

# UNIVERSIDADE E SOCIEDADE 28

**Educação, avaliação  
e privatização**

**Debates contemporâneos**

**Entrevista:**

**Francisco de Oliveira**

**Política  
e Democracia**

**UNIVERSIDADE E SOCIEDADE** é uma publicação quadrimestral do ANDES-SN: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Os artigos assinados são de total responsabilidade de seus autores. Todo o material escrito pode ser reproduzido para atividades sem fins lucrativos, mediante citação da fonte.

CONTRIBUIÇÕES para publicação na próxima edição: veja instruções na página final.

ASSINATURAS e pedidos de números avulsos: utilize o cupom da página final.

#### **Conselho Editorial**

Antonio Candido; Antônio Ponciano Bezerra; Carlos Eduardo Malhado Baldijão; Décio Garcia Munhoz; Florestan Fernandes (in memoriam); Lauro Campos; Luiz Henrique Schuch; Luiz Pinguelli Rosa; Márcio Antônio de Oliveira; Maria Cristina de Moraes; Maria José Feres Ribeiro; Maurício Tragtemberg (in memoriam); Newton Lima Neto; Oswaldo de Oliveira Maciel; Paulo Freire (in memoriam); Paulo Rizzo; Renato de Oliveira; Sadi Dal Rosso; Roberto Leher.

#### **Encargatura de Imprensa e Divulgação**

Antônio José Vale da Costa (Tomzé).

#### **Coordenação do GTCA**

Almir Serra M. Menezes Filho, José Domingues de Godoi Filho, Antônio José Valle da Costa, Antônio Ponciano Bezerra e Rosilda Silva Dias.

#### **Editor**

Antônio Ponciano Bezerra

#### **Editora Adjunta**

Janete Luzia Leite

#### **Secretário Executivo Editorial**

Jair Tenório Jatobá

#### **Edição de arte e editoração eletrônica**

Dmag Comunicação

#### **Fotos**

Arquivo ANDES-SN, Folha Imagem e Daniel Garcia.

#### **Capa e ilustrações**

Doriana Madeira e Marcos A (Dmag).

#### **Revisão de textos**

Antônio Ponciano Bezerra e Janete Luzia Leite.

#### **Revisão final**

Iara Yamamoto

**Fotolitos:** Paper Express.

**Impressão e acabamento:** Copy Service.

**Tiragem:** 3.000 exemplares.

**REDAÇÃO E ASSINATURAS:** ANDES-SN Secretaria Regional São Paulo. Av. Prof. Luciano Gualberto, travessa J. 374, antiga reitoria, sala ADUSP, Cidade Universitária, São Paulo-SP - CEP: 05508-900  
Tel. 011-3813-5573, fax: 3814-9321  
e-mail: andes.sp@adusp.org.br  
Home Page: <http://www.andes.org.br>

## **Política e Democracia**

- 7 Políticas públicas: possibilidades e entraves para a retomada de projetos alternativos ao capitalismo dependente  
*Roberto Leher*
- 12 O PT e o desafio histórico da construção de um projeto democrático e popular de sociedade.  
*Rodrigo de Souza Dantas*
- 18 Os dilemas da democracia no século XXI.  
*Marcos Roitman Rosenmann*
- 27 Poder local e participação política nos assentamentos rurais de Sergipe.  
*Eliano Sérgio Azevedo Lopes*
- 38 O socialismo e as tarefas revolucionárias da juventude.  
*Celi Zulke Taffarel*

## 45 **Entrevista:** **Francisco de Oliveira**



## **Educação, Avaliação e Privatização**

- 55 Educação: visão panorâmica mundial e perspectivas para a América Latina  
*Ernani Lampert*
- 65 A privatização da gestão da educação pública na reforma do Estado brasileiro  
*Dalila Andrade Oliveira*
- 73 Avaliação do ensino de graduação: a experiência da UFMG  
*Maria Do Carmo De Lacerda Peixoto*

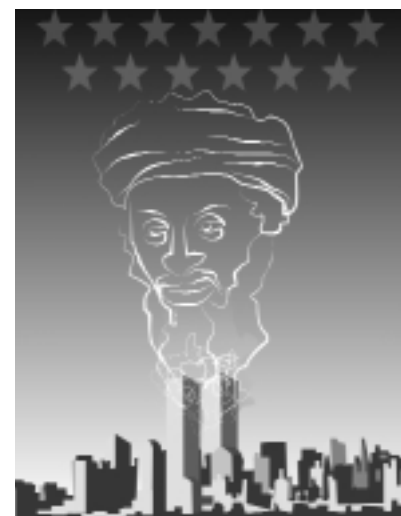
# Sumário

- 77 O público e o privado na educação superior  
*Maria Do Socorro Xavier Batista*
- 86 Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro  
*Ivetti Magnani*
- 93 Legislação educacional federal - um início de sistematização  
*Nicholas Davies*



## Debates Contemporâneos

- 113 Um "sucesso extraordinário". As mentiras da guerra no Afeganistão  
*Vladimiro Giacché*
- 127 A luta pela Água: trajetória de conflitos e as perspectivas nas políticas públicas de abastecimento urbano  
*Adriano Severo Figueiró*
- 133 Os fundamentos epistemológicos do teatro de Brecht  
*Martha D'Angelo*
- 139 Associativismo civil e vida pública em Aléxis de Toqueville  
*Raylene Navarro*
- 143 Ciências Humanas: o que são, para que servem  
*Oswaldo Coggiola*



## Memória do Movimento Docente

- 157 Entrevista: Luiz Paiva Carapeto

## Resenha

- 160 *Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90.* José dos Santos Souza.  
Editora Autores Associados /Co-edição Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2002. 223 páginas.  
Por *Célia Tanajura Machado*

- 161 **Ensaio Fotográfico: Sem Teto**



## Políticas públicas: possibilidades e entraves para a retomada de projetos alternativos ao capitalismo dependente

Roberto Leher \*

Após o áspero inverno político-intelectual do Fim da História, a primavera que chega nos permite voltar a falar em “projetos” para o Brasil e, melhor ainda, discursar sobre o tema em ebulição. É inevitável a indagação: “com a derrocada neoliberal, em que bases poderia ser edificado um projeto alternativo?” ou, em outros termos, em que consistiria um programa de desenvolvimento que não o neoliberal ou o desenvolvimentista (afinal, este resultou na modernização conservadora, sob tutela militar)? O acompanhamento dos debates das eleições de 2002 não permite vislumbrar ainda, com muita clareza, as alternativas possíveis. Enquanto o candidato oficial sustenta o ajuste da agenda neoliberal, o principal candidato da

oposição acena com uma agenda aparentemente neokeynesiana, na qual a retomada do papel promotor do Estado desempenharia um papel central.

Descartando-se a opção neoliberal, desgastada pelo desastre produzido em toda América Latina, em que a Argentina é um caso paradigmático, resta examinar os limites da alternativa neokeynesiana, no contexto do capitalismo dependente. De fato, a reconstrução de um Estado de Bem-Estar Social, reconfigurado em bases superiores, democráticas e populares, poderia trazer



novos alentos para todos os que vivem-do-trabalho. Contudo, mesmo no período em que a região crescia a 6-7% ao ano e os créditos fluíam com facilidade, a opção desenvolvimentista não chegou a mudar a feição excludente do país, levando alguns autores a falar em um “fordismo periférico”, enquanto outros denominaram o período como de “modernização conservadora”. Será possível reconstruir o Estado Social em um contexto de aprofundamento da crise estrutural mesmo no centro do sistema-mundo? Como compatibilizar a financeirização que impõe o pacto neocolonial com a retomada dos investimentos públicos

permanecer prisioneiros do presentismo. Desde o final da década de 80 do século passado, a possibilidade de promover descontinuidades no *continuum* do tempo histórico não eram tão efetivas. Maquiavel nos mostra que política envolve cálculo. De fato, a transformação deliberada do devir requer ações táticas e estratégicas, para que forças minoritárias no presente possam derrotar as forças que impedem a emancipação humana e, assim, serem hegemônicas. A questão da medida é crucial. O metro utilizado diz respeito ao que se pretende modificar na vida pública: a pequena política vale-se de medidas curtas. A política

governo FHC e de grande parte dos acadêmicos vinculados à ortodoxia ultra-neoliberal, o Brasil não deixou de ser afetado pela crise da Argentina, do Uruguai e de outros países da região. E, mais importante, embora silenciada pela grande mídia, pela crise em curso na economia hegemônica, cujas manifestações tornaram-se mais evidentes após o 11 de Setembro: Enron e Worldcom são casos emblemáticos. A imagem do contágio foi veiculada pela grande imprensa brasileira, como se a crise estrutural do capitalismo - e das políticas neoliberais que pretendem conduzir as economias nesse cenário - pudesse ser comparada a uma epidemia, a exemplo da gripe, da peste ou da SIDA, vinda do estrangeiro. Os representantes do governo asseguraram que o país havia feito um cordão sanitário (os programas de estabilização acordados com o FMI, nos acordos de 1998 e 2001) que protegeria a economia das investidas do capital especulativo e das “economias doentes”, como a da Argentina. De forma ufanista, em meados de 2002, a mídia comemorava a não contaminação da economia brasileira.

Entretanto, poucos dias depois, essa imagem foi estilhaçada. Diferente de 1998, quando o socorro financeiro do FMI de US\$ 41,5 bilhões permitiu a reeleição de FHC, sem sobressaltos, a realidade atual é outra. Nem o empréstimo do FMI (US\$ 15 bilhões) em 2001 impediu a gigantesca desvalorização do Real e a derrubada do crescimento econômico. É preciso lembrar que o índice de 2000 (4,5%) foi atípico: em um primeiro momento, a profunda desvalorização cambial favoreceu o crescimento das exportações. Em 2001, a economia teve um crescimento medíocre de 1,5%, abaixo do índice médio do período 1983-92 (2,1%) quando o país viveu uma forte

---

*Enredado na lógica do capital financeiro,  
o Estado será incapaz de promover políticas  
públicas ousadas, capazes de provocar mudanças  
concretas na vida de cada um.*

---

em uma perspectiva soberana?

A consideração do panorama macroeconômico do país e, mais propriamente, da situação social da maioria do povo brasileiro, corrobora a idéia de que mudanças mais profundas são necessárias. Nos marcos dos acordos com o FMI e o Banco Mundial, não será possível sequer reunir condições para que o Estado possa impulsionar um novo período virtuoso da economia brasileira. Enredado na lógica do capital financeiro, o Estado será incapaz de promover políticas públicas ousadas, capazes de provocar mudanças concretas na vida de cada um (e de todos) dos milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza. Assim, será preciso recusar os esquemas mentais aprisionados pela compressão do tempo, característica do capital de hoje. Urge sair da caverna e olhar o mar: os projetos não podem

de fato transformadora requer medidas mais amplas, magnas.

Essas considerações preliminares têm o propósito de problematizar o debate sobre a crise atual e sobre o modo como a política pode operá-la. Um cálculo político presentista fundamentar-se-ia em uma medida curta. É a leitura que vê na crise atual uma manifestação conjuntural, passível de ser manejada por meio de ajustes contábeis, metas de superávit, cortes em gastos sociais públicos e, ainda pior, a partir de medidas, recursos e condicionalidades do FMI. Nesse quadro, a alternativa neokeynesiana não encontrará terreno fértil.

#### **Um cenário adverso**

A degradação das condições da economia, no primeiro semestre do ano em curso, comprova que, diferente da avaliação dos economistas do

estagnação. A tendência de baixa agravou-se ainda mais no primeiro semestre do corrente ano: 0,14%. Com isso, o país estaria entrando na terceira década perdida.

Os investimentos estrangeiros externos, um dos fundamentos da política econômica, foram reduzidos a 1/3 em relação ao ano anterior. A vertiginosa desvalorização do Real elevou dramaticamente a dívida líquida do setor público. Em 2000, a dívida era de R\$ 620 bilhões (49% do PIB); em 2001, R\$ 660 bilhões (51,3% do PIB) e, em agosto de 2002, alcançou R\$ 818 bilhões (62% do PIB). Para prosseguir pagando os astronômicos juros da dívida (9,1% do PIB, contra 0,4% do Chile e 3,2% do México), em conformidade com o acordo do FMI de 2001, o esforço fiscal foi sendo intensificado rumo ao desmonte do Estado social: os ideólogos neoliberais afirmam que a origem do *deficit* é fiscal, como se ignorassem que o problema real é o pagamento do serviço da dívida. O superavit primário (receitas menos despesas, excluindo os juros e correção monetária) exigido pelo FMI vem crescendo *pari passu* ao crescimento da dívida pública: 1999 (3,2% do PIB), 2000 (3,5% do PIB), 2001 (3,7% do PIB) e 2002 (3,9% do PIB). Obviamente, não é possível cortar dos gastos públicos R\$ 55 bilhões sem produzir estragos na saúde, na educação, na agricultura, na reforma agrária, e na segurança pública. É preciso considerar, como agravante, a perda de receitas em 2003, estimada pela Secretaria da Receita Federal em R\$ 15 bilhões.

A despeito dessas medidas ultra-neoliberais, a vulnerabilidade interna e externa da economia brasileira produziu descontrolada desvalorização cambial, levando o país a novo acordo com o FMI, em agosto de 2002, antes mesmo do anterior ter sido concluído. E o novo acordo de US\$ 30 bilhões



somente será efetivado pelo Fundo se o país acatar pesadas exigências. A imprensa brasileira noticiou a vinda do Secretário do Tesouro dos EUA ao Brasil, uma semana antes do anúncio do acordo. Paul O'Neill não escondeu que quer ver o Brasil empenhado na aprovação da ALCA. Visando assegurar a permanência da política do FMI, foi exigido o aval dos quatro principais candidatos à Presidência da República ao novo acordo. Em reuniões sucessivas com FHC, em um mesmo dia (19/8), todos afirmaram lealdade ao acordo e às metas de superávit determinadas pelo FMI para 2003 e 2004.

Nesse difícil quadro econômico, o desemprego conhece um dramático

crescimento. De acordo com o DIEESE, em São Paulo, a região de maior industrialização do país, o desemprego aberto cresceu de 13,5% em 1995 para 18,5% em junho de 2002. Entre 1996 e 2001, a renda média das famílias brasileiras caiu 9,6%, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. No setor agrário, a concentração fundiária aumentou. Os latifúndios com mais de 2000 hectares totalizavam, em 1995, 121 milhões de hectares; atualmente, somam 178 milhões. Cerca de 900 mil pequenas propriedades foram à falência no governo Cardoso.

*De acordo com o DIEESE, em São Paulo, a região de maior industrialização do país, o desemprego aberto cresceu de 13,5% em 1995 para 18,5% em junho de 2002.*

### Para mudar a correlação de forças

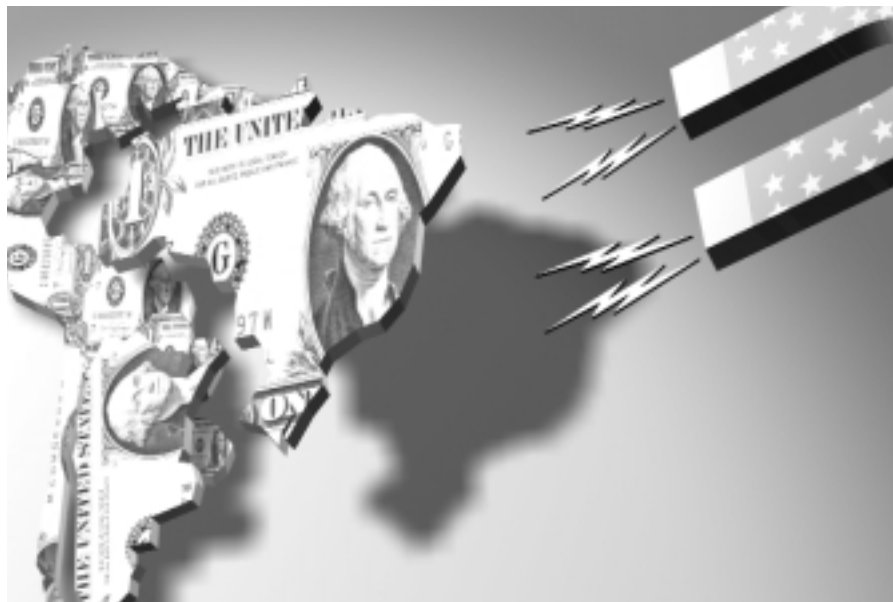
Somente os voluntaristas podem acreditar que, no marco liberal-burguês, um governo poderá fazer mudanças sociais profundas a partir de sua vontade própria. Todas as transformações que promoveram descontinuidades no continuum do tempo foram feitas a partir de grandes mobilizações sociais. Seguramente, muitos sujeitos sociais pesam na correlação de forças: as diversas frações das classes dominantes, movimentos sociais, partidos, forças armadas, burocracias do Estado, igrejas etc. Em virtude de limites de espaço, serão destacados nesta seção apenas a ação dos movimentos dos que vivem-do-trabalho.

A observação da cronologia dos conflitos sociais no Brasil atesta que a maior parte dos sindicatos privilegiou o processo eleitoral, apoiando a candidatura de Luis Inácio Lula da Silva. Em Plenária realizada em maio de 2002, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) aprovou o apoio a Lula. Indubitavelmente, esta candidatura agrega a maior parte dos movimentos e sindicatos. Em função de particularidades do processo eleitoral e, principalmente, da estratégia eleitoral, muitos sindicatos abstiveram-se de organizar jornadas de lutas, greves e mobilizações, apesar da deterioração das condições de vida da classe-que-vive-do-trabalho. O setor privado teve um número de greves consideravelmente menor do que nos anos anteriores e o mesmo ocorreu com o setor público federal. A exceção, em âmbito nacional, foi o Movimento dos Sem-Terra (MST), que promoveu ocupações nos prédios do órgão governamental responsável pela reforma agrária, exigindo agilização das desapropriações, financiamento para a agricultura camponesa e infra-estrutura para as famílias acampadas, bem como realizou novas ocupações em terras improdutivas.

O movimento de maior repercussão social promovido pelo campo da esquerda em 2002 foi o Plebiscito Nacional Contra a ALCA. Destacadas forças como o MST, CNBB, CUT, ANDES-SN, FASUBRA, CNTE, UNE e partidos de esquerda promoveram um plebiscito autônomo que coloca em relevo a questão da soberania, sob a ótica dos que vivem-do-trabalho. O comparecimento de mais de 10 milhões de pessoas, apesar da oposição dos meios de comunicação - no Brasil, apenas seis famílias controlam 90 % do faturamento do setor - atesta que o êxito da iniciativa foi, de fato, inegável, inserindo os movimentos sociais brasileiros na luta continental contra os trata-

visto que, de um lado, o seu governo trará autoconfiança e ânimo renovado e, de outro, ferozes ataques dos conservadores. Não pode ser descartada a tentativa dos setores mais conservadores da coalizão que sustenta a candidatura Lula de tentarem domesticar os movimentos em nome da governabilidade, mas esta é uma aposta incerta, face ao dinamismo de muitos movimentos e à profundidade da crise em que o país se encontra.

Assim, o PT enfrenta o mais complexo desafio de seus mais de vinte anos de história: de um lado, está sob pressão dos EUA (ALCA), do FMI (o recente acordo exige um *superavit* primário que engessarà a ação do Estado



dos de livre comércio.

Pelo exposto até aqui, é razoável sustentar que os sindicatos, em sua maioria, estão empenhados diretamente na eleição de Lula, assim como movimentos sociais, a exemplo do MST. Mas isso não quer dizer, necessariamente, que a agenda da esquerda foi abandonada (vide o Plebiscito contra a ALCA). Com efeito, as principais forças sociais que podem promover mudanças estão aglutinadas em torno de Lula da Silva. Muito provavelmente haverá uma escalada dos movimentos de massas,

Social) e das forças conservadoras que o apóiam; de outro lado, expressa um forte sentimento de mudança: o que significará para a classe-que-vive-do-trabalho a eleição de Lula - a maior liderança produzida no seio do movimento dos trabalhadores brasileiros? -, inclusive na ordem econômica e social, como deliberado no XII Encontro Nacional do PT?

As respostas a essas indagações não são simples e, para uma apreciação mais complexa, terão de ser vistas em uma perspectiva histórica: *a priori*,

é possível apenas indicar possibilidades e tendências. Se prevalecerem os posicionamentos do sindicalismo oficial e a lógica da governabilidade, no interior da ordem constituída, muito provavelmente a coalizão de classes dominantes - latifúndio, bancos, meios de comunicação de massa e corporações - irá ditar, grosso modo, os rumos do governo; alternativamente, se os movimentos perseverarem na autonomia de classe e na organização independente, a agenda da esquerda poderá ser fortalecida. Para tanto, é crucial que as reivindicações elevem a pauta econômico-corporativa a um patamar político, capaz de agregar forças para a edificação da hegemonia dos subalternos. Somente desse modo o governo Lula pode fazer avançar as reformas que apontam para uma ruptura no continuum do tempo por meio de medidas concretas.

Assim, claramente, os movimentos sociais terão de demandar mudanças no programa de governo, incluindo: o combate ao capital especulativo por meio de taxas (exemplo incipiente, a Taxa Tobin); a regulação das finanças internacionais (menos liberalização e menos desregulamentação); a anulação da dívida externa, o tributo neocolonial; a revisão das bases do *Comércio Internacional* - especialmente de *commodities* - conforme já apontava a Conferência de Bandung e, por isso, os tratados de livre comércio da OMC e ALCA devem ser combatidos, em especial no que tange à propriedade intelectual; a consideração do meio ambiente como bem público: recursos minerais, energéticos, biodiversidade, energia, água e terra. A reforma agrária terá de ser profunda, contra o latifúndio, e acompanhada de vigoroso apoio do fundo público; a concepção do trabalho como ontologia do ser social deverá levar o governo a combater todas as formas de precari-

**Seria uma imperdoável ingenuidade acreditar que a eleição irá promover um corte de essência no tempo histórico, provocando uma ruptura de tamanha envergadura que o capitalismo seria coisa do passado.**

zação, de desemprego, de discriminação étnica e sexual. Uma medida de curto prazo que terá de ser encaminhada é a redução da jornada de trabalho (na periferia do capitalismo, a jornada de trabalho média em 2000 foi de 2.100 horas, enquanto que, nos países centrais, foi de 1.500 horas, e com um salário incomparavelmente maior); a universalização dos direitos sociais- educação pública e gratuita com padrão unitário de qualidade, saúde pública, saneamento, alimentação e previdência social em regime de repartição etc., e a democracia como valor universal e histórico: a transição para os governos civis (transição pelo alto) retirou da democracia todo o seu caráter emancipatório. Nos países capitalistas dependentes, não haverá democracia radical sem mudanças profundas na correlação de forças. Hoje, o Banco Central, em sintonia com o FMI, o BM e a OMC, enfim, os Senhores do Mundo, governa sem o consentimento do povo e de seus representantes no parlamento.

Esses pontos programáticos são metros de longo alcance em marcos capitalistas. Seria uma imperdoável ingenuidade acreditar que a eleição irá promover um corte de essência no tempo histórico, provocando uma ruptura de tamanha envergadura que o capitalismo seria coisa do passado.

A prática política requer idéias, desejos, utopias, mas, antes de tudo, teoria, rigorosa análise do concreto, particularmente da correlação de forças. Se a eleição não promove um corte de essência (não há corte metafísico no tempo histórico), isso não quer

dizer que a esquerda deva se contentar com a ordem estabelecida. Gramsci dizia que os dominados devem ser dirigentes antes de serem dominantes. E, para que a classe-que-vive-do-trabalho possa ser dirigente, é preciso ações deliberadas. Um primeiro passo: tem de ser vivamente convocada a participar como protagonista das novas políticas e a se organizar autonomamente para atuar no espaço público, empunhando as teses da transformação social. Os debates que Universidade e Sociedade ora coloca em circulação são parte desse processo de crítica ao capitalismo dependente que condena o país à heteronomia cultural e objetivam suscitar debates nas universidades brasileiras, instituições que terão de estar à altura dos desafios históricos que se aproximam.

### Bibliografia

- Leher, R. *Movimentos sociais, democracia e educação*. In: Fávero, O. e Semenario, G. Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro. Petrópolis: Ed.Vozes, 2002.
- Rocha, G.M. Neo-Dependency in Brazil. *New Left Review* 16, July-August 2002.
- Seoanne, J. e Taddei, E. Resistências mundiais (De Seattle a Porto Alegre). B.As:CLACSO, 2001.

**Roberto Leher** é professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi presidente do ANDES-SN, gestão 2000-2002.



# O PT e o desafio histórico da construção de um projeto democrático e popular de sociedade

*Rodrigo de Souza Dantas\**

O projeto neocolonial construído no Brasil nos anos 90, determinado pelas diretrizes neoliberais do Consenso de Washington, pelos programas monetaristas de ajuste estrutural do FMI e fundado teoricamente na premissa colonizada de que não há caminho possível para o desenvolvimento que não passe necessariamente pela dependência (tese central na obra do sociólogo-presidente Fernando Henrique Cardoso), está prestes a ser derrotado nas urnas pela grande maioria do povo brasileiro. Deixa como herança o mais obscuro processo de endividamento exponencial, as mais altas taxas de juros e os mais elevados índices de desemprego e exclusão social de que se tem notícia na história deste país.

Neste momento absolutamente crucial, a vitória da candidatura do PT - ancorada na adoção pragmática consciente e calculada da "linha de menor resistência", no abandono do projeto socialista original, na busca de alianças com setores das oligarquias e da burguesia nacional e na proposição política de um pacto social, visando à construção de um projeto de sociedade capaz de responder aos anseios da gran-



de maioria dos brasileiros - representa não apenas uma veemente recusa ao projeto de alienação incondicional do país ao mercado financeiro e ao capital transnacional, mas sobretudo uma firme disposição da população em não ceder ao terrorismo eleitoral do "mercado" e conferir ao PT um mandato democrático para ativar, fomentar e mediar o processo histórico de construção democrática, pacífica e negociada de um projeto de sociedade. Pois o que de fato se manifesta na avalanche de votos que deve dar à vitória à Lula não é só uma evidente negação de tudo o que aí está, mas antes de tudo uma clara manifestação da vontade da sociedade brasileira de deslanchar um processo político, social e cultural que, ativando e mobilizando as energias criativas e libertárias, se torne efetivamente capaz da construção histórica de uma sociedade livre, soberana e radicalmente democrática.

Como marco divisor profundo em toda a história deste país, deveríamos ser capazes de reconhecer que a vitória de Lula tem a capacidade de potencializar, ativar e mobilizar os mais fecundos desejos criadores de transformação da vida e da sociedade \_ e que é antes de tudo da energia e da atividade, da capacidade e da efetividade deste desejo de libertação de que depende não apenas o governo de Lula, mas o sucesso de qualquer projeto democrático de sociedade.

Contudo, em meio ao sinistro rufar dos tambores de guerra que saudam o anúncio da Doutrina Bush e a uma crise financeira global cuja real extensão, profundidade e duração é incerta, e após oito anos do mais fervoroso compromisso governamental, sob os auspícios do FMI, com a alienação do país à ciranda predatória da acumulação financeira e com a privatização, monopolização, desregulamentação, abertura unilateral, desnacionalização

### *A conjuntura e o enorme poder de fogo dos interesses estabelecidos condenam o Brasil à condição neocolonial de um dos principais territórios de acumulação capitalista.*

e mercantilização incondicional de todos os setores da vida social, devemos reconhecer que a margem de manobra para a construção negociada de um projeto de sociedade capaz de contemplar todas as partes e resguardar todos os interesses estabelecidos é muito pequena e ainda menor se consideramos que o endividamento dolarizado, pós-fixado, a curto prazo e às mais altas taxas de juros, somados à "ração especulativa" concedida aos especuladores pelo FMI, confere hoje ao mercado financeiro poder de fogo para manter o governo Lula, já antes mesmo de sua posse, sob permanente ataque especulativo. Em face a todos estes graves constrangimentos, em que a estrutura, a conjuntura e o enorme poder de fogo dos interesses estabelecidos condenam o Brasil à condição neocolonial de um dos principais territórios de acumulação capitalista, devemos reconhecer que a construção negociada e "suave" de um projeto de sociedade terá de se confrontar com uma correlação de forças extremamente desfavorável. Nesse quadro, em uma conjuntura explosiva e asfixiante ao extremo, deveríamos também ser capazes de reconhecer que pura e simplesmente pôr-se na defensiva e seguir a "linha de menor resistência", evitando a qualquer custo contrariar os interesses estabelecidos, como a princípio parece a "única alternativa", pode significar cair na armadilha de se ver forçado a manter, diante da mais violenta pressão das circunstâncias, todas as diretrizes estruturais da atual política econômica, se limitando à implementação e ampliação gradual de meras políticas compensatórias, o

que provavelmente é o caminho mais curto para o fracasso de um governo que, após quinhentos anos de brutal exploração colonial, recebe pela primeira vez um mandato popular que o alça à condição de condutor da construção democrática de um projeto de sociedade.

Não é de hoje que a urgência e a necessidade de vencer as eleições tem levado o PT a adotar conscientemente a "linha de menor resistência", e ninguém em sã consciência pode duvidar que as perspectivas de vitória da candidatura de Lula estão decisivamente ligadas a esta opção. Todavia, se a adoção da "linha de menor resistência", no contexto presente, é o único caminho para a chegada ao poder, e a urgência em impedir mais quatro anos de mais um mandato presidencial a reboque da subordinação incondicional do país à condição de mero território para a voragem da acumulação capitalista internacional, parece suficiente para justificar a racionalidade desta opção, quando se trata de governar o Brasil dentro dos limites e graves constrangimentos da atual conjuntura nacional e internacional, uma ampla discussão das premissas, desafios, riscos, impasses e conflitos implicados no modo como o PT formulou seu programa de governo, a partir da adoção da "linha de menor resistência", se torna mais do que nunca urgentemente necessária.

Para que possamos avaliar as condições, possibilidades, desafios, riscos e limites da construção histórica de um projeto de sociedade, nas presentes circunstâncias, no âmbito das premissas estruturais do regime socio-metabólico do capital e numa conjuntura

que, ao que tudo parece indicar nos últimos vinte anos, prenuncia o fim de toda a fase historicamente ascendente do regime do capital e a ativação de seus limites estruturais absolutos, numa época em que sua insustentabilidade e incontrollabilidade se tornam patentes, colocando em risco o futuro da civilização<sup>1</sup>, é preciso começar pela análise das determinações históricas mais fundamentais que estrutural e conjunturalmente bloqueiam a construção de um projeto de sociedade, dos modos de superá-la e dos limites, riscos, impasses e desafios implicados neste processo.

A primeira e mais fundamental de todas as determinações estruturalmente negativas para a construção de um projeto de sociedade é evidentemente a subordinação estrutural da economia e da sociedade nacional à condição neocolonial de território para a acumulação capitalista abertamente predatória. Estamos hoje em uma situação em que todos os marcos regulamentares de proteção da economia, da sociedade e do território nacional que foram construídos, com idas e vindas, desde a era Vargas, no contexto freqüentemente turbulento e autoritário da afirmação de um projeto de nação que começa a ser derrotado em 1964, foram efetivamente destruídos nos últimos oito anos, o que sempre foi enfatizado pelo próprio FHC como a grande realização de seu governo, movido pela erradicação da herança da era Vargas, e como empreendimento que supostamente teria fincado as raízes para toda uma nova era da história brasileira, marcada pela alienação definitiva e incondicional da economia, do Estado, da sociedade e do território nacionais ao grande capital transnacional, alienação afirmada como a "única alternativa", como estágio "inevitável" do processo de moderni-

zação, em tempos de globalização, e como condição para um desenvolvimento que, doravante, segundo os raciocínios de seus apologistas, supostamente apenas seria possível nos marcos pós-modernos, neoliberais e globalizantes da subordinação neocolonial aos imperativos da acumulação capitalista. Não se trata aqui de tecer loas ao nacionalismo, de suspirar pela derrota do nacional-desenvolvimentismo, e muito menos nutrir ilusões quanto à espécie de soberania e de-

*A ALCA, nos termos em que hoje ela está sendo proposta pelos EUA, representa o aprofundamento e a institucionalização dificilmente reversível de todo um processo de dependência estrutural e anexação neocolonial.*



envolvimento nacional que supostamente teria sido possível sob a batuta da burguesia nacional aliada a um Estado forte, intervencionista e supostamente capaz de conciliar, ainda que autoritariamente, todos os conflitos e antagonismos estruturais inerentes ao

modo de produção capitalista, mas apenas de constatar o efetivo bloqueio de toda e qualquer perspectiva para um projeto de sociedade nas condições vigentes. O que hoje pode ser constatado, como principal herança dos anos FHC, é a internalização efetiva dos interesses do grande capital transnacional, que deslocaram progressivamente, primeiro os militares, nos anos 80, e, mais tarde, nos anos 90, as oligarquias e grande parte da própria burguesia nacional, assumindo o controle efetivo dos centros decisórios da vida nacional, se apropriando do Estado, do Banco Central, da infraestrutura nacional e de praticamente todas as empresas estatais e recursos naturais, encarcerando implacavelmente a economia à chantagem terrorista da acumulação financeira, submetendo a seus interesses rigorosamente inconfessáveis todos os meios de comunicação e, sobretudo, se apropriando de mais de setenta por cento do PIB nacional (quando detinha apenas um terço antes do início dos anos 90). Neste contexto, na medida em que toda a América Latina passou por processos mais ou menos semelhantes na última década, a ALCA, nos termos em que hoje ela está sendo proposta pelos EUA, representa o aprofundamento e a institucionalização dificilmente reversível de todo um processo de dependência estrutural e anexação neocolonial cujas bases materiais já estão efetivamente assentadas.

Neste quadro, deveríamos ser capazes de reconhecer em que medida é rigorosamente impossível conceber um projeto de sociedade sobre estas bases, do mesmo modo que é inteiramente ilusório supor que um dos principais territórios neocoloniais da acumulação financeira e capitalista global possa propor um projeto de nação que não venha a entrar em conflito frontal com os interesses estabelecidos. O cír-

culo de ferro está fechado, como ficou claro no seqüestro do processo eleitoral brasileiro, manifesto no constrangido assentimento da candidatura petista à continuidade da atual política econômica proposta pelo FMI. Embora os economistas do PT busquem demonstrar, por todos os meios técnicos a seu alcance, os possíveis caminhos para a gradual implementação de outra política econômica, pacificamente, sem rupturas ou confrontos, tudo isso soa muito pouco crível, posto que a subordinação do país aos ditames da acumulação financeira, em um momento de crise do sistema financeiro internacional, retração brusca do fluxo de investimentos e encolhimento brutal dos ativos, dificilmente poderá ser rompida por outros meios que não passem, cedo ou tarde, por uma moratória ou uma renegociação unilateralmente forçada da dívida brasileira, e tudo isso num processo em que, previsivelmente, o “mercado”, aliado aos meios de comunicação e às forças de oposição interna e externa ao governo de Lula, se empenhará por todos os meios possíveis em fomentar a instabilidade necessária para inviabilizar precocemente o governo de Lula e levá-lo a um fim semelhante ao de Fernando de la Rúa, na Argentina.

O círculo de ferro com que necessariamente terá de se deparar, no governo, a política da “linha de menor resistência” se fecha ainda mais se considerarmos que a aliança feita pelo PT para governar inclui, de um lado, vários setores das oligarquias, da burguesia nacional e de uma classe média, mais ou menos conservadora, que busca sempre aferrar-se ao que ainda resta de seus privilégios, e de outro lado, a sociedade civil organizada, movimentos sociais e populares em grande parte de tendência socialista e setores da população dispostos a uma radicalização na defesa dos interesses democrá-



*Não romper ou, ao menos, não se confrontar com os interesses estabelecidos pode significar o naufrágio do governo Lula.*



ticos da grande maioria da população. Se esta ampla coalizão é de fato uma condição necessária para a vitória eleitoral e para a governabilidade, sua heterogeneidade pode se constituir em grave constrangimento nos momentos críticos de impasse, em que a pretensão de superar as determinações negativas à implementação de um projeto de sociedade tenha de se deparar com o poder de fogo das posições e interesses dominantes.

Neste quadro, não é mesmo difícil prever que, dentro dos limites da via institucional, das regras do jogo ditas pelos interesses financeiros, da precária correlação de forças na queda de braço com o “mercado”, da híbrida base de apoio parlamentar e social ao governo e do “espírito de negociação e conciliação” corretamente proposto por Lula, a capacidade de resposta às pressões do “mercado” e dos interesses estabelecidos será quase nula sem uma intensa mobilização social, capaz de identificar e isolar os setores dominantes e seus interesses espúrios e conferir a base de apoio social a partir da qual o processo de negociação de um pacto social a ser conduzido pelo governo petista possa significar algo mais do que a “negociação” entre o pescoço e a guilhotina.

Os riscos envolvidos nesta situação são explosivos, ainda mais se consideramos que a necessária mobilização social tende a tornar muito mais agressivas as posições e estratégias adotadas pelo “mercado”, fazendo com que o cenário de um ataque especulativo,

seguido pelo cenário plausível de um envio maciço de recursos ao exterior e de uma corrida ao dólar e aos bancos possa nos levar, em algum momento, a uma situação muito semelhante à Argentina. Tudo aponta para a delicadíssima situação em que, por um lado, não romper ou, ao menos, não se confrontar com os interesses estabelecidos pode significar o naufrágio do governo Lula, amarrado ao círculo de ferro de uma estrutura e de uma conjuntura francamente desfavoráveis, naufrágio que, por sua vez, assinalaria os limites da via política institucional como caminho para a construção de sociedades soberanas e democráticas, em que as estruturas e mecanismos de produção da riqueza não se voltem sistematicamente contra a vida, a natureza e a própria sociedade como um todo; e, por outro lado, alinhar-se abertamente com o movimento social, assumindo assim a defesa e a condução política do processo de construção democrática de um projeto de sociedade pode, evidentemente, nos levar a um confronto com os poderes e interesses estabelecidos cujos resultados seriam absolutamente imprevisíveis.

Neste contexto, fazer com que as estruturas e mecanismos sistêmicos de produção de riqueza não se voltem sistematicamente contra a vida, a natureza e a própria sociedade como um todo, e, ao mesmo tempo, manter-se no âmbito das premissas estruturais do regime socio-metabólico do capital e dos estreitos limites impostos por uma conjuntura francamente desfavorável, evitando a qualquer custo confronto com os interesses estabelecidos que possa em algum momento levar a uma situação de ruptura é francamente ilusório. Neste quadro, falar que a solução passa pura e simplesmente pela retomada do desenvolvimento econômico nacional e soberano, no marco do sistema capitalista global, no



contexto de uma grave crise estrutural do regime do capital e da posição em que o Brasil se acha no sistema econômico global, e numa época em que “desenvolvimento econômico” passou a implicar, ao menos nos últimos vinte anos, destruição sistemática, insustentável, incontrolável e irreversível da natureza, desemprego e exclusão social estruturalmente crescentes, liquidação dos mais elementares direitos humanos e sociais, concentração de renda sem precedentes e negação à grande maioria do acesso aos bens necessários à vida, tudo isso simplesmente não pode ser levado a sério, ao menos quando se presume, ou ao menos se declara, por razões de resto compreensíveis, que as soluções propostas não entrarão em choque com os interesses e poderes estabelecidos.

Em todo este contexto e em função de todas estas considerações, a única certeza que podemos nutrir é a de que a construção de um projeto de sociedade só é possível a partir de uma intensa mobilização da sociedade, capaz de torná-la sujeito político constituinte do processo de construção histórica de uma sociedade soberana e democrática. Sem a mobilização intensa de todos os recursos, potências e energias criativas da sociedade como poder constituinte que visa à conquista da soberania social e política no processo de construção de uma nação capaz de subtrair-se a sua condição histórica de mero território de acumulação capitalista hiper-predatória, o discurso em torno da constituição de um projeto de sociedade tende a esvaír-se em fumaça diante de todas as poderosas estruturas negativas. A construção histórica de um projeto de sociedade democrática, nas atuais circunstâncias, não pode ser feita de cima para baixo, como se tudo dependesse de soluções tecnocráticas ou como se interesses francamente antagônicos pudessem ser conciliados

**Todo o cacife político de Lula, na mesa de negociações, dependerá do apoio e da mobilização popular, como ele mesmo tem insinuado em seus discursos em eventos promovidos pelas forças populares que lhe dão apoio.**

e satisfeitos numa mesa de negociação. Neste momento absolutamente crucial da história brasileira, por todas as razões já expostas, apenas a mobilização intensiva da sociedade como sujeito social e político constituinte na construção radicalmente democrática de um projeto de sociedade pode levar a bom termo um governo do PT.

As encruzilhadas, impasses e conflitos, ao longo deste caminho, estarão por toda parte. Espremido entre os constrangimentos da situação e os interesses dominantes e os limites que as alianças com vários setores das oligarquias e da burguesia nacional vão buscar-lhe impor no Parlamento e a mobilização democrática da sociedade civil organizada, Lula se deparará com limites intransponíveis, dentro do círculo de ferro das atuais “regras do jogo”, na condição de condutor do processo de negociação de um pacto social. Neste quadro, Lula e o governo petista serão certamente pressionados pelos interesses dominantes, no sentido de exercer um papel de contenção da mobilização social e servir, assim, como uma espécie de apaziguadores, de neutralizadores dos conflitos, antagonismos e insatisfações explosivas que devem surgir, ao longo de todo o processo. Por sua parte, todo o cacife político de Lula, na mesa de negociações, dependerá do apoio e da mobilização

popular, como ele mesmo tem insinuado em seus discursos em eventos promovidos pelas forças populares que lhe dão apoio. De nosso lado, resta pressionar seu governo para que assuma, na condução do Estado, o papel de mediador político da mobilização social de um processo constituinte e radicalmente democrático de construção de um projeto soberano de sociedade.

Diante de todas as gravíssimas determinações estruturalmente negativas que obstruem a construção democrática de um projeto de sociedade soberana (dentre elas, seria necessário sublinhar o caráter sistêmico assumido pela corrupção generalizada de todas as instituições nacionais, do Judiciário ao Legislativo e ao Executivo, passando pelo crime organizado, pelo aparelho policial e penitenciário e por quase todos os micro-cosmos da vida nacional)<sup>2</sup>, não há caminho possível fora da mobilização social, em caráter emergencial, de todas as energias criativas de que dispomos, na mesma medida em que é difícil imaginar, neste processo, que a adoção da “linha de menor resistência” não tenha de ser abandonada em algum momento, quando confrontada com seus limites estruturais e conjunturais. Neste quadro, embora o PT esteja de fato comprometido a não desafiar os limites das premissas estruturais do regime socio-metabólico do capital, é possível que a experiência dos limites inerentes aos paliativos passíveis de serem empregados no âmbito restrito destas mesmas premissas, no bojo de todo um processo de mobilização social intensa, em circunstâncias drasticamente adversas e restritivas, acabem por fazer amadurecer uma consciência política e social em relação aos limites estruturais inerentes à qualquer tentativa de construção histórica de uma sociedade democrática, em países como o Brasil, dentro das circunstâncias atuais, de to-

dos os limites institucionais e premissas estruturais do sistema capitalista. Isto não quer dizer que a gestação histórica de uma alternativa socialista, que se situe de fato para além dos limites do regime socio-metabólico do capital, esteja sequer próxima no presente cenário, mas apenas que a experiência de construção de um projeto de sociedade, se quiser ser bem sucedida nas atuais circunstâncias, sobretudo num cenário semelhante ao da Argentina e no âmbito de uma intensa mobilização social, provavelmente tenha de se confrontar, cedo ou tarde, com a necessidade de criar caminhos próprios que a levem para além das premissas estruturais do regime do capital.

Em todo este contexto, o desafio político colocado à sociedade civil organizada é certamente de uma magnitude muito superior a seu atual estágio de mobilização, embora o cenário histórico se configure favorável para uma rápida e intensa acumulação de forças e energias adormecidas. Para isso, de certo será necessário não sucumbir à irresponsabilidade e à incoerência da posição dos que pretendem que o movimento social deva assumir uma postura de oposição ao governo Lula, entregando-o ao abraço de urso das pressões e interesses dominantes. Mais do que isso, será necessário, a partir das forças já acumuladas, desencadear e conduzir um processo ao mesmo setorial, local e nacional de mobilização e articulação de todas as forças e energias da sociedade civil. Para isso, é urgente redobrar todos os esforços militantes no sentido de constituir fóruns setoriais, locais e nacionais que, funcionando como assembleias permanentes da sociedade civil, sejam capazes de reunir e articular todos os setores da sociedade em um processo democrático de mobilização social, dando assim fôlego, substância, dire-



*Todas as forças democráticas do mundo estão ao nosso lado, depositando em nós suas mais altas esperanças na construção de um futuro que, ou será nosso, ou não será.*

ção e coordenação política a todo um movimento de massas como o único caminho real para a efetivação histórica dos desejos, potências, promessas e esperanças encarnadas pela candidatura de Lula.

Não há fórmulas, estratégias, garantias ou caminhos previamente definidos em todo este processo; aprenderemos na medida em que caminharmos, respondendo aos desafios que se oferecerem de acordo com o acúmulo e o amadurecimento de nossas forças sociais e políticas, tendo como horizonte último o avanço consistente em todo o longo, imprevisível e tortuoso processo constituinte de construção de uma sociedade radicalmente democrática. Todas as forças democráticas do mundo estão ao nosso lado, depositando em nós suas mais altas esperanças na construção de um futuro que, ou será nosso, ou não será.

## Notas

1- Para uma análise sistemática da crise estrutural do capital, ver "Para Além do Capital", de István Mészáros. Boitempó Editorial. São Paulo. 2002.

2- Deveríamos, antes de tudo, ser capazes de reconhecer que a corrupção, como fenômeno rigorosamente sistêmico, não é de modo algum um problema moral, nem tampouco algo que possa ser resolvido com medidas puramente repressivas e coercitivas, como pretende a abordagem ideológica tradicional, em que as personificações do capital, seus apologistas e todos os que são mais ou menos inocentes buscam situar o "mal", seja na própria substância da condição humana, seja num suposto "caráter nacional", culturalmente condicionado, e sugerir respostas de natureza policial, bem de acordo com seus interesses de classe, sua hipocrisia ou seus preconceitos, respostas que na prática apenas servem, muito convenientemente, para encobrir e até mesmo reforçar as próprias determinações estruturais do problema. Muito pelo contrário, a corrupção é um problema político e social: ela está inscrita na raiz das próprias condições estruturais de realização da vida nacional e, antes de tudo, nas determinações estruturais elementares do regime socio-metabólico do capital, e de modo ainda mais grave nos territórios neo-coloniais, estruturalmente destinados à condição de mero objeto da acumulação capitalista. Construir um projeto de sociedade sob estas bases é como tentar construir uma casa em cima de um pântano. Em verdade, enquanto não for possível remover política e socialmente as causas estruturais da corrupção sistêmica e institucionalizada, de modo a torná-la residual, a corrupção só pode ser minimizada, como condição fundamental para a estruturação de um projeto de sociedade, às custas de uma mobilização sistemática de todas as energias sociais capazes de sustentar politicamente um eventual governo petista em seu inevitável confronto cotidiano e explosivo com as instituições basilares da vida nacional e, certamente, com suas personificações mais "respeitáveis".

\* **Rodrigo de Souza Dantas** é professor adjunto no Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB); doutor em Filosofia pela UFRJ (2002); Secretário-Geral da Associação dos Docentes da UnB (Adunb). Email: rodrigod@unb.br

# Os dilemas da democracia no século XXI\*

Marcos Roitman Rosenmann \*\*



Agradeço o convite do Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América e do Centro de Estudios Estratégicos Integrales, que me oferece a possibilidade de estar no México, e, ao mesmo tempo, compartilhar com vocês algumas das preocupações que, acredito, chamam-nos neste convulsionado início de século marcado por rupturas e continuidades simultâneas que não são só dele, mas que também decorrem de demandas e transformações já características da articulação de uma sociedade baseada numa economia de mercado que tem como princípios a exploração e a acumulação de riqueza.

Como forma de provocar, começo colocando que a maioria dos foros de debates são concebidos de forma pragmática. Defrontamo-nos com uma realidade que consideramos irremovível e a aceitamos de forma irreversível. Ou seja, assumimos os princípios emanados do poder para a construção da nossa realidade. Com isso, os nossos argumentos caem dentro de um conjunto de articulações de postulados previamente assumidos como verdadeiros. O mundo é irremovível.

