mundo e um modo de conceber o homem que fosse capaz não só de simbolizar a realidade e de produzi-la, mas que rompesse com as determinações históricas das condições materiais de seu tempo (cfr., HEIDEGGER, 1990, p. 189 sg).

A partir de Heidegger, os fatos ganharam uma nova dimensão. Eles passaram a ser compreendidos pela mediação da linguagem. Isto certamente trouxe um elemento a mais na complicada compreensão do mundo. A linguagem deixou de ser um elemento historicamente determinado, para ser um instrumento natural na explicação do mundo. E com isto, as várias teorias que foram elaboradas com a compreensão da totalidade para explicação dos eventos, hoje, elas aparecem como sendo peças de museus.

Entendemos que os paradigmas são chaves interpretativas para a compreensão daquela sociabilidade fugitiva e sempre em movimento. Enquanto afirmação da sociabilidade e dos conceitos do mundo, significa a afirmação da crença nos valores recebidos ou nos valores inerente às coisas e ao movimento social, pois

**Esta profunda desagregação do modelo no interior das ciências conseqüentemente tem levado também a fragmentação da compreensão social.**



do contrario poder-se-ia chegar ao "ceticismo gnoseológico radical" de Wittgenstein, tecnicamente muito bem justificado, mas que inviabiliza toda a filosofia e toda a ciência (WITTGENSTEIN, 1968, p.5, sg).

Por isso, a busca de um paradigma parece ser importante para a superação da crise, mas não é suficiente. Para tanto importa visualizar os fatores que evidenciam esta crise. É possível identificar alguns fatores que vieram agravar a crise existente no seu interior. Podemos identificar pelo menos três fatores: um desses é o fato que as teorias estão radicalizadas na "**heterodoxia institucional**" onde o **ensino, a pesquisa e a extensão** estariam presos aos modelos newtoniano e cartesiano, hoje, considerados antiquados. Um segundo fator está na forma como o capitalismo tem se desenvolvido nos "países emergentes", que **subordinados ao Fundo Monetário Internacional**, aceitam desenvolver pesquisas segundo o padrão desta instituição. E, um terceiro fator está na **valorização da prática** em detrimento da teoria, exigida pelas Instituições de Pesquisas onde as pesquisas na área de Humanas acabam não tendo sentido para aquela instituição (BORRÓN, 2001, p.359 sg), e agravadas pelos baixos salários, orçamentos insuficientes das instituições públicas e urgências em obter os resultados desejáveis para o capital levaram as Ciências Humanas a uma situação de "entra lixo e sai lixo".

Tudo isto tem desvalorizado o trabalho do cientista das humanidades e tem condicionado negativamente a qualidade da produção intelectual nas Ciências Humanas, de maneira que as organizações fomentadoras da pesquisa passaram a valorizar muito mais a quantidade produtiva em detrimento da qualidade. Assim, o que conta é, sobretudo, o número de "*papers*" publicado pelos pesquisadores. Esta realidade levou os pesquisadores a dedicarem o seu tempo para os cursos de especialização: "*latu sensu e strictu sensu*".

O que conta é,  
sobretudo,  
o número de  
"papers" publicado  
pelos pesquisadores.

Segundo Wallerstein, o cientista social neste final de século tem procurado refúgio na especialização (cfr., WALLERSTEIN, 1998).

A prática heterodoxa tem levado os sujeitos conscientes ou inconscientemente a desenvolver no âmbito das universidades uma supervalorização do praticismo. Isto também acaba criando uma certa aversão à teoria. Conseqüentemente, aquelas teorias que teriam a pretensão de explicar a sociedade em seu conjunto foram abandonadas e por isso o refúgio das Ciências Humanas na "**especialização**" **autodestrutiva**: estuda-se a árvore, ignorando a presença da floresta, no dizer de Hegel.