Por isso, a primeira sinalização a ser feita é questionar essa forma de pensar o mundo e a sua transformação. O debate é de cunho teórico e político. A

guerra da palavra implica se apropriar da realidade para se construir projetos e definir estratégias democráticas de mudança social. Sem a nossa palavra, não há como existir. Estamos vivendo uma existência que é emprestada: aquela criada pelo poder para o seu próprio desenvolvimento. Refiro-me à necessidade de nos apropriarmos da realidade mediante a utilização de conceitos e categorias que nos sirvam de indicadores de como e de que forma devemos enunciar, explicar, entender e compreendê-la para mais tarde transformá-la. No entanto, tornamos real o inexistente. Aceitamos princípios indemonstráveis e construções impossíveis como válidos. Um exemplo nos pode ajudar. À pergunta: quem é o rei da selva?, como que espontaneamente, surge a resposta: o leão. Mas talvez haja quem não concorde com isso e proponha que é o elefante. Ou, quem sabe, outro que sugira a girafa. E não faltará quem prefira o tigre ou algum réptil gigante. Dessa maneira, estaríamos iniciando uma discussão já não isenta de exaltações e desqualificações. Mas, onde ficam o senso comum e o reconhecimento? O leão é um animal que vive na selva? Pelo que sabemos, ele é originário e vive na savana, e não na selva, independentemente do seu clima ou geografia. Isso significa que existe aqui um equívoco de formulação de princípio. Quanto tempo perdido em discussões estéreis. Outro exemplo: o que é democracia? Muitos vão dizer se tratar de regras do jogo para a escolha de elites políticas, ligadas a procedimentos eleitorais e sobre minorias. Um problema quantitativo. Maiorias x minorias. Um procedimento eleitoral. Na minha opinião, a democracia, à semelhança com o exemplo do leão, não encaixa em nenhum dos enunciados propostos. Mas, esta é a forma que nos é imposta para entendê-la.

Portanto, a primeira coisa que preci-

samos resgatar é o conceito de democracia, e não deixar que o pensamento neoliberal se aproprie de sua definição e marque para nós o rumo para a nossa discussão.

A democracia é articuladora de conflitos; implica, portanto, dissensão, ao invés de consenso; é um poder constituinte, um fato contingente, contendo uma noção ética como princípio explicativo do exercício social do poder. Por isso, é que a democracia torna-se um ato e expressa uma prática plural de controle e exercício do poder, a partir do dever ser do poder. Ou, em forma mais clara e breve: democracia significa mandar obedecendo. É, também, uma opção de poder.

Cometemos um erro quando falamos de projetos democráticos sociais e estabelecemos um vínculo direto entre partidos políticos, sistema de partidos e democracia. Não há uma relação unívoca entre pluripartidarismo e democracia. Existem partidos que não defendem um projeto político democrático, como, por exemplo, todos os partidos de direita e a maior parte dos sociais democratas, para citar apenas os mais relevantes hoje.

Defender a economia de mercado capitalista significa avaliar a exploração, um feito que, longe de ser democrático, está mais para uma involução política. É falso, portanto, formular que a existência de partidos múltiplos seja, por si só, um fato democrático. Como é falso também apontar que a existência de disputas eleitorais entre partidos políticos já implique um processo de mudança democrática.

*Os partidos políticos, hoje, se transformaram em gestores e administradores do poder.*

*Desaparecendo a democracia do horizonte político dos partidos, junto vai também a prática democrática interna.*

O que faz com que os partidos se tornem democráticos são os princípios nos quais se baseiam tanto a sua proposta política quanto o seu projeto social.

Sair por aí declamando a democracia não torna ninguém um democrata; a existência da democracia só se comprova na prática. É nesta dinâmica que os partidos políticos democráticos são a expressão da sociedade civil e de suas reivindicações. Não a substituem, é verdade; mas a complementam, construindo a cidadania nos princípios da responsabilidade, participação e compromisso ético perante o bem comum.

No entanto, os partidos políticos, hoje, se transformaram em gestores e administradores do poder. Desaparecendo a democracia do horizonte político dos partidos, junto vai também a prática democrática interna. Robert Michells falava, no início do século, da configuração das oligarquias nos partidos políticos democráticos. Não é difícil imaginarmos quando não são democráticos ou deixaram de sê-lo.

Existem partidos que, junto com a sua vitória eleitoral, também chega um processo de involução política. A alternância no poder não é símbolo de transição democrática ou de pluralidade política democrática. Portanto, o fato de um ou outro partido ganhar a batalha eleitoral não significa que o ganhador seja democrático, e menos ainda, que seja democrática a ordem política de onde é realizada a eleição.

Para a ordem política ser democrática, dois elementos prévios são essenciais: 1) a liberdade, compreendida co-



mo processo de responsabilidade social na ação pública (sem direitos sociais, a cidadania política é impossível, assim como não passa de uma utopia a construção democrática), e 2) uma noção aberta de futuro. Sem isso, a mudança social desaparece e os projetos democráticos se desfazem em fumo, à semelhança dos objetos sociais e políticos.

Os partidos políticos democráticos devem mostrar os seus antagonismos e disputar pelo poder político não no intuito da gestão ou administração do que é do estado, mas para uma orientação do futuro visando a um mundo de justiça social, de liberdade coletiva e de igualdade política para o exercício e controle do poder. Não devemos esquecer que uma concepção reducionista da democracia pode apresentar a vitória de um partido da oposição como um fator de desenvolvimento democrático. Por exemplo, o Hitler ganhou algumas eleições, e, logicamente, não poderíamos afirmar que a sua vitória tenha significado, na Alemanha, um fator de evolução política e consolidação democrática. Que um partido ganhe umas eleições depois de um exercício ininterrupto de outro partido (o caso do México) não garante que haverá necessariamente um projeto democrático. Se um projeto defendido por um partido não for democrático, mesmo que ganhe as eleições, nem por isso a sociedade irá se encaminhar para um futuro democrático.

Se não houver aceitação da participação, mediação, negociação, coação e a representação como parte constitutiva do ato democrático, não é possível que estejamos falando de um projeto que de fato tenha esse qualificativo. E aqui surgem as relações que permitiriam falar de uma ordem democrática.

### **Democracia e governabilidade**

Diz-se, costumeiramente, que as

---

*Nem toda governabilidade é democrática;*

*a governabilidade que se pede hoje é repressiva e tende à construção de uma ordem oligárquica efetivamente*

*camuflada sob os critérios da racionalidade e da eficiência.*

---

ordens políticas devem ser governáveis. Neste sentido, governabilidade está associada à ordem. E não poderia ser diferente. Mas, não é que qualquer ordem seja democrática. Seria pedir muito exigir que uma ordem neo-oligárquica como é a existente, uma ordem excludente e centralizadora do poder, exerça uma governabilidade democrática. A governabilidade de uma ordem neo-oligárquica não é democrática. Logo, se a ordem não é democrática, a governabilidade também não o será; a governabilidade faz o poder e expressa as funções de articulação do poder político. Por isso é que falamos de forças de segurança do Estado, da razão de Estado; não falamos das forças de segurança da cidadania. Quando falamos de governabilidade, estamos nos referindo às funções do poder do Estado, no marco específico das relações de coação e repressão que ocorrem na ordem política.

Desse ponto de vista, se a ordem política não é democrática, a governabilidade também não é. Por isso, propor governabilidade à margem da necessária configuração democrática do poder é avalizar o marco atual de referência onde a violência estrutural decorrente das desigualdades sociais e da exploração extrema e selvagem impõem uma governabilidade autoritária e tirânica. Unir democracia com governabilidade é possível se o projeto de Estado for democrático. Nem toda governabilidade é democrática; a governabilidade que se pede hoje é repressiva e tende à construção de uma ordem oligárquica efetivamente camuflada sob os critérios da racionalidade

e da eficiência. Se esse fosse o caso, teríamos que aceitar que a tirania do general Augusto Pinochet no Chile foi um exemplo de governabilidade, e que os graus de segurança da população com processos excludentes - com detidos, desaparecidos e torturas - é o nível máximo de governabilidade e eficiência da ordem política. E assim, ao existir governabilidade, teríamos uma ordem democrática. Repetindo, para que exista governabilidade democrática, tem que haver um projeto democrático. Sem projeto de Estado democrático não é possível construir a governabilidade democrática. Governabilidade e democracia caminham juntas quando a ação do Estado é traduzida efetivamente em políticas que visam à solução de problemas básicos da população, como saúde, educação, emprego e moradia: condições mínimas para o exercício da cidadania política; sem isso, não é possível falar de um projeto de governabilidade democrática.

Hoje, a governabilidade é construída sobre as noções de racionalidade e eficiência a fim de se garantir a ordem espontânea do mercado, e se desconhece o valor da cidadania política; o que se está criando é uma sociedade sem nome de "salve-se quem puder, mas primeiro eu". Em última análise, instaura-se uma governabilidade sustentada sobre critérios policiais e de repressão, onde o exercício da democracia fica confuso e sob a maquiagem do conceito de tolerância. No entanto, uma sociedade democrática é aquela que aceita e se reconhece no outro, na diferença, que não é tolerante, que convive na

realidade do outro e, portanto, reflete-a na sua noção de conflito.

Vou dar um exemplo para ilustrar a diferença entre aceitar a diferença e tolerá-la. Eu diria que, na minha sala de aula, como docente, aceito ser insultado pelos meus alunos, que discutam comigo, que me façam suar e me tratem por tu. Vejam como sou tolerante. Mas, no fim do curso, quem dá a nota sou eu. Podem dizer o que quiserem, mas quem detém o poder e dá a nota sou eu. Um outro exemplo pode ser o exercício do direito da greve, como é interpretado atualmente nas sociedades ocidentais de capitalismo avançado. É possível fazer uma greve geral e manifestar publicamente um protesto contra leis salariais regressivas ou violações dos direitos sociais. Isso é permitido fazer. Mas os governos não irão mudar as suas decisões mesmo que milhões de cidadãos vão para a rua expressar a sua insatisfação. Já foi tomada a decisão de cercear direitos e privatizar ou tornar flexível o mercado de trabalho, e isso não muda. Entretanto, os governos estão sendo tolerantes.

Construir a democracia implica assumir a diferença em termos de aceitação do outro, e a aceitação do outro é um elemento conflitivo. A democracia nunca é consenso: é dissensão e incerteza; projeta a condição humana para futuros incertos.

A razão de Estado tem que ter limites. Não é possível combater o terrorismo com loucura e terrorismo de Estado. A construção da democracia pressupõe princípios racionais éticos e não princípios de articulação tecnocrática; por isso, ela é uma opção de poder, uma opção política.

Enquanto os partidos estiverem propondo uma dinâmica em que, por um lado, dizem querer solucionar os problemas e, por outro lado, articulam e desenvolvem políticas neoliberais de ex-

clusão e desarticulam os projetos nacionais de identidade política, será totalmente impossível concluir estarmos na presença de um projeto democrático.

Decididamente, proclamar-se democrata não significa necessariamente que se é. Por exemplo, eu posso dizer que sou marciano e que vim à Terra para lhes contar as gentilezas da ordem política marciana com base na alternância política. Vocês poderiam dizer que estou louco. Pois bem, quando nos dizem que a globalização é um processo e não uma ideologia, quando nos falam de uma globalização alternativa, apresentando-a para nós separada de sua origem, como sendo um processo de aprofundamento do capitalismo e, conseqüentemente, do imperialismo, achamos que ela é normal e não uma loucura.

Precisamos resgatar a capacidade de crítica; não devemos acreditar em tudo que nos dizem, mas entender que a realidade implica uma construção política. O neoliberalismo está se apossando da construção da realidade, está impondo linguagem, conceitos e categorias para o conhecimento do mundo. Opor-nos a isso é o primeiro ato de responsabilidade democrática. O que vem a seguir é lutar pelo seu desenvolvimento.

#### **Democracia, desenvolvimento e subdesenvolvimento**

Sem desenvolvimento não há democracia. Devemos entender como desenvolvimento o desdobramento das potencialidades humanas, não como uma variante dependente de programas econômicos de governo. De-

seu desenvolvimento não é um princípio de definição quantitativo endossado por cifras de crescimento de bens de consumo. É, em si mesmo, uma opção política. Uma opção política que tenha como eixo o desenvolvimento humano é, por definição, democrática e traz no bojo uma carga ética e moral, a partir do qual a cidadania política é formulada. Implica, portanto, uma vontade política para articular e potenciar as faculdades que servem de sustentação para a condição humana. É claro que estas faculdades não se encontram no mercado capitalista. Nele se encontram mercadorias, consumidores, empresários e operários, vendedores e compradores de capital e força de trabalho, exploradores e explorados, mas cidadãos, não.

A dita igualdade de oportunidades tão propalada pelos defensores do mercado e do livre comércio é uma falácia, se for levado em conta que o princípio em que se baseia essa igualdade é uma mentira. É determinada a desigualdade pela falta de meios alimentares durante a gravidez de mulheres pertencentes às classes populares e que moram na pobreza ou indigência. Sem dispor de bons nutrientes é impossível para os recém-nascidos desdobrarem-se em faculdades que possam se desenvolver nos meses de gestão e nos primeiros meses de vida pós-uterina. Faculdades como a inteligência, a memória, a capacidade de compreensão e outras que são o resultado de uma boa maternidade, condicionam para sempre uma desigualdade de oportunidades. A deficiência de proteínas, vitaminas e de outros ali-

*A dita igualdade de oportunidades tão propalada pelos defensores do mercado e do livre comércio é uma falácia, se for levado em conta que o princípio em que se baseia essa igualdade é uma mentira.*

mentos durante a gestação do feto acarreta danos irreversíveis.

Partindo dessas considerações, de que igualdade de oportunidades estão me falando? Um jovem que nasce em condições de subnutrição nunca terá as mesmas oportunidades. As políticas neoliberais de restrição de auxílio à maternidade têm conseqüências desastrosas para a evolução infantil. A carência de elementos-chave para o desenvolvimento do cérebro durante a gestação acarreta a geração de uma desigualdade irreversível. Significa a articulação deficiente das neuronas e uma perda de mielinização, que tem como uma de suas funções a transferência de informação. Os danos são irreparáveis.

Conforme as mais recentes estatísticas - para aqueles que dizem que não utilizamos os dados numéricos - da Organização Mundial da Saúde para a América Latina, indicam que a deficiência de proteínas e vitaminas das mães pertencentes aos setores populares, pobres e marginalizados, leva-as a darem à luz crianças com inteligência limitada. No Chile, o grande projeto neoliberal defendido pelo Pinochet e seus caudatários fizeram com que, entre 1978 e 1989, uma grande porcentagem de crianças nascidas naquele período fossem portadoras de inteligência limitada. Que possibilidades para concorrência elas tinham se mesmo antes de nascerem já estava determinado quem poderia desfrutar dos benefícios do mercado?

É um mito o mercado compreendido como resultado espontâneo de uma ordem política. Ninguém está negando a importância do mercado, longe disso; o que está sendo questionada aqui é a sua origem "natural" como expressão do devir da condição humana. Uma coisa é a economia de mercado e outra coisa muito diferente é a existência do mercado. Este não é



fator gerador de cidadãos, mas de consumidores. Não se obtém a cidadania política recorrendo ao mercado. Ela não é comprada nem vendida. Obtém-se a cidadania plena como um processo de responsabilidade e ética oriunda da atuação pública, no processo de controle do poder, de tomada de decisões e de participação na elaboração do projeto de desenvolvimento.

Portanto, o desenvolvimento e a democracia caminham juntos. E mais. Os processos de modernização na América Latina, nos anos sessenta, indicavam que não era possível entender o desenvolvimento político sem a integração das grandes majorias ao processo de tomada de decisões e, principalmente, ao desfrute de melhores condições e qualidade de vida. Era uma proposta para uma sociedade mais integrada e, conseqüentemente, mais ligada aos princípios de um desenvolvimento humano.

Testemunhamos hoje, entre outras coisas, uma desarticulação do vínculo entre democracia e desenvolvimento.

---

*O trabalho não se encontra no mercado, mas ele faz parte, sim, da própria essência da condição humana.*

*Por isso, um Estado democrático articula o seu projeto sob a dignidade que um trabalho se supõe possuir.*

---

Por isso, a democracia é considerada como um procedimento eleitoral para eleger presidentes, senadores, deputados, prefeitos ou vereadores. Ela já não mantém uma relação com o desenvolvimento. A democracia fica reduzida a ser uma técnica de procedimento a serviço do revezamento da elite política e da administração do poder. A democracia perde a capacidade de articular sujeitos políticos ativos. Estamos presenciando a perda de sentido político da democracia e, com isso, uma minimização da condição humana. A democracia não pode coexistir com o subdesenvolvimento. Não haverá democracia enquanto houver um cidadão excluído, ou seja, que não tenha moradia, seguros sociais, pão, educação, uma aposentadoria digna e lhe for negada a sua faculdade de trabalhar como parte da condição humana.

O que gera o trabalho não é o mercado. O trabalho parte da condição humana, condiciona a própria existência social. Se o ser humano não pode trabalhar, se fica sem participar da própria construção do fazer, não pode ter condições para desenvolver todas as suas potencialidades.

Então, o trabalho não se encontra no mercado, mas ele faz parte, sim, da própria essência da condição humana. Por isso, um Estado democrático articula o seu projeto sob a dignidade que um trabalho se supõe possuir. Uma sociedade pode se desenvolver com crescimento zero; elevadas taxas de crescimento econômico não são indispensáveis quando elas significam uma concentração da receita. Já existiram e, ainda existem, países com altos níveis

de desenvolvimento sem precisar que o crescimento econômico seja decisivo. É falso, então, que o crescimento econômico implique necessariamente, em desenvolvimento.

Nos anos cinquenta, a América Latina cresceu de forma sustentável, à taxa de 5 ou 6%, e nunca conseguiu chegar aos níveis de desenvolvimento que se registraram na Europa, com os mesmos níveis de crescimento. As condições de dependência, de subordinação e, em última análise, da lógica de incorporação da América Latina ao processo de internacionalização dos mercados indica que ela cresceu, mas manteve sempre 40% de sua população em condições de miséria e extrema pobreza.

O curioso é que a alternância de partidos políticos no poder e uma concepção reducionista da democracia têm significado que há gente morrendo de fome, mas votando.

Se a democracia pressupõe um problema de procedimento, de regras iguais para todos, estaríamos dizendo que morrer de fome é hoje um fato autenticamente democrático. Isto é, enquanto a democracia ficar reduzida a normas, pois que seja bem vinda a possibilidade de morremos de fome democraticamente, tornando possível que as campanhas políticas sejam realizadas em nossos países a cada quatro ou seis anos.

Nesse sentido, a democracia sempre será negada na sua essência se pretendemos fazê-la coincidir com o subdesenvolvimento. Não pode haver, portanto, democracia com subdesenvolvimento. Os espaços de articulação democrática na América Latina têm a sua origem nos projetos populares e sociais defendidos por Salvador Allende, João Goulart ou o Exército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). É uma concepção da mudança social ligada à defesa da dignidade e condi-

***Não pode haver democracia sem dignidade. E projeto democrático sem aceitação da diferença étnica, a participação e os direitos de autonomia e autodeterminação.***

ção ética do ser humano. O curioso é que esses projetos democráticos não façam parte da lógica de intelectuais a quem a sua idéia de derrota lhes permite esquecer da sua existência.

O México, um país rico em experiências de desenvolvimento democrático, iniciou o século XX com a sua revolução de 1910. Mudou e deu força à idéia de uma consciência nacional latino-americana. Hoje, no início do século XXI, ele apresenta ao mundo um projeto democrático: o mesmo que é proclamado pelo EZLN.

Ninguém está dizendo que ele deva ser aceito. Mas debatê-lo, sim. É um projeto político alternativo onde a democracia é definida como um mandar obedecendo. As suas reivindicações de justiça e liberdade estão ligadas a um desenvolvimento da condição humana, onde a dignidade forma o centro da proposta. Não pode haver democracia sem dignidade. E projeto democrático sem aceitação da diferença étnica, a participação e os direitos de autonomia e autodeterminação, menos ainda. Sem eles, o desenvolvimento é um discurso vazio e sem sentido.

É, no mínimo, estranho que hoje eu não tenha ouvido dos partidos mais importantes do México um único reconhecimento do projeto apresentado pelo EZLN. As suas propostas são conscientemente eliminadas do escopo do debate. Com isso, fica anulada a sua projeção mundial e estratégica na luta pela construção da democracia. O argumento é simples: toleramos a existência do EZLN; coitados, mesmo que tenham seu direito à auto-expressão, por algum motivo, somos tolerantes; depois, nós acabamos fazendo o que

queremos, afinal, são apenas índios. Nós os recebemos na cidade do México, mas lhes negamos os seus direitos como lhes negamos os acordos. Por algum motivo, somos tolerantes.

A sociedade branco-ladina (índigena mex.) jamais aceitará discutir uma proposta de articulação política democrática que coloque em questionamento a sua hegemonia étnico-racial. E muito menos, onde se fale em democracia multiétnica e seja defendida a construção da cidadania com direitos políticos e liberdades sociais, onde seja reconhecido o direito à existência diferente. Uma sociedade de muitas sociedades, em fim. Nos Estados da América Latina, jamais se aceitou a participação indígena como parte da constituição de uma cidadania política onde a diferença étnica fosse reconhecida. Entendeu-se sempre a cidadania como sendo um status de uniformidade, e não como prática política fundamentada, por exemplo, na diferença étnica. Na democracia não existe uniformidade; somente dissensões e conflitos. Desse ponto de vista, chegamos a um ponto chave:

### **Democracia e liberdade**

Não pode haver democracia sem haver liberdade. A democracia é coerciva, não repressiva. Na democracia, o cidadão não pode fazer o que quiser, embora do ponto de vista do mercado, dos interesses egoístas e do individualismo seja difundida esta falsa visão. A democracia é confundida com a existência dos direitos sociais coletivos e individuais, como a liberdade de expressão, de reunião ou de associação. Mas, que possibilidade real de expres-



são teria em nossas sociedades uma pessoa analfabeta a quem são negados os direitos básicos à educação e à sua formação integral? Que possibilidade de (Encarte: se a democracia pressupõe um problema de procedimento, de regras iguais para todos, estaríamos dizendo que morrer de fome é hoje um fato autenticamente democrático) construir a palavra têm os deserdados, pobres e marginalizados quando lhes é impedido de construir a sua liberdade? Qual é a capacidade de participação que podem ter aquelas pessoas cujo principal problema diário é ter o que comer e não morrer de fome?

Não se concretiza a relação entre democracia e liberdade, votando. Que todos votem, é uma obrigação, mais do que um direito cívico. É claro que, em sociedades não democráticas, a liberdade de voto é permutada em direito e perde o seu sentido obrigatório de responsabilidade ética. O mesmo acontece com o direito ao trabalho, à moradia, saúde, educação: são todos direitos e não obrigações sociais de um Estado. Por isso, nossos Estados não são democráticos. Ocorre o mesmo na Europa - não vamos nos achar exclusivos na nossa deficiência democrática, pois ela é compartilhada na nossa civilização ocidental.

O voto só é democrático quando apresenta um ato deliberativo, produto consciente de um processo onde o juízo crítico vem antes da decisão. Um voto democrático não é um tipo qualquer de voto, mas sim, resultado de um processo de discussão e diálogo, no início e fim de um ritual. Por isso, não pode haver nem existir jamais o voto útil na democracia. Como entender que sendo de esquerda se vote de direita? É

um contra-senso que, por mais que seja explicado, não tem valor ético. Ele atende a interesses não democráticos.

Da mesma forma, governos que assumem as políticas neoliberais, em cujas bases se encontram as causas da pobreza, a miséria e a exploração, por mais que reconheçam as liberdades individuais públicas e privadas, na essência, não são democráticos. A liberdade de expressão ou de reunião e associação, nos Estados atuais, não fazem cidadania, em quanto direitos aos quais se tem acesso. Ele não significa participar ativamente nos processos deliberativos de tomada de decisões ou de controle social sobre o poder político. E, no entanto, são direitos que posso exercer, criticar e ignorar.

Para que a liberdade seja complementar a um projeto democrático, ela deve ser social na sua definição e origem. A primeira liberdade consiste em desenvolver a condição humana e, com ela, todas as nossas potencialidades. A liberdade, em termos gerais, não consiste em direito privado para se fazer o que se quiser, caso se tenha dinheiro e influências para fugir da justiça ou da ação da lei. A liberdade está democraticamente limitada para criar uma existência política, e não para socorrer o mercado. A liberdade deve se adjetivar socialmente e se referir à construção da cidadania. Não são uma derivação do direito natural, mas sim, uma criação política.

A formação da cidadania e a liberdade se constroem socialmente. Não posso, em nome da minha liberdade, poluir o planeta ao ponto de o tornar inabitável. O planeta é de todos, e não a propriedade particular daqueles que detêm o poder. Essa é uma liberdade

espúria e corrupta. E claro, é por isso mesmo que funciona nas nossas sociedades, onde o dinheiro, a exploração e a acumulação de riquezas são os valores mais apreciados. Lembremos que para o capitalismo, a liberdade é um eufemismo; ele pode, perfeitamente, viver sem ela. A não ser a liberdade de mercado; dessa ele precisa para contratar força de trabalho.

Assim, democracia e liberdade podem se unir se o seu princípio social for o ponto de união entre ambos conceitos históricos. A cidadania plena, e com ela, o exercício humano da liberdade, não é uma relação para com o Estado, mas uma responsabilidade política e ética. Sem estes requisitos, não é possível nenhuma liberdade individual nem coletiva. Só é possível alcançar a liberdade individual a partir de uma visão social da condição humana; por isso faz parte dos projetos democráticos.

Em conclusão, é a chamada à reflexão sobre estes vínculos entre democracia e governabilidade, democracia e desenvolvimento, democracia e subdesenvolvimento, democracia e liberdade que nos permite deliberar criticamente se estamos ou não na presença de uma sociedade democrática. A isto quero dedicar a última parte da minha participação.

Após apontar para estas características, gostaria de fazer estas perguntas: concordaríamos em admitir que estamos vivendo numa sociedade democrática? Sob os princípios expostos como fundamento de uma ordem democrática, pode existir uma sociedade democrática? Respondo abertamente à primeira pergunta, arriscando ser interpretado incorretamente, que não vivemos exatamente numa sociedade democrática. Para responder à segunda pergunta, utilizarei os argumentos repetidos tantas vezes por detratores e conversos, para rebatê-los depois. Diz-

---

*Democracia e liberdade podem se unir se o seu princípio social for o ponto de união entre ambos conceitos históricos.*

---

se que o que é enunciado e defendido como prática democrática é uma utopia, quando não uma quimera. Este argumento está, principalmente, na boca daqueles intelectuais desengajados da esquerda e atualmente adeptos ao pensamento conservador e neoliberal. Para os detratores novos e antigos da democracia social, econômica, política, étnica e cultural, o argumento digladiado para desqualificá-la consiste em enfatizar que a esquerda marxista ou os ditos democratas radicais fizeram dela uso instrumental ao ponto de chegar a negar o seu valor como procedimento eleitoral. Dizem que a esquerda nunca valorizou a democracia, simplesmente a usou, e, por isso, foi derrotada. Afirmam, também, que os problemas de exploração e desigualdade nada têm a ver com a democracia. Assim, esvaziaram a democracia de conteúdos e integraram-na ao capitalismo como se fosse uma virtude intrínseca ao seu desenvolvimento, quando, na verdade, capitalismo e democracia não são compatíveis. Desafio alguém dos presentes a me dizer se nos últimos duzentos anos o capitalismo já cumpriu alguma vez as suas promessas com relação à educação, trabalho, saúde, moradia, para mencionar apenas os mais renomados. Ninguém se habilita.

O capitalismo é um mito. Não pode resolver os problemas enunciados a partir de seus postulados. O capitalismo é uma ordem de domínio e exploração. Ele foi construído como mito e como tal constrói forças, organiza projetos e define futuros. E o capitalismo como mito nunca cobriu nem cumpriu nenhum de seus pressupostos teóricos sobre os quais têm fundamentado o seu imaginário social. Adia sempre a democracia para o dia seguinte. Amanhã, os que são pobres, poderão ficar ricos. E claro, há gente que morre pensando na igualdade de oportunidades

---

*O capitalismo é um mito. Não pode resolver os problemas enunciados a partir de seus postulados.*

*O capitalismo é uma ordem de domínio e exploração.*

*Ele foi construído como mito e como tal constrói forças, organiza projetos e define futuros.*

---

ou no sonho do açougueiro de comprar um Mercedes Benz o do *office-boy* de banco em chegar a ser gerente. Sempre há exceções. Mas, as ordens políticas se baseiam nas regularidades, não em fatos excepcionais.

Por último, gostaria de chamar a atenção para um fato que considero relevante. Testemunhamos hoje uma mudança de hipótese na construção do capitalismo. Pretende-se ignorar a existência da cidadania política. E é aqui que entram em crise os partidos políticos, cujos princípios democráticos foram abandonados a favor de uma idéia instrumental centralizada na gestão do seu equipamento e seu mercado eleitoral. Desconhecem a luta pela democracia e se concentram na postulação de sua eficiência na governabilidade.

Se os partidos políticos de tradição e lutas democráticas perderam a capacidade de criar projetos abertos e inclusivos das diferenças existentes é porque aceitaram a visão unilateral proposta pelos ideólogos da globalização, em que o contraditório é que não propõem uma globalidade. O seu princípio é contrário à idéia de progresso e tempo linear histórico sobre a qual está construída a sua proposta.

Os partidos que antes eram de tradição democrática postulam-se como gestores e administradores. Renunciam a formular projetos democráticos. Preferem ser racionais administradores do poder de legítimos representantes das opções e propostas democráticas nascidas de e na sociedade civil. Os seus lemas já dizem tudo: “vote em mim, eu

vou fazer melhor gestão”.

Nesta ordem de idéias, o que é criticado no ex-presidente De la Rúa, da Argentina, é ele ter sido um mal gestor. Poucos relacionam a crise com o fracasso do projeto neoliberal de refundação da ordem neo-oligárquico. Assim como poucos apresentaram a crise como uma derrota do neoliberalismo. No entanto, o que na verdade há por trás da atual crise argentina é um projeto político fracassado e derrotado.

Hoje estamos presenciando o fracasso desse projeto político. Mas, governos, organismos internacionais, empresas privadas e os grandes monopólios querem salvar o neoliberalismo, formulando que o problema é de gestão e do elevado índice de corrupção. A origem do problema é outra, e ela se encontra nos princípios do neoliberalismo. Por isso, entre outras coisas, os centros de pensamento americano, como vocês vão entender, como não são bobos nem nada, dizem: “Cuidado, o que está acontecendo na Argentina é produto do desenvolvimento das políticas de descentralização, da privatização, da desregulamentação, desnacionalização, de venda das riquezas nacionais, de perda da soberania; em última análise, o que se está vivendo é o começo do fracasso de um projeto, o capitalismo neoliberal, que nós propomos como o único viável. Agora: salve-se quem puder, mas primeiro eu!”

A perda de objetivos democráticos nos partidos com tais tradições evidencia uma concepção utilitária da políti-

ca. É o êxito dos postulados teóricos de acadêmicos como Norberto Bobbio, Dhal ou Sartori, para mencionar os mais destacados. As suas teorias representam o báculo do conhecimento para os estudantes de ciências políticas e sociologia, além dos políticos e seus assessores. Parece até que a idéia de democracia começasse e terminasse neles. Você já leu outros teóricos da democracia? Você acha que existem? No México, desconhecer por desconhecer, já é desconhecido até o Pablo Gonzáles Casanova, teórico de porte internacional, para dar um exemplo.

Enfim, quando a política perde o seu centro de equilíbrio, perdemos a confiança no fato político. A política fica supérflua como disputa por espaços e projetos sociais. Repito: passa a ser uma técnica quase sempre empresarial. Por isso, as faculdades de administração exigem tanta relevância. Por isso, os empresários acabam se tornando nos novos gestores da administração do Estado, porque a política precisa ser administrada e gerenciada como uma empresa.

A conseqüência disso: desarticulação do pensar político. Não vale mais a pena pensar, já está tudo pensado, já foi tudo dito; pensar dá dor de cabeça. Não quero pensar, faço-o só se isso me trazer benefícios e utilidades. Admito que os projetos democráticos com conteúdos plurais econômicos, políticos, sociais, culturais e étnicos falharam e foram derrotados. Não estou questionando essa afirmação. É preciso pensar diferente, sem nos interrogarmos e questionar afirmações tão contundentes.

Os golpes de Estado, na América Latina, foram dados porque os projetos democráticos estavam vencendo, não porque estivessem falhando. O golpe de Estado contra a Unidad Popular no Chile deu-se, entre outras coisas, porque era um projeto democrático e uma

alternativa real. Os golpes de Estado no Brasil, na República Dominicana e em outros países da região aconteceram exatamente pelo mesmo motivo. As mudanças políticas na América Latina que significaram transformações democráticas, foram tentando visualizar-se como derrotas. Na verdade, porém, não são derrotas nem dos projetos nem dos programas, nem estratégias democráticas. São uma demonstração do caráter antidemocrático das classes burguesas e as elites políticas e econômicas dominantes na nossa região. Ou seja, não aceitam uma alternativa de mudança democrática dentro de sua legitimidade constituída. O respeito pela ordem constitucional ocorre quando ganham os que têm que ganhar; quando ganham os outros, o melhor mesmo a fazer é um golpe de Estado.

Em segundo lugar, a perda do centro de equilíbrio da política leva, no bojo, o desconcerto teórico. A teoria não faz falta, você deve ser pragmático. Bom, sejamos pragmáticos. Digamos que hoje o sistema capitalista funciona, por exemplo, deixando crianças cegas no Brasil para o comércio de retinas. Negócio rendoso, racional, eficiente, governável, articulado sobre a base da lógica do mercado, competitivo. Este é o capitalismo realmente existente. No entanto, não falamos disso quando o mercado capitalista é abordado. O mercado é pura concorrência, não possui um ápice de solidariedade, é extremamente excludente e, portanto, é reproduzida na violência entendida como disposição e apropriação pacífica de bens. Já foi dito: ele não cria cidadania, pelo contrário, dissolve-a. Por isso, quando falarmos do mercado no capitalismo devemos explicar o que realmente existe sem reproduzir o mito integrador que lhe é atribuído. O melhor capitalismo não se vê em Nova Iorque, mas em Cochabamba, Bolívia, ou em Porto Príncipe, Haiti. Lá pode-se

contemplá-lo na sua realidade e na sua expressão do dia-a-dia: fome, exploração, tráfico de brancas, trabalho infantil, miséria. Por isso, não entra no escopo de condições do debate, porque são anomalias.

É preciso resgatar a capacidade crítica de pensar. Estamos vivendo hoje num sistema onde o ser humano é minimizado. Isto é, nos encontramos perante a emergência de um comportamento social conformista que tem como característica mais relevante a perda da vontade política e inibição da consciência. Fatos que favorecem o controle político e dão passagem para uma submissão absoluta ao poder. Submissos ao poder, podemos dar as boas vindas ao Quarto Reich.

Concluindo, estamos presenciando, definitivamente, um processo de involução política ao invés de uma transformação democrática. Oxalá estivéssemos perante o desenvolvimento de projetos de organização e de participação democrática. E o que precisamos mesmo é de recuperar a consciência crítica do ponto de vista de nos arriscarmos a pensar e a refletir. Não se trata de tomarmos o poder, mas de mudar o mundo; só assim poderemos mandar obedecendo.

Muito obrigado.

Nota

\* Comunicação apresentada no debate internacional sobre Transição e Democracia, realizado no Polyforum Cultural Siqueiros, México, de 13 a 15 de fevereiro de 2002. Publicado originalmente na revista *CEA HOY*, nº 11, junho - 2002. Tradução de José Argüello Franco.

*\*\* Doutor em Ciências Políticas e Sociologia. Autor de diversas obras como Pensamiento sociológico y realidad nacional en América Latina (Pensamento sociológico e realidade nacional na América Latina) (México, 2002).*

# Poder local e participação política nos assentamentos rurais de Sergipe \*

Eliano Sérgio Azevedo Lopes <sup>1</sup>

## Introdução

Analisar os discursos que revelam explícita ou implicitamente como os assentados têm-se posicionado frente à política partidária e aos processos eleitorais, representa o desafio de compreender generalidades, especificidades e singularidades que ocorrem nas relações entre eles e os grupos políticos hegemônicos que detêm o poder, seja no âmbito do município, do estado ou da União.

A efetiva autonomia dos municípios e a participação da sociedade civil organizada, na definição das políticas públicas, encontram no clientelismo político um obstáculo muito grande para o pleno exercício da cidadania. Nesse aspecto, Martins (1994:19) ajuda a elucidar a compreensão do clientelismo político quando afirma ser este *“essencialmente uma relação entre os poderosos e os ricos e não principalmente uma relação entre os ricos e os pobres”*, configurando dessa forma uma relação simétrica e assimétrica. Já Dantas (1995:23) vê o clientelismo *“como uma relação assimétrica, constituída pela proteção do chefe sobre a clientela, que resulta em submissão, apoio e prestação de serviços”*, mas também, no nosso en-



tendimento, numa *“cumplicidade”* do agente clientelizado, em que este não deixa de tirar proveito da situação assim configurada.

Essa relação entre poderosos (econômico e politicamente) que conforma o oligarquismo brasileiro, segundo Martins (1994:29), *“se apóia na instituição da representação política como uma espécie de gargalo na relação entre a sociedade e o Estado. Não só os pobres, mas todos os que, de algum modo, dependem do Estado, são induzidos a uma relação de troca de favores com os políticos”*.

Correndo em paralelo com a rela-

ção clientelista que ameaça a autonomia dos municípios e dificulta o processo de descentralização política, *“a concentração do sistema fiscal impede que as administrações estadual e municipal escapem à dependência do poder federal. Assim sendo, como no passado, o poder local se encontra frente a duas opções: a fidelidade política, em troca do amparo econômico, ou a autenticidade política, que pode acarretar segregação e sanções econômicas”* (Bursztyn, 1984:33).

A ocorrência de infidelidade partidária tem sido a marca da política brasileira, comandada pelo poder executi-



vo. No plano estadual, via filiação partidária de ou alianças com prefeitos da “oposição” e líderes políticos locais, em troca de cargos, promessa de repasse de recursos financeiros e/ou a construção de obras nos municípios, confirmando dessa forma a análise feita por Bursztyn (1984), sobre as motivações e as conseqüências da filiação dessas pessoas a um determinado partido político.

Nas eleições de 1998, por exemplo, dois acontecimentos políticos significativos, que ajudam a entender o clientelismo presente na política partidária de Sergipe, puderam ser observados claramente. No período pré-eleitoral, o PFL concentrava em suas hostes um número expressivo dos 75 prefeitos municipais de Sergipe e era um dos pilares da aliança com o PSDB<sup>2</sup> na condução da administração do executivo estadual. Juntamente com outros partidos aliados, dentre eles, o PTB, PMN, PPB e PPS, as oligarquias políticas tradicionais tinham em sua mãos a quase totalidade dos deputados estaduais, vereadores e prefeitos municipais, fruto de uma ampla coligação dos partidos políticos, costurada por duas das maiores forças econômicas e políticas de Sergipe (os Franco - PSDB e PMDB e os Alves - PFL).

Praticamente às vésperas do pleito, essa aliança foi desfeita, e, diante dos cerca de 500 milhões de reais obtidos com a venda da empresa de energia elétrica do Estado (ENERGIPE), nas mãos do governador e candidato à reeleição, a maioria dos prefeitos do PFL filiou-se ao PSDB, em troca da promessa de realização de obras em seus municípios<sup>3</sup>. Obras essas que os prefeitos haviam prometido durante a campanha de 1996, mas que até o momento não haviam conseguido realizar devido às precárias condições financeiras das prefeituras. Por outro lado, também assistiu-se a um até

*Essa forma de fazer política, com base no clientelismo vai propiciar a continuidade dos tradicionais “currais eleitorais”, onde reina o chamado “voto de cabresto”.*

então jamais imaginado acordo político, envolvendo o governador do Estado com a mais expressiva liderança da oposição do estado, Jackson Barreto, um populista com grande carisma e adversário histórico dos Alves e dos Francos, que levou o seu partido, o PMDB, a se aliar ao PSDB, na disputa eleitoral naquele ano.

Depois das eleições, e tendo o governador sido reeleito, um outro movimento em direção ao poder foi observado, desta feita centrado na figura da primeira-dama do Estado, filiada ao PPS, que trouxe para o partido - aliado de primeira hora do governo tucano - vários políticos de origens partidárias diferentes e até de ideologias divergentes (PT, PDT e PFL).

Com uma base de apoio político numerosa, construída na promessa de favores e distribuição de cargos na administração estadual para os grupos políticos aliados, o governador passou a governar Sergipe, sem qualquer dificuldade de ordem política, ao acomodar os interesses e minimizar ou eliminar conflitos entre os seus seguidores. O resultado é que ele hoje possui ampla maioria na Assembléia Legislativa e nas Câmaras Municipais das principais cidades de Sergipe e conta com o apoio das principais lideranças ou chefes políticos locais.

Essa forma de fazer política, com base no clientelismo<sup>4</sup> vai propiciar a continuidade dos tradicionais “currais eleitorais”, onde reina o chamado “voto de cabresto”<sup>5</sup>. Se a corrida dos polí-

ticos em busca do voto ocorre fundamentalmente no “tempo da política”, entendido como “momentos de mobilização para o voto”, sendo os compromissos desfeitos nos períodos entre as eleições, como afirmam Palmeira (1996) e Chaves (1997), isto não significa que as oligarquias políticas abandonem os seus já “cativos” eleitores nos períodos intermediários ou de intervalo entre uma eleição e outra.

### **Cooptação e clientelismo**

O mecanismo que realimenta permanentemente o vínculo de subordinação dos eleitores aos chefes políticos locais, mantendo o controle da fidelidade dos eleitores já conquistados, evitando que os adversários os “roubem” para as suas hostes, é feito através de fornecimento gratuito de remédios, alimentos, prestação de serviços sociais (ambulância para levar os doentes e gestantes para hospitais e maternidade de Aracaju), incursões junto ao governo estadual para realizar pequenas obras nas comunidades/povoados rurais, apadrinhamento político etc.

Nos últimos anos, o Projeto Nordeste, financiado pelo Banco Mundial, com ações assistencialistas nos povoados rurais - repassando a fundo perdido recursos para calçamento de ruas, construção de cemitério e outros equipamentos comunitários - e, mais recentemente, o Pró-Sertão, com recursos do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola - FIDA e atuação em 17 municípios do semi-árido, financiando pequenos projetos agrícolas e atividades não-agrícolas, têm sido os principais suportes dessas ações<sup>6</sup>.

Depreende-se do que foi até aqui exposto, que a política sergipana se faz à margem dos partidos, caracterizando-se por uma secundarização da filiação partidária frente à pessoa do político, em que os interesses políticos e pessoais dos candidatos e/ou de gru-

pos, de um lado, e as vontades individuais dos eleitores, de outro, estão acima dos interesses e das necessidades da maioria da população. As promessas aos eleitores a serem conquistados - na maioria das vezes não cumpridas - por sua vez, constituem meios para arregimentação de votos, objetivo final das relações e articulações feitas no campo e no tempo da política, pelos diferentes grupos que dominam o cenário político sergipano.

Em suas realidades específicas, os assentamentos reproduzem esse modelo, como se pode notar pelas palavras de uma das principais lideranças políticas do município de Santa Luzia do Itanhhy, em relação ao comportamento do atual prefeito:

*"Nosso amigo prefeito tá sentindo as dificuldades. Hoje que tá se escondendo do povo; nessa altura, tá se escondendo do povo. O povo chega na prefeitura, (os funcionários dizem que) o prefeito tá em Aracaju. O prefeito tá, mentira, ali, bem ali adiante, tá na (prefeitura)".*

Geralmente, dois grupos políticos reunindo as lideranças mais expressivas do interior, pertencentes ou ligadas às oligarquias rurais, controlam o poder local, alternando-se no comando do município, contando com expressiva maioria na câmara de vereadores e, em alguns casos, ajudando a eleger deputados estaduais e/ou federais ligados ao grupo, além do governador do estado.

Disputando sozinho as eleições municipais ou aliando-se eventualmente com o outro grupo político adversário, quando uma nova liderança ameaça alterar o quadro de dominação por eles historicamente construído, tais grupos vão se perpetuando no poder, mantendo sob suas rédeas o controle da política local, porém sempre aliados ao governo estadual<sup>7</sup>. As demais forças políticas, quase sempre acabam

por se aliar a esses grupos hegemônicos ou a gravitar em torno deles, pegando as migalhas que sobram, pequenos cargos comissionados na prefeitura para seus principais líderes ou apadrinhados. Dependendo da importância do chefe político, medida pelo número de votos que controla, também podem ser aquinhoados com alguns cargos na administração estadual<sup>8</sup>.

O poder local, os assentados e a luta política

Nos municípios onde estão localizados os assentamentos objeto da pesquisa, não é diferente. Em Japarutuba, município que abriga o assentamento Ivan Ribeiro, atualmente duas forças políticas sobressaem-se na disputa pelo controle político do município: a primeira, formada pela aliança entre PSDB e PPS, detém atualmente o controle da máquina municipal, e a outra, de oposição, representada por partidos de esquerda e por remanescentes do PFL, aliados do poder estadual, conforme já mencionado. Ressalte-se que a aliança PSDB-PPS esconde, na verdade, a velha aliança PSDB-PFL, já que o grupo do atual prefeito - eleito pelo PFL - foi um dos que rompeu com o partido nas eleições de 1998, filiando-se posteriormente ao PPS.

No município de Santa Luzia do Itanhhy, onde está localizado o assentamento Vitória da União, as duas forças políticas reproduzem fielmente a realidade do estado (PFL e PSDB), apesar da cisão entre as lideranças desses grupos logo após a eleição do atual prefeito. O acordo estabelecido nas eleições municipais de 1996 (o PSDB indicando o candidato a Prefeito e o PFL, a vice.) não perdurou por muito tempo, em virtude de divergências entre o grupo do prefeito e do vice-prefeito, que levaram a uma situação que se tornou irreversível com a configuração do quadro eleitoral para a disputa da eleição para

governador em 98. O grupo do atual prefeito, do PSDB, ficou com o candidato do seu partido e o outro, com o candidato do PFL.

A tomada de posição das pessoas, individualmente ou em grupo, no sentido de se integrar ou apoiar uma das facções políticas que dominam a política local, impõe conseqüências nem sempre desejáveis, levando muitas vezes a perseguições, constrangimentos e ameaças, chegando em alguns casos até mesmo à violência física.

Um ex-prefeito de Santa Luzia do Itanhhy, aliado e depois desafeto do atual prefeito do município, assim descreve o que ocorreu com o grupo dele:

*"É (do) PSDB (o atual prefeito); tá com o governo e tal. (Nós) sofremos muito grande, pressão de todo jeito: justiça, polícia, justiça eleitoral e de excesso de dinheiro".*

Ora, se isso ocorre com frações da oligarquia, o que se pode esperar que aconteça com os assentados que se atrevam a colocar em xeque o poder político dos "coronéis"<sup>9</sup>, constituído a base de favor mas também de chibata?

Em Canindé do São Francisco, onde está localizado o projeto Califórnia, um dos dois grupos políticos mais influentes do município, vinculado ao PFL, entrou em descenso político depois da péssima administração que fez na prefeitura, no período que antecedeu ao do atual governo municipal, do PSDB. Foram 4 anos de sobressaltos e tumultos para o município, marcado por violências e assassinatos. Atualmente, o grupo político do atual prefeito domina a política local e, a exemplo do seu antecessor, vem se comportando de forma semelhante.

Apesar da sua excelente condição financeira, proporcionada pela arrecadação de ICMS da Usina Hidrelétrica de Xingó, ali localizada, Canindé continua a apresentar características de uma cidade sem-lei, marcada pela vio-

lência política e pela truculência de seus mandatários<sup>10</sup>, que pouco fazem para melhorar a situação de miséria em que vive grande parte da população.

A forma como agem politicamente os diferentes grupos nos municípios mencionados, colocando-se acima dos partidos, tornam praticamente dispensável a filiação partidária, relegando-a à mera formalização burocrática necessária à existência do partido. O que interessa não é o número de filiados que possa vir a ter o partido, senão o número de votos que se possa arrebanhar para o mesmo. Nesse sentido, os assentados, com raras exceções, somente são procurados pelos políticos na época das eleições, e o preenchimento das fichas de filiação ocorre frequentemente sem que saibam até mesmo do que se trata. Apenas obedecem a ordem do chefe político local para apor a sua assinatura na ficha.

*“Só nós do PT é que faz reunião aqui no assentamento vizinho, dentro do próprio assentamento ou povoados vizinhos. Agora, esses outros partidos não; só na meta da filiação mesmo, perto das eleições que falta, aí saem catando assim, não diz nem prá que é, tem gente que é filiado ao partido e não sabe o que é”* (R e M, assentados de Vitória da União).