A heterodoxia fica ainda mais clara quando se volta para a compreensão do corpo de disciplinas no interior de suas especificidades. Percebe-se que ali os indivíduos reforçam o campo da **compartimentalização** e na maioria das vezes as disciplinas não tem nenhum vínculo entre si. Segundo O'Donnell, a compartimentalização serviu para "reafirmar o caráter natural dos princípios do *laissez-faire*, racionalista e abstrato presente na ideologia dominante na sociedade globalizada" (O'DONNELL, 1996, p.17).

### 3. Ciências Humanas e o resgate da dialética

O primeiro desafio trata de se rebelar contra as Teorias Sociais que expressam "a razão do único" ou a "razão instrumental". Significa dizer que as Ciências Humanas não poderão conformar-se com a inteligibilidade de uma sociedade fragmentada. Para tanto, parece ser importante recompor o conceito da "**autonomia do social**", isto é, dos indivíduos, grupos sociais e instituições, como forma de romper com a relação de domínio. Entendemos a autonomia como a capacidade de agir deliberadamente e explicitamente para modificar a lei, isto é, a forma de atuação destes indivíduos, instituições e sociedade.

Neste sentido, trata-se de afugentar a visão "holística" e a "organicista" do conhecimento presentes nas Ciências Humanas, cuja preocupação tem sido a negação das classes nesta sociedade capitalista global, como se nada tivesse a ver com o dinamismo da instituição universitária, e reafirmar a idéia da contradição como categoria capaz de criar a "unidade na diversidade" nesta instituição. Isto significa dizer que a contradição, nesta sociedade, cujas bases estruturais e superestruturais são compostos por sujeitos históricos reais que criam o processo de produção e reprodução social (cfr., KOSSIK. 1976, p.74) estão presentes na universidade.

Hegel nos ensinou a pensar diferentemente daquele modelo newtoniano e cartesiano em que o objetivo era de domínio simplesmente. Ele nos ensinou a pensar historicamente e nos legou as bases da dialética. Pode-se dizer que com ele iniciou-se um novo período na história do pensamento humano no qual as Ciências Humanas constantemente mudam segundo a ordem das coisas no tempo e no espaço.

Seu pensamento historicista iluminou Karl Marx e Engels através de Feuerbach, e por sua vez, influenciou Freud, quando este em 1921 incorporou o historicismo evolucionista abrindo as portas para uma nova visão, mais abrangente, da psicanálise no início do século. Como disse, BLOCH (1949) "a dialética tem deixado de ser uma loucura esquecida para converter-se num escândalo vivo".

Recompor o ensino da dialética nas Ciências Humanas parece ser o segundo desafio do presente. Ela, como é portadora de um referencial histórico e de práticas humanas na sociedade, muito contribuirá para compreender os desvios da civilização ocidental. O fato de possuí-la como referência significa lembrar as mais desvairadas teorias políticas de direita onde o Estado autocrático e onipotente do alemão Scheler, que viria subjugar intelectuais

**Entendemos a autonomia como a capacidade de agir deliberadamente e explicitamente para modificar a forma de atuação destes indivíduos, instituições e sociedade.**

como o espanhol Ortega Y Gasset e, quiçá lembrar com um pouco de tristeza a Hans Günther, o antropólogo do regime nacional socialista, professor da Universidade de Yena e defensor do pan-germanismo, doutrina de um egoísmo racional exacerbado (GÜNTHER, 1923), bem como, as teorias políticas de esquerda presente na concepção stalinista de Estado autoritário. Ter-se-ia, nestes exemplos, a degradação do evolucionismo filosófico que, sem dúvida, teria muito entristecido a Marx e ao mestre Hegel.

Entretanto, tais percalços não podem ser atribuídos ao criador da dialética. O progresso e o regresso do pensamento ocidental não podem ser imputados a Hegel, Marx e Engels, propulsores da dialética. Seria uma insensatez de nossa parte. Antes, se deve levar em conta que os leitores de suas obras estavam mergulhados em hábitos puramente *empiristas, mecanicistas, positivistas etc...* todos quantitativamente refinados e reforçados pela filosofia metafísica, através de 20 séculos de procura.

Todos estes leitores, desde os enunciados socráticos, buscavam na "idéia de criação imaculada", o princípio da racionalidade do pensamento ocidental. Esta prática levou os filósofos a desenvolverem o conteúdo da idéia criadora imaculada em aberta contradição com a natureza. De fato, Hegel evidencia a idéia como elemento criador da sociabilidade, e assim pensou em algumas das etapas da incansável viagem da idéia realizando-se a si próprio na explosão do mundo.

Desde a "Fenomenologia do Espírito" à Fenomenologia da Experiência, a consciência se realiza concretamente sobre si mesma e nunca sobre outra coisa. A consciência é por um lado a consciência do objeto, por outro, parte da consciência de si própria, consciência do que é para ela verdadeiro e consciência do seu saber acerca disso (HEGEL, s/d). O que vale dizer que o movimento da realidade social continua

presente e atuante nas consciências. Mas foi Marx e Engels que colocaram a dialética no seu verdadeiro lugar. Isto é, não mais a idéia como explosão do universo, mas a matéria com todas suas implicações sociais.

Embora, esta concepção hegeliana-marxista não tenha sido suficiente para a compreensão da realidade humana, até porque ela ficou praticamente presa ao paradigma "atomista e mecânico" dos séculos XVII e XVIII, no século XX, a compreensão desta realidade será transformada em paradigmas "emergente e relativista", desafiando ainda mais a inteligência humana.

É neste contexto, que nós nos perguntamos: que paradigmas estariam sendo elaborados nas Ciências Humanas para darem vida a uma totalidade integradora que pudessem compreender as contradições sociais e possibilitassem o seu afloramento no capitalismo global no início do século XXI?

Parece que, do ponto de vista da realidade das Ciências Humanas, elas insistem em reafirmar antigos paradigmas, mesmo quando elas acolham conceitos como o de "direito" e de "cidadania" que são fundantes de nossa sociedade como observou PAOLI, 1989, querendo atribuir um caráter coletivista à compreensão da sociedade. Então, teríamos um processo de continuidade com o modelo antigo e não uma ruptura. Contudo, percebe-se que há um descompasso entre a idealização da compreensão social e a realidade social capitalista. Este descompasso tem marcado nossos intelectuais. Pois, ao fazerem opção por um paradigma seja de caráter holístico, organicista ou dialético eles acabam sempre empobrecendo a realidade.

Se o papel do intelectual for fazer a crítica do conhecimento para que ele possa vir a ser compreendido no processo da produção e não simplesmente fazer dele algo que possa vir a ser aplicado à produção e as forças produtivas, pensamos que estamos muito longe da-

quela realidade, pois muitos intelectuais pensam somente na eficiência e na performance para o capital.

Em contrapartida, trata-se de fazer um "**conhecimento diferente**" capaz de superar a heterodoxia acadêmica e apontar para a superação desta sociedade capitalista. Pensamos ser este "o oásis da utopia das Ciências Humanas", pois o que estamos vivenciando nas universidades, quando se propõe uma "reestruturação curricular" de nossos cursos, com "o objetivo de desenvolver as competências individuais e não o acúmulo de informações de nossos alunos" (SOUZA, 1999), as Ciências Humanas são tomadas como capazes de desenvolver a "transversabilidade" e a "interdisciplinariedade" sem levar em consideração a sua especificidade e a sua universalidade, que acima de tudo, é fazer a crítica desta sociedade e apontar valores que rompam com os neoliberais.

O que significa dizer que o papel do intelectual, certamente, será o de romper com a teimosia do neoliberalismo, quando este celebra a "vitória do capitalismo" sobre o socialismo e com ele o "fim da história", bem como, do triunfo do mercado e da democracia liberal, porque ele deverá se encarregar de desmentir "verdades" proclamadas por aquelas entidades sem negar a continuidade das lutas populares e de suas organizações autônomas e independentes.