Nas entrevistas realizadas com pessoas que têm uma relação direta com o município e os assentamentos, observou-se que o PT e o PDT parece que são os que têm o maior número de filiados entre os assentados. No entanto, são os caciques políticos locais, vinculados aos partidos governistas - PFL, PSDB, PMDB, PTB, com a prática do clientelismo político que caracteriza suas ações, que têm conseguido trazer para os seus quadros, com raras exceções, as lideranças mais expressivas dos assentados e, por extensão, todos aqueles que as seguem.

*“No meu partido (PSDB) são pou-*

*cas pessoas, são quatro pessoas filia-*  
*das, agora tem o partido do PT, que*  
*é o partido de José Roberto, tem*  
*muita gente, tem uns quatorze por*  
*aí, filiados ao PT, PDT”.*

Constituem uma prática política corriqueira, nos municípios que abrigam os assentamentos pesquisados, as famosas promessas de campanhas, culminando com o desaparecimento, ou “desencontro” do candidato com os seus eleitores, tão logo termine o período eleitoral. Já acostumados a isto, os assentados demonstram ter consciência de que as demandas por eles levadas aos políticos, e não concretizadas antes do resultado final da eleição, dificilmente serão objeto de preocupações, simplesmente serão esquecidas. Mes-

**As forças políticas tradicionais agem, no sentido de cooptar, aliciar e trazer para o seu lado as lideranças emergentes dos sem-terra, que vieram de outros municípios para ocupar os lotes dos projetos de reforma agrária.**

mo assim, com raríssimas exceções, continuam a votar nos mesmos políticos que os enganam. É como se a descrença na sua própria capacidade de mudar o seu destino, participando de um projeto coletivo, tivesse tomado conta de suas mentes e de suas ações, tornando-os apáticos e submissos, e não simplesmente o medo de retaliações que possam vir a sofrer, ao se rebelarem contra tal situação.

O fato de muitos dos assentados terem vindo de outros municípios, despertam desde logo o interesse das oligarquias políticas, que os vêem como

potenciais eleitores a serem conquistados. Assim, aproximam-se dos mesmos através do aliciamento de suas lideranças mais expressivas.

Segundo um dos integrantes do grupo que detém o controle da prefeitura de Santa Luzia do Itanhhy, a primeira coisa que fazem é identificar aquelas pessoas que exercem qualquer tipo de liderança junto aos outros agricultores e, imediatamente, entrar em contato com elas, oferecendo ajuda e prontificando-se a conseguir audiência pelo prefeito, momento em que serão convencidas a integrar o seu grupo político. Em troca, terão o apoio do município no atendimento às necessidades dos grupos que lideram.

O fato de alguns assentamentos abrigarem “forasteiros”, isto é, vindos de outros lugares, com práticas de trabalho e trajetórias de vida as mais diversas, de certo modo facilita a mercantilização do voto, isto é, a troca do voto por pequenos favores ou recompensa material, haja vista que esses trabalhadores chegam a área quase sempre sem recursos para iniciar a exploração do lote, tendo que esperar um longo tempo até que possam ter acesso aos créditos de alimentação, fomento e habitação repassados pelo INCRA. Os projetos Vitória da União e Califórnia são exemplos típicos dessa situação, haja vista que a grande maioria dos que ali residem são procedentes de outros municípios do estado e de outros estados da região Nordeste.

A história do senhor J.A. é bastante ilustrativa do modo como as forças políticas tradicionais agem, no sentido de cooptar, aliciar e trazer para o seu lado as lideranças emergentes dos sem-terra, que vieram de outros municípios para ocupar os lotes dos projetos de reforma agrária.

Natural do estado de Alagoas, J.A. mudou-se para Sergipe e montou uma pequena serraria no município de Es-

tância, distante 18 km de Santa Luzia do Itanhy. Como os negócios não iam bem, procurou o sindicato de trabalhadores rurais de Santa Luzia quando soube que o INCRA iria desapropriar a fazenda Priapu, atual assentamento Vitória da União, no intuito de ser incluído como um dos beneficiários da reforma agrária. O próprio presidente do sindicato o colocou entre as 18 famílias de sem-terra do município a serem assentadas na área pelo INCRA, completando a lista dos 92 beneficiários. Desapropriada a área e assentadas as famílias no local, passou a liderar um grupo majoritário de agricultores, dissidentes do MST, criando, em seguida, uma associação, a ASTRAVU, e tornou-se um interlocutor freqüente desses assentados junto ao INCRA e outros órgãos governamentais, principalmente junto à Prefeitura de Santa Luzia do Itanhy. Foi cooptado pelo prefeito e indicado por ele para concorrer a uma cadeira de vereador, em 1992, e, novamente, na eleição seguinte (1996), tendo sido reeleito.

No início do projeto, conseguiu com a prefeitura um trator para preparar a terra dos seus seguidores, sementes e cestas de alimentos. Posteriormente, a construção de um posto de saúde, de uma escola e de um posto telefônico. Através de órgãos do governo estadual, a exemplo do Projeto Nordeste e da COHIDRO, contando com o apoio do prefeito, conseguiu levar energia elétrica para as residências e a construção de um chafariz de água, além de uma ambulância (que fica em seu casa e da qual é ele o motorista). Também tentou ampliar o seu poder de influência para além do assentamento, disputando a eleição do sindicato de Santa Luzia contra o atual presidente, o mesmo que o colocou na lista do INCRA para receber um lote da reforma agrária, o que levou ao rompimento entre ambos até hoje. Quando entrevistado pela equipe da

pesquisa, o presidente do sindicato daquele município deixou claro o seu descontentamento com o acontecido, sentindo-se traído por quem, segundo ele, tanto havia ajudado.

Ressalte-se, todavia, que se existe o oportunismo de algumas lideranças de assentados em se atrelar aos grupos conservadores que dominam a política local, existe, também, o contraponto a esse tipo de comportamento, isto, é, a resistência em se submeter, coonestar, com as velhas práticas políticas de que se valem tais grupos. Esse, por exemplo, é o caso de E., assentado do Vitória da União, e uma das principais lideranças do assentamento, reconhecido inclusive pelos "individuais", ligados a ASTRAVU.

Nascido no município sergipano de

*É preciso ter claro, no entanto, que o assédio, as práticas de aliciamento e convencimento feitos pelos chefes políticos às lideranças dos trabalhadores têm mão dupla.*

Salgado e filho de um pequeno produtor de laranja, numa das diversas colônias agrícolas implantadas pelo governo estadual naquele município, foi o responsável pela estruturação e consolidação do MST no Estado. Com nível instrucional acima da média, pois chegou a concluir o segundo grau, teve nos movimentos ligados à igreja católica a sua iniciação política, posteriormente enriquecida pela participação de cursos de formação política promovidos pelo MST e pelos encontros de dirigentes do movimento, realizados freqüentemente em várias capitais brasileiras.

Foi o organizador das ocupações iniciais feitas pelo MST, em Sergipe, incluindo a da fazenda Priapu, em San-

ta Luzia do Itanhy, atualmente assentamento Vitória da União, onde veio a se tornar um assentado. Rompido com o MST, deixou, junto com alguns companheiros, a direção do movimento, passando a se dedicar à organização do grupo coletivo 5 de março.

Ainda na fase de ocupação da fazenda, enfrentou o prefeito e os chefes políticos do município, que desejavam controlar o assentamento de trabalhadores, indicando ao INCRA apenas os sem-terra do município e, entre esses, aqueles que seguiam a sua orientação política. Impôs o seu poder, alicerçado na condição de dirigente maior do MST, em Sergipe, é responsável pela conquista da terra, o que o levou a ser considerado como inimigo pelo poder constituído. Através de pressão junto à prefeitura, INCRA, Secretaria Estadual de Agricultura, Projeto Nordeste e outros órgãos, manifestações públicas, denúncias, caminhadas, foi pouco a pouco conseguindo obter para as 14 famílias do grupo o atendimento às suas necessidades mais prementes: casa para morar, recursos financeiros para a produção, água e energia elétrica, dentre outras benfeitorias e serviços básicos. Ao mesmo tempo, participava, com os demais assentados do projeto, de gestões, no sentido obrigar o poder público a cumprir as suas obrigações para com os beneficiários da reforma agrária, possibilitando-lhes dispor das condições materiais mínimas, necessárias à sobrevivência na área.

Por diversas vezes, foi procurado pelos grupos políticos dominantes locais para se juntar a eles, mas sempre declinou do convite. Manteve-se fiel aos seus princípios de continuar ao lado dos trabalhadores, lutando pela reforma agrária e pela melhoria das condições de vida e de trabalho dos assentados. Tornou-se uma liderança conhecida e respeitada no município e na região, o que o levou a ocupar pos-



tos expressivos, como por exemplo, representante dos assentamentos na Comissão Estadual do PROCERA; presidente da Associação Central dos Pequenos Produtores da Região Centro-Sul, reunindo 22 associações de agricultores da região produtora de citrus de Sergipe, residentes em 18 colônias agrícolas do Estado e 4 assentamentos de reforma agrária do INCRA, com cerca de 1.350 famílias de produtores de laranja e, aproximadamente, 7 mil pessoas; além de ser um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores, no município de Santa Luzia do Itanhhy.

É preciso ter claro, no entanto, que o assédio, as práticas de aliciamento e convencimento feito pelos chefes políticos às lideranças dos trabalhadores têm mão dupla, isto é, encontram ressonância no oportunismo de algumas delas - a chance de tirar proveito pessoal - mas também numa visão de que, aceitando o convite para fazer parte daquele grupo político - que geralmente tem o controle da máquina administrativa municipal - podem conseguir algo para o assentamento. Do lado de quem alicia ou coopta, a intenção é obter dividendos eleitorais.

Veja-se, a exemplo disso, o que diz um dos assentados que hoje exerce mandato de vereador :

*"Acho que todos os assentamentos tem quase gente suficiente para eleger um vereador, e era isso que devia se fazer para eleger um vereador; porque, quer queira quer não, todos nós sabe que hoje a gente vive num país em cima de política. A gente quer pedir uma coisa?, quer dizer, onde tem um vereador o prefeito já tem um receio de perder aquele vereador; então você tem força, tem como adquirir as coisas; ele pode informar certas coisas para o vereador e assim vou conseguindo as coisas, como hoje nós temos o posto médico aqui..."(J.A., assentamento Vitória da União).*

### Os assentados e o processo eleitoral

Quanto à participação dos assentados no processo eleitoral, constatou-se que ela ocorre apenas no dia da eleição, quando vão depositar o seu voto na urna. E que a decisão de votar em um determinado candidato é fortemente influenciada pelo compromisso de lealdade do assentado para com o candidato, caracterizado quase sempre por favores pessoais prestados em momentos de privações materiais ou de apoio moral em situações de problemas familiares, transformando-se o voto naquilo que Martins (1994:35) denomina de "débito político".

Para os trabalhadores de um modo geral, esse dia possui um significado importante por representar o momento em que retribuirão a quem os ajudou, a "recompensa" pela benemerência feita nos momentos de necessidade ou "precisão".

Entretanto, se essa situação é a predominante no cenário político de Sergipe, em alguns municípios onde foram constituídos assentamentos, a partir de ocupações de terra organizada por movimentos sociais, principalmente pelo MST, ela vem pouco a pouco sofrendo modificações. Alguns projetos, embora de forma ainda tímida, têm conseguido produzir fraturas no modelo de subordinação ao poder local constituído, apoiando candidatos do próprio assentamento, disputando espaço político com os grupos dominantes. Em outras palavras, podem ser vistos como um sopro de novidade, representando concretamente a possibilidade real de construção de um novo modo de vida e de uma maior conscientização e, conseqüentemente, de uma nova forma de fazer política.

Um bom exemplo é o assentamento Vitória da União, onde um grupo de trabalhadores, na época militantes do MST, desde que ocuparam a área, tem mantido uma linha de conduta política

independente e de confronto aberto com o poder local, chegando ao ponto de criar o PT, no município de Santa Luzia do Itanhhy, e disputar a eleição de 1996, com um candidato a vereador do próprio assentamento, fazendo oposição a outro assentado, ligado ao atual prefeito do município, filiado ao PSDB.

O enfrentamento de uma cultura política alicerçada no personalismo e no clientelismo vem exigindo dos grupos que se contrapõem a essa realidade, competência para analisar a conjuntura e determinação para resistir às pressões dos poderosos e à fragilidade política dos seus iguais.

A eclosão de uma nova cultura política implica a implosão dos velhos valores, de antigas concepções cristalizadas ao longo de uma história de subserviência, de alienação e supõe a *"transição do momento econômico ao momento ético-político, ou seja, 'a elaboração da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, a passagem da esfera da necessidade à da liberdade, expressando o 'salto' entre o determinismo econômico e a liberdade política que dá origem às novas iniciativas"*(Iamamoto,1998:98).

Assentados e/ou filhos de assentados dos projetos Ivan Ribeiro e Califórnia também têm participado do processo político, concorrendo a cargos eletivos como vereador e até mesmo deputado estadual, ou apoiando candidatos que residem nas proximidades do assentamento e que com eles mantêm relações de amizade.

Por outro lado, é preciso notar que esse espaço que começa a ser ocupado por alguns assentados não se restringe ao poder legislativo, alcançando também o executivo municipal e entidades associativas agrícolas. Assim, foram encontrados assentados ocupando o cargo de secretário municipal de agricultura, presidente de uma central regional de associações de peque-

nos agricultores, membros dos conselhos municipais de desenvolvimento, presidente de cooperativa de produção agrícola etc.

Ainda que as mudanças observadas no campo político, a partir da constituição dos assentamentos no município, não tenham alcançado de maneira expressiva os titulares dos lotes, haja vista as relações de subordinação ao poder local que marcam historicamente as suas vidas, elas afloram com muito ímpeto nas novas gerações, onde os filhos dos assentados têm tido uma participação política ativa, tanto nos partidos políticos de oposição como nos movimentos sociais, com destaque para o PT e o MST.

Na eleição para prefeitos e vereadores em 1996, todos os assentamentos pesquisados apresentaram nomes, alguns indicados pelas forças políticas conservadoras locais, outros por partidos políticos progressistas, através de decisão coletiva de seus membros. Assim, alguns assentados ou filhos de assentados participaram do processo eleitoral como candidatos, embora muitas vezes não tenham sido votados nem mesmo pelos seus parentes. As relações de compadrio, de amizade e de favor, por um lado, e a histórica desconfiança que os camponeses nordestinos depositam na capacidade de alguém igual a eles possa bem representá-los no parlamento e a atender às necessidades do assentamento, por outro, estão por trás desse tipo de comportamento.

É o que se depreende da fala de dona Z., professora do curso de alfabetização de jovens e adultos do assentamento Ivan Ribeiro :

*“Olha, eu vou dizer ao senhor: esse negócio de eleição, apoiar candidato é... Eu descobrir isso, porque agora eu vou dizer, porque o ano passado, um sobrinho meu se candidatou pra vereador; então, aqui tinha uma família*

*que ele confiava e a família votava pra ele, aliás todos da família. E um dia eu descobri sem querer, a própria pessoal disse, que fulana votou par fulano e mais, dizia a ele que votava pra ele... É uma coisa que a gente não sabe dizer”.*

Atualmente, os três assentamentos pesquisados têm quatro representantes na câmara de vereadores dos respectivos municípios, sendo um deles eleito pelo PT e os outros por partidos governistas (PSDB e PMDB). Três deles são assentados e/ou filhos de assentados e o outro mora num povoado vizinho ao projeto, mantendo um bom relacionamento com os assentados. Ressalte-se que em Santa Luzia do Itanhy, onde está localizado o assentamento Vitória da União, o assentado-vereador já está no seu segundo mandato consecutivo.

Independentemente das siglas partidárias pelas quais foram eleitos, se representam de fato os interesses dos assentados, se adotam práticas assistencialistas ou se foram guindados a cargos de mando no executivo municipal devido às ligações que possam ter ou não com os grupos políticos dominantes, não se pode negar que a presença de assentados ocupando espaços que até pouco tempo eram de exclusivo acesso dos “bem-nascidos”, membros das oligarquias rurais, constitui um avanço provocado pela formação dos assentamentos rurais naquele município.

A prova é tanto que políticos influentes no âmbito municipal, como o atual prefeito de Canindé de São Francisco, tentam minimizar essa conquistas, enfatizando a desunião dos assentados na escolha de candidatos do próprio assentamento e, erroneamente, afirmando que o projeto Califórnia não tem nenhum vereador.

*“ O projeto Califórnia, sempre, não faz nenhum candidato porque eles*

**A importância de os assentamentos terem seus próprios representantes no legislativo é compartilhada também por técnicos do governo que ali trabalham, que vêem na eleição de pessoas do próprio assentamento uma maior sensibilidade aos problemas que afligem os seus moradores.**

*são desunidos e chega lá os outros vereadores pedindo voto e eles... acho que não sabem nem em quem votam, certo? Terminado a eleição, eles ficam sem nenhum representante.*

Ao mesmo tempo, reconhece que houve mudança na política local e vislumbra novas perspectivas para os colonos do projeto com a chegada do MST ao município, à frente do assentamento Jacaré-Curitiba<sup>11</sup>.

*“Hoje a nossa política mudou, entendeu? Eu acho que a visão deles vai ser outra, já nós temos aqui um reassentamento, foi feito agora, recentemente, pelo INCRA, com duzentos casas. Então nós temos uma escola lá que tem duzentos e nove alunos, aprendendo lá no próprio perímetro onde foi reassentado esse colono lá e acho que já tem pessoas lá candidato e acho que dessa vez agora eles vão se unir e o pessoal do INCRA que tiver assentamento pelo INCRA deve ter um candidato, deva ganhar. E o projeto Califórnia tem que se conscientizar que tem que fazer um candidato deles também”.*

A importância de os assentamentos terem seus próprios representantes no legislativo é compartilhada também por técnicos do governo que ali trabalham, que vêem na eleição de pes-

soas do próprio assentamento uma maior sensibilidade aos problemas que afligem os seus moradores.

*“Não resta dúvida que tem alguns políticos que são vinculados de alguma forma ao Projeto Califórnia e isso naturalmente dá assim uma maior abertura, uma maior sensibilidade pra se poder reivindicar alguma coisa e trabalhar junto com eles em algumas ações, aí pra o projeto. Isso realmente tem facilitado, mas acredito que essa sensibilidade venha acontecer com maior intensidade através de uma própria ação dos participantes do projeto, quer dizer, fazendo alguma representação das próprias associações já existentes para que realmente a coisa se concretize. Eu acho que a iniciativa maior tem que partir daqui pra lá porque assim eu acredito que pode haver uma reciprocidade em termo de ação concreta para o projeto Califórnia”* (C.S., chefe do escritório da Co-hidro no projeto).

Para os assentados ligados ao MST, no entanto, os vereadores não passam de “paus-mandados” dos prefeitos, incapazes de contribuir para uma mudança efetiva nas condições de vida da maioria da população do município e do assentamento, em particular. Se a maneira como historicamente vem sendo feita a política nos municípios sergipanos, e de resto no país, lhes dá razão, não é menos verdade que a presença física de alguém do assentamento na câmara municipal, exercendo uma função política, muda o panorama, traz visibilidade ao assentamento e coloca questões de interesse dos assentados que até então eram ignoradas pelas autoridades governamentais.

Nesses casos, a estratégia utilizada pelos grupos políticos para a conquista do voto tem sido a abordagem individual, feita diretamente ou através das associações constituídas, à frente das quais geralmente se encontram as lide-

**Os assentamentos são responsáveis pela instauração de novas maneiras de encarar o processo político, na perspectiva de entendê-lo como síntese das vivências individuais e das demandas coletivas.**

ranças emergentes dos agricultores, tentando cooptá-las e fazê-las seguir o seu ideário político. Em parte, isso é facilitado na medida em que as associações são formadas de imediato, por indução dos técnicos do governo, como exigência para que os assentados possam vir a se beneficiar de projetos sociais a serem ali implementados, condição indispensável para a sobrevivência inicial dos que ali se encontram.

Sobre isto, assim se manifestou um técnico que trabalha no projeto Califórnia:

*“Primeiro, eles acham um jeitinho de chegar até a associação, depois que chega na associação, eles mantêm contato com aqueles, geralmente em associação tem aqueles líderes, através desses líderes é que eles vão ter acesso maior, no caso propriamente dito, dentro do projeto, mas a porta de entrada é um associação”.*

Diante da importância desse canal de interlocução política dos assentados com o poder local, Machado (1987) afirma que: *“a questão fundamental que se coloca, portanto, é compreender a associação como um espaço de participação do pequeno produtor. Para isso, torna-se necessário apreender a dinâmica de participação de afirmar ou negar os interesses do pequeno produtor na área”.*

O grupo coletivo 5 de março, do As-

sentamento Vitória da União, destoa da situação política dos demais assentamentos, pela própria composição da maioria dos seus integrantes, responsáveis pela implantação do MST, no Estado de Sergipe, hoje rompidos com essa organização. A afinidade ideológica, as relações de parentesco e amizade e as raízes culturais (são todos de Sergipe) conformam a identidade do grupo, contribuindo para sua manutenção, apesar dos embates políticos com o poder local e dos bloqueios partidários aos projetos que encaminham para aprovação do conselho de desenvolvimento municipal.

Esse grupo foi responsável pela criação do PT, em Santa Luzia do Itanhy, em 1996, e um dos seus integrantes foi candidato a vereador nas eleições municipais daquele mesmo ano, obtendo uma votação expressiva, considerando que o seu maior adversário, também morador do assentamento, já era vereador e tinha o apoio do atual prefeito.

*“No mesmo ano da fundação, a gente lançou candidato e o nosso trabalho é um trabalho de reunião, de visita, de ir a comunidade, conversando, não teve aquele trabalho que dá telha, dá o fogão, dá o botijão, o remédio, nada disso, então quer dizer pelo número de voto que a gente teve a gente acha que foi satisfatório.”* (JR e M, assentados de Vitória da União, fundadores e dirigentes do PT de Santa Luzia).

Apesar da resistência dos grupos políticos consolidados, visando a manutenção das tradicionais formas de fazer política, os assentamentos são responsáveis pela instauração de novas maneiras de encarar o processo político, na perspectiva de entendê-lo como síntese das vivências individuais e das demandas coletivas. Nesse sentido, a entrada desse novos atores significa uma nova alternativa que se apresenta para a superação gradativa da velha ordem estabelecida.

Grande parte dos assentados ainda são usados como massa de manobra<sup>11</sup>, apesar da participação direta dos trabalhadores, nas lutas econômicas e políticas, para a desapropriação das áreas onde hoje encontram-se assentados (Vitória da União e Ivan Ribeiro), o que comprova o fosso existente entre os dois tipos de lutas acima referidos e o nível de consciência das lideranças e daqueles que os seguem.

A diversidade de siglas partidárias confunde os trabalhadores, face aos objetivos difusos dos vários partidos voltados apenas para interesses políticos de diferentes grupos, distantes, em sua grande maioria, dos interesses da população.

Dallari (1991: 61) confirma esse raciocínio: *“os partidos não atraem os eleitores porque são vistos como organizações afastadas do povo, dominadas e manipuladas por pequenos grupos; e sem a efetiva e permanente participação de muitos militantes os partidos não conseguem superar as características de agrupamentos elitistas, controlados e usados por seus dirigentes”*

Na opinião de um vereador de Japarutuba, a eleição de assentados para cargos políticos garante a visibilidade do assentamento diante da sociedade:

*“Na política é fundamental a participação deles, que é uma forma que eles tem até de começar a mostrar que existe aquele assentamento, e começar a despertar que tem que ser feito alguma coisa ali, acho que é a forma que eles tem de poder participar”* (S, ex- secretário de agricultura de Japarutuba e atual vereador do município).

Qualquer assentado que pretenda ser eleito para a câmara municipal dos municípios onde estão localizados os projetos, necessita disputar voto também fora do assentamento, exceção feita ao projeto Califórnia, por ter número de eleitores suficientes para eleger mais

de um vereador. São ilustrativos disso os casos de Japarutuba e de Santa Luzia do Itanhy, onde um morador de um povoado próximo ao assentamento Ivan Ribeiro, conseguiu ser eleito vereador pelo PT e um outro assentado de Vitória da União, foi reeleito vereador.

O que se percebe é que os eleitos, por serem geralmente indicados por pequenos grupos - vinculados a associações, movimentos sociais, igreja, não conseguem se legitimar enquanto autênticos representantes políticos dos assentamentos.

Como J.F., do projeto Califórnia:

*“Tem um rapaz, meio doidinho, não era nem muito trabalhador, o Z.C, que parece que teve um apoio bom do povo da igreja e S. que ele era o cabeça da chapa de S. que teve muitos votos que seu trabalho foi mais sustentável. Pobrezinho, o Z. C passava necessidade, o pai dele deu duas tarefas de terra e não toca é um mandrão, mas é boa praça. Eu sei que ele conseguiu se eleger mas foi assim uma política intensiva, mas não foi o projeto Califórnia, não o pessoal do projeto”* (J.F., Projeto Califórnia).

Se, nas eleições municipais, os assentados se fazem representar, chegando inclusive a eleger candidatos oriundos dos próprios assentamentos, o mesmo não acontece quando o pleito é para a escolha de governador, deputados estaduais e federais e senador. Talvez porque as eleições a cargos eletivos, ao nível estadual, extrapolem o universo das relações pessoais, estabelecidas nos assentamentos entre lideranças e liderados, que carregam a herança histórica do clientelismo e do paternalismo.

No assentamento Ivan Ribeiro, a grande liderança política do padre G., no município de Japarutuba, não conseguiu transferir os votos que teria, caso tivesse saído candidato, ao candidato apoiado por ele, membro do MST e principal lide-

rança do referido assentamento.

Segundo uma assentada daquele projeto, essa liderança é considerada *“uma chave de controle aqui, porque se não fosse J.R. para aqui não vinha verba, não vinha nada, porque os outros não sabe procurar, não sabe caminhar, não sabe conversar e J.R. é quem resolve os problemas; quando eles vão tirar dinheiro J.R. é quem vai fazer... conversar lá com o povo do INCRA mais a EMDAGRO; quando é prá prorrogar uma conta que eles não tem prá pagar J.R. é quem vai conversar lá no Banco”* (Z, professora do assentamento Ivan Ribeiro).

O líder mencionado, apesar de pertencer ao quadro de dirigentes do MST, e de ser o responsável direto pelas negociações entre os assentados e governo, no que diz respeito às suas demandas, tem sua liderança alicerçada em suas qualidades pessoais, e não no fato de pertencer àquele movimento social.

Os entrevistados sabem da existência do MST e da sua luta pela reforma agrária, porém não se reconhecem enquanto partidários ou vinculados a ele, ao contrário dos seus filhos. Participam e contribuem com as ações do MST, mas parece que o fazem muito mais como forma de carinho, respeito e reconhecimento àquele que os lidera, do que por se sentirem parte integrante do MST. Em outros termos, o MST tem sido respeitado pelas ações que empreendem em busca de soluções de problemas concretos dos assentamentos, mas não tem sido capaz de agregar ou trazer para a militância novos elementos.

Quase sempre, o que tem sido observado nos projetos de reforma agrária de Sergipe é a incapacidade de o MST manter em suas fileiras, de forma permanente, aqueles trabalhadores que ele mobilizou e organizou para a ocupação das terras. As defecções e as animosidades que têm se estabeleci-



do entre as lideranças do MST e os sem-terra, após o assentamento, têm sido frequentes e de grande monta.

Refletindo-se sobre a lógica dos assentados no processo eleitoral, percebe-se que apenas no caso da eleição para vereadores é que eles se depositam nos seus "iguais" maior credibilidade, elegendo-os, talvez pela maior possibilidade de acompanhamento direto às ações dos eleitos, de um lado, ou por considerar menor o nível de exigência em termos de conhecimentos daqueles que deverão ingressar no legislativo municipal.

Tal constatação inscreve-se na lógica da valorização, do respeito que os menos aquinhoados depositam que detêm o poder do conhecimento, e o poder econômico para conferir-lhes o poder político, aliado à herança histórica e cultural que garante a perpetuação dos mesmos no cenário político estadual e nacional.

Assim sendo, a participação política dos assentados, limitada à ação do voto alienado, insere-se nas "formas" ideológicas de pensar a existência: as formulações quanto à própria natureza do homem (de que existem os capazes e os incapazes); as formulações quanto às pré - determinações existenciais de alguns ("pobres sempre haverá entre vós"); as formulações quanto às pré - determinações sociais de outros (os intelectuais e os sábios são os letrados; os ignorantes e alienados são os não-letrados, cabendo a estes obedecer as decisões dos letrados ou executar ordens). Essa forma de pensar é passada para a população, muitas vezes como uma forma importante de "participação" (Souza, 1990: 83).

As lideranças dos assentamentos, apesar do descrédito para os cargos eletivos estaduais, continuam merecedoras de crédito dos seus pares, na direção das associações existentes, até porque, entre os "iguais", eles se desta-

cam como detentores de um conhecimento maior.

Nessas organizações, eles cumprem a função de liderança elaborada por GIBB: "a função do líder é representar e dar expressão às necessidades e aos desejos do grupo e contribuir de modo positivo a satisfazer essas necessidades. Se manterá na posição de líder enquanto corresponder a essas expectativas. Quando não cumprir essa função será eliminado. E fracassará quando seus seguidores perceberem que suas metas se diferenciam das deles" (Whittaker, 1979: 119).

Com a implantação dos projetos de assentamento, o número de eleitores de alguns municípios aumentou significativamente, mas o tratamento dado a essas novas áreas de moradia e de produção pelos executivos municipais não difere das áreas tradicionais, apesar da peculiaridade das primeiras, caracterizada pelo acesso a terra e pela urgência na definição de políticas agrícolas que possam garantir a viabilidade econômica desses projetos.

Entre 1990 e 1998, o crescimento do número de eleitores foi de 18,4% em Japaratuba, 39,1%, em Santa Luzia do Itanhy, e 81,1%, em Canindé do São Francisco, como mostra a tabela abaixo.

Com se pode observar, o maior crescimento do número de eleitores ocorreu justamente entre 1990 e 1992, portanto, no período em que os assentamentos começaram a ser implantados (casos de Ivan Ribeiro e Vitória da União) ou na fase de conclusão da etapa de seleção e assenta-

mento de colonos (caso do projeto Califórnia).

Esse fato vai provocar uma mudança no número de vereadores do município de Santa Luzia, passando de 7 a 9 vereadores, tendo contribuído para isto, segundo lideranças políticas locais, a implantação dos assentamentos Vitória da União e Santa Luzia.

Atualmente, o município de Canindé do São Francisco tem 10 vereadores, Japaratuba, 8, e, Santa Luzia do Itanhy, 9.

Apesar de os assentamentos concentrarem um número significativo de votantes, as famílias deslocam-se de forma precária para as sedes dos municípios para cumprirem com o dever político de escolher seus representantes, devido à centralização dos locais de votação. Entende-se que essa centralização favorece ao histórico "voto de cabresto", através do controle dos eleitores pelos cabos eleitorais responsáveis pelo transporte das famílias aos locais de votação. Tal situação persiste acentuadamente em todos os municípios do estado de Sergipe.

No dia da eleição, em todos os assentamentos pesquisados, percebe-se o braço da política local, com oferta de carro para o transporte até a cidade, local de votação, lanches, bebidas, e nos locais de votação a presença de boca de urna, até mesmo sendo feita por assentados. Assim, um tipo de convulsão cerca os dias que antecedem a eleição, além do calor da sua realização, surgindo ódio e afeição na mesma proporção.

É comum, na noite que antecede as eleições no interior sergipano, encon-

Município	1990	1992	1996	1998
Japaratuba	8.028	8.712	9.284	9.485
Sta. Luzia do Itanhy	5.265	7.495	7.740	7.323 *
Canindé do São Francisco	5.192	7.187	8.222	9.402

Fonte: TRE/SE  
 (\*) Após revisão eleitoral feita no município pelo TRE em 1997. As principais causas da diminuição ocorrida entre 1996 e 1998 foram : eleitores residindo em outros municípios e o não comparecimento de eleitores ao TRE, após três chamadas, através de carta, televisão e rádio.

trar famílias inteiras na frente da casa, enroladas com cobertores, esperando algum político passar com cestas de alimento, ou qualquer outro produto. Porém, em alguns municípios a presença do Partido dos Trabalhadores (PT) barrou um pouco está prática.

Um outro aspecto a ser ressaltado é que, em decorrência do aumento da população total, os assentamentos passaram a receber um volume maior de recursos repassados pelo Fundo de Participação dos Municípios - FPM. Segundo informações da prefeitura de Santa Luzia do Itanhy, o município teve sua cota do FPM aumentada de 0,6 para 0,8, após a formação dos três assentamentos (Vitória da União, Santa Luzia e Mocambo). Provavelmente, situação semelhante tenha acontecido no município de Canindé do São Francisco, haja vista o forte aumento da sua população, no período.

## Notas

\* Parte integrante da Pesquisa "Os Impactos Regionais dos Assentamentos Rurais em Sergipe: dimensões econômicas, políticas e sociais, financiada pela FINEP, sob a coordenação geral dos Prof. Leonilde Sêrvolo Medeiros e Sérgio Leite, do CPDA/UFRJ.

1. Professor da Universidade Federal de Sergipe - UFS, Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pelo CPDA/UFRJ.

2. Enfocando a situação econômica e política de Sergipe, na década 85/ 95, Ibarê afirma "Em Sergipe uma das tendências marcantes da última década foi o predomínio do PFL. Na esfera local, o PFL congregou grande parte dos integrantes do PDS, inclusive o Governador João Alves Filho que integrou a Aliança Democrática e afirmou-se no Estado como o nome mais representativo dos seus quadros (...) Em 1994, a vitória do candidato do PSDB, Albano Franco, deveu-se sobretudo ao PFL" (Ibarê, 1995: 14).

3. Na eleição para governador em 1998, dos 17 prefeitos municipais eleitos em 1996 pelo PFL somente dois, os prefeitos de Ribeiropolis e São Miguel do Aleixo, seguiram a orientação do partido no primeiro turno. No segundo, a esses dois somou-se um terceiro, o prefeito de Pedrinhas. Os demais preferiram

apoiar o candidato do PSDB, reeleito governador do Estado, mesmo tendo o seu partido candidato próprio.

4. Entendido como uma relação que se estabelece entre indivíduos de *status* sociais desiguais, que se conhecem pessoalmente e que é mantida com base numa reciprocidade de intercâmbio, em que o "patrão" oferece certos bens materiais, geralmente alguma ajuda social, alimentos, acesso a empréstimos, proteção etc., enquanto o "cliente" lhe dá em troca obediência, trabalhos voluntários mal-remunerados ou seu voto nas eleições.

5. Termo aqui utilizado para designar a prática ainda hoje muito comum no Nordeste brasileiro, de que se valem determinados grupos políticos, através de personalidades influentes do interior do estado, para conseguir manter cativos os votos da parcela da população menos esclarecida, ou seja, o eleitor vota sempre no candidato indicado pelo chefe político a que está vinculado.

6. Recentemente, o governador de Sergipe viajou para Washington com o objetivo de negociar com o FIDA a duplicação dos recursos do Pró-Sertão, passando dos atuais US\$ 18 milhões para US\$ 32 milhões, de modo a poder incorporar ao programa mais 6 municípios da porção norte do semi-árido sergipano, que mais têm sofrido com as secas periódicas que ocorrem na região.

7. É muito difícil os dois grupos que dominam a política municipal caminharem juntos, no apoio a um mesmo candidato. O mais comum é que, em virtude das divergências políticas locais, um deles fique na oposição, até que se apresente nova oportunidade para a disputa e possam sair vencedor. A perpetuação do poder, através do "filhotismo político" ou de pessoas ligadas visceralmente ao grupo, é a tônica da conformação do espaço de disputa política nos municípios sergipanos.

8. Ilustram muito bem esse fato municípios como Itabaiana, Lagarto, Nossa Senhora do Socorro e Estância que, face à densidade eleitoral que possuem, permitem às lideranças políticas interioranas indicar nomes para ocuparem cargos comissionados na máquina estadual.

No contexto interiorano de Sergipe, mais especificamente, voto é mercadoria, com todo o seu fetiche.

9. Sobre a origem e a forma como agem os "coronéis", veja-se o clássico *Coronelismo, Enxada e Voto*, de Victor Nunes Leal, São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

10. Exemplo disso, é que no dia 16 de julho de 1999 o então prefeito de Canindé do

São Francisco foi preso pela Polícia Rodoviária Federal da Bahia, portando, irregularmente, metralhadoras de uso exclusivo das forças armadas, acompanhado de dois seguranças, soldados da Polícia Militar de Sergipe.

11. O projeto irrigado Jacaré-Curitiba, com 10.000 hectares de terra, deverá ser entregue a mais de 700 famílias de trabalhadores sem-terra ligados ao MST, para exploração agropecuária.

12. Entendido enquanto coletividade que segue à risca a indicação de um pequeno grupo.

## Referências Bibliográficas

BURSZTYN, Marcel. O Poder dos donos: planejamento e clientelismo no Nordeste.

Petrópolis/ CNPq - 1984.

DANTAS, José Ibarê Costa. Tendências políticas para nova estratégia de desenvolvimento do estado de Sergipe. IICA - SEPLAN/ SE Projeto Áridas, Aracaju, 1995.

DANTAS, Ibarê Costa. Coronelismo e Dominação. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 1987.

DURVERGER, Maurice. Os Partidos Políticos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: Universidade de Brasília, 1980. (Biblioteca de Ciências Sociais).

HERKENHOFF, Beatriz Lima. O papel do líder comunitário. Vitória, Secretaria de Produção e Difusão Cultural/ UFES, 1995.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. Alfa-Omega, São Paulo, 1975. MARTINS, José de Souza. O Poder do atraso. Ensaio de Sociologia da História Lenta; Editora Hucitec, São Paulo, 1994.

MACHADO, Eduardo Paes (Coord.). *A associação como canal de participação*. In: *Poder e Participação Política no Campo*. São Paulo: Cerifa; Salvador: CAR/CEDAP-CENTRU, 1987. (cap. IV).

MICHELS, Robert. *A gratidão política das massas*. In: *Sociologia dos Partidos Políticos*. Trad. De Arthur Chaudon. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982. (Col. Pensamento Político, 58).

MONTAÑO, Carlos. *Das "lógicas do Estado às "lógicas da Sociedade Civil"- Estado e "Terceiro Setor" em questão*. In: *Serviço Social e Sociedade* N° 59, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

PALMEIRA, Moacir. "Políticas, facções e voto". In.: *Antropologia, voto e representação política*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1996.

**Eliano Sérgio Azevedo Lopes** é professor da Universidade Federal de Sergipe.

# O socialismo e as tarefas revolucionárias da juventude<sup>1</sup>

Celi Zulke Taffarel \*

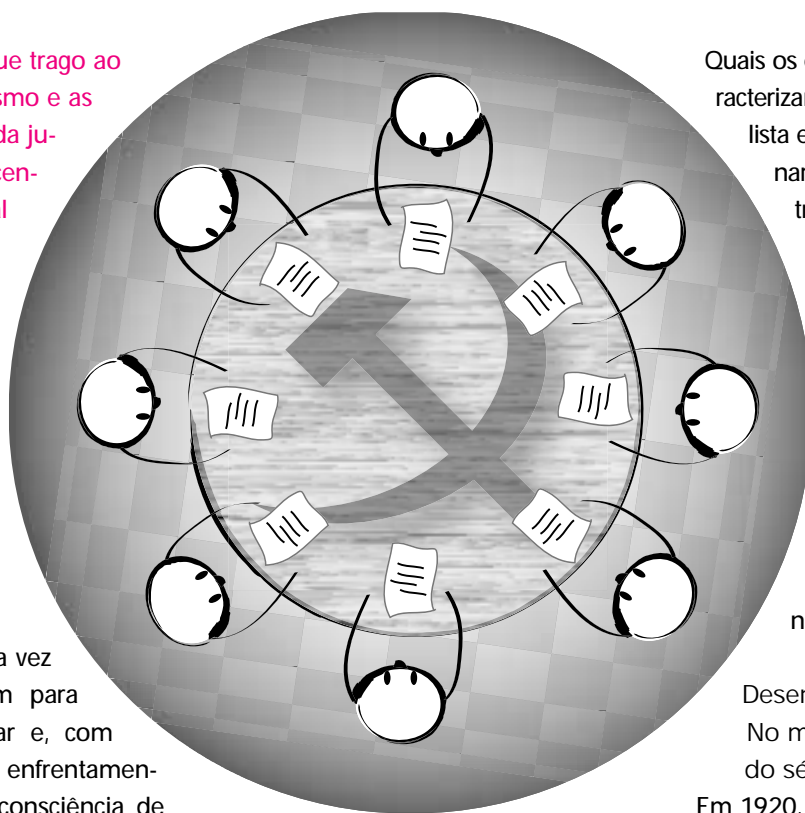
## Introdução

Limito a contribuição que trago ao debate sobre o “socialismo e as tarefas revolucionárias da juventude” a elementos centrais da conjuntura atual e a indicações de quatro encontros de Jovens ocorridos em diferentes países, com diferentes pronunciamentos e circunstâncias históricas: 1920 (Lênin), 1938 (Trotsky), 1968 (Fidel), 2000 (MST), 2002 (MST).

Esta não é a primeira vez que jovens se reúnem para refletir, debater, estudar e, com isto, armarem-se para o enfrentamento e assumirem, com consciência de classe, suas tarefas revolucionárias.

Ao longo da histórica luta da classe trabalhadora, podemos reconhecer muitos eventos que reuniram jovens dispostos a enfrentar, prática e teoricamente, as questões de seu tempo.

Vou me reportar a quatro momentos ocorridos no último século (XX), um dos séculos em que, contraditoriamente, tivemos grandes avanços científicos e tecnológicos, muitas conquistas e direitos foram demarcados, mas também foi o século mais violento e



destruidor. Duas guerras mundiais e, aproximadamente, 70 conflitos armados em curso, do Oriente a América Latina, incentivados pela política de relações internacionais dos Estados Unidos e demais países imperialistas.

As perguntas a serem respondida são as seguintes: “O que caracteriza o modelo capitalista de produção e circulação de mercadorias e o que tal modelo determina para a juventude? Existe alternativa ao capitalismo?”

Quais os elementos centrais que caracterizam o projeto histórico socialista e quais as tarefas revolucionárias da juventude na construção do socialismo?”

O Objetivo é reconhecer os elementos centrais dos projetos históricos capitalista e socialista e o que determina a juventude. Em última instância, é desvelar a lógica e as determinações que permitem indicar ações estratégicas na luta de classes.

## Desenvolvimento

No marco dos anos 20, do século XX

Em 1920, na nascente União Soviética, Vladimir Ulianov, Lênin, dirigiu-se aos jovens reunidos em um Congresso da União das Juventudes Comunistas e ressaltou a importância da juventude na organização de um regime social que ajude o proletariado e as classes trabalhadoras a conservar o poder em suas mãos e a criar uma sólida base sobre a qual deverão ser consolidadas as relações, nas quais não exista exploração entre os homens.

O problema essencial, destaca Lênin, é que, com a transformação da

velha sociedade capitalista, o ensino, a educação e a instrução das novas gerações, chamados a criar a sociedade comunista, não podem continuar sendo o que era antes.

O que aprender e como aprender são tarefas essenciais colocadas à juventude. O ponto principal defendido por Lênin sobre o que aprender era "aprender o que é o comunismo". Fazê-lo, acessando criticamente o conhecimento científico e tecnológico produzido na base da velha sociedade - "assimilando o tesouro de conhecimentos acumulados pela humanidade" - e ser capaz de coordenar todo este conhecimento e saber agir. Saber que comunismo vem do latim *communis*, que significa comum. A sociedade comunista significa que a terra, as fábricas, o trabalho são comum.

Isto significa, portanto, criar a cultura operária, a partir da crítica e da compreensão do desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade, sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade latifundiária, da sociedade burocrática. Formar homens cultos, superar a ignorância e a cegueira são a tarefa principal. Homens com disciplina férrea e com uma firmeza indomável na dura luta.

Significa romper com a escola velha que forjava os dóceis de que necessitavam os capitalistas.

Significa contrapor, ao adestramento autoritário, a disciplina consciente, a experiência de vida, a coesão, unificando e organizando as forças para a luta, a fim de criar uma vontade única para derrotar os capitalistas e os latifundiários. É, desta maneira, que é preciso enfocar as tarefas fundamentais para aprender o comunismo.

A peculiaridade dos métodos é realizar a atividade prática de modo que lhe permita, ao aprender, ao organizar-se, ao agrupar-se, ao lutar, fazê-lo com convicção, com moral que está subor-

dinada aos interesses da luta de classes do proletariado.

A luta da classe trabalhadora consiste em derrubar tudo que permite a uma parte da sociedade se apropriar do trabalho da outra parte. A apropriação e concentração da terra dividem as classes em latifundiários e camponeses.

A luta de classes continua mudando suas formas. É necessário derrubar todas as formas de manifestação da exploração. Esta é uma das principais peculiaridades da tarefa da juventude. A base da moralidade comunista está na luta para conquistar e alcançar o comunismo.

A Educação, na luta contra os exploradores, na construção das alianças com o proletariado, contra o egoísmo, contra a psicologia e os costumes individualistas são tarefas da juventude. Derrubar as cercas do latifúndio burguês, no campo da educação, ciência e tecnologia e vincular o aprendizado à prática da mudança social são os desafios.

O ensino, a educação e a instrução não podem estar limitados à escola e separados da agitação da vida. Sem trabalho, sem luta, o conhecimento livre não tem absolutamente nenhum valor porque continuaria o divórcio entre teoria e prática.

A tarefa é saber como estudar, com base nos problemas práticos concretos. É transformar o comunismo em guia para o trabalho prático, ou seja, orientar o trabalho com base no projeto histórico comunista.

À juventude cabe ainda como tarefa ajudar o partido nesta construção. Toda a massa da juventude operária e camponesa deve estar incorporada a esta tarefa. Deve colocar mãos à obra para aniquilar o analfabetismo, colaborar com os demais jovens que não têm condições para livrar-se da ignorância, alcançando, assim, resultados práticos, em sua aprendizagem ligada à vida cotidiana.

### **No marco dos anos 30, do século XX**

Em 1938, Trotsky dirige-se à organização de jovens reunida em torno da IV Internacional e reconheceu que o caráter revolucionário de um partido é atrair para as suas bandeiras (reivindicações) a juventude.

O atributo básico da juventude reside na disposição de entregar-se total e completamente à causa socialista e isto exige sacrifício, valores, decisões, com base na clara compreensão do curso dos acontecimentos e dos métodos apropriados para a ação.

Isto se obtém através da teoria, da experiência de vida e do espírito lutador, disposto ao auto-sacrifício revolucionário, disposição de ir até o fim.

Esta é a tarefa da educação e da auto-educação da juventude revolucionária. O entusiasmo esfria, se não estiver baseado em uma compreensão clara do desenvolvimento histórico.

Em 1938, na Conferência Internacional da Juventude, foi interpretado e adotado o programa ratificado na conferência de fundação da IV Internacional. Ali está expresso que somente falando a linguagem dos jovens, exprimindo suas aspirações e garantindo uma organização que seja deles, será possível manter a juventude em torno do programa da IV Internacional.

A organização autônoma de jovens, com clareza dos objetivos históricos e das necessidades da classe, deve ser uma organização comunista que polarize contra a colaboração de classes. A organização de jovens deve ser autônoma e os jovens devem ocupar-se das tarefas organizativas, das finanças, do controle teórico e organizativo, sendo o Congresso seu organismo soberano.

O Programa da Juventude continha, em sua plataforma de luta: 1. Um futuro aos jovens, um futuro ao mundo; 2. Luta pelo futuro: luta pelo pão; 3. direito ao trabalho; 4. todos juntos para a



luta; 5. profissionalização; 6. direito à vida; 7. reivindicações para os jovens do campo; 8. para as jovens; 9. abrir as escolas e as universidades; 10. Pão livros e direitos para os jovens colonizados; 11. direito ao lazer; 12. Programa da revolução.

Tais reivindicações não podem estar separadas da luta do conjunto de reivindicações dos trabalhadores, defendiam os jovens.

### **No marco dos anos 60, do século XX**

Em 1968, Fidel Castro, em Santa Clara, Cuba, dirige-se à juventude abordando, com extrema clareza, o verdadeiro objetivo que deve ter uma revolução social que é formar um homem novo, com uma nova prática, uma nova consciência e com uma ética social diferente, e, neste processo, a juventude tem um papel fundamental.

Para romper com o regime de escravidão, com o regime de exploração, injustiças, abusos, crimes que deixou como herança a ignorância, o desemprego, a juventude teve um papel importante, no processo revolucionário, teve muito a ver com as novas condições de vida do povo cubano. O fato de a juventude ter discutido os pontos do processo revolucionário demonstra que o fruto da consciência de um povo é fundamental.

A tarefa da Revolução é, essencialmente, formar o homem novo de que falava Che Guevara, o homem de consciência verdadeiramente revolucionária, socialista, o homem de consciência verdadeiramente comunista. À juven-

tude cabe refletir e defender a sociedade socialista porque é ali que quer viver. Quando assim procedem é porque a revolução penetrou suas consciências, a consciência do povo, um povo que faz as coisas, não por imposições, mas porque assim as compreende, porque assim as quer fazer.

Os caminhos para chegar a uma sociedade superior são difíceis porque os homens vêm da sociedade capitalista, cheio de egoísmo e inimizades entre si. É preciso chegar ao pleno desenvolvimento das forças produtivas, de modo que o homem possa criar os bens materiais, em quantidade suficiente para que cada um possa satisfazer as suas necessidades. E a medida em que as forças produtivas se desenvolvem, deve-se ir desenvolvendo a consciência comunista.

Cada passo à frente, nas forças produtivas, deve ser um passo à frente na consciência comunista, na consciência do povo.

Em Cuba, os direitos dos cidadãos à saúde, educação e cultura são gratuitas e devem ser mantidas. Não devem ser comercializadas a educação, a saúde e a cultura.

A cada uma deve ser reservado aquilo que seja de acordo com sua necessidade e capacidade.

O caminho do comunismo é longo e árduo, alertava Fidel aos Jovens Cubanos. O caminho da justiça e igualdade passa pela revolução de onde tiramos lições. É possível desenvolver a consciência revolucionária que resiste ao choque com as leis da economia egoísta do capitalismo.

Na revolução cubana, o povo desar-

mado, analfabeto, fez a revolução, enfrentou o exercito armado pelos lanques. Lutou contra todas as armas utilizadas pelo imperialismo para derrotar a revolução, a arma do bloqueio econômico, principalmente. Mas a luta foi vencida pelo povo que com seu espírito revolucionário, garantiu a convivência social superior e firmou novos valores sociais e morais.

O motor do revolucionário é a consciência do dever com o futuro. O trabalho não é um meio individual de ganhar a vida, mas, sim, o meio de toda a sociedade. O bem estar de todos advém da consciência comunista que significa que as riquezas que fizermos serão divididas entre todos. Ter consciência da revolução e compreender o que fazer para avançar na construção da sociedade comunista é tarefa da juventude, ressalta Fidel Castro.

### **No marco do final do século XX: ano de 2002**

No IV Congresso Nacional do MST, em 08 de agosto de 2000, Frei Betto faz menção ao sonho de um Brasil sem desigualdade social, um Brasil sem injustiça, sem miséria. Mas o que constatamos é a destruição, ou seja, a tendência à destruição das forças produtivas e dos meios de produção e da natureza, que estão cada vez mais acentuada.

Somos uma nação estuprada pelo capital especulativo. O desafio, diz Frei Betto, é não ceder em princípios éticos e morais. Construir uma nova opção para o Brasil é superar os valores burgueses, o egoísmo, o individualismo, ambição pelo poder, a vaidade, a esperteza, a exploração, o individualismo, a vingança. Um projeto para o Brasil deve ser construído por muitos Movimentos, com base nas lutas populares.

O Projeto para o Brasil está em curso na ação dos militantes que ocu-

---

*Construir uma nova opção para o Brasil é superar os valores burgueses, o egoísmo, o individualismo, ambição pelo poder, a vaidade, a esperteza, a exploração, o individualismo, a vingança.*

---

pam, lutam e reivindicam, que têm coragem e esperança. Estão em curso, nos homens e mulheres, novos valores que permitem enraizar um projeto para o Brasil. Projeto assumido nas tarefas cotidianas, nas coisas comunitárias, na fé, no respeito, e que todos possam partilhar o pão, o prazer e a paz. Projeto assumido pelos que não tem vergonha de sonhar e lutar pela sociedade socialista, sem repetir erros, mas capaz de tornar as riquezas do Brasil acessível a todos os brasileiros.

### No marco do início do século XXI - 2002

Estamos em 2002, início do século XXI, em uma conjuntura que expressa a crise destrutiva do sistema de produção e circulação de mercadorias, baseado na propriedade privada dos meios de produção, na exploração do trabalho, do trabalhador, da exploração da natureza, da especulação financeira, das altas taxas de lucro, da concentração de renda.

O Relatório anual do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, edição 2002, divulgou que o Brasil está entre os quatro piores países em distribuição de renda e ocupa o 73º lugar no ranking do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), apesar de estar entre as 10 maiores economias do mundo.

O Brasil continua acentuando distorções graves, por exemplo, somente 15% dos alunos que ingressam no ensino fundamental continuam no ensino médio e somente 10% da juventude conseguem ingressar na Universidade. No Estado da Bahia, esta situação é ainda pior porque menos de 8% dos jovens conseguem ingressar em um curso superior e, destes, a maioria frequenta o ensino privado.

Os dados sobre a violência na Bahia, denunciados pela Comissão de Justiça e Paz, da Arquidiocese de Salva-

***A economia de mercado dependente do capital "fictício" chegou a seu limite, demonstrando que se manteve com base em falcatruas e corrupção.***

dor, são calamitosos. Trabalhadores, homens, negros, com idade entre 14 e 25 anos, são as maiores vítimas. Ribeiro, um dos autores do dossiê sobre violência, alerta "Você é negro, jovem e trabalhador? Não venha pra Bahia: morre-se fácil."

A tendência à destruição vem sendo comprovada pelos fatos. A falta de um lastro real na produção de bens, o crescimento econômico impulsionado pelos Estados Unidos, nos anos 80 e 90, estão ruindo. A economia de mercado dependente do capital "fictício" chegou a seu limite, demonstrando que se manteve com base em falcatruas e corrupção.

As políticas de ajustes impostos na América Latina, através do Consenso de Washington (implementação de reformas), com o monitoramento constante dos Bancos Internacionais, do FMI, do Banco Mundial, deixaram um lastro de miséria, destruição e conflitos sociais.

Para manter o império, após destruir uma base de industrialização, de comprometer a educação, o desenvolvimento científico e tecnológico da região, estão sendo implementadas medidas estratégicas, entre as quais destacam-se: planos de militarização, plano de formação de áreas de livre comércio, planos para assegurar direitos autorais (lei de patentes), planos para mercantilizar a educação, medida fortemente defendida pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

A consolidação da ALCA prevista para 2003, implementada com estratégias militares, econômicas, políticas e ideológicas destruidoras, significará a desnacionalização das economias dos

33 países das Américas, excetuando-se Cuba. Significa redução de cláusulas e direitos sociais, redução de salários, aumento do desemprego, privatizações das últimas estatais, privatização da educação e da saúde, aumento da dívida externa, controle da tecnologia, controle da produção energética, da água e da Amazônia, controle militar direto do imperialismo.

No Brasil, a Base de Alcântara faz parte desta estratégia. Novas bases militares estão sendo implantadas na Colômbia (Três Esquinas e Tolima), no Equador (Manta), no Peru (Iquitos). O Plano Colômbia é a expressão mais avançada deste processo, com o pretexto de lutar contra o narcotráfico, recompõe-se o estado burguês, em crise pelas lutas das massas e pela guerrilha.

Para implementar tal projeto imperialista, é preciso destruir as organizações populares e convertê-las em domesticadas ONGs. É preciso criminalizar os movimentos sociais de caráter confrontacional, como o MST, acabar com os sindicatos e mantê-los sob rígida regulamentação (Lei de Greve), cooptar a intelectualidade, destruir ou cooptar os partidos operários independentes, eliminar estrategicamente a militância, matando-as física, mental, financeira ou moralmente.

Atualmente, são 88 presos políticos no Brasil. Trabalhadores rurais sem terra, sem antecedentes criminais, presos na luta pela terra.

Em pleno processo eleitoral, o governo brasileiro (FHC, Malan, Fraga) compromete o futuro governo a ser empossado, em janeiro de 2003, assinando acordos com o FMI, por pressão de bancos internacionais, fazendo com

que, no primeiro semestre do novo governo, terá que ser administrada uma dívida de US\$ 112,283 bilhões (FSP,16 de agosto 2002). Com tais acordos, serão pagas, cada vez mais, a dívida externa e, cada vez menos, as dívidas sociais que significam as reivindicações dos trabalhadores por terra, trabalho, educação.

Para manter sua hegemonia, este sistema, em franca decomposição, baseado na lógica do mercado, que contraditoriamente se expande e se destrói, investe no mercado bélico para manter o espírito beligerante entre as nações como única forma de resolver conflitos, no mercado da prostituição, inclusive infantil, no mercado das drogas e da exploração do trabalho infantil. Com isto, acelera-se a decomposição social mundial, ficando evidente que o sistema capitalista de produção e circulação de mercadorias está acenando a barbárie.

Este sistema se mantém sob cinco pilares: 1) a propriedade privada dos meios de produção (a terra, a natureza, o conhecimento, a indústria, os bancos, as comunicações); 2) a exploração do trabalho e do trabalhador; 3) a lógica do mercado; 4) a organização do poder a partir do estado burguês; 5) a concepção burguesa de democracia; 6) a moral e ética burguesas.

As poucas e curtas experiências mundiais, em contraponto a tal sistema, nos apontam o socialismo como opção a ser forjada na luta.

Isto significa lutar: 1) para socializar os meios de produção e planificar a economia, de acordo com as necessidades e reivindicações das massas; 2) tornar o trabalho socialmente útil orientado pelo benefício comum social; 3) lutar contra os mercados capitalistas; 4) destituir do poder do Estado a burguesia e seu ordenamento legal; 5) desenvolver a concepção de democracia, a partir da ótica da classe trabalhadora

*As poucas e curtas experiências mundiais, em contraponto a tal sistema, nos apontam o socialismo como opção a ser forjada na luta.*

contra a ditadura do capital; 6) contra a ética burguesa, os valores morais e à ética da luta contra a exploração.

A base dos trabalhadores deve ser a referência da luta da classe trabalhadora. Fora desta referência, a discussão sobre democracia e ética só reforça valores da burguesia, como se a exploração não existisse e a história tivesse terminado, restando somente a 3ª via - "humanizar o capitalismo", taxar as grandes fortunas, controlar o capital especulativo.

### Conclusão

O atual sistema de produção de mercadorias não apresenta alternativa de futuro para a juventude. Contra este sistema, temos que lutar, incidindo em seus pilares centrais, com convicção e ética revolucionárias.

Portanto, não basta elegermos Lula presidente do Brasil. É preciso arrancar um acordo com Lula, com base nas reivindicações da juventude. Reivindicações emergenciais e históricas por terra, trabalho, educação. Isto implicará romper com o FMI e pagar as dívidas sociais com a população brasileira.

A luta contra as privatizações, contra o latifúndio, contra a mercantilização da educação e da saúde, contra a ALCA, contra a entrega da Base de Alcântara, a luta contra as negociações com o FMI, a luta contra o pagamento da dívida externa, significam a luta, pela soberania do Brasil, a luta pela vida digna de todos. Estas questões estão no centro do embate e do enfrentamento.

Podemos, por fim, reconhecer que as tarefas para a juventude estão, cada vez mais, difíceis e complexas. Podemos reconhecer a atualidade do que

foi defendido em diferentes lugares (União Soviética, França, Cuba, Brasil), em diferentes épocas (1920, 1938, 1968, 2000), por diferentes dirigentes políticos (Lênin, Trotsky, Fidel Castro, MST/Frei Betto), quando confrontamos os fatos da realidade. É preciso, pois, avançar na luta pelo socialismo, contra a barbárie capitalista.

### Referências Bibliográficas

ANDRADE; Everaldo. Juventude e Socialismo. São Paulo. O Trabalho, 1999.

BATISTA; Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Consulta Popular nº 7, São Paulo, 1999.

GOULART; Serge. Mercosul, Nafta, Tratados de Livre Comércio. Origem, significado e conseqüências. Santa Catarina, Gráfica RioSul, Editora Companhia de Informação LTDA. S/D.

GUIMARÃES; Samuel. A Política dos Estados Unidos para o Mundo e Para o Brasil. Consulta Popular nº 8. 2000.

STEDILLE; Miguel Henrique e CORBISIER, Ana. As tarefas revolucionárias da Juventude. São Paulo. Expressão Popular.2000.

ZANETTI, José Carlos; RIBEIRO, Lutz Moler; OLIVEIRA, Nelson de. A Outra face da Moeda: Violência na Bahia. Salvador, Bahia, Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador. 2000.

### Notas

1. Exposição apresentada na abertura do "1º ACAMPAMENTO DE JUVENTUDE: SOBERANIA SIM, ALCA NÃO!", ASSENTAMENTO TERRA A VISTA - ARATACA BAHIA , 16 A 18 DE AGOSTO DE 2002

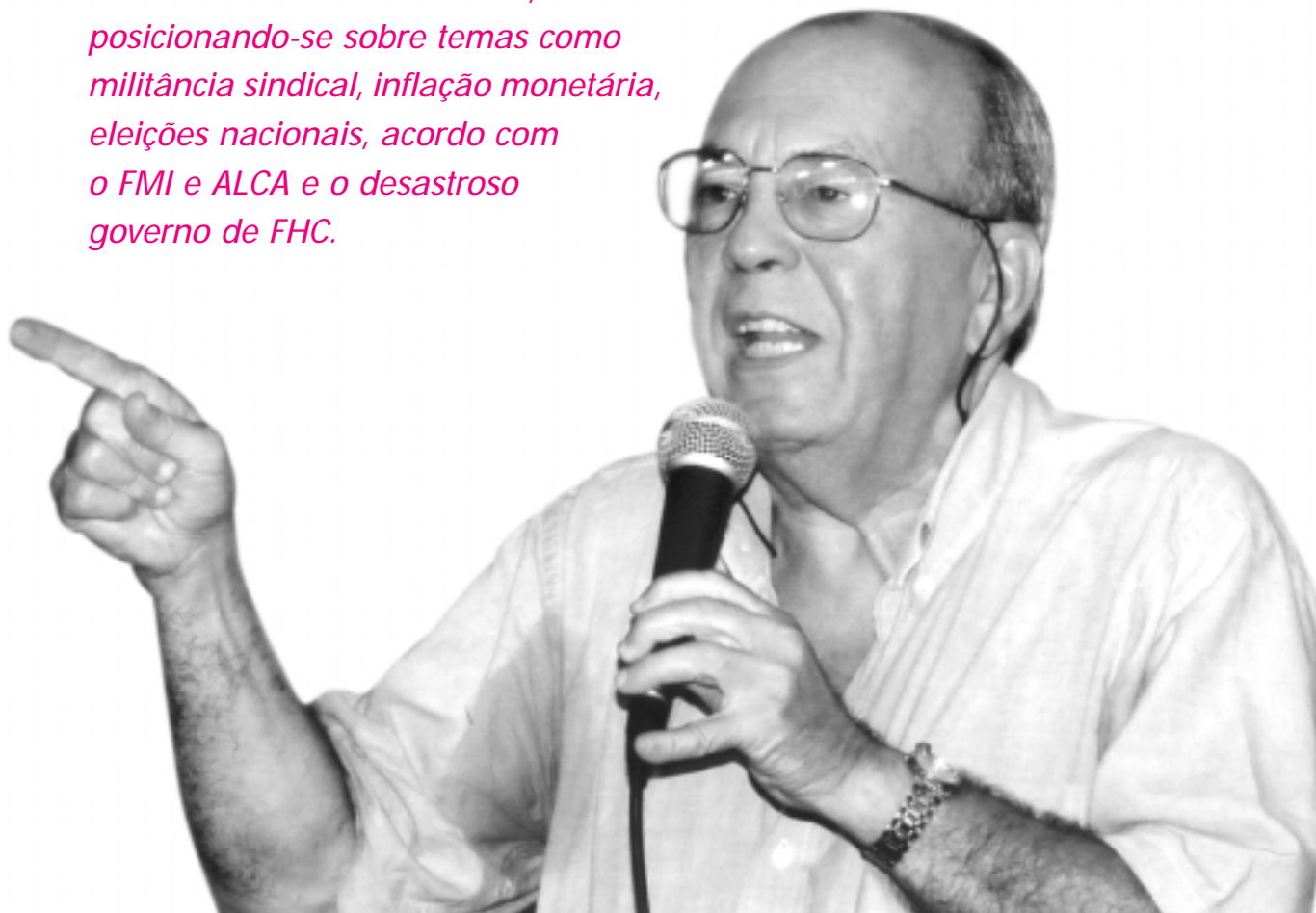
*Dra. Celi Zulke Taffarel é professora titular na FACED/UFBA e Secretária Geral do ANDES-SN.*

# Francisco de Oliveira

*Por Antônio Ponciano Bezerra \**

*Professor titular (aposentado) do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, com presença marcante no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) e Centro de Estudos da Cidadania, economista e sociólogo, Francisco de Oliveira representa, na atualidade, um dos intelectuais brasileiros mais destacado pela coerência política, sem meias-palavras, dedicado, há mais de três décadas, à reflexão crítica da história política brasileira.*

*Francisco de Oliveira concedeu esta entrevista à **Universidade e Sociedade**, posicionando-se sobre temas como militância sindical, inflação monetária, eleições nacionais, acordo com o FMI e ALCA e o desastroso governo de FHC.*





**Universidade e Sociedade - O senhor, como professor, já fez militância sindical junto ao movimento docente nacional?**

**Francisco de Oliveira** - Não, nunca fiz. A não ser pela minha participação na ADUSP. Mas em caráter nacional, nunca fiz. Em primeiro lugar, porque entrei tarde na universidade; a maior parte da minha carreira foi fora da Universidade, embora tenha ensinado na PUC-SP desde 1980. O Aloísio Mercadante foi importante na Associação de Docentes da PUC. Mas eu nunca fiz movimento sindical de caráter nacional, até mesmo porque a USP é muito "uspiana", ou seja, a gente tem um certo recorte muito estadual, que faz com que as universidades estaduais não se liguem muito no movimento nacional. Eu acho que isso atrapalha a relação entre os professores da USP, Unicamp e Unesp com o sindicalismo nacional docente.

**US - Como o senhor avalia hoje o movimento sindical brasileiro?**

**F.O** - Como todo mundo sabe, o movimento sindical brasileiro foi fortemente erodido nos últimos dez anos. É um processo talvez já mais antigo, mas nos últimos dez anos acelerou-se essa erosão. Há categorias muito importantes para o sindicalismo que tiveram os seus efetivos muito diminuídos, como os bancários e a própria categoria metalúrgica; duas categorias importantes aqui em São Paulo, na reconstituição do sindicalismo. São categorias que foram muito danificadas pela reestruturação produtiva, pelas privatizações e pela crise econômica. Então, uma categoria como a dos petroleiros, que nunca foi muito grande, mas era muito importante do ponto de vista político, sofreu uma derrota forte em 95 - no primeiro ano de Fernando Henrique - e essa derrota tirou a categoria dos petroleiros do centro da luta política mais importante.

Veja a nossa própria categoria - docentes - que foi muito desclassificada nos últimos dez anos. Os funcionários públicos foram, em geral, identificados como inimigos públicos porque, na retórica neoliberal, a elevação dos gastos públicos dá em inflação monetária; inflação monetária é uma experiência que a sociedade não quer mais viver. E houve, portanto, também, uma desqualificação semântica muito forte nesses dez anos de neoliberalismo e isso tirou o movimento sindical do centro do movimento político. Então, hoje, o movimento sindical é bastante mais fraco do que há 20, 15 anos atrás, devido à conjunção desses fatores de crise, reestruturação produtiva, privatizações... E o discurso

“

*Os funcionários públicos foram, em geral, identificados como inimigos públicos*



*porque, na retórica neoliberal, a inflação dos gastos dá em inflação monetária*

”

político neoliberal desclassificou esses atores o que, infelizmente, teve acolhida numa parte da sociedade. Esse discurso liga, por exemplo, funcionário público à inflação. É uma equação fácil de fazer atualmente por qualquer pessoa e isso danificou muito o movimento sindical.

**US - Como intelectual, professor e cientista social, qual a sua opinião sobre intelectuais, a exemplo de FHC, que optaram por atuar no campo do poder dominante com uma postura, a princípio, avessa a tudo que o construiu como político de oposição?**

**F.O** - Os intelectuais brasileiros têm uma posição central, na política, há muito tempo. Se repassarmos a história

brasileira, vamos encontrar, em todos grandes movimentos, desde que a gente pode se considerar uma Nação - não nos 500 anos falados, porque 300 foram de colônia - mas como Nação, os intelectuais tiveram uma presença forte e sempre estiveram muito perto do poder. Ou tiveram uma presença muito forte, fazendo parte e liderando movimentos antipoder ou movimentos de reforma do poder. Desde o fim do Império, a presença de intelectuais, sobretudo jornalistas, publicistas, mas de qualquer forma, intelectuais. Na campanha da Abolição, na campanha Republicana, já é notável a presença de intelectuais. Depois, na República Velha, também é notável a presença de intelectuais. Em campanhas como a da vacina, a do voto obrigatório, a da circunscrição militar obrigatória. Bilac, por exemplo, era um intenso participante político. Depois a gente tem uma série de intelectuais propriamente conservadores, a exemplo de Alberto Torres, Oliveira Viana e Chico Campos; essa geração de conservadores esteve muito próxima do poder, foram agentes importantes - foi por Oliveira Viana e Chico Campos que se fez a Legislação do Trabalho - que todo mundo pensa que foi tirada da cartola de Vargas.

Então, eu diria que essa relação de intelectuais com o poder não é nova, é quase fundadora do Brasil. E depois temos toda a história da esquerda, a presença de intelectuais na fundação do Partido Comunista, a presença de intelectuais na fundação do Partido Socialista. Antes, a presença de intelectuais no Anarquismo, uma presença muito forte. E o que surpreende, portanto, em Fernando Henrique Cardoso, como emblema do intelectual, é ele ter ido para uma posição completamente oposta à que teve na juventude e que manteve até os anos 80, como militante da oposição democrática. De alguma maneira, portanto, essa pre-

sença de intelectuais na política não é nova; surpreende essa mudança de posição, que se pode explicar em termos de interesses, pode-se explicar em termos de um movimento de - eu diria - de "aburguesamento" do intelectual. Mas do ponto de vista pessoal mais íntimo será sempre um enigma. Surpreendeu muito as pessoas que acompanharam a sua carreira política e decepcionou muito. E acho que, até hoje, não tem uma explicação satisfatória. Permanecerá um enigma, a meu modo de ver.

**US** - *Neste momento singular em que vivemos da história política brasileira, o Partido dos Trabalhadores - um partido de esquerda - se vislumbra como preferência nacional à Presidência da República. Como o senhor se posiciona diante deste fenômeno?*

**F.O** - Analo a questão do Partido dos Trabalhadores no quadro geral brasileiro. O quadro geral brasileiro de hoje é um quadro de indeterminação muito alta. Esses processos mais recentes, dos últimos dez anos, promoveram uma ruptura das relações entre classe, interesses, política, partidos, de tal forma que as linhas de força entre esses elementos estão perdidas; elas, neste momento, restam muito indefinidas. Se tomarmos as coligações que disputam a Presidência, não se pode definir nenhuma delas em termos de classe, de interesses, de representação. Pode-se dizer, por exemplo, que a coligação que sustenta o candidato Lula representa, em grau maior, interesses dos trabalhadores, mas de uma forma muito indefinida. De forma que o PT está imerso numa crise que é geral na sociedade brasileira que, eu diria, é uma crise de representação. Os partidos não são capazes, hoje, de responder, nem expressar, nem representar, determinados setores da sociedade. Isso é devido não à cooptação ideológica, não à infidelidade partidária - questões desse tipo ficam mais

na área dos interesses pessoais e individuais -, mas é devido à enorme turbulência dos últimos dez anos. A gente está avaliando mal as transformações havidas no Brasil, neste período neoliberal. Elas foram profundas, avassaladoras - transformações não no sentido positivo, transformações na sociedade, na estrutura social, na relação de interesses. E isso não poderia deixar de afetar a política.

Tomemos o seguinte exemplo: as privatizações promoveram um revolvimento na própria estrutura de classes, no interior da burguesia, que hoje fica muito difícil dizer quais são os partidos, quais são os interesses dessa burguesia e onde eles estão. A gente sabe dizer

“  
*As privatizações promoveram um revolvimento na própria estrutura de classes, no interior da burguesia, que hoje fica muito difícil dizer quais são os partidos, quais são os interesses dessa burguesia e onde eles estão.*”

isso de um modo vago, mas de um modo preciso não sabemos. Antes das privatizações, as revistas especializadas elencavam as principais empresas brasileiras. Durante décadas, tomando-se alguma revista que se dedicava a isso, como a antiga Visão, depois a Exame; ou se tomarmos uma publicação que atravessa esse tempo todo, que é a Revista da Fundação Getúlio Vargas, que produz em cada ano um *ranking* das mais importantes empresas brasileiras, o que veremos? Pois bem: durante décadas, o grupo privado que aparecia no topo das empresas brasileiras era o grupo Votorantim. Com as privatizações, de repente, o grupo Votorantim caiu da primeira posição entre os grupos privados brasileiros - não a maior

empresa brasileira; a maior empresa brasileira continua sendo a Petrobrás - mas dos grupos privados brasileiros, de um ano para o outro, com as privatizações, a Votorantim despencou do primeiro lugar entre os grupos privados brasileiros, para talvez ser, hoje, o quarto ou o quinto. Foi substituído, como grupo privado, pela nova empresa que controla a Vale do Rio Doce, que era antes uma empresa estatal.

Isso dá uma idéia do revolvimento que houve, do embaralhamento de forças e de interesses, no interior da própria burguesia. Não há política que resista a isso. A política não é uma tradução literal da economia, mas ela é muito ligada; elas têm relações, que os clássicos reconheceram no campo científico que chamaram de Economia Política, que é uma tensão entre a economia e a política. Mesmo concebendo e admitindo que a política não é a tradução nem da estrutura de classes, nem dos interesses econômicos, deve-se admitir também que elas têm relações muito fortes e que, portanto, um movimento desses na economia não pode deixar de repercutir na política. É isso mais ou menos o que está se passando. No campo da burguesia, foi isso. No campo do operariado e dos trabalhadores, houve uma pesada reestruturação produtiva. Só a categoria dos bancários, por exemplo, foi reduzida a um terço do que era há quinze anos. Isto pesa muito na política. Os bancários, aqui em São Paulo, elegiam facilmente três ou quatro deputados. Veremos, agora, quantos eles elegem. Certamente, com muito esforço, um.

Então, tudo isso mexeu com as relações e a política está numa fase - a meu modo de ver - de muita indeterminação. E o PT está imerso neste processo. É predominantemente um partido que expressa interesses de uma fração importante de trabalhadores, mas mesmo assim foi atingido também por

essa crise e perdeu uma parte da sua capacidade de representar. Então, o PT, hoje, mais ou menos, atua como qualquer partido. Quer dizer, tenta caçar votos em qualquer segmento social. Essa é a crise pela qual o PT passa, imerso nessa outra enorme crise que - a meu modo de ver - ocorre na sociedade brasileira e que estilhaça os partidos. Veja o candidato à continuidade do governo Fernando Henrique. Por mais que ele se esforce, não consegue mais ligar aqueles interesses que o próprio Fernando Henrique ligou. A razão, um pouco, da sua má *performance* está aí. Não está em que ele é mal-preparado, não está só em que ele é muito antipático, não está só em que lhe falta carisma. Tudo isso é verdade, mas é que é difícil dizer a que interesses ele precisamente atende, hoje. Digamos que é o interesse dos banqueiros, porque possivelmente é a única fração da burguesia que efetivamente ganhou muito nesses dez anos neoliberais. Mas ninguém faz política apenas defendendo interesse de banqueiro. Há uma crise da representação que é grave.

**US - A atual situação econômica brasileira, sobretudo em relação à especulação financeira da supervalorização do dólar em relação ao real, é atribuída ao chamado "efeito Lula". O senhor acha que isto procede?**

**F.O -** Vou dar uma resposta heterodoxa e que o PT não gosta dela. Mas eu acho que a burguesia está fazendo uma homenagem ao PT. Porque, de fato, se o PT tem um programa de transformação e se a burguesia não tivesse medo desse programa de transformação, adiantaria muito pouco. Então, há, nesse movimento da alta do dólar, duas coisas, concluímos: em primeiro lugar, o fato de que o Brasil tem dívidas pesadas. Isso os bancos e o sistema financeiro sabem, dispõem de seus intelectuais orgânicos, que se debruçam dia-

riamente sobre as cifras das economias de todos os países, sobretudo daqueles em que atuam; qualquer banco que atua aqui no Brasil tem um batalhão de economistas dedicados à análise permanente, diária, dos indicadores. Todos eles sabem que o serviço da dívida pesa muito no Brasil. O serviço da dívida é algo em torno de 7% do PIB, uma monstruosidade. E todos eles também sabem como é fácil hoje acompanhar pelos jornais que a criação de divisas capazes de fazer com que o Brasil pague folgadoamente seus compromissos, foi comprometida pela própria recessão. Então, em primeiro lugar, há algo de real nisso. E o que é que faz um es-

“  
*A moral do empréstimo do FMI é que ele é um empréstimo feito para garantir que os bancos possam tirar o seu dinheiro do Brasil.*  
”

peculador como George Soros? Como o nome diz, ele especula, ele ganha dinheiro especulando. Então, quem se surpreender com o comportamento da especulação, não sabe nada do capitalismo. Há, em primeiro lugar, portanto, um fato real; o fato de que as dificuldades da economia brasileira para honrar as suas dívidas são reais. Em segundo lugar, o fato de que o especulador financeiro - não produtivo - ganha dinheiro é assim mesmo. Ou a gente pensa que George Soros fez fortuna com o trabalho produtivo? Em terceiro lugar, eu diria, essa é uma homenagem ao PT. Se ele de fato não representasse transformação, o mercado não se moveria. É uma espécie de homenagem que o vício presta à virtude. Mas isso é uma fala muito heterodoxa e os meus próprios companheiros do PT não gostam.

**US - Como o senhor avalia esse último acordo do Brasil com o FMI?**

**F.O -** As forças que mais pressionaram para que o FMI fizesse empréstimo ao Brasil foram os próprios bancos. A pressão mais forte veio dos bancos, e entre estes, dos bancos estrangeiros. A moral do empréstimo do FMI é que ele é feito para garantir que os bancos possam tirar o seu dinheiro do Brasil. Quando você financia dívida, é assim que você faz. Se tomarmos o nosso caso, o caso de qualquer um de nós, individualmente. Quando você tem uma dívida e não pode pagar, mas você tem haveres que projetam ao credor uma possibilidade de que você venha a pagar, o credor volta a lhe emprestar: o que é que ele está fazendo? Ele está garantindo o dinheiro dele. A mesma coisa se passa numa relação entre países: o empréstimo que financia a dívida é uma garantia para os credores, não é uma garantia para o devedor. Isso significa que era o dinheiro necessário para que os bancos possam retirar seu próprio dinheiro do Brasil, sem ameaças de quebra, tal como ocorreu na Argentina. Na Argentina, ocorreu uma quebra real, de fato. Os bancos já haviam ganho muito dinheiro na Argentina, mas em determinado momento a economia argentina quebrou, e eles quebraram. Eu vi, nas últimas vezes que fui à Argentina, no último ano, com certa regularidade - pelo menos três vezes nesse último ano - você tem na Argentina até agências literalmente quebradas, depredadas pelo público. Não é só o fato de que os negócios ruíram; em determinadas situações, a fúria dos depositantes argentinos foi tanta que eles depredaram as instalações. Então o empréstimo do FMI é uma tentativa de evitar que isso se repita no Brasil. Do ponto de vista nacional, só agrava a dívida. Hoje você tem que a relação dívida/PIB está em 66%, segundo os últimos dados publi-

cados em jornais. Há um mês, ela era 55%; em um mês, ela saltou para 66%. Isso agrava as dificuldades, significa que você tem mais dívidas para pagar, significa que uma fração maior do orçamento tem que ser destinada para pagamento do serviço da dívida e isso compromete as perspectivas de um governo futuro. Então, são dois aspectos: aquele que diz respeito ao credor (o empréstimo é bom para os credores) e o que diz respeito ao devedor (o empréstimo é ruim para o devedor, neste caso, o Brasil).

**US - Uma outra questão polêmica é o senhor como economista pode se colocar muito bem nisso: o senhor faria a implementação da ALCA?**

**F.O** -Eu acho que nisso o Lula tem acertado. O Acordo de Livre Comércio das Américas não é um acordo, é uma anexação. É como a Alemanha fez com a Áustria, antes da 2ª Guerra Mundial. É algo parecido, porque o tamanho da economia dos EUA é incomparável com a realidade das nossas economias. Você não pode fazer um acordo desse jeito. Acordo se faz entre entes, entidades, pessoas com mais ou menos a mesma posição, a mesma estrutura, o mesmo poder. O "acordo" entre os USA e a América Latina é como fazer um acordo entre um campeão mundial peso-pesado e um jovem que atua na categoria de peso-pena. Coloque os dois no ringue e o resultado é completamente previsível; não se precisa de bruxo nem de feiticeiro. A ALCA é uma coisa assim. O tamanho da economia norte-americana não é compatível com acordos com a América Latina. Então será uma anexação.

E o risco maior, qual é? O risco maior é que ele dê certo. O que significa isso? Significa que se o Brasil conseguir realmente aumentar suas exportações para os Estados Unidos, será o risco maior. Todo mundo espera que

isso aconteça, mas há dois problemas: em primeiro lugar, isso não vai acontecer, porque a economia americana já é altamente devedora no mundo todo, o mercado americano é disputadíssimo pelas empresas de todos os países, e o sócio privilegiado hoje, o parceiro privilegiado hoje dos EUA chama-se China. Então o Brasil tem pouca margem para aumentar as exportações

“

*O tamanho da economia norte-americana não dá para fazer acordo com ninguém, principalmente com a América Latina. Então será uma anexação.*



”

para os Estados Unidos. E o contrário também é verdadeiro: os Estados Unidos não têm muito o que exportar para nós, porque os Estados Unidos só são competitivos em altíssima tecnologia. No mais, eles não são. Na produção de *commodities* eles não são competitivos; não aguentariam uma concorrência aberta com o Brasil em produtos tais como suco de laranja, soja, aço, porque não são competitivos, o trabalho é muito caro para eles. Só são competitivos em altíssima tecnologia, que não se compra todos os dias; isso é uma compra que se faz uma vez ou outra.

O que é que pode acontecer com a ALCA? Pode acontecer que os EUA dêem algumas facilidades e a gente comece a exportar. Qual será o passo seguinte? Será aumentar a desnacionalização da economia brasileira, porque aquelas empresas que tiverem sucesso os americanos virão aqui comprá-las. A história com o México ilustra esse caso. O NAFTA é um acordo que, como todo mundo sabe, envolve o Ca-

nadá, Estados Unidos e México. O México aumentou, sim, suas exportações e tem, hoje, um nível de exportação que é três vezes o do Brasil, sendo 90% para os Estados Unidos. O México perdeu sua autonomia financeira, monetária e cambial porque não pode mexer mais em sua economia. Mexendo, ele afeta as suas exportações para os EUA e eles reagirão imediatamente. Em segundo lugar: no México, praticamente todas as empresas, que exportam muito do México para os Estados Unidos, são hoje de propriedade norte-americana. Qual foi o sucesso do México? Em terceiro lugar, apesar disso tudo, a renda do trabalhador mexicano é uma constante no tempo; não melhorou em nada o salário dos trabalhadores mexicanos. Isso pode acontecer conosco.

Então, o meu temor não é o de que a ALCA não dê certo, não é de que sejamos invadidos por produtos norte-americanos. Ao contrário, é que ela dê certo e, em dando certo, os países da América Latina - incluindo o Brasil - perderão toda sua autonomia nacional. A ALCA pode ser, de fato, uma anexação.

**US - Essa questão da ALCA desencadeou um movimento político - o Plebiscito, que movimentou vários setores da sociedade brasileira. O senhor acha que este movimento teve algum efeito no sentido de se repensar esse acordo?**

**F.O** - Eu gostaria que o Plebiscito, tal como se realizou, com a adesão expressiva de parte da população - aquela que teve acesso à essa informação, aquela que pôde se movimentar; falasse em cerca de 10 milhões de votos no plebiscito, dos quais 98% manifestaram-se contra à assinatura do acordo da ALCA. Eu aderi ao plebiscito - votei numa urna que estava até na Escola de Serviço Social da Universidade Fe-



deral do Rio de Janeiro, porque nesse dia eu participava de uma Banca de concurso lá - e eu gostaria que ele tivesse um efeito maior sobre a política, sobre os partidos e sobre os políticos. Ele terá efeito. Nenhum Presidente se arriscará a assinar qualquer coisa apressadamente, tendo 10 milhões de pessoas que disseram "não" a esse acordo. Mas o Plebiscito não terá o efeito na medida em que ele foi tão expressivo. Infelizmente acho que não, porque os partidos em geral não participaram do Plebiscito. O PT, que se movimentou muito no início, terminou retirando-se do Plebiscito. O PSTU, que permaneceu atuando dentro do Plebiscito, não tem envergadura para transformar a manifestação dos cidadãos em matéria política. Quem tem essa envergadura é a CNBB, o MST, em alguma medida, mas não mais que entre seus militantes - e os partidos estão reagindo mal à questão do Plebiscito, inclusive o PT, eu acho. Mas, sem dúvida, servirá como um aviso aos partidos na abertura de negociações que se anuncia para breve sobre a ALCA, e eu estou vendo de forma muito pessimista a repercussão dessa expressiva manifestação cidadã e sua acolhida pelo sistema partidário, pelo sistema político. Gostaria que não fosse assim.

**US - Como o senhor vislumbra a economia brasileira, no próximo ano, se for eleito um governo Lula?**

**F.O -** Se houver um governo Lula - como tudo indica, daqui até o domingo próximo, se bem que estão se ensaiando várias coisas, como essa de ontem (30/9/2002) no Rio de Janeiro, que foi muito grave e pode ser que outras coisas estejam sendo preparadas - é evidente que só algo como uma bomba de vários megatons pode afastar o Lula da Presidência, ou já no primeiro turno, ou num segundo e definitivo turno. O que será um governo Lula

no próximo ano? Algo muito difícil, porque herda uma situação extremamente deteriorada, com o governo da maior potência mundial bastante hostil. O governo Bush ainda não incluiu o Lula no eixo do mal porque está "pagando para ver". É a administração da maior potência mundial que é maniqueísta, uma pobreza de com-

“

*Fernando Henrique foi o pior governo da República, perdendo até para Wenceslau Braz - que é considerado um dos piores que este país já teve.*



”

preensão do que é o mundo contemporâneo, que assusta. Com as atitudes dos especuladores, e dos credores, expressa hoje no movimento contra a moeda brasileira, o ambiente internacional é muito hostil. A União Européia não tem capacidade de contrapor-se a isso. A economia japonesa está mergulhada numa longa letargia, também não pode contrapor-se a isso - nem tem interesse para contrapor-se. A única potência que, no futuro, a prazo médio, vai se colocar como capaz de dizer "não" aos Estados Unidos é a China. E a China não tem nenhum interesse no momento em bancar nenhuma posição. Do ponto de vista internacional, estamos em uma situação muito solitária e muito difícil.

Como a situação interna é muito grave, com um comprometimento financeiro e fiscal também muito grave (cerca de 35% do orçamento da República é destinado ao pagamento de dívidas), será um governo extremamente difícil e complicado. No primeiro ano, não se pode esperar muita coi-

sa. O que se pode esperar e exigir de um governo Lula é uma ruptura com esse quadro, uma transparência republicana como talvez nunca houve no Brasil, e um decidido empenho de realizar uma política social que possa começar a tirar boa parte da população brasileira da situação em que está; refazer e reconstruir o Estado Nacional - que hoje é uma ficção. Os episódios de ontem no Rio de Janeiro, os episódios de desafio do crime organizado, por exemplo, são o atestado da falência do Estado brasileiro. Isto é o que se deve, se pode exigir do Lula, mas nada de muito miraculoso. Aliás, homens e mulheres deveriam pedir tudo, menos milagre.

**US - Por fim professor, gostaria que o senhor fizesse uma avaliação desses 8 anos do governo FHC.**

**F.O -** O professor Reinaldo Gonçalves, Titular de Economia Internacional da Faculdade de Economia da UFRJ, é um nome conhecido na roda dos economistas e dos militantes do PT. Reinaldo Gonçalves fez o seguinte, num trabalho que já deve ter uns quatro meses: tomou as principais variáveis econômicas: crescimento do PIB, total e *per capita*, relação dívida/PIB (que ele chamou de vulnerabilidade financeira), relação dívida/orçamento, exportações em relação ao PIB, inflação e ranqueou-os tendo por base todos os governos civis da República, desde Prudente de Moraes (por governos civis eu quero dizer, eleitos pelo voto). Excluiu Deodoro e Floriano, porque não considerou válidos, e incluiu a Ditadura Militar de 64 a 84. Obteve o seguinte e surpreendente resultado, ponderando todos os indicadores, de que resultou um indicador único: o governo Fernando Henrique Cardoso foi o pior governo da República, perdendo até para Wenceslau Braz - que é considerado um dos piores que este país já teve. FHC só ganhou no item queda da inflação, mas

perdeu no crescimento da renda, no crescimento da renda *per capita*, crescimento das exportações, dívidas interna e externa, perdeu num indicador que Gonçalves chamou “distância em relação aos Estados Unidos” - mediu, pelo crescimento do PIB e pelo crescimento da renda *per capita* brasileira, a distância em relação aos Estados Unidos. Essa distância havia encurtado; com Fernando Henrique voltou a alargar-se. Isto é, a dependência, que Cardozo teorizou, aumentou.

O surpreendente de tudo é que o governo Fernando Henrique é bem avaliado, e ele é um desastre monumental. Então, esta é uma avaliação quantitativa - que tem seus problemas, certamente - mas que trabalhou com os indicadores econômicos mais usuais - e que são públicos e notórios -, de outro lado, se se quiser uma avaliação qualitativa, significa que o governo Fernando Henrique diminuiu a autonomia brasileira. Ficou com uma política econômica amarrada ao dólar, amarrada aos empréstimos externos e diminui a autonomia, nossa soberania. Isso significa que, do ponto de vista da cidadania, ele tornou os nossos votos inúteis, além das questões que são hoje muito contundentes: o desemprego dobrou no período de Fernando Henrique. O desemprego medido pelo IBGE - que é uma medida conservadora - era de 4%, no primeiro ano do mandato de Fernando Henrique; hoje é de 8%. O que os economistas chamam “desemprego aberto”. E este governo é bem avaliado! Temos visto uma imprensa complacente, que ressalta sempre o Presidente. Este governo passou para mãos privadas um patrimônio que custou muito a este país fazer. Custou coerção estatal, custou repressão... As grandes empresas estatais não foram tiradas da cartola, não. Fomos nós que as financiamos. Tudo isto, que custou enormemente, ele entregou “sem mais aquela”. E este go-

verno tinha a pretensão de ter encerrado a Era Vargas e colocar-se superiormente a ele, Vargas. Se você tomar estes indicadores que o Reinaldo Gonçalves alinhou, ele perde de Vargas e de Juscelino em todos os itens, menos na taxa de inflação, que, mesmo assim, com Vargas e Juscelino não era nada estratosférica. Ele perde dos dois, que são os dois grandes heróis burgueses do Brasil no século XX - se é que a burguesia ainda constrói heróis - perde para os dois de lavada, mas perde muito feio; não é por pouca coisa, não. A taxa de crescimento média do governo Juscelino foi quatro vezes a do governo Fernando Henrique e ele teve oito anos. Juscelino governou durante cinco. A taxa média de crescimento do governo Fernando Henrique, com todas as ponderações, não passa de 1,5% ou 2%. A taxa de crescimento média do governo

“  
A taxa média de  
crescimento do governo  
Fernando Henrique, com todas  
as ponderações, não passa de  
1,5% ou 2%. A taxa de  
crescimento média do governo  
Kubitschek foi de 8%.”

Kubitschek foi de 8%. O crescimento da renda per capita, no governo Fernando Henrique, foi em média de 0,6. Chamam esse governo de algo notável?! O crescimento da renda *per capita*, no governo Juscelino, mesmo com uma população que, à época, ainda crescia cerca de 2,5% ao ano - hoje a população cresce na verdade a 1,3% ao ano, fica mais fácil reduzir-se a miséria e a desigualdade do ponto de vista demográfico, que sempre foi uma espécie de besta-fera dos economistas liberais Roberto Campos e Glycon de Paiva, que hoje ninguém sabe quem é, nos anos 50 dizia: “isso aqui é um país de coelhos.

As pessoas trepam, trepam, trepam... e fazem filhos”. Pois é, a famosa explosão demográfica hoje está reduzida a 1,3%. Não é mais problema. Apesar disso, a renda *per capita* com Juscelino cresceu a 5% ao ano. Com Fernando Henrique cresceu a 0,6%.

Mesmo com a alta inflação herdada de Sarney, nós tínhamos *superávit* na balança comercial. Tivemos hoje o primeiro *superávit* na balança comercial no governo Fernando Henrique devido à recessão, e não ao esforço de exportação. As importações foram muito comprimidas e aí apareceu o saldo. Aí, o governo salta de alegria e os jornais lhe fazem cântico, o que é um absurdo. Você se louva como se disséssemos o seguinte, para usarmos uma metáfora cruel: é como se você pudesse se regozijar por seu filho nascer nanico. Como ele nasce nanico, não vai gastar pano para se vestir. Em que mundo nós estamos? Então você louva um saldo comercial porque a economia não cresceu. E ele canta vitórias! Isto é uma enorme contradição, que só é explicada pelo poder da mídia, que mascara tudo. É um governo que termina dessa forma e tem 40% de população favorável. Durma-se com um barulho desses! Se não for - segundo o estudo feito por Reinaldo Gonçalves - o pior governo da República, está lá entre os piores em todos os pontos de vista. Esta é a minha avaliação. Mais que a quantitativa, é a avaliação qualitativa que deve ser enfatizada. Nós perdemos muito da autonomia, muito da soberania e, portanto, muito da cidadania neste governo. Ele tornou inútil o nosso voto. A gente vota, devemos votar, devemos tentar que a política possa recuperar a capacidade de dirigir o país, mas nesses anos ele tornou o nosso voto inútil. O que é que você faz quando você vota para os seus representantes no Congresso e estes votam o orçamento e o Banco Central, de uma penada, eleva a dívida interna de uma semana para

outra em 10%. De que vale o seu voto? Foi a isso que ele nos conduziu. Este governo, se houvesse uma opinião pública informada, uma opinião pública não mistificada pela mídia, este governo receberia nota zero. As cidades brasileiras estão ingovernáveis.

**US - *Sendo assim, até mesmo a aparente glória desse governo, de ter alta aprovação pública, se transforma em desonra diante do "emburrecimento" da população pois, que honra há em ser aprovado por quem tem falta de capacidade crítica neste particular? (intervenção de Jair Jatobá)***

**F.O -** É contraditório falar em emburrecimento da população, neste momento em que as pesquisas de opinião apontam o Lula com cerca de 40% de intenção de voto. Mas este é um fenômeno estudado já há muito tempo pela Filosofia e pela Sociologia, a opinião pública moderna é muito manipulável. Não se trata de emburrecimento no sentido de perda das capacidades cognitivas, mas se trata de um processo mais geral de mistificação que atinge a todos, e dentro do qual você tem muita dificuldade de refletir e todos os meios de comunicação são um forte indutor dessa mistificação. Podemos ir a qualquer periferia e a qualquer favela na cidade de São Paulo, hoje, e veremos uma população pobre - miserável mesmo - defronte da televisão vendo os programas tipo *Reality Show*, se divertindo com aquilo. Aquilo é uma ferra de ricos exposta, aquilo, mais ou menos, equivale a Luis XIV que, por detrás dos portões fortemente guardados de Versailles, colocava a sua mesa no pátio do castelo, se banqueteara, e o povo do lado de fora olhando... Os miseráveis que, 50 anos depois, fariam a Revolução Francesa. É igual, só que era um punhado de gente que conseguia chegar aos portões do Palácio de Versailles; hoje são milhões que ficam olhando aquele espetáculo

obscuro que lhes é dado como divertimento. Isso embota a capacidade reflexiva de cada um de nós e nos torna inúteis. Se não fosse isso, esse governo mereceria zero.