Por um lado, trata-se de romper com o positivismo em que a sociedade aparece assimilada à natureza e as ciências, e concomitantemente acentuam uma profunda identidade entre a vida social e os pressupostos que regem o funcionamento dos corpos físicos, naturalizando e harmonizando, o que existe na sociedade. Ainda, trata-se de romper com este positivismo que identifica sociedade e natureza, e que busca obedecer em seus movimentos, uma legalidade natural, invariável e imutável, atribuindo à sociedade o fato de ela ser regida por

Percebe-se que há um descompasso entre a idealização da compreensão social e a realidade social capitalista. Este descompasso tem marcado nossos intelectuais.

uma lei natural. Por outro, trata-se de buscar uma epistemologia que supere o caráter determinista do materialismo histórico e dialético como foi utilizado por simpatizantes e tradutores. Portanto trata-se de recuperar os conceitos do senso comum que estão sendo apresentados pela sociedade. Não é uma recuperação mecânica, mas sim adaptando cada conceito as diversas peculiaridades e tradição cultural, como pensou Gramsci "*encontrar a real identidade sob a aparente diferenciação e contradição e encontrar a substancial diversidade sob aparente identidade é uma delicada tarefa do crítico das idéias e do desenvolvimento histórico, as vezes até, incompreendido*" (Q.24.2268).

Significa, assim, buscar a unidade das Ciências Humanas indo além das suas especificidades, até porque os seus diversos pontos revelam um grande parentesco na evolução das idéias que nelas subjazem, a exemplo, a questão da ecologia que pode vir a indicar a superação das barreiras entre as ciências (ROSS, 1994, p. 265).

#### 4. Ciências Humanas e autonomia

As Ciências Humanas deverão compreender as relações dialéticas que se estabelecem no conjunto de suas disciplinas para que possam *superar a fragmentação e a especialização do modelo colocado pela heterodoxia institucional no conjunto dos saberes que se estabeleceram na sociedade capitalista*. Uma ciência que possa colaborar na construção da cooperação entre os homens e não potencializar a divisão social competitiva dentre eles. Uma ciência que possa colaborar na construção da coesão e da associação livre entre eles, que possa ser capaz de enfrentar os desafios apresentados pelo desenvolvimento das forças produtivas neste início de século.

Para tanto é sumamente importante uma nova metodologia do conhecimento que consi-

ga fazer com que a compreensão das contradições sociais venha para fora. Não estamos aqui afirmando a "epistemologia da co-emergência" como apregoam pesquisadores da Universidade de Stanford (USA), em recente discussão sobre a interdisciplinaridade (MAIS, 24/11/2002), mas sim uma inter-relação de saberes com as populações pobres. As populações pobres precisam identificar que a ciência e outras forças capitalistas dominam o saber a seu favor. Não basta possuí-la e dizer a verdade à população. A verdade deverá vir das contradições sociais a serem apreendidas por eles próprios.

Segundo Gramsci "*a elaboração unitária de uma consciência coletiva homogênea demanda condições e iniciativas múltiplas. A difusão de um centro homogêneo é a condição principal, mas não deve e não pode ser só. Um erro muito difundido consiste em pensar que cada estrato social elabora sua cons-*

*ciência e a sua cultura do mesmo modo com os mesmos métodos, isto é, os métodos dos intelectuais de profissão*" (Q.24. 2267), portanto trata-se de elaborar um "novo paradigma" que permaneça concretamente sobre a base do real e da experiência efetiva da sociedade.

Então, as Ciências Humanas seriam o catalisador deste modelo cuja perspectiva estaria na adequação entre a teoria e a prática do cientista social. A teoria é o ponto de partida. Ela é a experiência, sem a experiência não haverá verdade, mas uma prática sem a experiência. A teoria e a prática, não são, portanto, uma prova. A prova da validade da teoria é teórica, porquanto a teoria desenvolveu a prática teórica. E, na medida em que, a teoria não possa ser senão teoria das práticas efetivas, ela esclarece estas práticas e se torna instrumento de ação. Gramsci entende que a relação teórico-prática dever ser orgânica e não uma restauração da "ida ao povo" ou das "universidades populares" que se apresentam como paternalistas.