Se as pessoas ponderassem: "o que aconteceu comigo nos últimos oito anos, o que aconteceu com meu irmão; o que aconteceu com o meu vizinho, com o filho do meu vizinho; o que aconteceu com alguém que eu não conheço, mas que eu sei que existe? O que aconte-

“

*Podemos ir a qualquer periferia e a qualquer favela na cidade de São Paulo, hoje,*



*e veremos uma população pobre - miserável mesmo - defronte da televisão vendo os programas tipo Reality Show, se divertindo com aquilo. Aquilo é uma ferra de ricos*

”

teceu?". Aconteceu isso, o desemprego. Quer dizer, um em cada cinco brasileiros, pelas contas do DIEESE-SEADE, em São Paulo, nesta cidade que já foi o motor da economia brasileira, um em cada cinco paulistanos está desempregado. A taxa de desemprego aqui é de 20% e na maioria das capitais brasileiras ronda por aí. Em Salvador, que é a mais formosa de todas, junto com o Rio de Janeiro, a taxa de desemprego é de 25%. E eles sustentam um tipo como ACM. Quer dizer, um em cada quatro habitantes de Salvador está desempregado. Se as pessoas pudessem fazer esta reflexão: "o que aconteceu com as pessoas que eu conheço?" O que aconteceu em termos de sua experiência cotidiana de ter sido assaltado alguma vez? Se a gente fizesse essa reflexão, o gover-

no Fernando Henrique ia tirar nota zero. E isso acontece de fato. Eu moro aqui em São Paulo há 35 anos - além dos meus anos anteriores em Recife - e nesses anos todos, eu havia sofrido um assalto. Na minha casa, o ladrão entrou e levou tudo. Felizmente eu não acordei, porque se tivesse acordado, eu não estaria hoje aqui. No último ano, eu fui assaltado duas vezes. Coisa boba, mas é a coisa boba que humilha mais.

Na experiência do cotidiano, a violência não é mais uma coisa que você só vê ocorrer com os outros; ela ocorre com você. Se as pessoas fizessem essa reflexão, esse governo teria nota zero. O governo Sarney saiu quase com o rabo entre as pernas e não foi pior que o governo Fernando Henrique em qualquer dos itens que você queira, mesmo com a inflação tendo chegado no nível mais alto que a história brasileira já conheceu. Quando o Sarney terminou o mandato, a inflação era de 88% ao mês, e mesmo com isso o governo Sarney não foi pior que o de Fernando Henrique. Um oligarca, alguém de quem se poderia esperar pior. Um governo que se fez de pedaços, que herdou de Tancredo, sem a legitimidade de Tancredo. Um governo de "peixe de Hemingway": o caboclo pescou em alto mar um peixe de 300 kg e quando chegou em terra só tinha o esqueleto. Foi o governo Sarney. O governo Fernando Henrique teve maioria folgada no Parlamento; fez o que quis. Formou maiorias, passou o trator por cima da oposição; nós todos fomos reduzidos a neobobos, jurássicos. É duro!

*\* Antônio Ponciano Bezerra é editor da Revista Universidade e Sociedade, 2º Vice-Presidente - Andes-SN - Regional Nordeste III. Professor Titular da Universidade Federal de Sergipe. Esta entrevista contou com a contribuição da profa. Janete Luzia Leite (Diretora do Andes-SN/Regional Rio de Janeiro), do jornalista do Andes-SN - Luiz André Barreto e do Secretário Executivo da Regional São Paulo/Andes-SN, Jair Jatobá).*

# Educação:

## visão panorâmica mundial e perspectivas para a América Latina

*Ernâni Lampert \**

### Educação: uma visão panorâmica mundial

O pós-modernismo, período caracterizado por inovações e rápidas mudanças em praticamente todos os setores produtivos da sociedade, está afetando a vida de um grupo significativo da população - aquela que tem acesso aos bens produzidos pelo trinômio ciência, tecnologia e informática. Por outro lado, mantém quase inalterada a vida cotidiana da maioria da população do planeta Terra. Se, de um ângulo, a ciência, a tecnologia e a informática auxiliaram e estão auxiliando mais ou menos um terço da população a viver melhor, mais confortavelmente e aumentar a esperança de vida; dois terços, a cada dia, vêem suas condições básicas de vida deterioradas e pioradas. Esse fenômeno ocorre tanto nos países industrializados como nos países que estão em via de desenvolvimento, porém esta é uma característica marcante nos países chamados de terceiro mundo: África subsaariana, Ásia meridional, países árabes e países latino-americanos e Caribe.

Sabe-se que a economia global é profundamente assimétrica. Desaparece a fronteira norte-sul, porém a diferença de crescimento econômico, capacidade tecnológica e condições so-

ciais entre zonas do mundo aumentam a cada instante e criam um hiato ainda maior entre os países. A globalização redesenhou o mapa econômico do mundo. Novos centros de crescimento afloraram. Por outro lado, se marginalizaram política e economicamente regiões inteiras. A globalização é um processo desigual, acompanhado do fracionamento e marginalização, não somente nos países pobres, mas também nos países industrializados e ricos.

O cenário promissor e de pessimismo é o retrato do quadro político, econômico, social e cultural atual. A educação, alavanca indispensável no processo de desenvolvimento, tem sua importância desdobrada. Teoricamente é a alternativa mais viável **de elevar** o



nível tanto pessoal quanto social da população. A educação, aparelho ideológico do Estado e da classe poderosa e dominante, ao longo de toda a história serviu para acentuar e aumentar os hiatos entre os ricos e os pobres. Os países da Europa estão seguros de que, para continuar sendo um ponto de referência no mundo, devem investir no conhecimento, porque a educação é de uma importância abrumadora no momento de determinar a posição de cada país na competência global. Seguindo esta linha de pensamento, Korsgaard (1997) diz: a educação, que até há pouco tempo estava ligada a uma certa fase da vida, agora se converteu em uma necessidade que cobre toda a vida. Isto implica que todo um lapso de vida, em que não se havia dado prioridade às políticas educacionais, se volta agora à pedra angular no processo de renovação da sociedade. A educação de adultos é agora parte da educação contínua e de aprendizagem, ao longo de toda a vida.

Dados da Conferência Internacional da "Educação para Todos", em 1990, em Jomtiem, Tailândia, publicados no Relatório Mundial de Educação da UNESCO, demonstram as grandes disparidades. Em 1992, os gastos públicos por aluno foram 4.270 dólares nos países industrializados; nos países em via de desenvolvimento, 218 dólares, e nos países mais pobres, 38 dólares. Em relação à taxa de escolaridade primária, as diferenças não são tão expressivas, apesar de que na África subsaariana a taxa era de 73,1%. Nos países em via de desenvolvimento, era de 98,4%, contra 99,7% nos países desenvolvidos. No ensino secundário a disparidade era enorme: 44,9% nos países em vias de desenvolvimento contra 95,8% nos países desenvolvidos. A taxa de alfabetização, em 1995, era de 70,4% nos países de via de desenvolvimento, contra 98,7% nos paí-

---

*Em determinadas zonas da África, existem sociedades regidas pelo princípio da tradição, onde mudanças podem colocar em perigo a convivência, os fundamentos da produção e a ordem social. Assim, a educação tem uma escassa razão de ser.*

---

ses desenvolvidos. As disparidades eram acentuadas: África Subsaariana, 56,6%, e o Sul da Ásia, 50,2%, e entre as diferentes partes dos países em via de desenvolvimento. A alfabetização da mulher nos países em via de desenvolvimento (47,3%) é outro fenômeno que merece análise.

O Fórum Mundial sobre a Educação, celebrado de 26 a 28 de abril de 2000, em Dacar, Senegal, adotou o Marco de Ação de Dacar - Educação para Todos. Esse marco baseia-se no mais amplo balanço da educação básica realizado até agora. Retrata os avanços que cada país obteve na educação básica. Os resultados apresentados nas seis conferências celebradas: em Johannesburgo (1999); Bangkok (2000); Cairo (2000), Recife (2000), Varsóvia (2000) e Santo Domingo (2000) mostram a realidade de cada país e região e a situação em nível mundial. O Marco de Ação de Dacar, consequência da Conferência Mundial sobre Educação celebrada em 1990, em Jomtien, representa um compromisso coletivo dos governos dos países em cumprir os objetivos e as finalidades da educação para todos.

Na África Subsaariana a educação para todos ainda é uma utopia. Nos últimos anos, quase um terço dos países foram devastados pela guerra e pelos conflitos civis. Os desastres ecológicos, os ajustes econômicos severos, a carga com a dívida, a desorganização na administração pública, a corrupção, a pandemia do HIV/Aids são fatores que dificultam o progresso. Somente uns dez países conseguiram a educação primária universal. Os programas para

primeira infância são escassos e sinalizados nas zonas urbanas. Cerca de 50% das crianças estão fora da escola. O abandono escolar está aumentando por diferentes motivos: guerras, custos elevados da educação, crianças obrigadas a trabalhar e falta de infra-estrutura básica. É necessário considerar que, na nova divisão internacional do trabalho, a África já não é um continente dependente senão estruturalmente irrelevante desde o ponto de vista do sistema. Em determinadas zonas da África, existem sociedades regidas pelo princípio da tradição, onde mudanças podem colocar em perigo a convivência, os fundamentos da produção e a ordem social. Assim, a educação tem uma escassa razão de ser. A imitação da ação e as atitudes se constituem no fundamento da aprendizagem. Os ministros da educação, representantes da sociedade civil e organismos internacionais para o desenvolvimento, reunidos em Johannesburgo, no final do século XX, renovaram o compromisso "Educação para o Renascimento da África no Contexto de uma Economia, uma Comunicação e uma Cultura Mundializada".

Países da Ásia e do Pacífico, durante a conferência sobre avaliação, em 2000, em Bangkok, consideraram que a educação, que é um direito funda-

mental, deve ser garantida a todas as pessoas, especialmente aos mais desprotegidos e excluídos. Os principais desafios a serem enfrentados referem-se às disparidades crescentes dentro dos países, particularmente uma brecha persistente entre os centros urbanos e as zonas rurais; a discriminação contra as meninas, especialmente na Ásia Meridional; o alto índice de retenção; deficiências nos orçamentos da educação nacional; deficiência na identificação, aperfeiçoamento e expansão das melhores práticas na educação básica; dificuldades para reformar os currículos de modo que possam atender aos desafios e necessidades dos jovens da região; falta de dados estatísticos confiáveis; falta de capacidade para avaliar os problemas educacionais; insuficiência de meios para avaliar o rendimento e o êxito na aprendizagem. A partir dos principais desafios, os países da Ásia e do Pacífico estabeleceram as seguintes estratégias: - investimento e mobilização de recursos; - um novo "espaço" para a sociedade civil; - educação e eliminação da pobreza; - aproveitamento imparcial das novas tecnologias; - desenvolver a autonomia de professores primários e animadores pedagógicos; reforma da gestão educacional; - integração de atividades de desenvolvimento; - intercâmbio de informações, experiências e inovações.

Os progressos alcançados nos países árabes no final do século XX, ainda que tendo em conta os esforços dos Estados, foram abaixo das expectativas. A pobreza, o desemprego, a violência, os conflitos, a marginalização, as diferenças entre os gêneros e o no-



madismo impediram êxitos na educação, que é a consequência do contexto político, econômico, social e cultural. Na educação da primeira infância, de modo geral, pode-se evidenciar uma melhora nos índices de matrículas nos anos 90. Dez Estados mostraram uma taxa inferior entre os 13% e 50% e somente dois Estados (Líbano e Kuwait) alcançaram índices superiores a 70%. A educação primária obteve os maiores avanços, mesmo que os índices de matrícula bruta do Djibuti, Mauritânia, Sudão e Iêmen sigam baixos (cerca de 72%). É oportuno registrar que a Mauritânia e o Sudão têm realizado enormes progressos nos últimos anos. As diferenças entre as zonas rurais e urbanas e da participação da mulher na educação primária continua sendo um obstáculo. Estima-se que existam 68 milhões de analfabetos (63% são mulheres). Egito, Argélia, Marrocos, Sudão e Iêmen repartem-se em 70% desta cifra. O analfabetismo é um subproduto negativo de uma educação primária insuficientemente estendida no passado. A formação de professores é outro problema que os Estados Árabes necessitam enfrentar. Um percentual pequeno de professores possuem o diploma mínimo exigido para a tarefa docente.

*No contexto atual, é imprescindível renovar esforços a fim de combater o racismo, o etnocentrismo, o anti-semitismo e a xenofobia - fenômenos tão comuns em países desenvolvidos.*

Entre os representantes dos países do Grupo E-9, os mais povoados do mundo, onde habita mais de 50% da população mundial (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), existe um consenso sobre os êxitos registrados durante os últimos anos no âmbito da educação. Entre os êxitos alcançados está a maciça redução do analfabetismo de adultos; o aumento substancial dos serviços educativos pré-escolares; o adiantamento significativo da educação básica universal; a maior equidade a respeito de sexo no acesso à escola; a descentralização dos serviços educativos; o desenvolvimento do marco curricular; a utilização da educação à distância para a expansão do aprendizado e a formação de professores; o adiantamento no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no conjunto das escolas. É possível evidenciar os progressos alcançados, porém os desafios persistem e necessitam de respostas. Assim, são imprescindíveis ações concretas para combater o elevado número de analfabetos em alguns países; facilitar o acesso à educação em zonas remotas e inacessíveis; expandir os serviços da educação da primeira infância; melhorar a qualidade e o rendimento da aprendizagem. Para responder satisfatoriamente aos grandes desafios, é necessário um desenvolvimento social e econômico com igualdade mediante uma educação de qualidade para todos; uma participação efetiva dos distintos segmentos sociais em todo o processo educativo; adoção de métodos de ensino mais recentes, baseados em uma tecnologia mais moderna, e principalmente a solidariedade internacional com apoio técnico e financeiro.

A realidade no continente europeu é diferente. A maior parte dos países têm em comum uma tendência demo-

gráfica à diminuição. Esse fenômeno faz com que aumente a importância da qualidade da educação em todos os níveis e a necessidade de uma educação permanente. O ensino primário e o primeiro ciclo de ensino secundário são praticamente universais. Na parte oriental do continente europeu, a realidade educacional é diferente em relação à parte ocidental. Em função das recentes transformações do sistema político e econômico, na maioria dos casos, evidencia-se uma redução de gastos com educação; uma danificação das condições de trabalho docente; uma desvalorização dos salários dos professores e o aumento das desigualdades sociais. Nos países da Europa Central e Oriental, o aumento do índice de abandono escolar, a escassa motivação de alguns alunos, o rendimento inferior de alunos mais desfavorecidos, a degradação, a violência e o surgimento de fenômenos de exclusão social são alguns aspectos que prejudicam a educação. De maneira geral, os países da América do Norte e Europa conseguiram superar os principais problemas da educação infantil, primária e secundária, acabando com o analfabetismo e investindo na formação de professores. No contexto atual, é imprescindível renovar esforços a fim de combater o racismo, o etnocentrismo, o anti-semitismo e a xenofobia - fenômenos tão comuns em países desenvolvidos.

Reunidos em Santo Domingo de 10 a 12 de fevereiro de 2000, os países da América Latina, Caribe e América do Norte avaliaram os progressos alcançados na região e renovaram o compromisso da Educação para Todos para os próximos quinze anos. O marco de Ação Regional comprometeu-se a eliminar as injustiças ainda existentes e contribuir para que todos possam contar com uma educação de qualidade. Muitos foram os êxitos alcançados

---

*Existem 880 milhões de adultos analfabetos em todo o mundo e a discriminação nos gêneros continua impregnando os sistemas de educação, principalmente entre os países mais pobres*

---

na última década na região: aumento na educação da primeira infância - período de 4 a 6 anos; aumento significativo de acesso da quase totalidade de meninos e meninas na educação primária; ampliação dos anos de escolaridade obrigatória; diminuição da porcentagem de analfabetos e abertura e participação de fatores múltiplos. Por outro lado, se faz necessária uma atenção especial para eliminar alguns temas pendentes: altas taxas de repetição e desistência; baixa prioridade da alfabetização e da educação de jovens e adultos; baixos níveis de aprendizagem dos alunos; baixo valor e profissionalismo dos docentes; baixo aumento nos recursos; insuficiente disponibilidade e utilização das tecnologias de informação e comunicação.

A modo de conclusão, é possível destacar que a avaliação da Educação para Todos em 2000 mostra avanços significativos em muitos países. No entanto, em pleno século XXI, mais de 113 milhões de crianças estão sem acesso à escola primária; existem 880 milhões de adultos analfabetos em todo o mundo e a discriminação nos gêneros continua impregnando os sistemas de educação, principalmente entre os países mais pobres. Sabe-se que no último decênio a educação avançou no plano mundial, porém as disparidades permanecem. Dados da avaliação, realizada em nível nacional, regional e mundial, indicam que em plano mundial o número de matrículas no primário aumentou (em 1998 contou com 44 milhões a mais de crianças que em 1990). O índice geral

de alfabetização de adultos passou para 85% de homens e 74% para mulheres. Ainda que quantitativamente os dados indiquem uma melhora, milhões de seres humanos estão sendo excluídos da educação e vivem em condições inaceitáveis. Somente uma decidida vontade política, sustentada por alianças de diferentes segmentos sociais, é capaz de mudar o quadro. Outro avanço significativo é que atualmente, devido às investigações em diferentes áreas do saber humano, é possível entender melhor os múltiplos fatores que influem na demanda da educação, assim como compreender as diferentes causas que excluem crianças, jovens e adultos das oportunidades de aprendizagem.

Os bons resultados obtidos no último decênio são produto de investimentos na área da educação dos países, alguns mais que outros. Geralmente os países mais adiantados, devido a ingressos proporcionalmente maiores e à conscientização de que investir em educação é a chave do processo de desenvolvimento, investem mais que os países emergentes. Estes últimos, com escassos ingressos, falta de conscientização, ausência de uma vontade política e às vezes dominados pela corrupção, deixam de aplicar em

educação e tecnologia. Esta política aumenta o hiato entre os países industrializados e os em via de desenvolvimento. Este fenômeno é evidenciado pelos dados. A população infantil é constituída por 60% de meninas que não têm acesso à educação primária. Certamente Ásia Meridional e África subsaariana, onde o avanço tem sido mais difícil, apresentam maiores dificuldades. Os países da América e do Caribe, devido às diferenças regionais e de grupos sociais, baseadas na desigualdade de ingresso, ainda não conseguiram proporcionar a educação para todos.

Torres (2001), especialista em Educação Básica, Assessora Internacional em Educação e conhecedora da realidade e dos problemas educativos de vários países, com muita propriedade ressalta que tanto nos países desenvolvidos como nos em vias de desenvolvimento, incluindo o sistema privado de ensino, a educação exige profundas transformações, novas organizações e estratégias, novas maneiras de pensar e de fazer melhorar a qualidade e a eficiência de um sistema educativo e escolar que não funciona e que demonstra ser inadequado para a grande maioria da população (crianças, jovens e pobres). Investir na melhoria deste mesmo sistema, fazê-lo às custas de uma grande dívida internacional e com qualidade sempre abaixo do exigido para garantir níveis mínimos de igualdade na oferta educativa e conseguir impactos que “fazem a diferença” entre aqueles que aprendem, é um péssimo negócio para as pessoas, os países e as agências financiadoras. O que temos pela frente é o desafio de um compromisso sério e renovado para que se construa uma educação diferente para todos, não apenas para remoçar a velha educação. Com a mentalidade e as estratégias tradicionais não será possível alcançar a “edu-



cação para todos” e uma educação diferente, ainda que com grande inversão de recursos, um aumento no prazo e uma pauta renovada no potencial das novas tecnologias. A única possibilidade de garantir a educação para todos é pensar de outra maneira, a partir de outras lógicas, de uma nova compreensão comum que integre educação e política, educação e economia, educação e cultura, educação e cidadania, políticas educativas e política social, mudanças na educação que venham de baixo para cima de ordem local, nacional e global. A educação para todos somente é possível a partir de uma visão ampliada e renovada da educação que volte a investir nas pessoas, em sua capacidade e potencialidades, no desenvolvimento e na sincronia dos recursos e dos esforços de toda a sociedade no desempenho comum de fazer da educação uma necessidade e uma tarefa de todos.

#### **O século XXI e a educação:**

##### **perspectivas para a América Latina**

O desemprego, e o novo subemprego, o aumento gradual dos excluídos, dos exilados, dos imigrantes, a guerra econômica entre os países e blocos do poder, a incapacidade de dirigir as con-

tradições do mercado liberal, o agravamento da dívida externa na maioria dos países, o comércio de armamentos, a baixa estabilidade política, a multiplicação das guerras interétnicas, o surgimento do “Estado Fantasma” - criado pela máfia e pelo cartel de drogas, são algumas características da sociedade atual. Este contexto problemático gera insegurança, incerteza e medo. A entrada do século XXI traz à humanidade contradições de todas as ordens. Se, por um ângulo existe muito otimismo e esperança pelo desconhecido, por outro ângulo as incertezas, os medos, as ansiedades ocupam a mente humana. Sabe-se que o século XXI é mais incerto para uma grande parte da humanidade que o século anterior, porque a morte do velho aniquila as velhas certezas e o novo ainda não terminou de nascer. Segundo Imbernón (1999), não há nada seguro abaixo do sol: encontramos-nos ante uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a relação entre as pessoas, a informação, as instituições, a velhice, a solidariedade.

A globalização econômica e financeira, resultado da política neoliberal imposta aos países industrializados e emergentes, exige um homem e uma mulher cada vez mais preparados para enfrentar o cotidiano familiar, social, laboral e cultural. Os avanços da tecnologia e da informática são uma força decisiva que mudou a maneira de pensar, sentir e atuar. O perfeito domínio da informática e suas aplicações é, sem dúvida alguma, a última tendência que invadiu o ritmo cotidiano da sociedade atual.

*O perfeito domínio da informática e suas aplicações é, sem dúvida alguma, a última tendência que invadiu o ritmo cotidiano da sociedade atual.*



A tecnologia produziu e está produzindo revoluções na microeletrônica, na biotecnologia, nas informações, nas comunicações e nos transportes. Muitos autores analisam os paradoxos da tecnologia: alguns apontam as vantagens, outros os perigos da era da informática. Bohórquez (1999), analisando os paradoxos da tecnologia de ponta (microeletrônica, informática, telecomunicações, robótica e laser), assinala que, ao mesmo tempo que os inventos tecnológicos constituem uma esperança para um mundo mais humano, garantindo um nível de subsistência para as pessoas; por outro ângulo, em nenhum momento da história tivemos um aumento tão significativo de pessoas que vivem na mais absoluta miséria, desprovidas de saúde, moradia e educação. Gómez-Bezares e Eguizábal (1999) são do parecer de que o desenvolvimento tecnológico não pode ser visto como uma ameaça. Se utilizarmos adequadamente os recursos físicos, humanos e a tecnologia que está à nossa disposição, é possível atender às necessidades básicas das pessoas no século XXI. Soares (1998) adverte que, ao mesmo tempo que estamos produzindo o progresso, também estamos ampliando os limites do terror e a extinção de tudo o que vive. Gurtner e outros (1998) pensam que o emprego da tecnologia da informação e da comunicação é uma consequência do esforço que a própria evolução impõe à sociedade e à nova maneira de viver. Os autores alertam sobre os perigos das novas tecnologias no ensino, já que dificultam a formação de hábitos de estudo e provocam transformações nas práticas e funções do professorado. Lampert (2001) ressalta que no século XXI não é possível ignorar a revolução tecnológica e muito menos da Internet, paradigma tecnológico da comunicação de massas. O parecer do autor é de que se necessi-

---

*Politicamente, é imprescindível pensar que os neoliberais invistam muito em tecnologia sem necessariamente melhorar a qualidade de ensino.*

---



ta aproveitar o potencial da tecnologia para atender os interesses, as peculiaridades e ritmos de aprendizagem dos estudantes, porém o emprego egoísta, abusivo e sem ética do aparelho tecnológico colaborará para a formação de indivíduos acrílicos e de um mundo desumano. Em relação a esta problemática, Torres (2000) diz que desenvolver o pensamento crítico é a razão e a missão central da educação, educação que prepara não somente para a adaptação nas mudanças, senão também para antecipá-las e dirigi-las, e é ao mesmo tempo condição para seu próprio desenvolvimento.

A tecnologia necessita ser analisada dentro do contexto atual e sob diferentes prismas. Pedagogicamente, a Internet é uma excelente ferramenta para se obter uma gama de informações, de atualização, de educação permanente e de comunicação sem fronteiras. É uma ferramenta que, se utilizada adequadamente, trará grandes benefícios aos seus usuários. Politicamente, é imprescindível pensar que os neoliberais invistam muito em tecnologia sem necessariamente melhorar a qualidade de ensino. Este fenômeno privilegia os grandes conglomerados, que lucram com a venda de aparelhos tecnológicos. Outro aspecto a destacar é

que a tecnologia permite reduzir os gastos com o público, com o salário dos professores. Hargreaves (2001) alerta que, ainda que os professores e as escolas sejam os agentes das mudanças na sociedade de informação, eles também são vítimas da redução de gastos com o bem público, com o congelamento dos salários, trabalhando mais e ganhando menos.

O setor quaternário ou informacional, em que a informação é a matéria-prima e o processamento destas é o fundamento do sistema econômico, é o setor que mais está se desenvolvendo na atualidade. Atualmente as pessoas que não possuem as competências para criar e tratar a informação ficam excluídas do processo produtivo. De acordo com Flecha e Tortajada (1999), a sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e os valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e as oportunidades.

No contexto atual, em que a informação é a base de tudo e a escola não está mais apta a atender as exigências de uma sociedade inconstante, a transformação da escola na comunidade de aprendizagem é uma resposta à atual transformação social. Na comunidade de aprendizagem, todos os recursos educativos e culturais de uma

comunidade geográfica e social são articulados e aproveitados para atender as necessidades básicas de aprendizagem de seus membros: crianças, jovens, idosos, famílias. Segundo Imbernón (2001), a educação no futuro não estará tanto nos professores, mas no apoio da comunidade. De acordo com Flecha e Tortajada (1999), as comunidades de aprendizagem partem de um conceito de educação integrada, participativa e permanente. Integrada porque se baseia na atuação conjunta de todos os componentes da comunidade educativa, sem nenhum tipo de exclusão e com a intenção de oferecer respostas às necessidades educativas de todos os discentes. Participativa porque, na atual sociedade, recebemos constantemente, de todas as partes e em qualquer idade, muita informação, cuja seleção e processamento requer uma formação continuada. Segundo Torres (2001), a utilização de comunidades de aprendizagem implica: adotar como exemplo mais a aprendizagem que a educação; assumir que toda comunidade humana possui recursos, agentes, instituições e redes de aprendizagem; estimular a busca e o respeito ao "diverso", e envolver crianças, jovens e adultos, valorizando a aprendizagem entre gerações e pares.

Portanto, em uma sociedade informacional, é imprescindível a participação da comunidade para superar os processos de exclusão. É necessário uma ruptura epistemológica. A educação necessita ser vista como uma prática social concreta e não um fato abstrato, distante, descontextualizado. A escola necessita ser revista, adaptada às novas exigências, expectativas e necessidades de um mundo que está sempre em transformação, que não tem um quadro paradigmático orientador definido e único.

A educação à distância, que ao

longo da história passou por distintos períodos, certamente será uma das perspectivas mais viáveis, útil e de enorme aceitação no século XXI. Os elevados déficits públicos de grande parte dos países, os sucessivos cortes no investimento em educação e na saúde, a necessidade de reduzir gastos com o pessoal, as deficiências no sistema convencional de educação, o incremento e avanços nos recursos tecnológicos, a possibilidade de reciclar e atualizar parte significativa da população conferem à educação à distância credibilidade para, de imediato e a custo reduzido, atender as necessidades de uma sociedade que muda constantemente. Sabe-se que a educa-



ção à distância tem acompanhado, de forma mais ágil, as mudanças incorporadas pelas novas tecnologias, possibilitando uma aproximação maior com a realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, tornando a aprendizagem mais dinâmica e interessante. A partir dos anos 90, as novas tecnologias como o e-mail, a Internet e as teleconferências permitiram uma espécie de diálogo com o destinatário. Isso representa sem dúvida um progresso, uma possibilidade de interagir. As novas tecnologias podem contribuir com a melhoria do

ensino, tanto convencional quanto à distância. Porém, os equipamentos em si só não operam milagres. O mais importante é explorar e aproveitar todos os recursos disponíveis para a construção de uma educação de qualidade, mais humana, solidária, em que o ser humano é o sujeito. A educação à distância é uma tendência no século XXI. Ela não é uma solução para todos os problemas de ensino: apresenta muitas contradições e desafios que necessitam ser superados, porém é uma modalidade de responder aos desafios de igualdade de oportunidades, de educação permanente, de superação dos limites tempo/espço e restrições econômicas. É uma perspectiva que necessita de investigação para ser mais bem conhecida, melhorada, e de eliminar preconceitos. A educação à distância tem um enorme percurso para percorrer e necessita de saídas urgentes para atender aos desafios.

Ferrer (1998) ressalta que no século XXI necessitamos de uma educação que permita a convivência entre as diferentes culturas, que dê prioridade ao ensino por toda a vida; que utilize todo o potencial das novas tecnologias; que não se limite às classes; que tenha implicações com a família; que forme para a autonomia e a responsabilidade; uma educação universalista que potencialize o pensamento crítico, criativo e solidário. Santamaría (1998), em seu artigo sobre as transformações sociais e a educação no limiar do século XXI, enfatiza a necessidade de se ter líderes para revolucionar a educação, que é a base do futuro. A educação terá que ser de grande prioridade no futuro. Necessitamos aprender sozi-

*As finalidades da educação, na atualidade, parecem estar mais claras que nunca, visto que esta se converteu em um requisito indispensável para viver na nossa sociedade.*

nhos, aprender com quem nos rodeia, com os outros países e com as culturas diferentes. Se quisermos manter a escola, necessitamos agitar e revolucionar quase tudo: conteúdos, métodos, edifícios, espaços e, sobretudo, a visão da realidade. Necessitamos, de maneira urgente, de uma nova arquitetura da educação, capaz de coordenar a educação formal e a informal; capaz de transformar os objetivos, os métodos, os conteúdos, e capaz de oferecer às crianças, aos adolescentes e aos adultos uma autêntica igualdade de oportunidades. Segundo Subirats (1999), as finalidades da educação, na atualidade, parecem estar mais claras que nunca, visto que esta se converteu em um requisito indispensável para viver na nossa sociedade. Por sua vez, o conhecimento é a grande produção do nosso tempo. O autor chama a atenção para a necessidade de a educação formar indivíduos capazes de buscar e manejar por sua conta os conhecimentos propriamente ditos. A competitividade e o economicismo, pilares que são de grande utilidade para forçar o desenvolvimento dos sistemas produtivos, hoje começam a ser valores fortemente daninhos para a sociedade, já que resultam em desigualdades ferozes e constituem uma ameaça para o sistema e a natureza humana. Para o autor, a recuperação do conceito integral de educação, que continua sendo uma utopia, é indispensável na educação do século XXI.

A educação integral e a educação para a cidadania são perspectivas que necessitam ser retomadas e revalorizadas. Vivemos em uma sociedade baseada na ciência e tecnologia, que, conectada à informática e coordenada pelos grandes conglomerados dos países centrais, comanda a vida das pessoas. O processo de internacionalização, a tendência crescente da centralização do conhecimento e a globaliza-

---

*A escola crítico-democrática é concebida como uma forma político-cultural. É uma maneira de reescrever o institucional de tal forma que facilite a recuperação do sujeito como protagonista*

---

ção da economia parecem ser irreversíveis e certamente intensificaram-se no século XXI. Lamentavelmente, na sociedade pós-moderna o importante é o setor produtivo e financeiro; os valores morais, éticos e a solidariedade são constituídos pelo cidadão consumidor. A formação da cidadania é um processo complexo e lento. De acordo com Serrano (1999), a educação para a cidadania é uma exigência da sociedade civil. Sua formação requer democracia, justiça social, igualdade, liberdade, e o processo de cidadania se faz principalmente através de ações concretas e práticas. Uma das possibilidades de se exercer a cidadania é o serviço voluntário. O serviço voluntário é uma perspectiva que está ganhando espaço tanto em países industrializados como em países emergentes. Aron (1999) assinala que atualmente na Grã-Bretanha, Alemanha e França há um crescimento das organizações de voluntariado. Estas organizações estão atuando nos diferentes setores sociais: pobreza, terceira idade, infância, imigrantes, mulher, esporte, meio ambiente, saúde, cooperação internacional, e têm a intenção de garantir que toda pessoa tenha atendidas todas as suas necessidades e tenha uma vida digna. Este serviço traz à população um benefício social e tem uma dimensão educativa, porque estimula os processos de conscientização pessoal e comunitária. São verdadeiras escolas de cidadania.

Analisando o ensino técnico e profissional do século XXI, Power (1999) é do parecer de que a formação deve orientar a satisfação das demandas da

sociedade do conhecimento e não das revoluções industriais. A formação técnica e profissional deve ser pensada como um processo para toda a vida e como uma parte integral da educação básica para todos, auxiliando os alunos a conseguirem êxitos nas competências básicas, como: matemática, língua estrangeira e informática; habilidades mentais como a criatividade, a solução de problemas e a tomada de decisões; habilidades pessoais como a socialização, a auto-estima, a autoconfiança, a autogestão e a integralidade.

Rigal (1999), referindo-se à educação para o século XXI, propõe a escola crítico-democrática na América Latina. A escola para a nova época necessita fundamentar-se na vertente crítica do pensamento pós-moderno. É uma concepção teórica que prioriza a análise da produção social e histórica das diferenças e desigualdades com uma intenção totalizadora. Concebe os significados e os textos como práticas materiais estruturalmente determinadas; procura, portanto, ligar a discussão do cultural com uma reflexão sobre suas vinculações e sua determinação pela base material. A escola crítico-democrática é concebida como uma forma político-cultural. É uma maneira de reescrever o institucional de tal forma que facilite a recuperação do sujeito como protagonista, situado temporal e espacialmente a partir do res-

peito e da acepção do diverso e inacabado. Como síntese, a finalidade da escola do século XXI, segundo o autor, é construir uma cultura orientada em direção ao pensamento crítico, que pretenda dotar o sujeito individual de um sentimento mais profundo de seu lugar no sistema global, e de seu potencial papel protagônico na construção da história. Em relação às funções, a outra escola terá três funções: a socializadora, práticas educativas democráticas, incluindo a participação dos diversos atores, e reconstrutora. Quanto aos objetivos, a escola crítica e democrática tem um papel relevante na formação de sujeitos políticos: formar governados que possam ser governantes. O tema central da instituição é reivindicar a singularidade da natureza educativa. Deve-se fortalecer os espaços e as tomadas de decisões. Na relação ensino-aprendizagem, deve-se respeitar a importância dos processos como instância de produção dialógica coletiva e de negociação cultural. O currículo deve ser considerado um produto cultural, núcleo de relações entre a educação e o poder, identidade social e construção de produção de identidades individuais e sociais. Segundo Giroux (1999), a pedagogia crítica é uma maneira de prática social que surge de determinadas condições históricas, contextos sociais e relações culturais. Arraigada a uma visão ética e política, a pedagogia crítica se preocupa com a produção de valores e relações sociais para formar estudantes com uma cidadania crítica e capacidade de negociar e participar nas estruturas mais amplas de poder.

A América Latina apresenta peculiaridades próprias. De modo geral, carece de bens elementares: saúde, educação, trabalho e estabilidade política. As causas da falta de desenvolvimento são históricas e estruturais e caracterizam-se pela desigualdade setorial de



produtividade, desarticulação da economia e dependência exterior. A longa história da colonização e da exploração produz preços baixos de seus produtos e da matéria-prima, salários inferiores aos cobrados nas multinacionais e o benefício somente das cúpulas governamentais. Cabe à educação, um dos pilares fundamentais, mudanças da realidade. Os países latino-americanos necessitam de uma educação flexível, capaz de responder às necessidades ao longo de toda a vida. A educação básica deve permitir que a criança e o adolescente cresçam em dimensão ética e cultural, científica, tecnológica, econômica e social. A universidade deve preparar-se e preocupar-se com a educação continuada e garantir o patrimônio cultural. Certamente os países necessitam de ajuda e cooperação internacional para desenvolver-se a curto prazo, porém a assistência necessariamente deve considerar a pluralidade das culturas, o respeito à natureza e a transmissão dos bens culturais e das tradições.

Para concluir, é oportuno afirmar que a educação é um elemento chave de desenvolvimento sustentável para a paz e estabilidade de um país, e, sobretudo, é um direito humano fundamental. No século XXI, a sociedade certamente continuará alcançando avanços em praticamente todas as áreas do saber humano. No campo educativo, nos países latino-americanos, é imprescindível unir esforços dos diferentes segmentos sociais, do governo e organis-

mos não-governamentais, para que:

- a educação infantil seja estendida a todos os meninos e meninas;
- todos os meninos e sobretudo as meninas em idade escolar tenham acesso ao ensino primário gratuito de boa qualidade;
- todos os jovens e adultos tenham acesso aos programas educativos, de preparação profissional e/ou de readaptação profissional ou de educação permanente;
- os governantes elaborem e implementem programas de educação para todos, para a erradicação do analfabetismo;
- seja diminuída drasticamente a porcentagem de analfabetos e de adultos analfabetos funcionais;
- a qualidade de ensino básico, primário e secundário seja melhorada;
- sejam fomentadas políticas públicas por organismos internacionais para diminuir as disparidades entre a educação básica dos países ricos e dos pobres;
- sejam aproveitadas as novas tecnologias da informação e da comunicação para promover a educação para todos;
- sejam incrementados programas para aumentar a participação e retenção dos alunos no sistema escolar;
- sejam mesclados o material didático convencional com as novas tecnologias;
- sejam atendidas, através de adequados programas, as pessoas com alguma incapacidade física e psicológica;
- o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado, sejam mobilizados para oferecer subsídios e assistência para projetos educativos;
- os recursos públicos, assim como os donativos, sejam controlados para serem aplicados nos programas educativos;



- haja uma assistência e acompanhamento da educação para todos;
- que sejam criados Fóruns de Educação para Todos em diferentes países da América Latina para acompanhar o desenvolvimento;
- sejam criados programas especiais para atender crianças, jovens e adultos afetados por HIV/AIDS, a fome ou a má saúde ou dificuldades na aprendizagem;
- sejam propiciados aos professores recursos de reciclagem, de atualização na área pedagógica, porém contextualizados;
- seja utilizada na alfabetização inicial a língua local;
- nas reformas educativas, os diferentes atores sociais tenham participação, representação e voz;
- as reformas educativas tenham uma preocupação com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, capazes de transformar a realidade;
- haja uma inversão nas condições de trabalho e no salário dos professores;
- as políticas públicas levem em consideração as reais necessidades e não critérios político-partidários;
- a organização curricular seja flexível e enfatize mais a formação que a informação.

As sugestões apresentadas são algumas perspectivas concretas de mudanças na educação, principalmente nos países emergentes, porque nos países desenvolvidos já são contempladas a maioria das sugestões. Sabe-se que uma verdadeira revolução na educação não poderá ocorrer sem uma revolução do atual quadro político, econômico, social e cultural imposto para os países emergentes, e certamente a educação por si só não terá as condições de em curto prazo transformar a sociedade, porém através de uma verdadeira educação e conscientização é possível começar o processo

de reversão e de humanização. Para modificar as políticas públicas, é indispensável a transformação dos atuais quadros de referência ideológica, moral, social e cultural. Portanto, uma disposição política é condição imprescindível para uma verdadeira revolução paradigmática.

### Referências Bibliográficas

- ARRON, J. N. Educar para una nueva ciudadanía: el voluntariado social. *Bordón*, Madrid, v. 49, nº 1, p. 15-25, 1999.
- BOHORQUEZ, A. G. Las nuevas tecnologías en el siglo XXI. La demografía. *Acontecimiento*, Madrid, v. 15, nº 50, p.12-14, especial número, 1999.
- CARDÓN, J. L. R. Iberoamérica hoy: ¿ más democracia y menos justicia? *Acontecimiento*, Madrid, v. 15, n. 50, p. 35-42, especial número, 1999.
- CORZO, J. L. La educación de la fe ante el nuevo milenio. *Sinite*, Madrid, nº 122, p. 457-476, sep./dic. 1999.
- FERRER, F. Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, nº 4, p. 11-36, 1998.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. In: IMBERNÓN, F. (org.). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 1999.
- GIROUX, H. Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. In: IMBERNÓN, F. (org.). *La educación en el siglo XXI: los retos de un futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 1999.
- GÓMEZ-BEZARES, F.; EGUIZÁBAL, J. El nuevo escenario de las relaciones entre economía y política educativa para el siglo XXI. Innovaciones en el poder económico, procesos de decisión, autonomía de gestión y compromisos éticos de sus actores. *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, nº 178/179, p. 261-278, abr./set. 1999.
- GURTNER, J. L. et al. Nuevas tecnologías, educación y formación: un esfuerzo necesario de adaptación a los cambios sociales. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 4, p. 51-67, 1998.
- HARGREAVES, A. O ensino como profissão paradoxal. *Pátio*, v. 4, nº 16, p. 13-18, fev./abr. 2001.
- IMBERNÓN, F. (org.). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Bar-

celona: Graó, 1999.

IMBERNÓN, F. (org.). *La educación del siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Grao,1999.

IMBERNÓN, F. Entrevista. *Pátio*, Porto Alegre, v. 4, nº 16, p. 35-38, 2001.

KORSGAARD, O. El aprendizaje de las personas adultas del siglo XXI. *Educación de Adultos y Desarrollo*, Bonn, v. 49, p. 9-30, 1997.

LAMPERT, E. Educación a distancia: elitización, o alternativa para democratizar la enseñanza? *Perfiles Educativos*, México, v. 21, nº 88, 2001.

LAMPERT, E. O professor universitário e a tecnologia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, La Coruña, nº 5, v. 6, p. 55-64, 2001.

POWER, C. N. La enseñanza técnica y profesional en el siglo XXI. *Perspectivas*, v. 29, nº1, p. 33-41, mar. 1999.

PUIGGRÓS, A. Crónica de la educación em Latinoamérica. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 286, p. 56-60, dic. 1999.

RIGAL, L. La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. In: IMBERNÓN, F. (org.). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 1999.

SANTAMARÍA, F. R. Cambio social y educación en el umbral del siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, nº 4, p. 37-50, 1998.

SERRANO, G. P. Educación para la ciudadanía: una exigencia de la sociedad civil. *Revista Española de Pedagogía*, nº 213, p. 245-278, mayo/ago. 1999.

SOARES, J. C. Repensando a noção de progresso globalizado. *Sociedade y Utopía*, Madrid, nº 12, p. 155-162, nov. 1998.

SUBIRATS, M. *La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral*. In:

TORRES, R. M. *Itinerários pela educação latino-americana*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TORRES, R. M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Marco de Acción de Dakar. *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes* (adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación). Dakar, Senegal, 26-28 abr. 2000.

UNESCO. World Education Report 1991, 1993, 1995, 1998. Oxford 1991-1998.

\* *Ernani Lampert é doutor em ciências da educação; professor adjunto da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.*

# A privatização da gestão da educação pública na reforma do Estado brasileiro

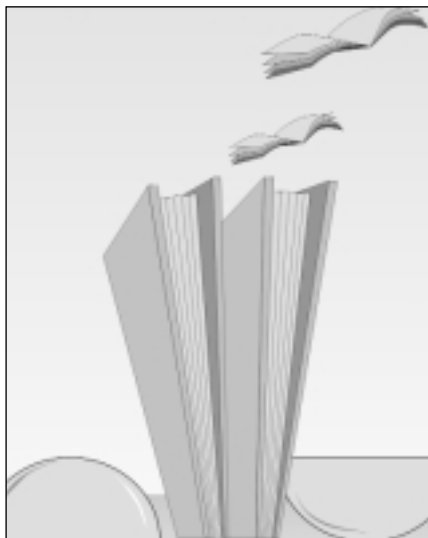
*Dalila Andrade Oliveira \**

Este ensaio pretende discutir a privatização da gestão da educação pública que vem ocorrendo no Brasil, no atual contexto de reforma do Estado. Considera fundamental a discussão desta temática, por ocasião da realização do IV CONED e por entender ser este um espaço privilegiado para trazer à luz a

forma escamoteada com que o processo indireto de privatização da educação brasileira vem se dando, sobretudo, a partir da adoção de novas estratégias de gestão e financiamento para os diferentes níveis e etapas de ensino. A política de privatização da educação pública assume peculiaridades em relação aos processos de privatização em geral, como, por exemplo, o que ocorre com as empresas estatais. Por tratar-se de um serviço público básico, considerado de primeira necessidade, e que, por isso mesmo, toda a população teria direito ao seu acesso, a educação pública se vê, diante de um cenário favorável à privatização de serviços, até bem pouco tempo, mantidos pelo Estado, sujeita a pressões que têm por objetivo adotar a lógica privada na sua gestão.

O debate sobre a privatização da educação pública assume, por estas razões, especificidades **que nos obrigam** a esforços de compreensão para observar e tornar claras certas estratégias que são tecidas, muitas vezes, de forma sub-reptícia, nos subterrâneos da política governamental. Por não serem as universidades e escolas básicas públicas, organizações passíveis de venda, vem ocorrendo, com maior frequência, nos últimos anos, o desenvolvimento de estratégias diretas e indiretas que visam à mudança no caráter destas instituições, às vezes, de forma gradual e paulatina, para permitir a diminuição da participação do Estado, no setor educacional, e o repasse de determinados serviços à iniciativa privada.

A década de 90 representou um período singular no Brasil, em termos de reformas. Foram postas em marcha uma série de mudanças, inclusive na educação, sob a justificativa da necessidade de modernizar o Estado. Contudo, para compreender o processo de reformas no Brasil, tanto do Estado em geral, quanto da educação em particular, é necessário situar a questão, a partir de uma análise estrutural. Assim, para compreender a educação no contexto atual é fundamental concebê-la como uma das Condições Gerais de Produção<sup>1</sup>, indispensável, à plena realização da produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento. Só assim é possível entender os esforços internacionais, sobretudo dos organismos pertencentes à ONU, para obrigarem os países em desenvolvimento a reformarem seus sistemas de ensino, a fim de se assegurar as condições necessárias à realização da produção capitalista. Sendo assim, no Brasil dos anos 90, configurou-se um contexto de reformas cujo objetivo principal proclamado era a modernização do Estado e sua adequação às exigências da



***A descentralização tem, na atualidade como principal eixo, a flexibilização e desregulamentação da gestão pública, com a justificativa de busca de melhoria no atendimento ao cidadão/contribuinte***

economia mundial. Para tanto, os referenciais perseguidos pelos reformadores estatais foram as tendências gerenciais apontadas pela literatura mais recente, em contrapartida à chamada crise do modelo weberiano de administração burocrática<sup>2</sup>.

As reformas educacionais desenvolvidas, no mesmo contexto, estavam imbuídas da mesma racionalidade presente na reforma do Estado brasileiro, cuja maior expressão é a Reforma Administrativa. A suposta crise do modelo weberiano de administração tem implicado o desenvolvimento de outras formas de organização do serviço público, cujo eixo se assentaria sobretudo na flexibilidade administrativa. Para tanto, estes modelos pressupõem a descentralização dos serviços e atendimento e a desregulamentação, sem

o que tal modelo não seria viável.

Trata-se de um processo que pressupõe a **focalização** das políticas públicas, nas populações muito vulneráveis, a partir da definição de um padrão mínimo de atendimento; a **descentralização** do atendimento do nível central para o local; a **desregulamentação** para permitir maior **flexibilidade** orçamentária e administrativa, sobretudo para recorrer a fontes alternativas de custeio e, por fim, atingir maior **efetividade** das políticas, gerando maior impactos através da expansão do atendimento (verificado com dados estatísticos) com menores custos. A reforma da educação básica realizada no Brasil, nos anos 90, colocou em prática tal modelo: foi **focalizado** o ensino fundamental através de políticas de planejamento e financiamento, tais como o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, criado com a Lei n.º 9.424/96 e o Plano Nacional de Educação – PNE, transformado em Lei, sob o n.º 10.172, de janeiro de 2001, que atribuem prioridade aos indivíduos entre 7 e 14 anos.

Tais procedimentos legais pressupõem ainda a descentralização de ações administrativas e a repartição de recursos públicos destinados ao financiamento da educação, em âmbito federal, estadual e municipal, estabelecendo, através do FUNDEF, um custo mínimo aluno ano. Tal política resultou em um forte estímulo à municipalização, já que o atendimento ao ensino fundamental recai como uma prioridade em educação sobre os municípios, além de consistir em uma possibilidade de recebimento de mais recursos para as municipalidades mais carentes. Tais procedimentos só foram possíveis depois de mudanças significativas na legislação educacional atual que passou a se caracterizar pelo seu

aspecto **desregulamentador**, permitindo maior **flexibilidade** para que as unidades escolares buscassem formas de complementação orçamentária, ao custo mínimo aluno ano, junto à comunidade local e outras agências. Com esta estratégia o Brasil conseguiu elevar as taxas de atendimento aos indivíduos entre 7 e 14 anos de 92,7%, em 1994, para 97%, em 1999<sup>3</sup>, gerando, portanto, maior **efetividade** das políticas públicas.

A descentralização, como orientação para o planejamento, embora não se configurasse como novidade, pois já estava prevista na reforma do Estado da década de 60, no Decreto n. 200, de 1967, assume novo caráter nas reformas dos anos 90. A descentralização tem, na atualidade como principal eixo, a flexibilização e desregulamentação da gestão pública, com a justificativa de busca de melhoria no atendimento ao cidadão/contribuinte, reduzindo as mediações existentes entre o Estado e o cidadão. Contudo, será através da tentativa de municipalização, defendida como a possibilidade de permitir às populações maior controle sobre a gestão das políticas públicas, pela proximidade física com os meios de decisão e gestão das mesmas, que o Estado buscará descentralizar-se.

Segundo Silva (1998: 352), “o processo de democratização que o país viveu fez aumentar, simultaneamente, o interesse por movimentos descentralizadores, como se descentralização fosse sinônimo de democracia”. O mesmo autor nos chama atenção para o fato de que tal movimento não se deu (nem se dá) sem conflitos. Na realidade, trata-se de um novo pacto federativo que encontra vivas resistências na relação entre governo nacional e subnacionais.

A descentralização passa então a nortear as reformas propostas para a organização e administração dos siste-

mas de ensino, seguindo as orientações gerais no quadro de reformas do Estado brasileiro. Ressalta-se, neste quadro, o relativo recuo que o Estado nacional vem apresentando, tanto na sua participação direta, no setor produtivo, quanto em outras esferas de seu domínio, provocando mudanças nas formas de financiamento das políticas sociais, que passam via de regra, pelo recurso à iniciativa privada.

A Emenda Constitucional n.º 19, de junho de 1998, reflete a racionalidade presente na reforma do Estado assumida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. A instituição das Organizações Sociais e dos Contratos de Gestão podem interferir nos rumos que vem tomando a gestão da educação brasileira. Com o argumento de tentar equacionar as exigências populares de maior acesso aos serviços públicos e a necessidade de responder por maior eficiência nos já ofertados, o governo brasileiro tem conduzido mudanças nos aspectos gerenciais das políticas públicas, orientado por critérios de racionalidade administrativa calcados na economia privada<sup>4</sup>. Contudo, tais políticas têm focalizado o atendimento aos muito pobres<sup>5</sup>, às populações vulneráveis, sob a justificativa de que os recursos disponíveis não são suficientes para atender a todos em igual proporção.

***A focalização do gasto, a opção por fundos sociais de emergência e por programas compensatórios dirigidos exclusivamente aos grupos pobres e vulneráveis, passam a compor o núcleo da estratégia de reforma social.***

Segundo Draibe (1998), a partir de análise comparativa da tendência de reformas de políticas e programas sociais na América Latina, considerando a experiência de sete países, o repositório predominantemente proposto para as mudanças na área social apóia-se em três grupos de justificativas: os episódios de ajustamentos fiscais, da primeira metade dos anos 80, que exigiam do gasto social maior eficiência e principalmente uma forte adequação aos objetivos macroeconômicos; a reorientação do gasto social para atender ao previsível empobrecimento da população, resultante dos impactos do ajustamento recessivo sobre emprego, renda e redução dos serviços sociais. Para tanto, a focalização do gasto, a opção por fundos sociais de emergência e por programas compensatórios dirigidos exclusivamente aos grupos pobres e vulneráveis passam a compor o núcleo da estratégia de reforma social; e, por fim, o gasto social teria de priorizar ações básicas de saúde, nutrição e, principalmente, programas de caráter produtivo, como investimento em “capital humano”.

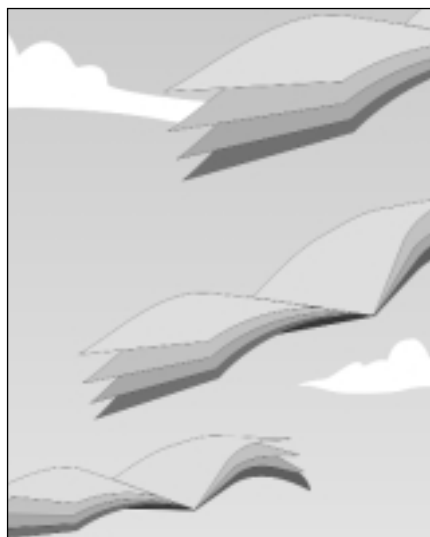
As políticas educacionais mais recentes espelham exatamente a tendência apontada por Draibe (1999), sendo que o FUNDEF e o Programa Nacional do Bolsa Escola, parece constituírem-se os melhores exemplos. Entretanto, para adotar as reformas que têm como foco as políticas sociais dirigidas à pobreza, foi necessário ao Governo emendar a Constituição Federal. As emendas constitucionais que especialmente permitiram um novo parâmetro de políticas públicas para a educação no Brasil dos anos 90, foram a já referida EC n.º 19, de junho de 1998, e, principalmente a EC n.º 14, de setembro de 1996, que modifica o capítulo concernente à educação. O argumento do governo FHC para reformar a Constituição, no que se refere à educa-



ção, foi de que esta ampliou as obrigações do Estado para com o setor educacional, acolhendo interesses e aspirações dos diversos segmentos sociais, sem a necessária avaliação da efetiva possibilidade de ação governamental.

O regime de colaboração entre as diferentes esferas administrativas será indispensável para a constituição de fato de um sistema único que possa focalizar o atendimento aos mais necessitados, funcionando de maneira integrada e articulada. O regime de colaboração entre municípios, estados e União será a base da criação do referido FUNDEF<sup>6</sup>, por permitir uma repartição de obrigações e responsabilidades no cumprimento de um dever legal do Estado para com a população. O reforço à municipalização do ensino fundamental que se assiste no Brasil, em alguns estados mais que em outros, a partir de 1997, com a criação do FUNDEF, reflete bem essa tendência.

Contudo, a descentralização da educação, nas suas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas, ocorrerá não só como uma transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais, da União para os estados e destes para os municípios, como implicará também um movimento de repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola. Assim, a democratização da educação será compreendida pelo Estado como uma necessidade de procurar imprimir maior racionalidade à gestão da mesma. São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, fundados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades. As reformas educacionais, portanto, constituíram-se de orientações administrativas cujo referencial será a lógica da economia privada.<sup>7</sup> Na gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade



de administrativa podem ser percebidos na desregulamentação de serviços e na descentralização dos recursos, para o qual a escola é fortalecida como núcleo do sistema<sup>8</sup>. São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola.

Tal processo fez com que fossem ampliadas as responsabilidades e espaços de decisão nas unidades escolares, tais como a elaboração do calendário escolar, o orçamento anual da escola, bem como a definição de prioridades de gastos, entre outras. Em contra partida, verifica-se que, através da autonomia, as escolas não só passam a contar com maiores possibilidades de decidir e resolver suas questões cotidianas com mais agilidade, como também essa abertura vem estimulando as escolas a buscarem complementação orçamentária por sua própria conta, junto à iniciativa privada e a outras formas de contribuição da população<sup>9</sup>. A maior flexibilidade com que passam a contar, fruto da descentralização administrativa, parece repousar na possibilidade de a escola pública

estatal passar a buscar, fora do Estado, meios para garantir melhor sua sobrevivência, ou seja, formas alternativas de financiamento.

O incentivo à busca de alternativas de financiamento pode ser observado em todos os níveis da educação pública no Brasil. As escolas básicas têm sido motivadas, desde o início dos anos 90, sobretudo a partir das reformas orientadas pelo Plano Decenal de Educação, a buscarem parcerias junto à iniciativa privada ou outras formas de ajuda, que recorrem ao voluntarismo, como, por exemplo, a chamada política de adoção. Passados mais de dez anos das primeiras iniciativas, podemos constatar que resultaram em poucos frutos. Estudos e pesquisas<sup>10</sup> vêm demonstrando que se trata de estratégias frágeis já que as empresas privadas não apresentam interesse em estabelecer parceria com escolas públicas que muito pouco ou quase nada podem oferecer, afinal a relação de parceria pressupõe certa reciprocidade. As adoções de escolas públicas por empresas privadas, públicas ou ONG também têm demonstrado seus limites como ações que verdadeiramente interfiram nos rumos e processos escolares.<sup>11</sup> O voluntarismo sempre foi evocado pelo governo e pela mídia, nos últimos tempos, para sensibilizar a população com a situação de precariedade da escola pública, conclamando a todos que façam da educação pública alvo de sua boa ação. Campanhas como "O dia da família na escola" e "Amigos da escola" são exemplos de ações que reforçam a imagem de que a escola pública é lugar de filantropia e voluntarismo. E o problema é que se sabe que a contrapartida disso está na dificuldade em se reconhecer a escola como lugar de trabalho e a educação como atividade profissional.

Além disso, as escolas públicas se vêem, muitas vezes, compelidas a pro-

curar angariar recursos até mesmo junto às comunidades do seu entorno. Temos chamado de comunitarismo um tipo de ação que desenvolve a instituição pública através de seu corpo funcional com a comunidade em busca de meios materiais para melhor se desenvolver, sem contudo transformar essas práticas em momentos de conscientização e luta política. As festas juninas, os mutirões e outras formas de campanha que procuram incentivar as famílias a contribuir com seu trabalho ou dinheiro para a escola.

Essas estratégias de recurso à comunidade para o financiamento da educação não se restringem à educação básica. A reforma da Educação Profissional que se implantou no Brasil, com o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, reflete a tentativa de colocar em prática as orientações das políticas públicas para a educação básica e profissional, já comentadas aqui. A educação profissional passa à condição de complemento da educação básica e geral, que deverá organizar três tipos de formação, sendo elas: básica – não exigindo escolaridade prévia e podendo ter duração variável; técnica – educação profissional de nível médio que exige a conclusão da educação básica regular ou deve ser feita em concomitância com o ensino médio; e a tecnológica – formação profissional de nível superior. Assim, a educação profissional passa a relacionar-se com outras modalidades de ensino e não mais só com o ensino médio.

A estratégia de separar a educação profissional da educação geral pode estar sendo orientada pela busca de barateamento da educação básica, obrigatória e mais ampla. Com o dever de garantir a gradativa universalização gratuita do ensino médio, o poder público encontra-se pressionado a responder a demanda pelo atendimento ao mesmo, à medida que aumentam

os concluintes do ensino fundamental.

Mas a referida estratégia permite ainda uma outra “vantagem” ao MEC, que é a possibilidade de estabelecer parcerias para a oferta da educação profissional, apelando para acordos com a iniciativa privada, através de programas desenvolvidos em conjunto com empresas, ou ainda, com o Sistema S. Permite, ainda, articulações com outros Ministérios, com o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, por exemplo, possibilitando a utilização de outros recursos, tais como os do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, res-

*Alguns estudos vêm demonstrando que as reformas de Estado ocorridas nos anos 90, nos países latino-americanos, trazem uma orientação mais ou menos convergente com o modelo britânico de reforma implantado no período tatcheriano.*

ponsabilizando, mais uma vez, os trabalhadores pelo financiamento de sua capacitação para o trabalho.

Na educação superior, o papel das fundações criadas dentro das universidades públicas tem sido cada vez mais ampliado. De estratégia legal para viabilizar ações financeiras e administrativas na rapidez que as agências de fomento exigem mas que os órgãos públicos não respondem, passaram a constituir-se em importantes meios de captação de recursos. No ano de 2000, a Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, arrecadou, através de sua fundação, a FUNDEP, 85,9 milhões de reais. Segundo o jornal *Folha de São Paulo*, esta verba é mais que o triplo

do orçamento de custeio e capital (usado para investimento em infraestrutura e manutenção) que o MEC contava naquele ano, que foi de 26,7 milhões.

Alguns estudos vêm demonstrando que as reformas de Estado ocorridas nos anos 90, nos países latino-americanos, trazem uma orientação mais ou menos convergente com o modelo britânico de reforma implantado no período tatcheriano. Em tais reformas, percebe-se, como traço comum, a preocupação com reduzir os gastos públicos destinados à proteção social, principalmente dos pobres, e a priorização da assistência social aos mais pobres, sobretudo, a partir de fundos públicos criados para este fim, com existência provisória.<sup>12</sup>

A tentativa por parte do Estado de capitanear o processo de mudanças na educação que ocorre na década de 90, será fundada no discurso da técnica e da agilidade administrativa. Para tanto, as reformas implementadas na educação, no período mencionado, serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente e com mesma orientação. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil, em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior), tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência, eficiência e efetividade serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas.

Na educação, especialmente na Administração Escolar, verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresarias e burocráticas para a escola como uma atitude freqüente. Em alguns momentos, tais transferências tiveram por objetivo eliminar a luta política no interior das escolas, insistindo no caráter neu-

tro da técnica e na necessária assepsia política da educação. Embora o debate crítico em torno destas questões tenha sido demasiado exaustivo, em décadas passadas, não foi capaz de evitar que as tendências mais recentes em administração educacional e mesmo as direções tomadas pelas políticas públicas para a gestão da educação resgatassem as teorias administrativas como teorias políticas<sup>13</sup>.

O texto da Emenda Constitucional nº 19, de 1998, reflete com muita clareza a lógica racional impressa na reforma do Estado em curso. A possibilidade de criação das Organizações Sociais e dos Contratos de Gestão vai interferir nos rumos que tomará o debate em torno da Autonomia Universitária, o que converge com as orientações mais recentes para a gestão da educação básica. Sendo que, na gestão da educação básica, as reformas realizadas em âmbito estadual e até municipal, em alguns casos, anteciparam as diretrizes assumidas posteriormente pelo MEC.<sup>14</sup> No caso das universidades públicas, a tentativa do MEC de reduzir a regulamentação do Artigo 207, da Constituição Federal, na realização de contratação entre as universidades públicas e o Estado, representa seu intento de realizar os contratos de gestão.

De acordo com Abrúcio (1999), o estabelecimento de relações contratuais, por parte do Estado, baseia-se em três pressupostos. O primeiro é o de que, numa situação de falta de recursos, a melhor forma de aumentar a qualidade é introduzir relações contratuais de competição e de controle. O segundo, quase como consequência do primeiro, é o de que a forma contratual evita a situação de monopólio. E, finalmente, o terceiro refere-se à maior possibilidade que os consumidores (supostamente) têm de controlar e avaliar o andamento dos serviços públicos, a partir de um marco contratual.

**A Universidade Paulista – UNIP, do empresário Di Gênio, apresentando uma diferença de 31.467 alunos, em 2000, a mais que a USP, a segunda colocada, sendo sucedida pela universidades Estácio de Sá e ULBRA.**

#### **Gestão, financiamento e avaliação como articulação essencial à privatização da educação**

Considerando que a educação é um direito público assegurado a todos os cidadãos brasileiros e que para tanto o Estado deverá organizá-la, no sentido de melhor atender a exigência legal, podemos considerar que é obrigação do poder público não só desenvolver meios para oferecer educação como também controlar a sua oferta no setor privado. Com esta finalidade, foram criados o Conselho Nacional de Educação e os conselhos estaduais e municipais. Portanto, analisar o processo de privatização da educação brasileira exige que se observe também o movimento de ampliação ou possível retração do setor privado nos níveis básico e superior da educação nacional.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2000, realizado pelo MEC, as três maiores universidades brasileiras hoje são particulares. O jornal *Folha de São Paulo*, comentando o fato em matéria jornalística, afirma que estas instituições são “verdadeiros conglomerados de ensino surgidos a menos de uma década” (jornal *Folha de São Paulo*, 02/12/2001). A constatação do Jornal se deve ao fato de que, em menos de dez anos, as universidades particulares passaram a ocupar três dos primeiros cinco lugares destinados às

maiores instituições superiores de ensino no Brasil. O crescimento aligeirado destas instituições pode ser observado a partir dos dados de crescimento de matrícula apresentados pelo referido Censo. A Universidade Paulista – UNIP, do empresário Di Gênio, apresentando uma diferença de 31.467 alunos, em 2000, a mais que a USP, a segunda colocada, sendo sucedida pela universidades Estácio de Sá e ULBRA.

O crescimento do setor privado, na educação superior, pode ser ainda observado se comparamos o crescimento obtido nas matrículas, em curso de graduação, nas instituições públicas e privadas. Entre os anos de 1999 e 2000, a matrícula nos cursos de graduação obteve um crescimento significativo na ordem de 14%. Nas instituições particulares de ensino, o crescimento do número de alunos matriculados em cursos de graduação, de 1999 para 2000, foi de 17,5%, enquanto nas federais foi de 9,1% e nas estaduais, 9,8%.

O crescimento do setor privado na educação brasileira, tão bem demonstrado pelos dados oficiais do MEC, ocorre em um contexto de mudanças na educação nacional marcado pelo crescimento da participação (pelo menos, do ponto de vista formal) da sociedade nas instituições públicas. A composição do Conselho Nacional de Educação deveria contemplar as representações da sociedade brasileira organizada em torno da educação.<sup>15</sup>

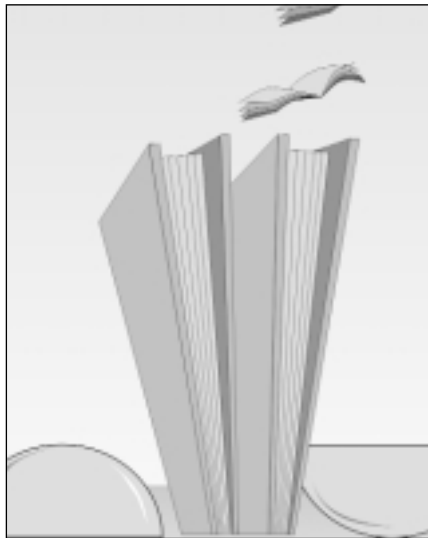
A incorporação de novos mecanismos de participação, mesmo que ainda de forma tímida, presente nos novos modelos de gestão educacional, é resultado da expressão de antigas lutas dos movimentos organizados e das resistências dos trabalhadores às formas capitalistas de organização e gestão do trabalho. Mas, é importante observar que quando as políticas oficiais de educação adotam tais modelos, o

fazem atribuindo-lhes novos significados, o que resulta em que contenham, na aparência, conteúdos mais consensuais, mas na sua prática efetiva conservem pressupostos autoritários.<sup>16</sup>

De acordo com o mesmo Censo, entre os anos de 1998 a 2000, houve um crescimento de 18% nas matrículas de estudantes em instituições federais de ensino. Este crescimento ocorreu sem ter havido um aumento proporcional do número de professores. A partir da observação das políticas de autonomia, financiamento e avaliação, as quais vêm sendo submetidas a educação pública no Brasil hoje e, em especial, as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, percebe-se a estreita ligação entre financiamento e avaliação como eixos da gestão.

Na educação básica, tal tendência apresenta-se predominante a partir das reformas educacionais dos anos 90. As reivindicações por maior autonomia para as escolas têm sido respondidas pelo Estado com a possibilidade da descentralização administrativa e financeira. A autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação.

Uma característica peculiar à metodologia de projetos, bastante usual nos procedimentos administrativos atuais, é o estabelecimento dos objetivos, metas e prazos a serem alcançados e cumpridos, já no momento de elaboração dos projetos, pelo próprio coletivo interessado. Tal recurso tem levado à responsabilização dos próprios envolvidos pelos resultados das políticas aplicadas, detectados os resultados na avaliação de desempenho realizada pelos mesmos. O risco colo-



*Ao mesmo tempo que é exigida dos professores mais presença em sala de aula e produção acadêmica, de caráter científico, reforçam-se as incumbências administrativas, em face da redução de pessoal.*

cado pela adoção acrítica dessas metodologias está justamente na possibilidade de legitimar políticas discriminatórias, através da aceitação de critérios de produtividade e eficiência determinados de fora.

A evidência da forte influência que a reforma do Estado, sobretudo a reforma administrativa, vem exercendo sobre o setor educacional começa a ser demonstrada na literatura recente sobre o tema. Na educação superior tal tendência se evidenciaria na substituição do sistema altamente burocrático e centralizado, baseado no financiamento incremental, para um outro calçado na contenção de gastos públicos, na descentralização administrativa e na introdução de processos de avaliação.<sup>17</sup>

A política de Gratificação por Estí-

mulo à Docência – GED, implementada pelo MEC, em 1998, também demonstra a tendência, cada vez mais assumida pelo Estado, de vincular financiamento e avaliação. Tais políticas vêm provocando a intensificação do trabalho docente, modificando em essência sua natureza. Ao mesmo tempo que é exigida dos professores mais presença em sala de aula e produção acadêmica, de caráter científico, reforçam-se as incumbências administrativas, em face da redução de pessoal. Percebe-se a tentativa de abordagem do trabalho acadêmico como composto por atividades mensuráveis em termos quantitativos, com pouco tempo destinado à reflexão e ao estudo e constantemente posto à prova acerca de sua operacionalidade. Expõem-se, assim, os professores, a uma realidade em que todos devem competir com seus pares, dificultando a integração coletiva e escaçando a possibilidade de práticas mais solidárias nas suas atividades de trabalho. Ao mesmo tempo que reconhecem a possibilidade de o professor buscar complementação salarial através de prestação de serviços externos à universidade, desde que contribua com uma porcentagem para sua instituição empregadora. Essas políticas não só jogam para o professor resolver, no plano individual, seu problema trabalhista (má remuneração) como ainda o coloca como captador de recursos para a Instituição.

A eficácia, contudo, das mencionadas políticas, que atrelam financiamento e avaliação como principais instrumentos de gestão, só é conseguida a partir da legitimidade conferida aos processos de avaliação utilizados pelo MEC, junto à sociedade em geral. A exploração da imagem do servidor público como um funcionário que trabalha pouco, é moroso e ineficiente, junto à opinião pública, passou a ser uma constante nos discursos da reforma.



Isso porque, como afirma Abrúcio (1999: 176): *“Ao sentimento antiburocrático aliava-se a crença, presente em boa parte da opinião pública, de que o setor privado possuía o melhor modelo de gestão.”* A avaliação de desempenho passou a ser apresentada como instrumento indispensável à otimização do trabalho dos servidores públicos, tanto nas instituições de educação básica quanto nas de ensino superior.

O momento sugere cautela e a necessidade de maiores investigações que possam desvendar as estratégias adotadas por setores que conspiram contra a educação pública, gratuita e para todos, no Brasil, ao mesmo tempo que devem propor caminhos que contribuam para a consolidação de um projeto democrático de educação e sociedade. Vínculos cada vez mais estreitos entre a academia e o movimento social organizado, como reflete o CONED, são fundamentais para que a construção de projetos políticos factíveis e conseqüentes possam sinalizar uma sociedade mais justa, onde a educação seja, de fato, um direito de todos.

## Notas

1 Refiro-me ao conceito de CGP desenvolvido por BERNARDO (1991).

2 Cf.: ABRÚCIO (1999); BRESSER PEREIRA & SPINK (1999).

3 Cf.: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

4 Observa-se nas reformas dos serviços públicos no Brasil que os cortes orçamentários priorizam o “enxugamento” de pessoal, não correspondendo à mesma lógica para os gastos com infraestrutura material. Cf: DINIZ (2002).

5 Cf.: SALAMA (1997).

6 Maiores detalhes sobre a criação e funcionamento do FUNDEF, ver: PINTO (2000)

7 OLIVEIRA (1996). Discuto esta questão em capítulo de livro intitulado: “A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública”.

8 Cf.: OLIVEIRA (1997). “Educação e planejamento: a escola como núcleo do sistema”.

9 Pesquisa realizada por SOUSA (2000) analisa as parcerias realizadas nas escolas públicas, em São Paulo.

10 Cf.: SOUSA (2000).

11 Ver: OLIVEIRA (2000).

12 Cf.: DRAIBE (1997), DINIZ (1997), SALAMA (1997) e ABRUCIO (1999), entre outros.

13 Sobre as teorias administrativas como teorias políticas, ver: BRUNO (1997)

14 A reforma da educação realizada em Minas Gerais nos anos de 1991 e 1998 tinha como uma de suas prioridades a descentralização administrativa, financeira e pedagógica. Cf. DUARTE & OLIVEIRA (2000). Ao mesmo tempo que em outros estados brasileiros se assistiam reformas educacionais na mesma direção. Cf. COSTA (1997). Alguns estudos apontam tais processos de descentralização da educação como portadores de uma lógica privatista e desregulamentadora. Cf. ROSAR (1995).

15 A criação de conselhos na educação brasileira não é nova como bem assinala Cury (2000); remonta aos tempos imperiais. Entretanto, a profusão de conselhos, vivida mais recentemente em todos os âmbitos da administração educacional, é inteiramente nova.

16 A esse respeito, ver o conceito de “refuncionalização” nas reformas administrativas e educacionais, no Estado de Minas Gerais, desenvolvido por SILVA, 1994.

17 Cf.: TRINDADE (1999)

## Referências Bibliográficas

ABRUCIO, F.L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional. In: BRESSER PEREIRA, L.C. & SPINK, P.K.. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9424** – 24 dez. 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

BRESSER PEREIRA, L.C. Da administração pública burocrática à gerencial. In: \_\_\_\_\_ & SPINK, P.K.. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 3ª ed. Rio de Janeiro:

Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRUNO, L.. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**; desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

DINIZ, E. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: \_\_\_\_\_ & AZEVEDO, S. **Reforma do Estado e democracia no Brasil**: dilemas e perspectivas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

DRAIBE, S.M. A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas? In: DINIZ, E. & AZEVEDO, S. **Reforma do Estado e democracia no Brasil**: dilemas e perspectivas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

DUARTE, M. R. T. e OLIVEIRA, D.A. “Política e administração da educação: um estudo de algumas medidas recentes implantadas no Estado de Minas Gerais”. **Relatório Técnico de Pesquisa**. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2000.

DURHAM, E. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Revista Novos Estudos**. Nº 51. São Paulo: CEBRAP, Julho de 1998.

\_\_\_\_\_. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**; Revista de Sociologia da USP, vol. 11, nº 2, out. 1999 (Editada em fevereiro de 2000).

**JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO**, 02/12/2001.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Gestão democrática da educação**; desafios contemporâneos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

SALAMA, P. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.

TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

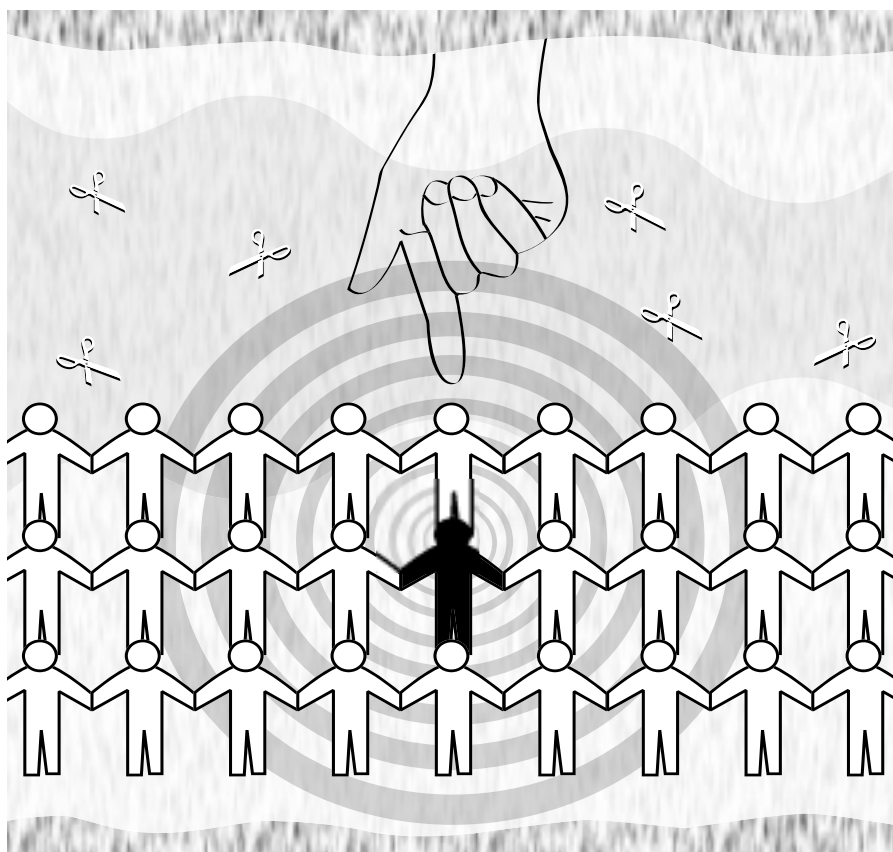
\* **Dalila Andrade Oliveira** é doutora em Educação pela USP. Professora da Faculdade de Educação/UFMG.

# Avaliação do ensino de graduação: a experiência da UFMG<sup>1</sup>

*Maria do Carmo de Lacerda Peixoto<sup>2</sup>*

Minha escolha por focalizar o processo de avaliação que vem sendo conduzido pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, fundamenta-se na crença de que uma discussão acerca das concepções e mecanismos de avaliação na educação superior deve considerar as contribuições e lições que a prática institucional traz para o tratamento do tema. Para tanto, farei, em primeiro lugar, uma apreciação sobre as concepções e mecanismos de avaliação vigentes no cenário educacional brasileiro para, em seguida, apresentar os aspectos mais especificamente relacionados à UFMG.

A crise institucional vivida pelas universidades está inscrita no cenário da crise do Estado do Bem-Estar Social, que está levando, de modo mais destacado, à deterioração progressiva das políticas sociais, já que a necessidade de redução das despesas públicas afeta, com maior intensidade, a área social<sup>3</sup>. Este cenário levou à adoção de uma cultura gerencialista no setor público, induzindo à criação de sofisticados mecanismos de controle e responsabilização que chegam a colocar em questão, entre outros aspectos, a autonomia da universidade.



A avaliação, voltada mais para o produto do que para o processo, tem sido um pré-requisito para a implementação desses mecanismos na educação. A sua prática, na educação superior, tem sido concebida com base no mérito, orientada pela lógica da regulação e do controle, do cumprimento de requisitos e normas, e voltada para a identificação e seleção dos "melhores",

por meio de rankings classificatórios, com vistas ao estabelecimento de políticas de incentivos e financiamento.

Além disso, a pressão que as sociedades vêm exercendo sobre as universidades públicas, no sentido do chamado "accountability", tem significado para elas intensificação da cobrança quanto aos seus resultados, levando-as a considerar sua responsabilidade

na utilização dos recursos públicos, bem como quanto à qualidade dos serviços e processos por elas gerados. Em consequência, a busca de maior eficiência e eficácia tem estado no centro das atenções da política e da gestão universitárias, visando garantir seu espaço público e criativo para responder, com qualidade e competência, às atribuições a elas destinadas pelas sociedades contemporâneas.

A avaliação, entendida como uma necessidade estrutural da vida da universidade<sup>4</sup>, desempenha um papel importante na garantia desse espaço, como consequência do caráter público de uma instituição que tem por finalidade a produção e a disseminação do conhecimento, num duplo compromisso com a expansão das fronteiras do conhecimento, da arte, da cultura, e com a formulação de subsídios para a solução dos problemas sociais. Nessa perspectiva, a avaliação teria por função social buscar o aperfeiçoamento da qualidade da educação, para transformar a universidade numa instituição voltada para e comprometida com a democratização do conhecimento e da educação, assim como com a transformação da sociedade.

Considerando a regulamentação vigente no caso brasileiro, relativa às políticas de avaliação da educação superior, é preciso lembrar que ela faz parte de um contexto no qual, como é sabido, a lei maior da educação foi aprovada após a regulamentação de diversas iniciativas governamentais, no campo da educação. Exemplos disso foram a criação do Conselho Nacional de Educação - CNE, a lei que criou o FUNDEF, a lei que regulamentou a escolha de dirigentes das universidades e os próprios procedimentos de avaliação da educação superior. Entre outros aspectos, isto significa que as políticas educacionais, em vigor, têm vínculos claros com o projeto político de desenvolvi-

---

*A avaliação institucional deve ser um processo socialmente organizado e promovido por atores sociais com legitimidade e competência técnica, ética e política, institucionalmente conferidas e reconhecidas.*

---

mento econômico e social do país, na perspectiva do governo em exercício.

Os princípios gerais norteadores desta avaliação foram firmados pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB e pelo decreto 2306/97, vinculando-a ao credenciamento e reconhecimento das instituições de ensino superior, à autorização e reconhecimento de cursos, bem como à renovação periódica do reconhecimento. Para viabilizar esses processos, foram considerados os resultados do exame nacional de cursos e da análise das condições de oferta, regulamentados pelo decreto 2026/96. A partir de 2002, a portaria 990 do MEC instituiu a realização da avaliação das condições de ensino, em substituição à das condições de oferta.

A lógica dessa política enfrenta, hoje, uma contradição que pode ser observada a partir de um acontecimento relativamente recente. Por ocasião da "Jornada para unificação dos instrumentos de avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação", ocorrida em Brasília, em 22 de junho de 2001, foram expostos para os membros das comissões de especialistas os objetivos que levaram à transferência da responsabilidade da avaliação das condições de oferta de cursos e instituições da Secretaria de Ensino Superior para o INEP/MEC<sup>5</sup>.

Ao mesmo tempo em que se pretende implementar um modelo único globalizado de qualidade no sistema de ensino superior, esta jornada apresentou uma proposta de padronização dos instrumentos de avaliação dos cursos e instituições como base desse novo processo e construída em conso-

nância com este modelo. Em princípio, isto pode conduzir, de modo mais acelerado, à configuração desse modelo globalizado. Não é aí que reside a contradição, é claro.

No texto introdutório distribuído aos participantes, afirma-se que "o sistema está sendo reestruturado para integrar, usando a mesma base de dados, o mesmo padrão conceitual, a mesma classificação de áreas de conhecimento, procedimentos compatíveis e a mesma postura ética, todos os processos que demandam a necessidade de avaliação" (p.3/4). Isto significa que o sistema de avaliação da educação superior passará a atuar consoante um padrão fortemente homogeneizador, o que leva a perguntar se, com base nesse padrão, será possível ao governo federal conduzir o sistema de educação superior a se estruturar segundo o modelo de diferenciação institucional definido na reforma da educação superior, tal como ele pretende<sup>6</sup>. Considerando, ainda, que segundo consta do parecer 776/97, os princípios gerais da proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação formulada pelo Conselho Nacional de Educação se fundamentam na flexibilidade curricular, cabe perguntar, também, se e até quando essa flexibilidade poderá ser mantida, já que os currículos serão defrontados com uma avaliação que é homogeneizadora.

Isto posto, lembro que, por outro lado, formulada como proposta do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, a avaliação institucional faz parte do cenário das universidades públicas brasi-

leiras, desde o início da década de 90, numa perspectiva de que, mais do que como instrumento de controle e responsabilização, ela atue para a emancipação institucional. Este processo encontra-se ainda em consolidação no país, passando por fases em que tem sido mais ou menos enfatizado por parte das políticas governamentais, estando, no momento, em total recesso<sup>7</sup>.

Essa avaliação deve ser feita em articulação com ênfases e prioridades estabelecidas coletivamente, dependendo da existência de vontade política para ocorrer. Deve visar à qualidade do trabalho realizado pela instituição, concebida como um processo pedagógico destinado a compreender as dificuldades existentes e a potencializar as condições de construir com melhor qualidade os agentes e a instituição. Nesse campo, a existência de um retorno construtivo dos seus resultados é fundamental para garantir a valorização e sustentação do processo de avaliação.

Realizada numa organização complexa e com funções públicas como é a universidade, a avaliação institucional deve ser um processo socialmente organizado e promovido por atores sociais com legitimidade e competência técnica, ética e política, institucionalmente conferidas e reconhecidas. Esses agentes ou sujeitos sociais comprometidos com o processo de construção do objeto e dos objetivos é que irão estabelecer os critérios, normas, metodologia e instrumentos que levarão à produção dos juízos de valor e dos dispositivos para a transformação das realidades avaliadas.

A avaliação institucional, conduzida pelo PAIUB, compõe-se de três dimensões, complementares e interativas: a avaliação interna, que fornece as bases para a avaliação externa a qual, por sua vez, alimenta novos processos internos. Na primeira dessas dimensões, os sujeitos pertencem à mesma reali-

dade que está sendo avaliada, às vezes, com duplo estatuto de avaliadores e avaliados. A avaliação, nesse caso, coloca a utilidade social da universidade em meio a um conjunto mais amplo de utilidades sociais, ao mesmo tempo em que envolve uma comparação entre modelos institucionais e seus desempenhos. Isto faz com que a referência da avaliação esteja sempre fora da instituição avaliada.

A avaliação externa, por sua vez, confirma o sentido de transparência e o caráter público da universidade e da avaliação, pois se faz com a participação efetiva dos membros da comunidade científica, de órgãos públicos ligados à educação, ciência e tecnologia, e de representantes da sociedade organizada. Sua eficácia, em grande parte, depende da qualidade, utilidade e pertinência dos dados produzidos pela avaliação interna. O confronto entre as avaliações praticadas na esfera interna, finalmente, com aquelas realizadas por membros externos, deve produzir uma síntese a respeito da concepção que se tem sobre a instituição, sobre os encaminhamentos indicados para a melhoria da qualidade da universidade e do próprio papel da avaliação, como um processo contínuo de transformação e aperfeiçoamento.

Tratando da avaliação, no caso específico da UFMG, no início da década de 90, foi constituída sua Comissão Central de Avaliação, voltada para os cursos de graduação e integrada aos procedimentos do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB. No início de 1998, esta comissão central, por resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, foi transformada em Comissão Permanente de Avaliação do ensino de graduação, decisão que implicou, entre outros aspectos, o compromisso da universidade em aportar recursos para a realização da avaliação. Desse modo, a

UFMG assumiu a responsabilidade pela condução dos procedimentos e estudos que fossem considerados necessários, independentemente da existência de outros recursos destinados à avaliação pelo MEC, através do PAIUB.

O trabalho que vem sendo realizado compreende, inicialmente, a avaliação interna. Semestralmente são aplicados os questionários de avaliação de disciplinas a todos os alunos dos cursos de graduação e, com a mesma regularidade, é aplicado um questionário para que os formandos avaliem o curso por eles cumprido. Os resultados desses questionários têm sido devolvidos aos colegiados de curso, ainda em formato preliminar. Procedimentos destinados ao melhor aproveitamento desses registros avaliativos, inclusive tendo em vista dar maior visibilidade aos resultados, vêm sendo estudados e deverão ser implementados proximoamente, tendo em vista que ainda há problemas a serem enfrentados, no que diz respeito à forma e ao conteúdo da divulgação dessas avaliações.

Estudos sobre o perfil de candidatos e aprovados nos vestibulares têm sido também realizados, bem como sobre a evasão dos cursos de graduação. Esses estudos têm permitido formular políticas relativas ao processo de seleção e voltadas para estimular alterações curriculares, entre outros aspectos. Encontra-se, em planejamento, também, a realização de uma proposta de acompanhamento de egressos dos cursos de graduação, visando a analisar sua situação profissional e explicitando o significado da sua permanência na UFMG, para a inserção profissional. Um estudo piloto para os cursos de Engenharia já está em andamento.

Quanto à avaliação externa, no período de 1997 a 1999, foram avaliados os 37 cursos de graduação, excetuados aqueles criados a partir de 1998, cujo ciclo de formação ainda não se



completara. Ex-alunos e profissionais de renome das áreas nos campos acadêmico e profissional foram indicados pelos cursos para comporem as comissões de avaliação. Foram avaliados aspectos relativos ao currículo, ao corpo docente, discente e técnico-administrativo e às condições de infra-estrutura. Entre o segundo semestre de 1998 e o primeiro de 2000, o Pró-reitor de Graduação e o presidente da Comissão Permanente de Avaliação visitaram todos esses cursos, discutindo o relatório da comissão de avaliação externa. Foi estabelecendo o prazo de seis meses para a apresentação de propostas destinadas a intervir nos problemas apontados pela avaliação externa. Para estimular o atendimento dessas metas, a Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE introduziu, nos editais elaborados quando da concessão de recursos da universidade aos projetos dos colegiados de cursos e ao programa de bolsas da graduação, mecanismos que priorizam a solução desses problemas<sup>8</sup>.

Está em planejamento, também, a realização de um novo ciclo de avaliação externa, envolvendo, além dos cursos que participaram da etapa anterior, aqueles que não foram ainda avaliados. Pretende-se, dessa forma, tornar essa modalidade de avaliação uma atividade regular da universidade. Isso implicará a formulação de novos procedimentos, tendo em vista promover um avanço nas condições anteriormente examinadas. Também vêm sendo analisados os procedimentos utilizados nas análises feitas por ocasião das avaliações das condições de oferta dos cursos pelo MEC, de forma a proceder às comparações necessárias para municiar a universidade no diálogo com o MEC, bem como a incorporar informações porventura não constantes dos procedimentos institucionalizados na UFMG. Uma questão, em particular, que vem preo-

cupando a Comissão Permanente de Avaliação, é de como induzir mudanças em cursos que foram muito bem avaliados pela avaliação externa e, ao mesmo tempo, vêm obtendo conceito A, no exame nacional de cursos e nas condições de oferta. Os parâmetros orientadores dessas mudanças constituem-se nos aspectos centrais desta questão.

A comissão publica, anualmente, um Caderno de Avaliação (encontra-se no número 4), distribuído para todas as instituições de ensino superior do país, e destinado a divulgar estudos produzidos na universidade sobre a avaliação do ensino de graduação. Nêle, têm sido publicados não só estudos assinados por membros da comissão permanente de avaliação, como por docentes de diversos cursos, analisando situações específicas dos mesmos.

Pode-se dizer que o conjunto de procedimentos que vem sendo conduzido na UFMG atua em concordância com uma concepção de avaliação orientada pela lógica de transformação da instituição, visando à construção de uma qualidade e excelência não excluídas, com a finalidade de identificar os acertos e dificuldades frente aos objetivos de levar à melhoria institucional e de construir uma universidade comprometida com o desenvolvimento científico e social. São procedimentos que se baseiam, sobretudo, no mérito e na relevância científica, acadêmica e social da instituição<sup>9</sup>.

Concluindo, acrescento que, no planejamento de trabalho da comissão permanente de avaliação e da reitoria recém-empossada, encontra-se a proposta de, a médio prazo, proceder à implementação da avaliação institucional em sentido amplo, envolvendo todas as atividades da universidade. Isso representará uma alteração substantiva no escopo de abrangência da comissão e no compromisso da UFMG para com a avaliação institucional.

## Notas

1. Palestra proferida na mesa redonda Concepções e mecanismos de avaliação, no Seminário sobre Educação Superior, promovido pelo ANDES-SN, no CEFET-BH, entre 3 e 6 de abril de 2002.

2. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto é doutora em Educação pela UFRJ e professora da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenadora do GT Política da Educação Superior da ANPEd 1998-2001. Presidente da Comissão Permanente de Avaliação da UFMG.

3. Sobre as crises da universidade, ver Santos (1996).

4. Sobre a avaliação da universidade como necessidade estrutural e conjuntural, ver Belloni (2000).

5. Este processo avaliativo foi, pela portaria 990 anteriormente citada, convertido na avaliação das condições de ensino.

6. Sobre os componentes da reforma da educação superior brasileira, ver Catani e Oliveira, 2000. E sobre a introdução do modelo de diferenciação institucional na reforma da educação superior brasileira, ver, entre outros, Sguissardi (2000).

7. Sobre a avaliação institucional, ver Dias Sobrinho (2002).

8. A UFMG destina recursos no orçamento para a melhoria dos cursos de graduação e para três modalidades de bolsas para os alunos desses cursos: iniciação à docência, aprimoramento discente e acadêmico especial. Estes recursos são distribuídos por meio de editais, com base no mérito dos projetos apresentados.

9. Belloni, op. cit., *ibidem*.

## Referências bibliográficas

BELLONI, Isaura – A função social da avaliação institucional, in: José Dias Sobrinho e Dilvo Ristoff (orgs.) – Universidade desconstruída, avaliação institucional e resistência, Florianópolis, RAIES/Insular, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira – A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações, in: Afrânio M. Catani e Romualdo P. Oliveira – Reformas educacionais em Portugal e no Brasil, Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

DIAS SOBRINHO, José – Educação e avaliação: técnica e ética, in: José Dias Sobrinho e Dilvo Ristoff (orgs.) – Avaliação democrática, Florianópolis, Insular, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa – Pela Mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade, São Paulo, Cortez, 1996, cap. 8.

SGUISSARDI, Valdemar – Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século, in: Valdemar Sguissardi (org.) – Educação superior, velhos e novos desafios, São Paulo, Xamã, 2000.

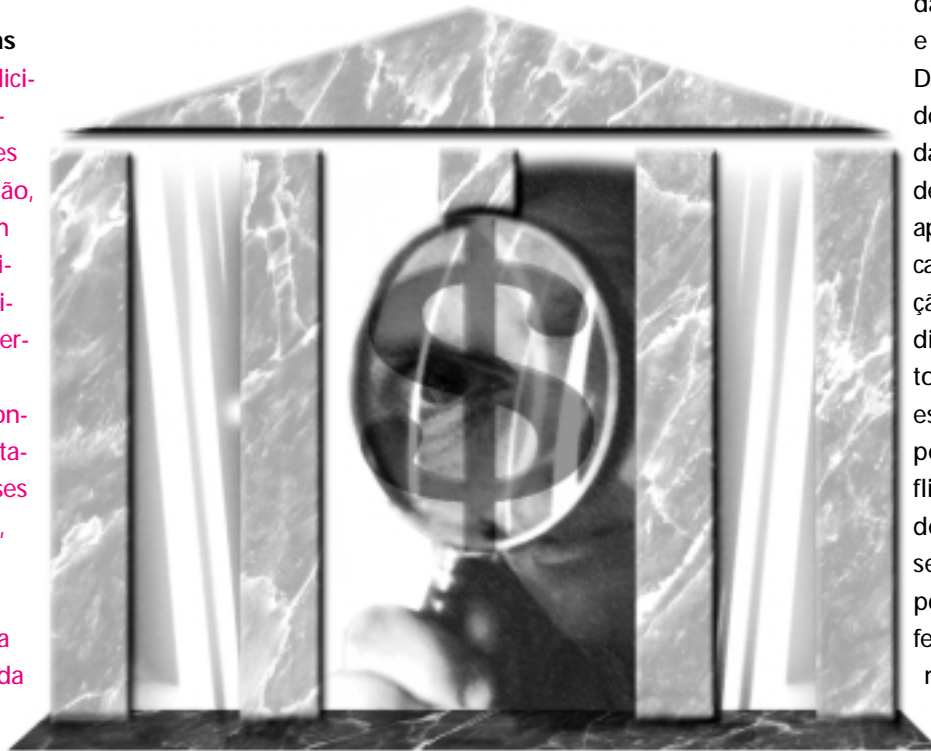
# O público e o privado na educação superior

Maria Do Socorro Xavier Batista<sup>1</sup>

## O Estado e os interesses privatistas

Este texto busca explicitar a influência hegemônica dos interesses privatistas na educação, que se implementam nas instituições públicas, através das políticas e programas governamentais. Objetiva revelar as diversas configurações e manifestações desses interesses na educação pública, especialmente no ensino superior.

A atualidade dessa discussão é ressaltada no panorama da política educacional encetada no Brasil, desde a década de 1990, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando se torna evidente a influência das idéias neoliberais e de organismos internacionais como o FMI, o Banco Mundial, a OMC, UNESCO, representantes dos interesses dos grandes oligopólios transnacionais, que impõem políticas de ajuste estrutural, de desenvolvimento econômico e de reformas do Estado, como pré-requisito para a renegociação da dívida do país e para novos empréstimos, tendo, como objetivo de fundo,



a inserção/adaptação do país, na nova ordem capitalista mundial. As políticas sociais ostentam configurações híbridas em que se entremesam interesses públicos e privados, interpenetram lógica mercantil e empresarial nos negócios públicos.