Assim, o cientista social deveria reiterar

**Trata-se de elaborar um "novo paradigma" que permaneça concretamente sobre a base do real e da experiência efetiva da sociedade.**

uma empresa teórica das práticas autônomas dos movimentos populares. Os movimentos populares são o lócus da transformação cultural necessária. Eles expressam a linguagem no seu sentido amplo, não reduzindo-a à forma escrita ou falada. A questão é saber como se trabalha essa linguagem, pois ser autônomo é ter, entre outras questões, a possibilidade de construir a linguagem adequada ao processo de transformação, é "*elaborar a própria concepção de mundo consciente e criticamente.... , em conexão com tal trabalho, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo*" (GRAMSCI., p., 1376), é decodificar os signos e construir uma linguagem necessária aos nossos projetos.

Isto seria elaborar uma nova visão de mundo específica das classes subalternas! liberar-se da racionalidade capitalista. Para tanto a crítica é importante. "*Criticar a própria concepção do mundo significa, portanto, torná-la unitária e coerente, e elevá-la ao ponto que atingiu o pensamento mundial mais avançado. Significa, então, mesmo, criticar toda a filosofia até agora existente, enquanto ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular*" (idem., Ibidem).

Um novo paradigma nas Ciências Humanas, nós a entendemos que "*deva inserir-se nas mudanças do modo de pensar das gentes, das crenças e das opiniões. Isto não vem por explosão rápida, simultânea e generalizada, mas quase sempre por combinações sucessivas segundo fórmulas desarticuladas e incontroláveis da autoridade*" (Q.24.2269).

Gramsci entende que é o modo de pensar das gentes, das crenças e das opiniões que revelam o saber. Estas gentes sabem, mas não compreendem e o intelectual compreende, mas nem sempre sabe.

Então, Gramsci está dizendo que, pode-se fazer uma tese sobre a caça e não saber caçar. Mas, o caçador para caçar tem que saber. Mas

**Isto seria elaborar  
uma nova visão de  
mundo específica  
das classes  
subalternas!  
liberar-se da  
racionalidade  
capitalista.**

como ele não sabe falar da caça de um modo pré determinado por outro, diz-se que ele não sabe caçar. Mas se ele não soubesse sobre caça, ele não caçaria. Gramsci entende que o saber está intrinsecamente ligado ao fazer, isto é ligado ao mundo do trabalho.

Aqui está a verdadeira interdisciplinaridade e não aquela de que tanto se fala hoje nas universidades. Interdisciplinaridade não é o

diálogo entre as ciências e muito menos uma justaposição de conhecimentos. Mas sim, o diálogo entre saberes. Aqui está a grande questão. Esta tem sua origem na fala. A língua que se fala encerra o conjunto de conhecimento das gentes e de um povo. Na medida em que se apropria da língua, apropria-se do conhecimento. É por meio da palavra e da língua que se dá nome às coisas.

Desta forma, o intelectual deve estar atento para a troca de saberes. Ele não só comunica, mas também recebe do outro o conhecimento. E com este entendimento, parece que deveríamos reconhecer a inevitabilidade da convivência com a imprecisão de nossas categorias analíticas nas Ciências Humanas e postular o retorno de um intelectual mais crítico e autônomo que possa combater o niilismo "pós-moderno".

## Referências bibliográficas

- ARISTOTELES. **Metafísica**. Trad. Francisco Larroyo, Editorial Porrúa, AS. México, 1971.
- BLOCH, E., **El pensamiento de Hegel**. México. Fondo de cultura econômico, 1949.
- BORÓN A., **A coruja de Minerva**. Trad. Ana Carla Ferreira. Vozes, Petropolis, 2001.
- CARDOSO, M. L., "O mito do Método", in **Humanas**, v.23, n.1,2. Porto Alegre, 2000.
- CHAUÍ, M., "USP, 94: a terceira fundação". **Estudos Avançados**. n. 22, set-dez., 1994.
- \_\_\_\_\_, **Convite à filosofia**. Ática, 1994, p.281.
- COGGIOLA, O., "Ciências Humanas: o que são,



para que servem". In **Universidade e sociedade**. n. 28, a.12, 2002.