Embora visto de forma diferente no plano da Filosofia Política e assumindo formas diferentes no plano da realidade histórica, o Estado moderno é indissociável da sociabilidade capitalista, da sua dinâmica de divisão social em que a satisfação das necessidades é marca-

da pelas diferenças e desigualdades. Diante da igualdade, apenas formal, da sociedade moderna, o Estado se apresenta como mecanismo de regulação e de intermediação dos conflitos sociais, como espaço por onde perpassam os conflitos das classes e de seus distintos segmentos, sendo, portanto, uma esfera política que mantém, necessariamente, uma interação com

a sociedade civil.<sup>2</sup> Assume-se o entendimento de Poulantzas (1985), acerca do Estado, como condensação dos interesses conflitantes das classes sociais no capitalismo moderno, como um mediário de uma sociedade dividida em classes, que, embora não represente mecânica e instrumentalmente apenas os interesses de uma única classe, historicamente tem assumido, através de uma relação de forças, predominantemente, os interesses da classe dominante.

Assim, o Estado tem se legitimado como principal representante dos inte-

resses hegemônicos do capital, e, conseqüentemente, dos interesses privatistas, em todas os domínios da sociedade. No Estado como se configurou no Brasil, foi sempre presente uma interpenetração ou entrelaçamento entre a esfera pública e a privada, especialmente sob o fundo público, que entra na composição e reprodução do capital, promovendo-se uma ampliação do Estado, através do financiamento do capital e da força de trabalho. Configuração em que a participação do fundo público, na formação da taxa de lucro, tornou-se um componente estrutural e insubstituível no processo de acumulação de capital (Oliveira, 1993).

Esse entrelaçamento passa a evidenciar o que aponta Oliveira (1993:139): “um extravasamento das esferas privadas, das relações privadas, para uma esfera pública não-burguesa que, por variadas razões, tomou freqüentemente a forma estatal”. Na vertente neoliberal da regulação estatal do fundo público, a defesa de uma diminuição da ação estatal frente às políticas sociais e a conseqüente ênfase na reprodução do capital, as fronteiras da esfera pública se esmaecem, e, como decorrência, tem-se a perversão da ação estatal, “que perde o poder de estabelecer as diferenças entre interesses gerais e particulares. Nisto consiste o que tem sido chamado de ‘privatização’ do Estado”. As fundações de apoio à pesquisa existentes na maior das universidades são um exemplo típico do entrelaçamento das esferas pública e privada.

### Os interesses privatistas na educação

A discussão em torno do público e do privado, na educação brasileira, tem estado presente na arena política, desde os anos 20, especialmente, por ocasião da elaboração das constituições e das legislações que regem a educação. Tal discussão reflete e revela um debate entre os setores envolvidos na educação pública e defensores dela (sindicatos e associações de professores, entidades científicas e estudantes, intelectuais) e a escola privada (proprietários e dirigentes de escolas privadas), que abrange, desde uma questão mais geral e de princípio, sobre o dever do Estado para com a educação, em todos os níveis, sobre a exclusividade do Estado na oferta de educação, até uma disputa pela fatia do fundo público destinado ao financiamento da política educacional.

No que se refere ao dever do Estado para com a educação, de um lado, há os setores (amplo leque de entidades ligadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública) que defendem a responsabilidade do Estado e a competência na oferta educacional, em todos os níveis, de outro, estão aqueles que advogam a liberdade e a competência de grupos (filantrópicos, religiosos) e de empresários para oferecer educação, com fins lucrativos ou não. No que concerne ao destino dos recursos do fundo público voltados para a educação, as posições em disputa giram em torno do destino que o Estado deve dar a esses recursos. As posições se alternam entre os que defendem a exclusividade desses recursos para as instituições estatais e aqueles que de-

fendem a aplicação de recursos públicos nas escolas privadas, de natureza empresarial ou não.

Ao se constatar a supremacia do setor privado sobre o público - em número de alunos, de instituições e de recursos envolvidos - e o constante repasse de recursos públicos para as instituições privadas, especialmente de ensino superior, verifica-se que os interesses privados têm prevalecido nessa disputa.

Os confrontos sociais e políticos em torno da educação, como um dos aspectos importantes da democracia e do direito de cidadania, apesar de terem permitido avanços significativos, alcançados pela educação pública, não lograram ainda a universalização da educação fundamental e na superior ainda é extremamente restritivo.

Os meandros entre o público e o privado, reinantes na educação, têm inspirado um debate e uma produção acadêmica (Weber, 1991; Martins, 1988, 1991; Cunha (org.), 1985; Cury e Nogueira, 1985) que têm revelado e refletido os diversos aspectos e as interfaces desse tema. A captura da educação por interesses privados abrange aspectos econômicos, sociais e políticos. Mesmo quando se trata de proveito econômico, os interesses não se restringem apenas à transferência de recursos públicos para a escola privada, mas ultrapassam o âmbito de grupos e pessoas envolvidas no processo educacional, que passam a obter vantagens pessoais com os recursos públicos.

Entre outros mecanismos de transferência de recursos públicos, ou geridos pelo Estado, para o setor privado, identificados por Weber (1991:32), destacam-se: compra de vagas às escolas particulares, pelo Estado, com recursos provindos do MEC (mesmo havendo vagas ociosas na rede pública); convênio salário-aula, que consiste em ceder professores da rede públi-

---

*O clientelismo político é uma das formas de captura de serviços públicos para interesses particulares.*

---

ca, geralmente os melhor qualificados, para escolas confessionais ou leigas, onde passam a desenvolver suas atividades docentes. Esses mecanismos, além de manterem a escola privada, reforçam uma visão simbólica de que só ela pode oferecer um padrão de qualidade à população.

Ainda segundo Weber (p.34-36), diversos são os mecanismos de submissão da educação a interesses particulares. A escola pública pode ser utilizada por grupos políticos e por seus projetos político-sociais. O clientelismo político é uma das formas de captura de serviços públicos para interesses particulares. Ele pode contribuir para o agravamento da desvinculação das ações públicas das necessidades reais do povo, para a utilização das necessidades educacionais, para a distribuição de empregos públicos e de conciliação de interesses de grupos políticos. Pela visão particularista, a escola pública, muitas vezes, pode ser percebida como extensão da casa e da família, passando a “ser regida, principalmente, por laços afetivos e não por regras públicas, definidas em função das atividades de ensino” (Weber, 1991:37).

Nessa visão, destaca-se, também, o papel das relações interpessoais tecidas via parentesco, amizade e alianças, no recrutamento de gestores, professores, técnicos e demais profissionais da educação e na indicação de diretores e de supervisores educacionais. A nomeação de diretores ligados a grupos aliados políticos dos prefeitos e governadores, pode gerar mecanismos clientelistas, utilizados com frequência nas escolas públicas, os quais, na visão de Weber, já citada, (p.36), devem ser interpretados como formas de privatização do ensino público, e, ao mesmo tempo, de controle ideológico da ação educacional. Nesse mesmo estudo, Weber (p.37) demonstrou que o recrutamento docente, via convite pessoal,

*O localismo pode expressar os interesses de grupos políticos determinados e locais, que podem superpor interesses específicos e projetos próprios aos planos oficiais de educação.*

no período 1964/1986, em Pernambuco, sobretudo no interior do Estado, transformou muitas escolas em domínio familiar, congregando, além de parentes próximos que se nomeavam pelos laços de parentesco, como também amigos, agregados e aliados políticos e seus parentes, artifícios reproduzidos até mesmo em divisões da Secretaria de Educação do Estado. Situação que pode ser percebida em todos os estados.

A municipalização do ensino, de acordo com Weber (1991:35), tem “contribuído para reforçar o clientelismo e os interesses privados, tanto políticos quanto econômicos na área da educação”. O localismo pode expressar os interesses de grupos políticos determinados e locais, que podem superpor interesses específicos e projetos próprios aos planos oficiais de educação.

No ensino superior, podem ser observados alguns elementos de entrelaçamento entre o público e o privado. No que se refere à transferência de recursos públicos para o setor privado são correntes os seguintes expedientes: distribuição de crédito educativo, destinado ao pagamento de mensalidades em Instituições de Ensino Superior Privadas, financiamento de pesquisa nessas instituições, isenção de impostos, empréstimos. Todos esses mecanismos de entrelaçamento de interesses privados na educação, além de reforçarem o destaque à escola privada, do ponto de vista dos objetivos econômicos, aumentando o processo de acumulação, nesse setor, do ponto de vista simbólico e ideológico, a educação privada é realçada como aquela

que tem melhor capacidade de ter qualidade e validade como capital cultural que permite status e ascensão social.

Com o avanço da política neoliberal no Brasil, nos anos 1990, a redução dos gastos e dos direitos sociais ampliou o espaço do mercado nas áreas de saúde e de educação. A pouca regulamentação e a falta de controle do Estado sobre a qualidade e preços dessas áreas têm contribuído para o florescer do comércio de saúde e educação, contribuindo para a ampliação da denominada “nova burguesia de serviços”, ligada, principalmente, à exploração dos serviços de saúde e educação. “A política governamental tem consistido em deixar essas empresas de educação e saúde obterem taxas de lucro muito altas, de modo a se expandir celeremente, como vem ocorrendo, para que desempenhem uma função da qual o Estado pretende desvencilhar-se” (Boito Jr., 1999: 67-68).

#### **O público e o privado na educação a partir da reforma do Estado**

No contexto contemporâneo, marcado por uma crise de acumulação do capital, as reformas são incluídas nas estratégias de superação dessa crise, que incluem a reestruturação do padrão da sociabilidade capitalista mundial, cujos impactos causam mudanças em todos os aspectos da vida: da realidade concreta às representações simbólicas, ideológicas e políticas, mudanças que afetam todos os países, mas causam efeitos mais deletérios nos países dependentes.

A partir da crise econômica e da



crise do Estado, desde a década de 1970, vem-se desenrolando uma tendência mundial de promoção de reformas do Estado. Na década de 1990, nos países periféricos ou dependentes, o reformismo orientado pelo ideário neoliberal buscou submeter toda a sociabilidade e suas interdependências à racionalidade instrumental da lógica mercantil e assumiu centralidade nas políticas governamentais, adotando um caráter de contra-reforma, pois busca reverter o avanço das políticas sociais compensatórias típicas do Estado de Bem-Estar, que, no caso brasileiro, naquele momento, ainda se esboçavam de forma incipiente.

No Brasil, consagrou-se a reforma do Estado, como elemento central da política governamental, especialmente a partir de 1994, primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, buscando-se um redirecionamento nas relações Estado, sociedade e mercado e nas relações entre o público e o privado, especialmente nas políticas sociais. Essa influência orientou reformas estruturais que redefiniu a ação do Estado, na economia com a desregulamentação dos mercados, diminuiu a ação empresarial do Estado com a privatização das empresas estatais. Promoveu-se uma “reengenharia” nas instituições públicas, que favoreceu um imbricamento do público e do privado, com um novo tipo de instituição de propriedade pública não-estatal - Organizações Sociais, que podem ser financiadas com recursos públicos e através da compra de serviços e doações, por parte dos usuários desses serviços. Chauí (1999: 5), analisando a reforma do Estado, afirma que ela está fundamentada em um pressuposto ideológico básico:

*“o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a se colocar direitos so-*

---

*Através das privatizações explícitas das empresas estatais e implícitas dos serviços públicos, permite-se uma apropriação de bens e serviços mais rentáveis, pela iniciativa privada.*

---

*ciais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado, não só ali onde isso seria previsível - nas atividades ligadas à produção econômica - mas também, onde não é admissível - no campo dos direitos sociais conquistados.”*

Desse modo, através das privatizações explícitas das empresas estatais e implícitas dos serviços públicos, permite-se uma apropriação de bens e serviços mais rentáveis, pela iniciativa privada e diminui-se a ação do Estado como executor de políticas e sua função de estabilizador dos efeitos desiguais da acumulação capitalista. Borraram-se as fronteiras entre a esfera pública e a esfera privada.

Na visão do pensamento dominante, ou ideologia dominante, do neoliberalismo, hegemonizado pelas forças políticas aliadas ao capital, a força do Estado deve-se concentrar na sua capacidade de submeter toda a sociabilidade e suas interdependências à lógica mercantil, especialmente nas políticas públicas criadas e providas pelo fundo público. Esse pensamento aponta a crise do Estado e o seu suposto agigantamento, especialmente no que se refere às políticas sociais, como elementos justificadores da necessidade de se reformar o Estado, em direção à “modernidade”, a um Estado mínimo, ágil, eficiente.

Em relação ao papel e às funções do Estado na sociedade e na econo-

mia, a orientação é no sentido de se reduzir a sua atuação em relação à regulamentação das relações de troca, seja de mercadorias, de serviços ou de transações financeiras, e das relações de compra e venda da força de trabalho, incluindo, preferencialmente, os trabalhadores do Estado.

No tocante à reforma do Aparelho do Estado, aplica-se uma mudança de paradigma organizacional e administrativo. Ao modelo burocrático de corte weberiano, até então prevalecente superpõe-se uma administração gerencial, herdada da iniciativa privada, que se fundamenta nos princípios da flexibilização, descentralização, desregulamentação, administração por resultados e qualidade total, supostamente visando à redução dos custos, ao aumento da eficiência e da produtividade e à melhoria da qualidade dos serviços, mas que na verdade privatiza, desresponsabiliza o poder público das políticas sociais, assume um lógica excludente. Nessa reforma privilegiou-se a dimensão institucional descolada da dimensão do Estado “como expressão das relações de poder no conjunto da sociedade” (Sader, 1999:129), da democracia e da cidadania, onde o cidadão é reduzido ao consumidor.

Os programas de modernização e de reforma administrativa que procuraram adotar novas morfologias de organização, adotam como princípio o privilégio da ação do Estado direcionada para a acumulação do capital, nessa direção salienta Chauí (1999:2):

“Visto sob a perspectiva da luta política, o neoliberalismo não é, de manei-

ra nenhuma, a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desapareição do fundo público, mas a posição, no momento vitoriosa, que decide cortar o fundo público no pólo de financiamento dos bens e serviços públicos (ou o do salário indireto) e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital.”

No que tange à privatização dos serviços públicos são adotadas várias fórmulas: o incentivo e a concessão a empresas para venderem serviços, a transferência da prestação de serviços para organizações públicas não estatais de caráter privado, que captam recursos do fundo público e dos usuários dos serviços, ou, ainda, pela transferência dos recursos públicos para empresas privadas.

A orientação para as políticas sociais é a mercantilização, transformação de direitos sociais em filantropia e o uso discriminatório dessas políticas. A descentralização tem sido apontada como instrumento importante para agilizar a ação estatal, tornar o Estado “enxuto” e para fortalecer as funções de regulação e de coordenação do Estado, aspectos intimamente relacionados com a administração gerencial que prevê a descentralização de decisões e de funções. Nesse cenário, os entrelaçamentos entre o público e o privado na educação assumem novos contornos.

### **As interfaces entre o público e o privado na política na universidade pública**

Nas propostas e programas para o ensino superior, as estratégias metamorfoseiam-se mas os princípios privatistas são recorrentes. Embora assumindo contornos e formatos diferentes, a política governamental para a universidade pública, desde a década de 1970<sup>3</sup>, vem sistematicamente revelando uma concepção privatista, redu-

cionista, que se preocupa sobremaneira com a relação custo-benefício e com a redução ou destruição do caráter público da universidade, com uma intencional confusão conceitual onde o público e o privado se confundem. A iniciativa privada e as relações de mercantis são valorizadas como instâncias de eficiência e qualidade.

Desde o regime militar, vêm-se destacando uma tendência de redução do ensino estatal público e gratuito e um incentivo à expansão do ensino superior privado, de perfil empresarial, que tem levado a uma predominância do ensino privado sobre o público. Entre as propostas gestadas naquele período, que até hoje são realçadas, embora apareçam dissimuladas ou com outras características, está a autonomia financeira para as IFES, que aparece quase sempre associada à idéia de complementação orçamentária dessas instituições, por outras fontes que não o poder público, especialmente a iniciativa privada.

Essa lógica privatista fez com que, em diversas conjunturas políticas, os governos buscassem formatos institucionais que permitissem uma flexibilidade que possibilitasse que as instituições públicas pudessem ser providas por recursos captados na iniciativa privada. Essa idéia tomou forma durante a ditadura militar quando foi reforçada uma estrutura bipolar no sistema de ensino superior público, que passou a ser constituído de instituições com regime jurídico dual, formado de autarquias de regime especial, que são instituições de direito público, ligadas à

administração indireta, e de fundações de direito público, que se organizavam como ente jurídico de direito privado. Esse modelo foi adotado, como uma alternativa que poderia proporcionar uma gestão descentralizada “mais flexível”, que tornaria possível uma autonomia financeira que permitiria abertura para recursos privados, uma vez que exigia, em sua composição, uma parte de recursos e patrimônios privados.

Na década de 1980, o MEC formulou propostas e fomentou discussões sobre a unificação das Instituições de Ensino Superior Federais (IFES) com transformação das universidades autárquicas em fundações, além de ter provocado ensaiado a introdução do ensino pago nas instituições estatais. Além disso, foram criadas, nas autarquias, as fundações de direito privado que fazem a gestão de recursos oriundos de outras fontes, especialmente privadas, para financiar atividades de pesquisas, de ensino, consultorias. Essa estrutura privada paralela dentro das instituições públicas mostrou uma tendência de crescimento até os dias atuais, assumindo as funções de depositário dos recursos de cobranças de taxas de cursos de especialização e de extensão, cada vez mais frequentes nas universidades.

Nos anos 1990, as idéias privatistas continuam presentes nas propostas de reestruturação da Universidade dos governos. Inicialmente, em 1991, com o primeiro presidente eleito, após o período da ditadura. O governo Collor, no conjunto do Projeto de Reconstrução Nacional (PRN), apresentou a

*Com o governo de Fernando Henrique, fortaleceram-se as idéias privatistas e ampliaram-se os espaços da iniciativa privada na educação superior, pela influencia das idéias e programas neoliberais orientadas e monitoradas pelo FMI e pelo Banco Mundial.*

proposta de “Uma Nova Política para o Ensino Superior”, baseada em três pontos principais: a “autonomia universitária”, vinculada à autonomia financeira, que pretendia instituir um orçamento global de responsabilidade da União, complementado por recursos que deveriam ser captados na iniciativa privada; o “Exame de Habilitação Profissional”, que seria uma avaliação institucional centrada no aluno, que consistia de uma prova obrigatória, realizada no final do curso, à qual todos os concluintes deveriam submeter-se; a introdução de um tal “Serviço Civil Obrigatório”, que constituía uma prestação de serviços em órgãos públicos, por parte de todos os formandos e que se configuraria numa forma de pagamento da educação recebida nas instituições universitárias públicas. Essas propostas foram amplamente contestadas pelos segmentos da comunidade acadêmica (ANDES-SN, FASUBRA, UNE e pelo CRUB), especialmente pelo movimento docente, e acabaram sendo rejeitadas no Congresso Nacional.

Em seguida, a partir de 1994, com o governo de Fernando Henrique, fortaleceram-se as idéias privatistas e ampliaram-se os espaços da iniciativa privada na educação superior, pela influência das idéias e programas neoliberais orientadas e monitoradas pelo FMI e pelo Banco Mundial, amplamente defendidas e implementadas pelos ministros representantes desses organismos, como o Ministro da Administração e da Reforma do Estado, Bresser Pereira (2000), que implementou a Reforma do Estado. Este, para justificar a implementação desses princípios na universidade pública, afirmava que havia um reducionismo conceitual no Brasil que confundia o “público” como sinônimo de estatal, que seria a origem da crise da universidade brasileira. Para ele, “O essencial é, gradual-

mente, tornar as universidades fundações autônomas, de direito privado, que contratem professores e funcionários pela legislação trabalhista e organizem fundos de pensões para eles”.

Coerente com as mudanças políticas e administrativas do Estado os sistemas educacionais estatais, inclusive o ensino superior, também se reconfiguram adotando um “modelo institucional gerencialista”, que, segundo Lima (1997:37-45), “tomam como base a atividade econômica e a organização produtiva, o mercado, introduzindo a cultura da empresa no domínio da administração pública”. Analisando as reformas educacionais implementadas no Brasil.

Azevedo (2001:3) revela as imbricadas relações entre educação e economia, presente nos princípios das políticas educacionais:

*“Estas reformas têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado, e buscam obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também na adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas”.*

A conjugação desses interesses fez com que o ensino superior fosse alvo de uma ampla reforma, orientada por uma lógica privatista que combina duas estratégias simultâneas, relacionadas com o financiamento. De um lado, promove uma redução dos recursos do fundo público para a educação estatal, e, de outro, amplia o espaço do ensino superior privado.

Nesse período, houve uma tendência de um vertiginoso crescimento do ensino superior privado, desde a década de 1980. Tendência que veio se acumulando e atingiu, no ano de 2000, 67% das matrículas, restando 33% para as instituições públicas, como revelam os últimos dados do Censo do Ensino Superior, realizado pelo INEP, que mostra que a rede privada cresceu 17,5%, nesse mesmo ano, perfazendo um total de 1 milhão e 800 mil alunos, enquanto que as instituições públicas apresentam dados inferiores. As instituições estaduais apresentaram 9,8% de crescimento e têm 332 mil matrículas; as matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) aumentaram 9,1%, chegando a 483 mil alunos.

Concomitante ao crescimento do ensino privado houve uma progressiva desresponsabilização do poder público com o financiamento do ensino superior estatal. Além disso, manteve-se a tradição de repasse de recursos públicos para instituições privadas. Promoveu-se, também, a utilização do arcabouço da administração pública gerencial para a obtenção de eficiência, eficácia e produtividade nas instituições públicas.

Uma das propostas de reforma da educação superior, durante o governo de Fernando Henrique, que previa transformar as atuais universidades federais em Organizações Sociais, nos moldes previstos pela reforma Administrativa projetava dividir o atual sistema universitário em unidades isoladas,

regidas pela lógica contratualista instrumental que visa a atingir metas e objetivos predeterminados nos contratos de gestão. É uma lógica racionalista, baseada, prioritariamente, na relação custo-benefício, que ignora os imperativos das relações de classe e de poder, no interior da comunidade universitária, ignorando as especificidades da produção científica, cultural e artística. Essa visão espelha-se nos princípios fragmentadores típicos do capitalismo atual, que vê a sociedade como um agregado de instituições isoladas, ou interligadas apenas pela lógica calculista que busca atingir os indicadores e prognósticos previstos no contrato. Como a lógica que preside a reforma é a quantitativa, com dotações cada vez mais insuficientes, as instituições são instadas a aumentar sua produtividade, aumentando as vagas, produzindo mais, com menos investimento.

A concepção de autonomia universitária, nas propostas do governo, é associada basicamente à liberdade para as instituições captarem recursos em outras fontes ligadas ao setor privado, através de parcerias com empresas. Ela também vem agregada à idéia de racionalização administrativa e de gastos, com a descentralização administrativa, com o controle dos resultados, através de sistema de avaliação, e, para tanto, associa-se a um sistema de acompanhamento e avaliação de indicadores administrativos e financeiros.

Desde 1994, as IFES vêm passando por uma série de mudanças centralizadas, controladas e dirigidas pelo governo federal, pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Educação, orientadas por uma avalanche de aparatos legais (leis, decretos, portarias, resoluções) que atingem todos os aspectos dessas instituições: os processos de avaliação institucional, a gestão, a estrutura e o funcionamento, os cursos e currículos, nas relações de trabalho. Tais mudan-

*A política adotada pelos estados para as universidades estaduais também se pauta pela lógica da esfera privada, com a implantação das universidades no formato de Organizações Sociais.*

ças são orientadas pela centralização e controle na direção da política e pela falta de autonomia das instituições, pela fragmentação e diversificação, aligeiramento, pela redução dos recursos e sua racionalização, pela contenção e precarização da política de pessoal (Batista, 2000).

A política adotada pelos estados para as universidades estaduais também se pauta pela lógica da esfera privada, com a implantação das universidades no formato de Organizações Sociais (Tocantis e Paraná), previstas na reforma do Estado. Essas organizações, embora privadas, não seguem a lógica do lucro, típica das empresas privadas; embora públicas, no sentido de prestarem serviços ao público, não são estatais. Nos interstícios entre a esfera pública e a esfera privada, essas organizações se inspiram no chamado Terceiro Setor, que se apresenta na forma de inúmeras Organizações Não Governamentais (ONGs) que vêm prestando serviços típicos das políticas sociais estatais.

A universidade pública brasileira vem intensificando os contratos com empresas para o desenvolvimento de pesquisas e cursos sob encomenda, voltados inteiramente para os interesses das empresas contratantes. O Brasil segue a mesma diretriz das universidades americanas onde as empresas privadas “doam” recursos para financiar programas, exigindo como compensação a apropriação de todo o conhecimento gerado pelas pesquisas.<sup>4</sup>

Os padrões de eficiência da administração privada influencia a avaliação

da educação, na qual prevalecem as idéias de eficácia de desempenho, medida pelos resultados estatísticos, que servem de parâmetros de eficiência e credibilidade e para estabelecer ranking de instituições e cursos e para orientar a oferta e a procura por vagas no ensino superior e caracterizar os “Centros de Excelência”, como sinônimo de produtivos e servem de ícones e vitrines para um modelo de universidade que privilegia instituições e cursos que são mais produtivas e que geram mais produtos para a iniciativa privada. Como diz Sevckenko (2000), a eficácia de desempenho é medida em termos de sucessos estatísticos, de capitais, produtividade e visibilidade, todos converíveis em valores de marketing para atrair novas parcerias, dotações e investimento”.

As concepções privatistas e o entrelaçamento entre o privado e o público estão agora plasmadas e disseminadas no interior das instituições, configurando uma “privatização interna”, nas práticas institucionais, dos docentes e funcionários que são decorrentes, de um lado, das políticas e programas governamentais e, de outro, são resultado das representações sociais e simbólicas das pessoas que compõem a chamada comunidade universitária, que refletem as contradições, as práticas, as idéias, os interesses que compõem o universo da sociedade.

O processo de privatização interno da Universidade vem se implementando através de diversos mecanismos:

*“a cobrança de taxas para a realização de atividades de ensino e*



extensão; de convênios com empresas privadas para a realização de pesquisas; da venda de serviços e produtos produzidos pela Universidade; da cobrança de taxas; de aluguel de imóveis, de dependências como estádios e salas, para a realização de atividades do interesse da comunidade, no espaço da Universidade” (Batista, 2001:6).

Grande parte dos professores que têm seu contrato de trabalho com dedicação exclusiva e que não poderiam por lei desenvolver nenhuma atividade remunerada paralela, burlam esse dispositivo e desenvolvem outras atividades fora da Universidade, mantêm consultórios, escritórios, escolas, hospitais, ministram aulas em instituições privadas de ensino superior, escolas, cursos preparatórios para os vestibulares. Além disso, promovem-se a venda de serviços, assessorias, consultorias e cursos, dentro da instituição universitária, muitas vezes utilizando-se da sua infraestrutura. Muitas dessas atividades são encaradas sem nenhum constrangimento ético, antes são vistas como forma de complementação salarial. Na maioria dos casos, o trabalho e o engajamento na instituição empregadora tornam-se secundária, um “bico”.

A lógica do custo benefício está presente nos processos de avaliação (Prova), cujos critérios são os empresariais; na redução de recursos com a implantação de cursos de curta duração (cursos seqüenciais); com o aligeiramento especialmente dos cursos de formação de professores; cursos à distância, pela internet (unirede); cursos sazonais, nas férias.

O mercado de educação via internet está em expansão, organizado tanto por instituições públicas, quanto mais acentuadamente por empresas, que somam cerca de 65 mil alunos e mais de 30 mil cursos online (Canudo pela

---

*A concepção de qualidade da educação não é referenciada numa qualidade social amparada nos anseios e necessidades dos setores sociais majoritários e excluídos da sociedade.*

---

internet. Revista Isto é, 15/08/2001). As universidades públicas constituíram um consórcio de 68 instituições e planejam desenvolver cursos voltados para a formação de professores, para atender de forma rápida e com poucos gastos a exigência da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 de que todos os professores do ensino fundamental tenham curso superior.<sup>5</sup>

A concepção de qualidade da educação não é referenciada numa qualidade social amparada nos anseios e necessidades dos setores sociais majoritários e excluídos da sociedade, mas fundamenta-se qualidade total que preza os princípios da eficiência e produtividade.

O financiamento da pesquisa científica, nas IFES, é um sistema paralelo e diferenciado das verbas do MEC, é oriundo de instituições governamentais financiadoras, como CAPES, CNPQ, FAPESP, é fragmentado, privilegia as áreas geraram conhecimentos e tecnologias que podem ser absorvidas pelas empresas.

*“A confusão das fronteiras entre as universidades, os organismos públicos de pesquisa e as empresas visa erigir como norma a colocação do Estado e do setor público a serviço do interesse privado. Todos os projetos de reforma das instituições universitárias ou de pesquisa visam alinhá-las com o ideal empresarial da grande empresa integrada, mantendo parcerias contratuais múltiplas. Sua outra função é redirecionar pessoal considerado não como uma riqueza, mas como um encargo a ali-*

*viar ou rentabilizar.”* (George e Gould, apud Cogiola, 2001:142-143).

Nessa prática de captação de recursos, desenvolvem-se, interpenetram-se as lógicas mercantis que subordinam as práticas acadêmicas aos interesses privados. Criam-se condições diferenciadas de trabalho e verdadeiras castas ou corporações de professores que contam toda infraestrutura e meios de trabalho, os recursos oriundos de empresas, agências financiadoras e outras instituições privadas ou públicas que, embora destinadas ao trabalho na universidade pública, são apropriados de forma privada. (Pinheiro, 1997:60).

### Conclusões

Pode-se observar que, nos diversos governos, no decorrer das últimas décadas deste século XX, uma identidade comum nas propostas para o ensino superior, se caracteriza pela progressiva desobrigação do poder público com o financiamento e com a execução da educação superior.

A estratégia privatizante traveste-se de uma ideologia modernizante que não explicita os verdadeiros objetivos, mas estão, cada vez mais, se ampliando, no interior das instituições, as idéias e práticas privatistas.

A realidade excludente desse nível de ensino torna clara uma concepção de que a educação superior não deve ser uma política estatal de acesso universal e de obrigação do poder público. Pois, poucos estudantes têm acesso às instituições públicas, que oferecem somente cerca de 33% das vagas

e somente 3,8% dos milhões de estudantes brasileiros, em todos os níveis de ensino, chegam a um curso superior.

Entretanto, durante esse período, essa política sofreu reveses, avanços e recuos, em decorrência da resistência do movimento docente organizado na ANDES-SN, dos demais segmentos da comunidade universitária e científica e da pressão da sociedade e de seus movimentos sociais.

## Notas

1. Dra. em Sociologia, Professora do PPGE-Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

2. Emprega-se a concepção de Gramsci que compreende a sociedade civil como aspecto fundamental da sociedade, relacionando-se intrinsecamente com o Estado, dele sendo parte: "Podemos fixar dois grandes "níveis" superestruturais: o primeiro pode ser chamado de "sociedade civil", isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente denominados de "privados"; e, o segundo, de "sociedade política" ou do "Estado". Esses dois níveis correspondem, de um lado, à função de "hegemonia", que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e de outro, à "dominação direta" ou ao comando que é exercido através do Estado e do governo "jurídico" (Gramsci, 1988:149).

3. Na verdade, em 1965, o relatório do consultor Rodolph Atcon, convidado pelo governo militar, já continha muitas propostas e idéias que desde então fazem parte das propostas para o ensino superior no Brasil. (Batista, Maria do Socorro Xavier. A reforma do Estado, a reforma da Universidade e o movimento docente: resistência e embate de projetos. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, Agosto de 2000).

4. Em novembro de 1998, a Universidade da Califórnia, Berkeley, fechou um acordo com a empresa suíça Novartis: uma doação de 25 milhões de dólares foi concedida ao Departamento de Microbiologia (Plant and Microbial Biology). Em contrapartida, a grande potência suíça da farmácia e da bio-tecnologia recebeu da universidade pública o direito de se apropriar de até um terço das descobertas feitas pelos pesquisadores do departamento (inclusive, as financiadas pelo Estado

da Califórnia ou pelo governo federal), assim como a concessão de negociar patentes das invenções decorrentes das pesquisas. Além disso, a universidade concedeu à Novartis o controle de duas das cinco cadeiras da Comissão de Pesquisa do Departamento, que tem a tarefa de distribuir os fundos de pesquisa. (WARDE, Ibrahim. A vampirização mercantil. Disponível em: <http://www.uol.com.br/carosamigos/> 13/05/2001).

5. A UniRede criou o programa UniRede ProDocência com vistas propiciar a qualificação e capacitação, entre 2002 e 2004, de 180 mil professores. "O UniRede ProDocência contribuirá, assim, para atender à meta do Plano Nacional de Educação de formar aproximadamente um milhão de professores até o ano de 2006". (<http://www.unirede.br/licenciaturas>). Já existem nove cursos de graduação de Pedagogia a Distância no país credenciados pelo MEC. (<http://www.unirede.br/infouni34>). A Universidade do Estado de Santa Catarina já atinge 15 mil professores e a meta é atender todos os 26 mil professores ainda não graduados no estado. A Universidade Federal do Paraná vem atendendo a mais de mil alunos, todos professores na Educação Básica.

## Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O estilo de gestão gerencial da educação no contexto da reforma administrativa do estado brasileiro. XX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Anais, Salvador, nov. 2001
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier Batista. A lógica privatista e do custo-benefício na gestão da Universidade. In: Anais do XX Simpósio de Política e Administração de educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Salvador, 24 a 26 de novembro de 2001.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier Batista. A reforma da Universidade: desresponsabilização do Estado e privatização da educação. In: SANDKÖTTER, Stephan; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes (Orgs.) Desafios das políticas públicas na virada do século. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2000. p.p. 69-114.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier Batista. A reforma do Estado, a reforma da Universidade e o movimento docente: resistência e embate de projetos. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, Agosto de 2000).
- BOITO JR., Armando. Política neoliberal e

sindicalismo no Brasil. São Paulo: Ed. Xamã, 1999.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A sagrada missão pública. Folha de São Paulo. Mais. 04/06/2000.

CHAUÍ, Marilena (1999a). A Universidade Operacional. In Folha de S. Paulo, de 9 de maio, caderno "Mais".

CUNHA, Luiz Antônio Escola Pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo. Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil e NOGUEIRA, Maria Alice L. G. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In CUNHA, Luiz Antônio. Escola Pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo: Cortez, 1985.

GEORGE, S e GOULD, E. Libéraliser, sans avoir l'air d'y toucher. Le Monde Diplomatique, julho de 2000. Apud COGIOLA, Osvaldo. Universidade e ciência na crise global. São Paulo: Xamã, 2001.

GORN, José Vaider. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. Cadernos CEDES, v.21, nº 55. Campinas, nov. 2001. Disponível em [www.periodicos.capes.gov](http://www.periodicos.capes.gov). Acesso em 6/10/2001

MARTINS, Carlos Benedito. (1988). Ensino pago: um retrato sem retoques. 2ª ed. São Paulo. Cortez.

MARTINS, Carlos Benedito. (1991). O público e o privado e a qualidade da educação pública. Cadernos CEDES, n.º 25. São Paulo. Cortez.

OLIVEIRA, Francisco. A economia política da social-democracia. Revista USP, São Paulo, n. 17, março/maio, 1993.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-neoliberalismo: que Estado para que democracia?. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. O professor como corretor. Folha de São Paulo. Mais. 04/06/2000.

WARDE, Ibrahim. A vampirização mercantil. Disponível em: <http://www.uol.com.br/carosamigos/>. Acesso em 13/05/2001.

WEBER, Silke. (1991). O público e o privado na educação superior brasileira nos anos 80. Cadernos CEDES, nº 25. São Paulo. Cortez.

# Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro

Ivetti Magnani \*

## Introdução

O propósito deste estudo é refletir acerca de alguns temas possíveis para o debate sobre a associação entre ensino, pesquisa e extensão e a nova configuração do ensino superior brasileiro.

A esse respeito, a política governamental para a educação superior brasileira pode ser caracterizada, no que se refere à organização universitária, como “lenta, gradual e segura”,<sup>1</sup> em direção à ruptura da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, expressa no artigo 207, da Constituição de 1988, da República Federativa do Brasil (CF/88). Seu objetivo central é a diversificação das instituições de ensino superior brasileiras.

Os sucessivos Decretos relativos a esse ensino, que regulamentaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96, LDB) são exemplos da condição mencionada. Assim é que, no artigo 8º do



Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, a questão da *indissociabilidade* nas universidades desapareceu da legislação educacional: “As universidades caracterizam-se pela *oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e*

*de extensão...*” (grifos meus). Já os dois Decretos anteriores, nº 2.207 e nº 2.306 (ambos de 1997) afirmavam que “as universidades, na forma do disposto no artigo 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela *indissociabilidade*

de das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão..." (grifos meus).<sup>2</sup>

Esse tema merece reflexão. As análises da Reforma do Estado Brasileiro e do atual projeto social vigente, a meu ver, fornecem algumas pistas para entender o referido tema. Por enquanto, gostaria de deixar claro que este estudo tem por finalidade analisar a ruptura do princípio expresso no artigo 207, da CF/88, que afirma a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e o seu impacto na atual configuração do ensino superior brasileiro.

É oportuno assinalar que, do ponto de vista histórico, as funções ensino, pesquisa e extensão foram contempladas (com *status* diferenciado) pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, considerado por Maria de Lourdes Fávero o marco estrutural da concepção de universidade em nosso país.

A associação ensino-pesquisa só foi formalizada na Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68). Porém tal associação não se concretizou, sendo que até se tornou senso comum, entre os que estudam o formato institucional do ensino superior, o fato de que a excepcionalidade se tornou regra, consolidando-se o estabelecimento isolado dessas atividades.

Cabe observar, também, a predominância de estabelecimentos não-universitários e a expansão do setor privado como duas características que têm prevalecido ao longo da história da educação superior brasileira, porém com ênfases diversas e em conjunturas diferentes. Assim é que o ensino superior brasileiro iniciou-se em 1808, por meio de *estabelecimentos isolados*, voltados basicamente para o ensino, não sendo a pesquisa sequer cogitada como uma de suas funções. O modelo então adotado para o ensino superior foi o napoleônico, justamente o da dissociação entre ensino e pesquisa.

A esse respeito encontram-se vários trabalhos como os de Eunice Ribeiro Durham, Helena Sampaio, Luiz Antonio Cunha, entre outros. Por este motivo, não vou entrar em reiteraões desnecessárias.

Nos tempos atuais, ao romper com o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, num outro cenário e com novas roupagens, foram dadas as condições para perenizar a desigualdade e a elitização do ensino superior, nos marcos do neoliberalismo e da Reforma do Estado Brasileiro, ocasionando um novo impacto na tipologia do ensino superior brasileiro.

O corolário dessa condição é a legitimação de novas formas de discriminação e exclusão social e a naturalização de uma espécie de darwinismo social que vêm gerando uma cidadania de segunda classe, também via o segmento superior de ensino.

#### **A LDB, os Decretos nº 2.207/97, nº 2.306/97, nº 3.860/01 e a nova configuração do ensino superior brasileiro**

A nova LDB reconfigurou a educação superior no Brasil, sendo depois regulamentada no que diz respeito à organização acadêmica desse nível de ensino por meio de sucessivos Decretos - o 2.207/97, o 2.306/97, sendo o mais recente e o que está vigorando, o de nº 3.860, de 9 de julho de 2001.

De acordo com esses Decretos, as

instituições do ensino, superior, quanto à organização acadêmica, assim se classificam: (Ver tabela abaixo)

Nesses três Decretos, quanto à tipologia anterior<sup>3</sup>, a nova figura é o Centro Universitário, definido como instituição de ensino pluricurricular que se caracteriza pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.<sup>4</sup>

Os Centros Universitários poderão receber o privilégio da autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes, além de outras atribuições devidamente definidas no ato de seu credenciamento.<sup>5</sup>

O que se constata nos Decretos nº 2.207/97 e nº 2.306/97 é que os Centros Universitários "abrangiam uma ou mais áreas de conhecimento", sendo que no Decreto nº 3860/01 esta condição foi suprimida, porém foi acrescentado o exame nacional de Cursos, instituído pela Lei nº 9.131/95 e conhecido como "provão".

Comparando-se os três Decretos, verifica-se que o Decreto nº 3.860/01 aglutinou as faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores em um inciso (III), diferentemente dos Decretos nº 2.207/97 e nº 2.306/97 que as classificou em incisos separados, como pode ser observado no quadro anterior. Apesar dessa cons-

DECRETOS		
nº 2.207/97	nº 2.306/97	nº 3860/01
Art. 4º	Art. 8º	Art. 7º
I - universidades	I - universidades	I - universidades
II - centros universitários	II - centros universitários	II - centros universitários
III - faculdades integradas	III - faculdades integradas	III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores
IV - faculdades	IV - faculdades	
V - institutos superiores ou escolas superiores	V - institutos superiores ou escolas superiores	



tatação, pode-se afirmar que não se distinguem as faculdades integradas das faculdades, institutos ou escolas superiores. Segundo Luiz Antonio Cunha, no Brasil, essas instituições sempre foram tratadas como sinônimas.<sup>6</sup>

Com relação ao ensino, pesquisa e extensão e à configuração do ensino superior brasileiro, objeto deste estudo, os três Decretos estipulam que somente as universidades poderão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo ao que dispõem os artigos 52, 53 e 54 da LDB. Quanto às outras instituições, não consta dos Decretos a obrigatoriedade de desenvolverem atividades de pesquisa e extensão. Além do mais, no Decreto nº 3.860/01, não consta a *indissociabilidade* do ensino, da pesquisa e da extensão (referida anteriormente), presente nos decretos anteriores.

A diferenciação dessas instituições, na qual estão embutidas concepções distintas acerca da associação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, traz consigo a idéia de elitização e de desigualdade, esta sempre presente na realidade educacional brasileira. Ou seja, ao definir novos estabelecimentos de ensino superior mediante a ruptura do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Decreto nº 3.860/01 aprofundou e pretendeu tornar irreversível a configuração de instituições de diferentes características, *fixando para muitas a preparação de profissionais (ensino) e para poucas a produção de conhecimentos conjuntamente com a preparação de profissionais (ensino, pesquisa e extensão)*<sup>7</sup>.

A esse respeito, vale a pena citar a argumentação utilizada na conclusão do livro *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*, de João dos Reis Silva Jr. e Valdemar Sguissardi. Para esses autores, o estudo das funções

### *Os projetos sociais dominantes, ao longo da história do ensino superior brasileiro, mostraram o caráter elitista desse nível de ensino.*

ensino, pesquisa, extensão e seus desdobramentos no atual formato institucional do ensino superior brasileiro mostrou ser decorrente de um *“processo de reformas no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial”*.<sup>8</sup>

Seguindo essa reflexão, torna-se importante assinalar que, no exame da atual formatação institucional do ensino superior configurada pelo Decreto que está em vigor, o de nº 3.860/01, encontram-se fortes indicadores, neste âmbito educacional, da presença de recomendações do Banco Mundial. O documento *“La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia”*, dirigido aos países em desenvolvimento, critica o modelo de investigação da universidade européia, *“por ser caro e pouco apropriado para satisfazer as múltiplas demandas do desenvolvimento econômico e social e as necessidades de aprendizagem de um alunado diversificado”*.<sup>9</sup> O documento privilegia a maior diferenciação no ensino superior mediante a implantação de instituições não-universitárias bem como maior ênfase nos estabelecimentos privados.<sup>10</sup>

Postulei o caráter *elitista* da atual tipologia das instituições do ensino superior exatamente por permitir a *poucos* a formação (produção de conhecimentos e preparação profissional) em universidades plenamente constituídas (as que contemplam as três funções - ensino, pesquisa, extensão) e a *“muitos”* a formação (preparação profissional) em instituições não-universitárias (voltadas exclusivamente para o ensino). Não faz parte da formação de

qualquer profissão o caráter investigativo?

Nessa linha de raciocínio, Claudio de Moura Castro, funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, *“apesar de não fazer parte do estafe administrativo [do governo Fernando Henrique Cardoso] é sem dúvida [formador] de opinião e tem expressado idéias indicadoras de posturas que o governo está adotando, ou pretende adotar, atuando como ‘balões de ensaio’”*,<sup>11</sup> dividindo o ensino superior em quatro funções:

1) *Formar elites*, que são as pessoas que pensam melhor, *que vão assumir a liderança ou que vão criticar as lideranças*. As instituições que oferecem esse ensino também serão as *produtoras de conhecimento*, ou seja, terão *pesquisa*. Modelos: Harvard, Princeton e Yale, nos EUA.

2) *Formar profissionais*, como dentistas, médicos, advogados, engenheiros. São áreas onde não dá para operar sem vencer uma linguagem própria, que se adquire em um período longo de aprendizagem específica. Esse ensino tem necessidade de professores com experiência profissional, o que colide com a política brasileira de impedir que profissionais sejam professores universitários de primeira grandeza.

3) *Formar técnicos*. É semelhante à profissional mas trata-se de áreas que *“subiram o morro”*. São práticas, com linguagem própria, mas que antes eram aprendidas no nível secundário. Exemplo: contadores, técnicos em eletrônica, fisioterapeutas. Como o ensino profissional, este

deve ter laços estreitos com o mercado de trabalho - as empresas têm que interferir nesse ensino. Mas é de duração bem mais curta.

4) *Formar pessoas com uma educação geral, não essencialmente voltada para uma única profissão.* Os exemplos são os cursos denominados nos EUA como "liberal arts" (artes liberais). É a área que exige menos investimento.<sup>12</sup>

Como se observa, a não ser para o que é denominada de quarta função, as restantes são comparáveis ao estipulado pelo Decreto nº 3.860/01. Posto dessa forma, pode-se inferir que as universidades plenamente constituídas estão voltadas para a elite, como afirma Claudio Moura Castro, com relação à primeira função? Além do mais, verifica-se que o critério diferenciador entre a três primeiras funções é a presença da *pesquisa*. Quais serão os mecanismos ou critérios adotados para os que vão freqüentar as instituições da primeira função? Seriam critérios meritocráticos, com forte ênfase individual, para as pessoas "inteligentes" a melhor formação, que em essência ocultam a profunda desigualdade social das sociedades capitalistas? Enfim, a argumentação empregada na reportagem consagra a naturalização de uma espécie de darwinismo social, expressa no corolário deste estudo.

Com efeito, os projetos sociais dominantes, ao longo da história do ensino superior brasileiro, mostraram o caráter elitista desse nível de ensino. Assim é que, analisando-se o ensino superior brasileiro do ponto de vista histórico, verifica-se a presença do *elitismo*, na construção desse ensino, desde a sua criação no século XIX. Esse caráter elitista manifestou-se de diferentes formas: na própria legislação, na oferta limitada de vagas, na forma dificultada de acesso, na diferenciação de instituições (públicas e particulares,

estas voltadas quase exclusivamente para o lucro), entre outras.

Sem dúvida, cabe assinalar, no que diz respeito à educação em geral e ao ensino superior em particular, que os setores contra-hegemônicos também formularam seus projetos. Porém, estes nunca conseguiram ultrapassar as barreiras impostas pelo setor hegemônico. Exemplo disso é a reforma universitária de 1968, que contemplou, mas descaracterizando, algumas reivindicações de professores e estudantes que se mobilizaram, desde o início dos anos 60, para reestruturar a universidade brasileira.

Ainda para exemplificar, acerca das propostas alternativas de setores organizados no interior do ensino superior, como o dos docentes, em julho de 1996, foi aprovada, no XXXII Conselho Nacional das Associações de Docentes - CONAD, a Proposta da ANDES/SN (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior/Sindicato Nacional) para a Universidade Brasileira. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um dos princípios que fundamentam o padrão unitário de qualidade estipulado por essa proposta. Assim é que:

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização desse princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciam na avaliação institucional.<sup>13</sup>

Cabe lembrar que a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - Sindicato Nacional - ANDES/SN, manifestou-se contrária à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à ruptura do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

## O Projeto neoliberal e a Reforma do Estado

No caso brasileiro, constata-se a presença do projeto neoliberal, sobretudo, desde o início dos anos 90, com o governo do presidente Fernando Collor de Mello. Com efeito, é com ele que tem início o processo de abertura da economia ao mercado internacional via redução das barreiras alfandegárias. O programa de privatização e de desmonte do Estado faz parte da agenda Collor, como pré-condição para o combate da inflação. Outras medidas foram tomadas no sentido do projeto neoliberal. É no seu governo que é lançado o programa de reestruturação produtiva, enfatizando-se a gestão pela qualidade e pela produtividade.