McLEOD, Allegra, Congresso sobre interdisciplinaridade. Folha de São Paulo, São Paulo, 24 nov. 2002. Caderno Mais!, p. 5

FREUD, S "El malestar em la cultura". In **Obras completas**. Tomo III, quarta edicion., trad., Luis Lopez-Ballesteros Y de Torres. Biblioteca nueva. Madrid. 1981.

GRAMSCI, A., **Quaderni del carcere**. (a cura de V.Gerratana). Einaudi Editore. Torino,1978. (Indicamos na citação o Q que corresponde ao Caderno e o seu número e em seguida a página, p. ex., Q, 24 e a p., 202).

GUNTHER, H., **Rassebunde des Deutschen Volkes**. Berlin, 1923.

HEGEL, G.W.F, **Werke**,18, 1832-45, vol.19, com correspondência 1887. vol 2, p.69 Trad. Espanhola Filosofia del espiritu, Buenos Aires, Ed., Anaconda, s/d.

HEIDEGGER, M., In **cammino verso il linguaggio**. (acura di) Alberto Caracciolo, Mursia. Milano, 1990. Pode-se ver também, ANGELI, J.M., **Gramsci globalização e pós-moderno: estudos de filosofia política**. Editora da UEL.2000.

JAMENSON, F, **A cultura do dinheiro**. Trad., Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Editora Vozes. Petrópolis, 2001.

KOSIK K., **Dialética do concreto**. Trad., Célia Neves e Alderico Toríbio. Paz e Terra, Rio, 1976.

O'DONNELL. G., "Otra institucionalización". Agora, in.**Cuaderno de Estudos Políticos**, n.5, Buenos Aires s/d.

PAOLI, N.C., **Trabalhadores e cidadania**. In **Estudos Avançados**. Vol. 3.n.7, São Paulo, 1989.

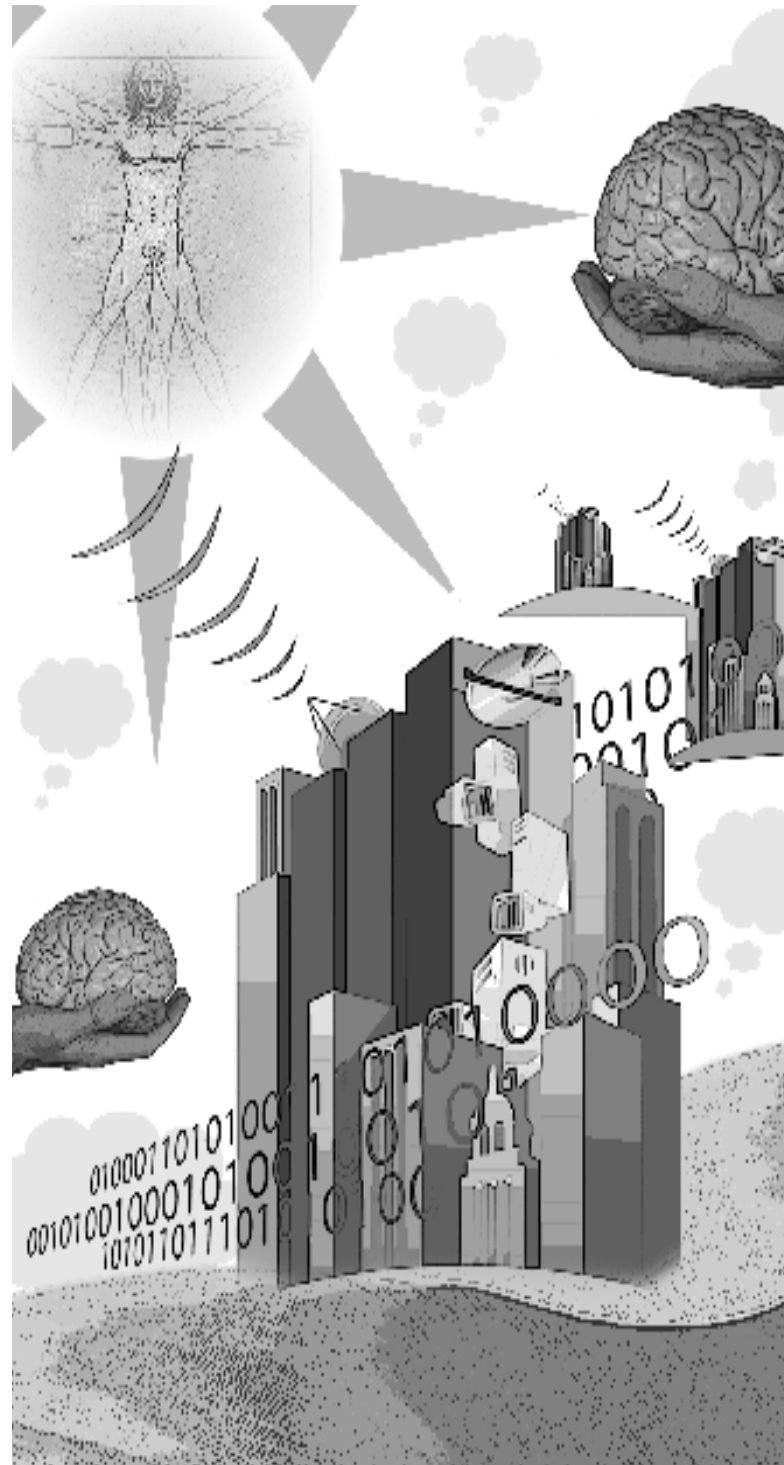
ROSS., J., **La Marche des idées contemporaines. Un panorama della modernité**. Armand Colin. Paris, 1994.

SOUZA, P.R., "Introdução". In **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília. Ministério da Educação. 1999.


WALLERSTEIN, I., "The heritage of sociology. The promise of social science", in **Mensaje presidencial, XIV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de sociologia**. Montreal. 1998.

WEBER, M., **Ciência e política. Duas vocações**. Trad., Manoel T. Berlinck. Cultrix, SP., 1972.

WITTGENSTEIN, L.,**Tractatus lógico-philosophicus**. Trad., Amedeo G.Conte. Giulio Einaudi editore. Torino 1968.



## Notas

1. Este artigo apresenta as discussões realizadas no projeto de pesquisa "Pressupostos ontológicos do modelo de convivência anarquista no rompimento do paradigma da ciência contemporânea".
2. Docente do dep. de Filosofia - UEL
3. Discentes de graduação - UEL 

# Notas sobre a greve das IFES

O governo federal instituiu no início de 2003 a Mesa Nacional de Negociação Permanente com as entidades nacionais representativas dos servidores públicos federais, organizadas na CNESF. Prometeu que haveria negociação coletiva para os servidores e que não haveria perdas salariais no governo Lula.

Em abril de 2004, o governo simplesmente dissolveu a mesa e, adotando a tática de dividir para melhor impor sua política de reajuste zero, passou a se reunir separadamente com cada entidade para negociar reajustes nas gratificações, em particular as de caráter produtivista. Propôs aos docentes reajustes na GED e na GID.

Em 6 de junho de 2004, o governo propôs ao ANDES-SN e ao SINASEFE a extinção da GED e da GID e a criação de uma gratificação fixa em substituição àquelas duas, extensiva integralmente aos aposentados e pensionistas. O governo cumpriu tal proposta somente em relação à GID, firmando um acordo com o SINASEFE para o qual o ANDES-SN não foi convidado, a despeito de representar todos os docentes da carreira de 1º e 2º graus das IFES. O ANDES-SN passou a exigir o mesmo tratamento para os docentes do magistério superior.

No início de agosto, o governo rompe unilateralmente as negociações com o ANDES-SN. A greve se inicia em 5 de agosto pelo restabelecimento de negociações. O Governo mantém sua intransigência e publica a MP 208/04, que mantém a GED com valores congelados e diferenciados para os da ativa e os aposentados e determina que em 180 dias o governo deverá definir novos critérios de avaliação de desempenho.

A greve atingiu apenas 17 das 51 seções sindicais do setor das IFES e não conseguiu vencer a intransigência e divisão impostas pelo governo. O balanço da campanha salarial e da greve indica que o ANDES-SN deve priorizar a retomada da unificação dos servidores federais e os da área da educação, que é o que ele vem fazendo junto à CNESF.

**Paulo Marcos Borges Rizzo**

*Coordenador do Setor das IFES e 1º Vice- Presidente do ANDES-SN.*

Valério Arcary -  
*As esquinas perigosas da História.*  
*Situações revolucionárias em perspectiva marxista,*  
 Xamã Editora, São Paulo, 2004-10-13

**Edmundo Fernandes Dias**

**R**esenhar um livro é apresentá-lo a um público que não conhecemos mas que supomos interessado em conhecer a obra. Resenhar um livro apresenta dificuldades. Normalmente ele se apresenta como um todo acabado do qual procuramos enunciar as teses. O desafio que o livro de Valério nos apresenta é outro. Produto de uma tese universitária *As Esquinas Perigosas* se mostra vivo, rico, aberto.

Faz sentido, hoje, no Brasil, uma tese sobre *Revolução?* Valério nos diz - e nos convence - que sim e apresenta um rico mosaico de desdobramentos histórico-concretos. Contraditoriamente aos que pensam o fenômeno revolucionário como um mero cálculo militar ou produto inexorável de uma crise catastrófica, Valério, com paixão militante combinada com sensibilidade de pesquisador revela que o Marxismo é, fundamentalmente, uma ciência experimental da política.

Valério se posiciona claramente contra o determinismo, não foge da análise de situações complexas que poderiam constranger o militante cego e articula não apenas os impasses dos objetivistas (Kautski, p. ex.) com os subjetivistas que sobrepõem seu desejo à realidade. Movendo-se a partir de uma rica bibliografia ele elabora um mapa profundo das conjunturas revolucionárias.

Trabalha com as determinações da reestruturação capitalista combinando-as dialeticamente com o peso das institucionalidades vigentes aqui e agora. Ele se pergunta porque as massas, mesmo em momentos de extrema privação, se deixam pilhar pacificamente ao invés de entrar em processos abertamente insurrecionais. Não há, conclui,

respostas fáceis ou abstratamente universais.

O resultado da análise é a construção de uma teoria política da revolução. Norberto Bobbio afirmou que o marxismo não conseguiu elaborar uma teoria do Estado. Poder-se-ia dizer, nessa mesma lógica, o mesmo sobre a revolução. Valério, a partir de Lênin, Trostky e Rosa, demonstra o erro fundamental dessa análise: só é possível construir uma teoria aberta da revolução. Uma teoria marcada pelas ricas e contraditórias determinações nacionais e internacionais, do movimento das classes e dos "humores das massas".

Recusar o determinismo (economicista, politicista, que sejam) significa negar a tese de que há uma verdade no real já previamente traçada. O mundo não caminha necessariamente para o socialismo. A revolução não faltou ao encontro, como um certo tipo de intelectuais gosta de afirmar. Valério vai além e coloca que "sem teoria da História" não se pode praticar cientificamente o ofício do historiador.

Processo aberto, "síntese de múltiplas determinações", classes e situações revolucionárias convivem com o capital, "a contradição em processo". Convivência contraditória que se revela como o grande laboratório da teoria. Decifrar o enigma é atuar conscientemente na História. Gramsci afirmou: "Marx significou o ingresso da inteligência na História". É disso que o livro trata.

Por fim queremos salientar que a obra de Valério é uma leitura obrigatória para os que se interessam pela vida social, para os que querem a revolução, para os que a conjuram. O melhor de uma resenha não é esgotar a temática do livro mas é convencer o candidato a leitor de que vale a pena fazê-lo.

*Carpe diem.*