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso mantém a mesma agenda: acabar com a inflação, privatizar, reformar a Constituição para flexibilizar as relações entre o Estado e a sociedade, bem como as relações entre capital e trabalho. Tal agenda, pode-se afirmar, vai ao encontro das propostas neoliberais preconizadas pelo Consenso de Washington.<sup>14</sup>

Tendo em vista o projeto neoliberal, já mencionado, merecem ser destacados os mecanismos criados pelo ajuste governamental, considerando o objeto deste estudo. Os mecanismos são basicamente quatro:

- \* desregulamentação das relações sociais;
- \* privatização;
- \* descentralização das atividades antes desempenhadas pelo Estado;
- \* concentração dos mecanismos de controle.<sup>15</sup>

Segundo Mauro Augusto Del Pino, esses quatro mecanismos "podem ser perfeitamente encontrados em pleno funcionamento não só nas sociedades em que o projeto neoliberal já se encontra em fase adiantada de implantação mas também, de forma evidente,

*A desregulamentação implica a extinção dos direitos sociais expressos na Constituição de 1988, que vai atingir a saúde, a educação e a previdência social.*

na sociedade brasileira.<sup>16</sup>

A *desregulamentação* implica a extinção dos direitos sociais expressos na Constituição de 1988, que vai atingir a saúde, a educação e a previdência social. Para isso, está em curso a Reforma do Estado, implementada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, desde o seu primeiro mandato.

A *privatização* já atingiu, entre outros, a telefonia, a Companhia Vale do Rio Doce, a Embratel, a Companhia Siderúrgica Nacional, a Embraer, o Porto de Santos-Terminal.<sup>17</sup> Um dos efeitos mais imediatos dessa política é a perda da capacidade do Estado de estabelecer políticas nesses setores. O Estado deixa de ser o agente regulador dessas políticas, restando apenas o *mercado*.<sup>18</sup>

A *descentralização* consiste em transferir para outros setores, especialmente particulares, o que antes era desenvolvido pelo Estado.

Por fim, a *concentração dos mecanismos de controle*. Neste mecanismo, "o Estado e as classes dirigentes não se atrevem a entregar ao mercado, pelo menos neste momento inicial, a regulação de certos procedimentos essenciais à implementação e à reprodução do ideário neoliberal."<sup>19</sup> Exemplo desse mecanismo é a Lei nº 9.131/95, que trata nos sete parágrafos do artigo 3º e no artigo 4º, do exame nacional dos Cursos de graduação, pois o MEC (Ministério da Educação) controla as avaliações. Para garantir esse controle, o referido exame foi incorporado ao Decreto nº 3.860/01, o mais recente que regulamenta o ensino superior brasileiro.

O que se pode esperar do ajuste neoliberal em relação ao ensino superior? Para responder a essa questão, vale a pena citar Miriam Limoeiro Cardoso:

A política neoliberal para educação, ciência e tecnologia propõe redução drástica de recursos para o setor, privatização generalizada e acelerada, aplicação de ótica privada no funcionamento do setor público, elitização e forte hierarquização do sistema escolar e de pesquisa, redundando em sensível rebaixamento educacional e cultural fora dos poucos centros considerados e tratados como de excelência. Como a educação é para os neoliberais não um direito e sim um investimento que, portanto precisa ser avaliado pelo retorno que oferece, no sistema comum, não de excelência, as áreas avaliadas como de baixo retorno tendem a ser reduzidas e mesmo extintas. No geral, a educação se torna mais pragmática e mais técnica, com redução do espaço e do tempo para o exercício da crítica e o aprofundamento das questões, afetando negativamente toda a produção do saber. Na verdade, a quantidade e a qualidade da educação oferecida dependem das demandas, pressões e contra-pressões no mercado, por um lado (econômico) e do nível e do exercício efetivo da cidadania (político-ideológico), só que com a política neoliberal este tende a tornar-se muito restrito.<sup>20</sup>

Um dos mecanismos do ajuste neoliberal examinados anteriormente refere-se à *desregulamentação das relações sociais*, fazendo parte deste mecanismo a Reforma do Estado. Posta neste termos, a Reforma do Estado é parte integrante do ajuste neoliberal, implicando esta condição todas as consequências apontadas anteriormente para a educação em geral e para o ensino superior em particular.

Além do mais, a *descentralização* enquanto mecanismo de ajuste neoli-

beral também deve ser considerada por se constituir uma das metas da Reforma do Estado.

A análise dos principais documentos referentes à Reforma do Estado, empreendida pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE, extinto em 1º de janeiro de 1998) e acompanhada de perto pelo Ministério da Educação, fornece pistas para o entendimento da hipótese do presente estudo.

Essa Reforma no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi comandada pelo MARE, capitaneada à época, por Luiz Carlos Bresser Pereira, explicação necessária, pois a Reforma tem a marca de sua concepção de Estado.

Para Bresser Pereira, o conceito Estado está relacionado ao aparelho de Estado, à organização estatal democrática e ao sistema legal que lhe dá constituição. A Reforma proposta é, pois, Reforma do Aparelho de Estado.

Tomando-se por base as duas grandes metas da reforma do aparelho do Estado, a flexibilização e a descentralização, seria oportuno retomar os princípios condizentes com essas metas. Assim é que, em nome da *flexibilização*, está postulada a eliminação do regime jurídico único, do concurso público e da dedicação exclusiva para o exercício da docência, favorecendo contratos mais ágeis e econômicos, como os "temporários", "precários" e outros mecanismos já em vigor.

Um outro ponto central quando a questão é flexibilizar, no âmbito do ensino superior brasileiro, encaminha-se no sentido de aceitar e promover a *diversificação das instituições*, mediante a *flexibilização do princípio* constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Por fim, nessa linha de raciocínio, um dos aspectos que merece ser destacado na proposta da Reforma do

Aparelho do Estado, é o referente à administração pública gerencial, pois é aqui que vamos encontrar, como um de seus princípios, a flexibilização, categoria importante para o entendimento da ruptura do princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, incorporada ao mais recente Decreto que regulamenta o ensino superior, o de nº 3.860/01. A supressão do termo *indissociabilidade*, nesse Decreto, pode ser considerada expressão da política educacional brasileira, apontada na introdução do presente trabalho, do mecanismo “lento, gradual e seguro”, na atual tipologia do ensino superior brasileiro, no que concerne à organização acadêmica.

### Considerações finais

Nos marcos do neoliberalismo, a educação (e, no caso específico, o ensino superior) subordinada apenas às regras do mercado, terá conseqüências na esfera dos *direitos sociais*, pois deixará de ser considerada também como um investimento social; na esfera do conhecimento, reduzindo-se o tempo necessário para reflexão, crítica e aprofundamento do saber, resulta em uma filosofia utilitarista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como mercadoria. Regulada pelo mercado, a educação tende a se *elitizar e hierarquizar* ainda mais, privilegiando os centros de excelência voltados às elites e aceitando a desigualdade como norma. Tais concepções questionam a noção de cidadania, atribuindo-lhe novo significado. Não se trata mais de cidadão, mas de cliente, e é significativo encontrar, nos documentos oficiais referentes à Reforma do Estado, que examinei, a expressão cidadão-cliente, que é, a meu ver, contraditória em seus próprios termos. Em outras palavras, “o neoliberalismo precisa, em primeiro lugar, ain-

da que não unicamente, despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas”.<sup>21</sup>

A categoria flexibilização diz respeito a muitos aspectos, mas o ponto central para o presente estudo enca-minha-se no sentido de aceitar e promover *uma diversificação das instituições, mediante a flexibilização do princípio constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão*. No Decreto nº 3.860/01, a *indissociabilidade* foi suprimida *tentando romper* o mencionado princípio constitucional.

Constata-se, então, que a flexibilização faz parte da Reforma do Aparelho de Estado, proposta por Bresser Pereira, sendo o seu impacto mais evidente a negação do que Marilena Chauí denomina de especificidade da ação universitária: *o ensino e a pesquisa*, constituindo-se, portanto, uma hierarquização na configuração do ensino superior brasileiro, estabelecendo para muitas instituições a preparação de profissionais (ensino) e para poucas a produção de novos conhecimentos conjuntamente com a preparação de profissionais (ensino, pesquisa, extensão).

A tipologia do ensino superior brasileiro, a partir da reforma desse nível de ensino delineada pela LDB/96 e regulamentada pelo Decreto nº 3.860/01, anuncia novos cenários e novos atores, *mudou mas continua o mesmo*, ou seja, constata-se a prevalência do *caráter elitista* presente desde os primórdios da criação do ensino superior brasileiro, no século XIX.

### Notas

1. Vale lembrar que essa expressão foi utilizada pela ditadura militar, instalada no Brasil em 1964, para configurar a transição para uma “suposta” democracia. Iniciada em 1974, sob a direção do General Ernesto Geisel. Essa

transição se instala com uma política de “distensão lenta, gradual e segura”. Refiro-me à “suposta” democracia porque a consolidação da democracia, em países latino-americanos, ocorre em contextos de profunda desigualdade social, levando Pablo Gentili a afirmar que... “[nesses contextos] a democracia [seria] possível somente se ela [fosse] de ‘novo tipo’ (delegativa, controlada, tutelada, etc), elemento este último que não [ofereceria] menos evidências ao fato de que a democracia, no contexto de um profundo e crescente *apartheid* social, nunca [tenderia] a consolidar-se, nem suas instituições públicas a ampliar-se ou estender-se”. (GENTILI, 1994, p. 120).

2. O Decreto nº 2.207/97 foi revogado pelo Decreto nº 2.306/97 e este, por sua vez, foi revogado pelo Decreto nº 3.860/01.

3. A tipologia das instituições de ensino superior, instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, apresentava a seguinte configuração: 1. *universidades*; 2. *federação de escolas*, caracterizada por uma congregação de estabelecimentos isolados de uma mesma localidade ou de localidades próximas ou escolas integradas, variantes de federação, compostas por associações de estabelecimentos isolados pertencentes à mesma entidade mantenedora e 3. *estabelecimentos isolados* (Cf. DUARTE, 1984; CARVALHO, 1975, v. II).

4. Art. 6º do Decreto nº 2.207/97; art. 12 do Decreto nº 2.306/97 e art. 11 do Decreto nº 3.860/01.

5. Artigo 12 do Decreto nº 2.306/97, §§ 1º e 2º; artigo 11, §§ 1º e 2º, do Decreto nº 3.860/01. No parágrafo primeiro do artigo 6º do Decreto 2.207/97 não constava a possibilidade de “remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes”.

6. Luiz Antonio CUNHA, *Cadernos de Pesquisa*, nº 101, jul. 1997a, p. 26.

7. Sigo aqui as considerações de Deise MANCEBO sobre o Decreto nº 2.306/97, desenvolvidas em seu texto “Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal”. ANPEd, XX Reunião Anual. Caxambu/MG, 1998.

8. p. 271

9. BANCO MUNDIAL, 1995, p.31

10. Ao analisar as políticas para o ensino superior, Luiz Antonio Cunha argumenta que a “*lógica intrínseca* da reforma do ensino superior, empreendida no triênio 1995-1997, revela a presença de certas recomendações nos relatórios do Banco Mundial, assim como reflete o protagonismo de grupos internos que



buscam valorizar suas propostas mediante o endosso político de agências internacionais, importantes não apenas devido ao poder financeiro que representam, como também pelo valor simbólico que tais propostas ostentam depois de consagradas pelo agente externo" (1997b, p. 57-8).

11. Maria Aparecida Segatto MURANAKA e César Augusto MINTO. O capítulo "Da Educação Superior" na LDB - uma análise. *Universidade e Sociedade*, nº 15, fev. 1998, p. 67.

12. *Folha de São Paulo*, 2 set. 1996, Caderno 3, p. 10

13. Cadernos ANDES, nº 2. Edição especial, atualizada e revisada *Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira*, 1996, p. 17. A primeira versão da proposta da ANDES data de 1982. Em julho de 1986, foi aprovada outra no Conselho Nacional das Associações de Docentes - CONAD, *A Proposta das ADs (Associações de Docentes) e da ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior) para a Universidade Brasileira*. A atual Proposta é uma versão atualizada desta última.

14. Consultar a esse respeito: TEIXEIRA, 1996, p. 52 e SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 78. O Consenso de Washington remonta a novembro de 1989, quando funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais como o FMI, Banco Mundial, BID se reuniram, na capital dos Estados Unidos, para fazer uma avaliação das reformas econômicas conhecidas como o Consenso de Washington. Suas propostas abrangeram dez áreas: 1. Disciplina fiscal; 2. Priorização dos gastos públicos; 3. Reforma tributária; 4. Liberalização financeira; 5. Regime cambial; 6. Liberalização comercial; 7. Investimento direto estrangeiro; 8. Privatização; 9. Desregulação; 10. Propriedade intelectual. Essas propostas podem ser resumidas em em dois pontos básicos: a) redução do tamanho do Estado, e b) abertura da economia.

15. Baseei-me em Mauro Augusto DEL PINO. Consultar Neoliberalismo, Crise e Educação. *Universidade e Sociedade*, nº 10, jan. 1996, p. 75-81.

16. *Ibidem*, p.79.

17. Consultar a respeito Aloysio BIONDI. *O Brasil Privatizado: um balanço do desmonte do Estado*.

18. Mauro Augusto DEL PINO, p. 79, grifo meu.

19. *Ibidem*, p. 79.

20. *Reflexões sobre ética e construção do conhecimento*, 1994, p. 24-5, grifos meus.

21. GENTILI, P., p. 244-5, grifos meus.

## Referências Bibliográficas

ANDES/SINDICATO NACIONAL, Cadernos ANDES, n. 2, Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira, 1996 (ed. revista e atualizada).

BIONDI, A. *O Brasil Privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

BIRD/BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo en la práctica)*. Washington, D.C., BIRD/Banco Mundial, 1994.

BRESSER PEREIRA, L. C. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil - para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

CARVALHO, G. I. *Ensino Superior*. Legislação e jurisprudência. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975. v. II.

CARDOSO, M. L. Reflexões sobre ética e construção do conhecimento. Texto apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1994. (Mimeo.)

CUNHA, L.A. Limites da escola particular na democratização do ensino. In: \_\_\_\_\_. (Coord.) *Escola Pública, Escola Particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. *Qual Universidade?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisas*, nº101, jul.1997a, p.20-49.

\_\_\_\_\_. Políticas para o ensino superior. Do GERES à LDB. *Sociedade e Estado*, v. XII, nº 1, jan./jun.1997b, p.57-83.

DURHAM, E.R. *Uma política para o ensino superior*. Documento de Trabalho 2/93. São Paulo: NUPES, 1993.

\_\_\_\_\_. O Sistema Federal de Ensino Superior: problemas e alternativas. *RBCS*, ano 8, nº 23, out. 1993, p. 5-37.

\_\_\_\_\_. Condicionantes da qualidade da pesquisa na Universidade. *Educação Brasileira*. Brasília, v. 16, nº 33, p. 31-41, 2º sem. 1994.

DEL PINO, M. A. B. Neoliberalismo, crise e educação. *Universidade e Sociedade*, ano VI, nº 10, jan.1996, p.75-81.

DUARTE, S. G. *Educação Brasileira: legislação e jurisprudência*. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

FÁVERO, M. L. *Universidade & Poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

*Folha de São Paulo*, 2 set. 1996, Caderno 3, p.10.

GENTILI, P. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P; TADEU DA SILVA, T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, P. Adeus à escola pública. A de-

sordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In \_\_\_\_\_. (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANCIBO, D. Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. Texto apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1998. (Mimeo.)

MURANAKA, M. A. S., MINTO, C. A. O capítulo "Da Educação Superior", na LDB - uma análise. *Universidade e Sociedade*, ano VIII, nº15, 1998, p. 65-75.

SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990*. Documento de Trabalho 8/91. São Paulo: NUPES, 1991.

SILVA JR., J. dos R., SGUISSARDI, V. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. Reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

TEIXEIRA, F. J. S. Os pressupostos neoliberais do governo FHC. *Universidade e Sociedade*, ano VI, nº 10, jan. 1996, p. 42-64.

### Legislação

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 2.207, de 15 de abril de 1997

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 2.306, de 19 de agosto de 1997

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 3.860, de 9 de julho de 2001

### Documentos

BRASIL. A Reforma do Aparelho do Estado e Mudanças Constitucionais: Síntese & Respostas a Dúvidas mais comuns. *Cadernos MARE* (Brasília), nº 6, 1997.

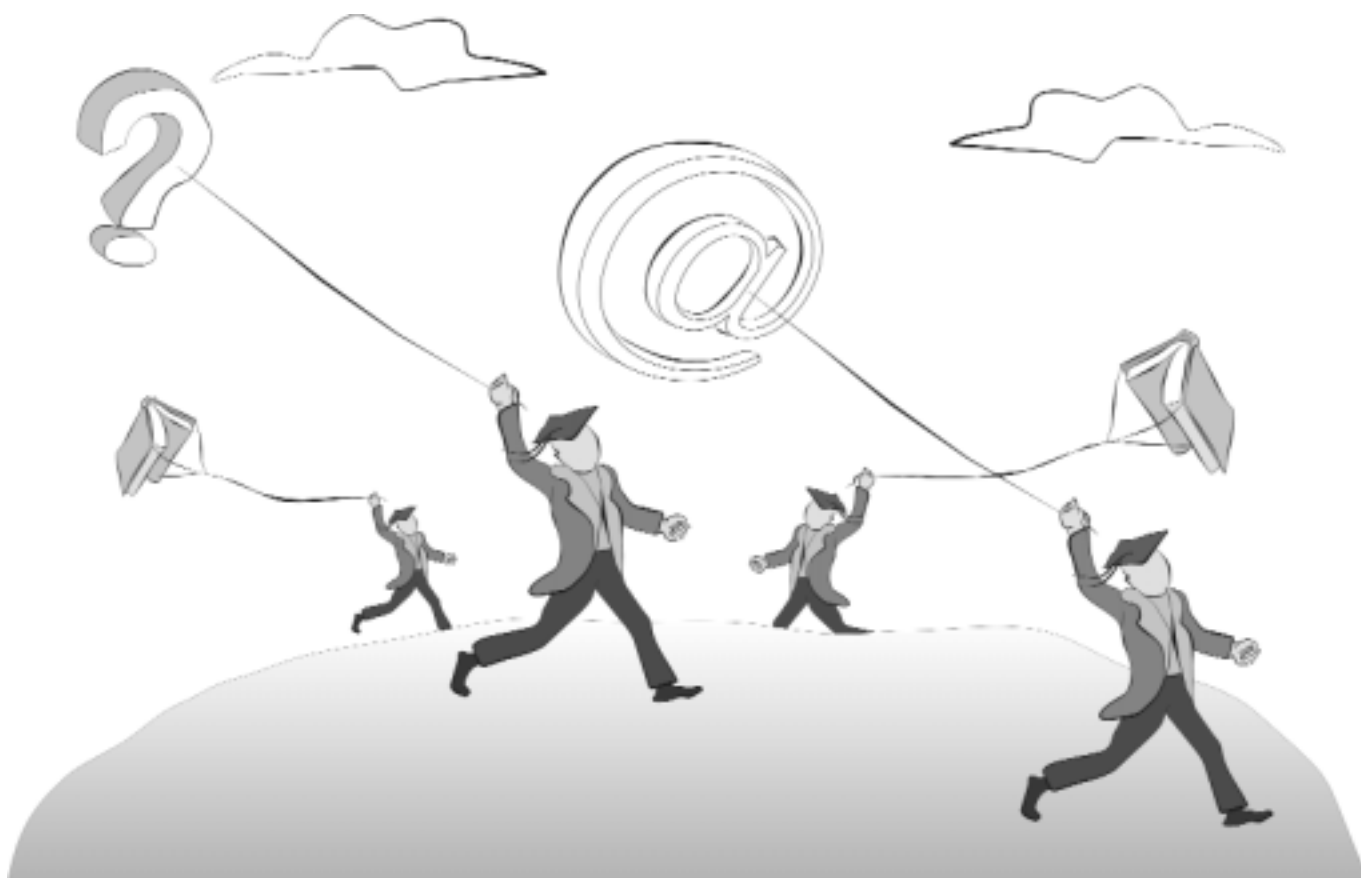
BRASIL. MARE. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. MARE. Conselho da Reforma, 1995.

BRASIL. MARE. *Cadernos MARE* (Brasília), no 1 (1997), 2 (1998), 3 (1998).

BRASIL. Presidência da República. *Apresentação do Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília, 25.nov.1995.

*\* Ivetti Magnani é Doutora em Educação pela USP. É professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu do UNIFAI (Centro Universitário Assunção).*



# Legislação educacional federal- um início de sistematização

*Nicholas Davies \**

Nos últimos anos, a legislação educacional federal mudou bastante e freqüentemente ficamos sem saber a lei, decreto, resolução ou qualquer outro documento legal em vigor num determinado momento. A listagem a seguir foi pensada justamente para preencher esta lacuna de sistematização dessa legislação, em nível federal. Obviamente, conforme o caso, será também necessário consultar a legislação estadual ou municipal em vigor, se a consulta se referir a algum aspecto que dependa também de normatização pelos sistemas estaduais e/ou municipais de ensino. Vale lembrar que parte da legislação listada a seguir pode já não estar em vigor no momento dessa publicação e, por isso, será muitas vezes preciso a consulta a mais de um item da legislação, pois uma lei, resolução, portaria pode ser parcial ou inteiramente revogada.

A relação a seguir pretende ser a mais abrangente e precisa possível, compilada inicialmente a partir das informações no Prolei (Programa de Legislação Integrada), constante da página do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - <http://www.inep.gov.br>), que, embora apresentassem lacunas e até erros, foram conferidas e retificadas (quando cabível) mediante consulta ao periódico mensal Lex, especializado em sistematização da legislação federal, encontrável em boas bibliotecas de Faculdades de Direito e de Tribunais de Justiça e também consultável na sua página na Internet: <http://www.lexeditora.com.br>. A melhor fonte (para leis, decretos e medidas provisórias) é a Presidência da República, cujo endereço eletrônico (<http://www.planalto.gov.br>) relaciona, no item "base referencial da legislação brasileira", a legislação por assunto, *facilitando*

enormemente a consulta. Também nos baseamos na listagem de pareceres e resoluções contida na página do Conselho Nacional de Educação (CNE) (<http://www.mec.gov.br>). A íntegra de muitos ou todos os documentos listados abaixo pode ser obtida em uma das seguintes fontes: (1) páginas do Inep (Prolei) e do MEC (nesta só as resoluções e pareceres do CNE) na Internet, (2) periódico Documenta, editado pelo CNE, (3) Diário Oficial da União (D.O.U.), (4) periódico Lex (que não publica os pareceres do CNE), (5) endereço eletrônico <http://www.planalto.gov.br>, da Presidência da República. A grande vantagem do periódico Lex é que costuma publicar a legislação com as correções de erros ou omissões porventura existentes na primeira publicação no D.O.U., falhas essas que ocorrem com relativa frequência, bem como menciona a legislação revogada ou alterada. A desvantagem do Lex é de, por não ser órgão oficial, a legislação nele publicada não ter validade jurídica. Além disso, ele só costuma estar disponível nas bibliotecas alguns meses depois da legislação ser publicada no D.O.U. Para informações sobre legislação bem recente (últimas semanas), a melhor fonte é o D.O.U. ([www.in.gov.br](http://www.in.gov.br)) ou o site <http://www.planalto.gov.br>.

Vale lembrar que a listagem a seguir não pretende ser completa, pois, além de outras fontes não pesquisadas por nós, existe legislação que, embora não faça referência explícita à educação, tem efeitos sobre ela. Um exemplo de fonte não pesquisada é o Ministério do Trabalho e seus vários órgãos, que editam portarias, resoluções e documentos outros sobre a educação técnica e/ou profissional. Outra fonte é o Conselho Nacional de Assistência Social, que concede certificados de filantropia a entidades educacionais privadas. Um exemplo de legislação sem referência explícita à educação escolar porém com efeitos sobre ela são as várias Emendas Constitucionais (EC) promulgadas desde 1988, como a EC de Revisão 1, de 1994 (que criou o Fundo Social de Emergência), a EC 10, de 1996 (que prorrogou, com alterações, a EC de Revisão 1), a EC 17, de 1997 (que prorrogou a EC 10), e a EC 27, de março de 2000, que mantém, com alterações, a EC 17, desvinculando 20% dos impostos federais da educação. Um outro exemplo é a Lei 9.846, de outubro de 1999, prevendo o ressarcimento parcial, através de empréstimos federais, das perdas dos governos estaduais com o Fundef em 1998, 1999 e 2000. Quando encontramos no periódico Lex informação de legislação relativa à educação, ainda que parcial, procuramos incluí-la. É o caso da Lei 9.786, que trata do ensino no Exército brasileiro, e da Lei 9.998, que prevê recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações para as escolas públicas. Cabe lembrar que os conselhos profissionais (de Medicina,

Odontologia, Engenharia, OAB etc.) também editam normas relativas ao ensino de sua especialidade, cuja inclusão aqui não pretende ser completa e objetiva principalmente chamar a atenção dos educadores para órgãos que, embora não façam parte dos sistemas de ensino, influenciam as normas educacionais.

A propósito do Prolei, é preciso certa cautela nas informações nele contidas, pois, além de erros, se mostra bastante desatualizado (em dezembro de 2001 só continha informações sobre legislação de fevereiro de 2001) e apresenta omissões inaceitáveis. Por exemplo, fazendo a consulta pela palavra-chave "salário-educação", constatamos a não inclusão de três documentos importantes na listagem: a Emenda Constitucional 14, a Lei 9.424 (que regulamentou o Fundef) e o Decreto 3.142, de 16/8/1999. Também é preciso certa cautela com a página do Conselho Nacional de Educação (dentro da página do MEC), que não estava, em meados de dezembro de 2001, tão atualizada nas informações sobre seus pareceres e resoluções quanto a página da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (<http://www.abmes.org.br>). Deve-se prestar muito cuidado também na consulta ao periódico Lex, pois ele não procura abarcar toda a legislação educacional dentro de um único verbete - educação - e a distribui por verbetes como ensino, fundos, programas (merenda, por exemplo), Ministério da Educação, salário-educação, sem remeter uns aos outros.

Os documentos listados aqui compreendem artigos da CF de 1988, as ECs 11 e 14, leis, decretos, medidas provisórias relacionadas à educação (com os números das suas edições anteriores), portarias, instruções e resoluções do MEC, interministeriais e de órgãos subordinados (INEP, FNDE, CAPES), pareceres e resoluções do CNE e abrangem quase que exclusivamente o período de 1995 aos últimos meses de 2001 em que foi possível conseguir informação sobre a legislação, com um ou outro documento de anos anteriores a 1995 que constava da página do Prolei. Vale lembrar que só são listados aqui os pareceres do CNE de interesse mais geral, omitindo-se os específicos (autorização e reconhecimento de cursos, por exemplo), cujos detalhes devem ser obtidos no D.O.U. ou em Documenta. Quanto à apresentação da legislação, segue o critério de ordem cronológica decrescente, ou seja, da mais recente para a mais antiga. Quando as informações da ementa sobre a legislação não eram claras sobre o seu conteúdo, procuramos resumí-lo entre parênteses. Sempre que possível, indicamos quando uma legislação foi alterada ou revogada por outra posterior. No caso das portarias, muitas não foram incluídas por terem vigência ou alcance limitado, como as que estipulam ou prorrogam prazos ou se referem a dota-

ções orçamentárias. Para simplificação, indicamos a seguir as principais siglas usadas aqui. CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), CNE (Conselho Nacional de Educação), D.O.U. (Diário Oficial da União), FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), IES (Instituições de Ensino Superior), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), MEC (Ministério da Educação e Desporto), SESu (Secretaria de Educação Superior), do MEC.

### 1- Constituição Federal (CF)

Arts. 205 a 214 (Título VIII, Capítulo III, Seção I) e Arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da CF de 1988.

### 2- Emendas Constitucionais (EC)

EC 14, de 12/9/96 - Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da CF e dá nova redação ao art. 60 do ADCT (cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Fundef).

EC 11, de 30/4/96 - Permite a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades brasileiras e concede autonomia às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

### 3- Leis

10.328, de 12/12/01 - Introduce a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular" constante do § 3º do art. 26 da LDB (Educação Física é tornada componente curricular obrigatório).

10.302, de 31/10/01 - Vencimentos dos servidores das instituições federais de ensino superior.

10.287, de 20/9/01 - Nova redação do art. 12 da Lei 9.394. (Notificação ao Conselho Tutelar municipal da relação de alunos com índice de faltas superior a 50%)

10.269, de 29/8/01 - Nova denominação para o INEP.

10.260, de 12/7/01 - Dispõe sobre o FIES e dá outras providências.

10.219, de 11/4/01 - Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências.

10.207, de 23/3/01 - Renegociação de dívidas no âmbito do Programa de Crédito Educativo, e outras providências.

10.197, de 14/2/01 - Acresce dispositivos ao Decreto Lei 719, de 31/7/69, para dispor sobre o financiamento a projetos de implantação e recuperação de infra-estrutura de pesquisa nas instituições públicas de ensino superior e de pesquisa, e dá outras providências.

10.187, de 12/2/01 - Institui a Gratificação de Incentivo à Docência e dá outras providências.

10.172, de 9/1/01 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

10.168, de 29/12/00 - Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estimulo à interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação, e dá outras providências.

9.998, de 17/8/00 - Institui o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações.

9.870, de 23/11/99 - Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares, e dá outras providências.

9.849, de 26/10/99 - Altera artigos da Lei 8745/93. Contratação por tempo determinado para atender necessidade temporária. Inclui contratação de professores substitutos.

9.846, de 26/10/99 - Critérios para a concessão de empréstimo, pela União, aos Estados e ao Distrito Federal, destinado ao ressarcimento parcial das perdas decorrentes da aplicação da Lei 9.424, de 24/12/96 (Fundef).

9.795, de 27/4/99 - Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

9.790, de 23/3/99 - Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina a parceria.

9.786, de 8/2/99 - Dispõe sobre o ensino no Exército brasileiro e dá outras providências.

9.766, de 18/12/98 - Altera a legislação que rege o salário-educação e dá outras providências (Resultante da MP 1607-24, de 19/11/98).

9.732, de 11/12/98 - Altera dispositivos das Leis 8.212 e 8.213, ambas de 24/7/91, da Lei 9.317, de 5/12/96, cancelando a isenção de contribuições para a seguridade social de entidades educacionais sem fins lucrativos.

9.678, de 3/7/98 - Institui a Gratificação de Estimulo à Docência no Magistério Superior (GED) e dá outras providências.

9.640, de 25/5/98 - Número de cargos de direção e funções gratificadas das Instituições Federais de Ensino Superior dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Agrotécnicas Federais, das Escolas Técnicas Federais, das Instituições Federais de Ensino Militar, e dá outras providências.

9.536, de 11/12/97 - Regulamenta o parágrafo único do art. 49 da LDB (transferências ex officio).

9.533, de 10/12/97 - Autorização para o Poder Executivo conceder apoio financeiro aos municípios que instituírem programas de garantia de renda mínima associados a ações sócio-educativas.

9.532, de 10/12/97 - Alteração legislação tributária federal (sobre isenção fiscal de entidades educacionais privadas e outras) (Resultante da MP 1602, de 14/11/97).

9.515, de 20/11/97 - Admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades e instituições de pesquisa científica e tecnológica federais.

9.475, de 22/7/97 - Nova redação ao art. 33 da LDB (dispõe sobre o ensino religioso no ensino fundamental público).

9.448, de 14/3/97 - Transforma o INEP em autarquia. Revoga Decreto-Lei 580, de 30/7/38.

9.424, de 24/12/96 - Dispõe sobre o Fundef, na forma prevista no art. 60, § 7º do ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), e dá outras providências.

9.288, de 1/7/96 - Altera dispositivos da Lei 8.436, de 25/6/92, que institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes.

9.192, de 21/12/95 - Altera dispositivos da Lei 5.540, de 28/11/68, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários, e revoga as Leis 6.420/77 e 7.177/83.

9.131, de 24/11/95 - Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20/12/61, e dá outras providências (Cria o Conselho Nacional de Educação e institui os Exames Nacionais de Curso, vulgar "Provão")



9.045, de 18/5/95 - Autoriza o MEC e o Ministério da Cultura a disciplinarem a obrigatoriedade de reprodução, pelas editoras de todo o País, em regime de proporcionalidade, de obras em caracteres "braille", e a permitir a reprodução, sem finalidade lucrativa, de obras já divulgadas para uso exclusivo de cego.

8.978, de 9/1/95 - Construção de creches em conjuntos residenciais financiados pelo SFH (Sistema Financeiro da Habitação).

8.958, de 20/12/94 - Relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e outras providências.

8.948, de 8/12/94 - Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

8.436, de 25/6/92 - Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes.

8.170, de 17/1/91 - Regras para a negociação de reajustes das mensalidades escolares, e outras providências (Retificação publicada no D.O.U. em 24/1/91).

8.150, de 28/12/90 - Aplicação financeira de recursos recolhidos ao FNDE e outras providências.

8.078, de 11/9/90 - Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências.

#### 4 - Decretos

4.048, de 11/12/01 - Altera composição do Conselho Deliberativo do FNDE.

4.035, de 28/11/01 - Regulamenta o art. 19 da Lei 10.260, de 12/7/01 (FIES).

3.949, de 3/10/01 - Regulamenta a Lei 10.168, de 29/12/00.

3.932, de 19/9/01 - Requisitos básicos para a regulamentação da Gratificação de Incentivo à Docência (GID).

3.908, de 4/9/01 - Altera o parágrafo 3º do art. 10 do Decreto 3.860, de 9/7/01 (campi fora de sede)

3.899, de 29/8/01 - Altera os incisos I e II do art. 8º do Plano de Metas para a Universalização de Telecomunicações em Escolas Públicas de Ensino Médio, aprovado pelo Decreto 3.754, de 19/2/01.

3.898, de 29/8/01 - Altera os incisos I e II do art. 8º do Plano de Metas para a Universalização de Telecomunicações em Escolas Públicas de Ensino Profissionalizante, aprovado pelo Decreto 3.753, de 19/2/01.

3.879, de 1/8/01 - Altera a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do INEP.

3.864, de 11/7/01 - Acresce dispositivo ao Decreto 3.860, de 9/7/01.

3.860, de 9/7/01 - Organização do ensino superior, avaliação, cursos e instituições. Revoga os Decretos 2.026, de 10/10/96, e 2.306, de 19/8/97.

3.823, de 28/5/01 - Aprova o regulamento do programa nacional de renda mínima vinculado à educação - "Bolsa Escola", e dá



outras providências.

3.806, de 26/4/01 - Regulamenta a Lei 10.197, de 14/2/01, que acresce dispositivos ao Decreto-Lei 719, de 31/7/69, para dispor sobre o financiamento a projetos de implantação e recuperação de infraestrutura de pesquisa nas instituições públicas de ensino superior e de pesquisa, e dá outras providências.

3.772, de 14/3/01 - Aprova a estrutura regimental e o quadro

demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do MEC e dá outras providências.

3.769, de 8/3/01 - Estabelece diretrizes para execução de projetos voltados para a área social e cria o Comitê de Gestão e Acompanhamento do Projeto Alvorada.

3.754, de 19/2/01 - Aprova o Plano de Metas para a Universalização de Serviços de Telecomunicações em Escolas Públicas de Ensino Médio.

3.753, de 19/2/01 - Aprova o Plano de Metas para a Universalização de Serviços de Telecomunicações em Escolas Públicas de Ensino Profissionalizante.

3.742, de 1/2/01 - Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º da Lei 9.424, para o exercício de 2001 (Fundef).

3.741, de 31/1/01 - Altera a redação do art. 5º do Decreto 2.406, de 27/11/97, que regulamenta a Lei 8.948, de 8/12/94 (Centros de Educação Tecnológica).

Resolução 1 (do Senado Federal), de 15/1/01 - Cria, no âmbito do Senado Federal, a Universidade do Legislativo Brasileiro.

3.554, de 7/8/00 - Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6/12/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

3.504, de 12/6/00 - Altera dispositivos do Decreto 2.536, de 6/4/98, que dispõe sobre a concessão de Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos a que se refere o inciso IV do art. 18 da Lei 8.742, de 7/12/93.

3.501, de 12/6/00 - Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências.

3.462, de 17/5/00 - Nova redação ao art. 8º do Decreto 2.406, de 27/11/97, que regulamenta a Lei 8.948, de 8/12/94 (Centros Federais de Educação Tecnológica)

3.326, de 31/12/99 - Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º da Lei 9.424, e dá outras providências (Fundef).

3.295, de 15/12/99 - Procedimentos para escolha e nomeação de membros das Câmaras que compõem o Conselho Nacional de Educação, de que trata o art. 8º da Lei 4.024, de 20/12/61, com a redação dada pela Lei 9.131, de 24/11/95, e outras providências.

3.276, de 6/12/99 - Formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e outras providências (Retificação publicada no D.O.U. em 8/12/99).

3.274, de 6/12/99 - Regulamenta o § 4º do art. 1º da Lei 9.870,

de 23/11/99 (anuidades escolares).

3.182, de 23/9/99 - Regulamenta a Lei 9.786, de 8/2/99, que dispõe sobre o ensino no Exército brasileiro, e dá outras providências.

3.142, de 16/8/99 - Regulamenta salário-educação e revoga o Decreto 2.948, de 27/1/99.

2.948, de 27/1/99 - Recolhimento e distribuição do salário-educação (Retificação publicada no D.O.U. em 2/2/99). (Revoga Decreto 994, de 15/11/93).

2.890, de 21/12/98 - Estrutura regimental e quadro demonstrativo dos cargos e funções gratificadas do MEC.

Resolução 108 (do Senado), de 16/12/98 - Autorização global aos Estados para contratar operação de crédito junto ao Governo Federal para compensar perdas de receita decorrentes da implantação do Fundef, regulamentado pela Lei 9.424.

2.855, de 2/12/98 - Aprova o estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos de direção e funções gratificadas das Escolas Técnicas Federais, e dá outras providências.

2.728, de 10/8/98 - Dá nova redação ao art. 1º do Decreto 2.609, de 2/6/98, e acrescenta parágrafo ao seu art. 5º (Dispõe sobre o apoio financeiro da União aos municípios que instituírem programas de garantia de renda mínima).

2.668, de 13/7/98 - Critérios para pagamento da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no Magistério Superior.

2.666, de 10/7/98 - Altera dispositivos do Decreto 2.548, de 15/4/98, que aprova o Regimento Interno e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Agrícolas Federais, e dá outras providências.

2.609, de 2/6/98 - Regulamenta a concessão de apoio financeiro aos municípios que instituírem programa de garantia de renda mínima, de que trata a Lei 9.533, de 10/12/97, e dá outras providências.

2.561, de 27/4/98 - Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto 2.494, de 10/2/98, que regulamenta o disposto no art. 80 da LDB (Credenciamento de instituições de ensino).

2.552, de 16/4/98 - Nova redação ao § 1º do art. 5º do Decreto 2.264, de 27/6/97, que regulamenta a Lei 9.424 no âmbito federal (Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre o Fundef).

2.548, de 15/4/98 - Aprova o regimento interno e o quadro demonstrativo dos cargos de direção e funções gratificadas das Escolas Agrícolas Federais, e dá outras providências.

2.536, de 6/4/98 - Concessão do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos a que se refere o inciso IV do art. 18 da Lei 8.742, de 7/12/93, e outras providências.

2.530, de 26/3/98 - Acresce o § 3º ao art. 5º do Decreto 2.264, de 27/6/97, que regulamenta a Lei 9.424 no âmbito federal (Fundef)

2.520, de 19/3/98 - Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e funções gratificadas do FNDE e dá outras providências.

2.494, de 10/2/98 - Regulamenta o art. 80 da LDB e dá outras providências (Educação à distância).

2.406, de 27/11/97 - Regulamenta a Lei 8.948, de 8/12/94, e dá outras providências. (Centros de Educação Tecnológica). (Alterado pelo Decreto 3.741, de 31/1/01).

2.370, de 10/11/97 - Bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do MEC e do Ministério da Ciência e Tecnologia para 1998.

2.306, de 19/8/97 - Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória 1.477-39, de 8/8/97, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da LDB, e dá outras providências (IES privadas).

2.264, de 27/6/97 - Regulamenta a Lei 9.424, de 24/12/96, no âmbito federal, e determina outras providências (Fundef).

2.208, de 17/4/97 - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394 (LDB) (Educação profissional).

2.207, de 15/4/97 - Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei 9.394, de 20/12/96 (que dispõem sobre instituições de ensino, educação superior, autorização e reconhecimento de cursos e da adaptação da legislação educacional da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios às disposições da LDB), e dá outras providências. (Revoga os Decretos 1.303/94, 1.334/94 e 1.472/95) (Revogado pelo Decreto 2.306, de 19/8/97).

2.026, de 10/10/96 - Procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior ("provão").

1.916, de 23/5/96 - Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei 9.192, de 21/12/95.

1.734, de 7/12/95 - Regulamenta o art. 7º da Lei 9.131, de 24/11/95, que altera os dispositivos da Lei 4.024, de 20/12/61 (trâmite de processos no CNE).

1.716, de 24/11/95 - Procedimentos para escolha e nomeação de membros do CNE, de que trata o art. 8º da Lei 4.024, de 20/12/61, com redação dada pela Lei 9.131/95.

1.472, de 28/4/95 - Nova redação ao caput do art. 13 do Decreto 1.303, de 8/11/94, suspendendo, até a instalação do Conselho Nacional de Educação (CNE), a criação de cursos superiores de graduação em todo o Território Nacional, bem como o aumento de vagas nos cursos já existentes.

1303, de 08/11/94 - Dispõe sobre a criação de universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior e revoga os Decretos 98.377, 98.391, 98.404/89 e 359/91.

359, de 09/12/91 - Regulamenta o artigo 47 da Lei 5.540/68 e revoga o Decreto 105/91.

331, de 01/11/91 - Nova redação ao § 1º do artigo 1º do Decreto 80.536/77, que regulamenta a Lei 6.420/77.

105, de 25/04/91 - Regulamenta o art. 47 da Lei 5.540/68.

49, de 5/3/91 - Altera o Decreto 87.911/82, que regulamenta o art. 47 da Lei 5.540/68.

## 5- Medidas provisórias (MP)

Os dados a seguir foram obtidos no periódico Lex, na publicação Levantamento de medidas provisórias, 11ª edição, editada pelo Senado Federal em setembro de 2000, e no site <http://www.planalto.gov.br> (Presidência da República), onde pode ser consultada a íntegra de todas as MPs. O primeiro número identifica a MP e o segundo, depois do hífen, o número de vezes que foi reeditada. Após cada MP, são indicados, entre parênteses, os números anteriores da mesma MP. Deve-se lembrar que o teor de muitas MPs sofreu alteração durante suas sucessivas reedições e que elas têm força de lei durante sua vigência e reedição. Em outras palavras, a MP mais recente não tem necessariamente o mesmo conteúdo que as MPs anteriores. As alterações das MPs são indicadas no Levantamento de medidas provisórias. Informa-se também a lei em

que se transformou a MP, caso isso tenha acontecido.

2.178-36, de 24/8/01 - Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), institui o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), altera a Lei 9.533, de 10/12/97, que dispõe sobre o Programa de Garantia de Renda Mínima (PGRM), institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências (2.178-35, 2.178-34, 2100-33, 2100-32, 2100-31, 2100-30, 2100-29, 2100-28, 2100-27, 1979-26, 1979-25, 1979-24, 1979-23, 1979-22, 1979-21, 1979-20, 1979-19, 1979-18, 1979-17, 1979-16, 1979-15, 1979-14, 1979-13, 1853-12, 1853-11, 1853-10, 1853-9, 1853-8, 1853-7, 1784-6, 1784-5, 1784-4, 1784-3, 1784-3, 1784-2, 1784-1, 1784).

2.173-24, de 23/8/01 - Altera dispositivos da Lei 9.870, de 23/11/99, que dispõe sobre o valor total das anuidades escolares (2.173-23, 2.173-22, 2.091-21, 2.091-20, 2.091-19, 2.091-18, 2.091-17, 2.091-16, 2.091-15, 1968-14, 1968-13, 1968-12, 1968-11, 1968-10, 1968-9, 1968-8, 1968-7, 1968-6, 1968-5, 1968-4, 1968-3, 1968-2, 1968-1, 1930).

2.208, de 17/8/01 - Dispõe sobre a comprovação de qualidade de estudante e de menor de 18 anos nas situações que especifica. (Sobre emissão de carteira de estudante).

2.094-28, de 13/6/01 - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e outras providências (2094-27, 2094-26, 2094-25, 2094-24, 2094-23, 2094-22, 1972-19, 1972-18, 1972-17, 1972-16, 1972-15, 1972-14, 1972-13, 1972-12, 1972-11, 1972-10, 1972-9, 1972-8, 1865-7, 1865-6, 1865-5, 1865-4, 1865-3, 1865-2, 1827-1, 1827). Transformou-se na Lei 10.260, de 12/7/01.

2099-35, de 22/2/01 - Renegociação de dívidas no âmbito do Programa de Crédito Educativo e outras providências (2099-34, 2099-33, 1978-32, 1978-31, 1978-30, 1978-29, 1978-28, 1978-27, 1978-26, 1978-25, 1978-24, 1978-23, 1978-22, 1978-21, 1978-20, 1978-19, 1905-18, 1905-17, 1905-16, 1905-15, 1905-14, 1905-13, 1777-12, 1777-11, 1777-10, 1777-9, 1777-8, 1777-7, 1777-6, 1706-5, 1706-4, 1706-3, 1706-2, 1706-1, 1706). Transformou-se na Lei 10.207, de 23/3/01.

2.140, de 13/2/01 - Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências. Transformou-se na Lei 10.219, de 11/4/01.

2.125-12, de 26/1/01 - Institui a gratificação de incentivo à docência (GID) e dá outras providências (2.125-11, 2051-10, 2051-9, 2051-8, 2051-7, 2051-6, 2051-5, 2051-4, 2020-3, 2020-2, 2020-1, 2020). Transformou-se na Lei 10.187, de 12/2/01.

2.106-11, de 26/1/01 - Acresce dispositivos ao Decreto-Lei 719, de 31/7/69, para dispor sobre o financiamento a projetos de implantação e recuperação de infra-estrutura de pesquisa nas instituições públicas de ensino superior e de pesquisa, e dá outras providências (2.106-10, 2021-9, 2021-8, 2021-7, 2021-6, 2021-5, 2021-4, 2021-3, 2021-2, 2021-1, 2021). Transformou-se na Lei 10.197, de 14/2/01.

1890-67, de 25/10/99 - Dispõe sobre o valor total anual das mensalidades escolares e dá outras providências (1890-66, 1890-65, 1890-64, 1890-63, 1733-62, 1733-61, 1733-60, 1733-59, 1733-58, 1733-57, 1733-56, 1477-55, 1477-54, 1477-53, 1477-52, 1477-51, 1477-50, 1477-49, 1477-48, 1477-47, 1477-46, 1477-45, 1477-44, 1477-43, 1477-42, 1477-41, 1477-40, 1477-39, 1477-38, 1477-37, 1477-36, 1477-35, 1477-34, 1477-33, 1477-32, 1477-31, 1477-

30, 1477-29, 1477-28, 1477-27, 1477-26, 1477-25, 1477, 1429, 1386, 1344, 1304, 1265, 1228, 1192, 1156, 1119, 1087, 1060, 1035, 1012, 988, 963, 932, 887, 817, 751, 697, 651, 612, 575, 550). Transformou-se na Lei 9.870, de 23/11/99.

1861-17, de 27/9/99 - Critérios para a concessão de empréstimo, pela União, aos Estados e ao Distrito Federal, destinado ao ressarcimento parcial das perdas decorrentes da aplicação da Lei 9.424, de 24/12/96 (1861-16, 1861-15, 1861-14, 1759-13, 1759-12, 1759-11, 1759-10, 1759-9, 1759-8, 1759-7, 1688-6, 1688-5, 1688-4, 1688-3, 1688-2, 1688-1, 1688). Transformou-se na Lei 9.846, de 26/10/99 (Fundef)

1607-24, de 19/11/98 - Altera a legislação do salário-educação e dá outras providências (1607-23, 1607-22, 1607-21, 1607-20, 1607-19, 1607-18, 1607-17, 1607-16, 1607-15, 1607-14, 1607-13, 1607-12, 1565-11, 1565-10, 1565-9, 1565-8, 1565-7, 1565-6, 1565-5, 1565-4, 1565-3, 1565-2, 1565-1, 1565, 1518-3, 1518-2, 1518-1, 1518). Transformou-se na Lei 9.766, de 18/12/98.

1657-18, de 5/5/98 - Dispõe sobre o número de cargos de direção e funções gratificadas das Instituições Federais de Ensino Superior, dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Agrotécnicas Federais, das Escolas Técnicas Federais, das Instituições Federais de Ensino Militar, e dá outras providências (1964-17, 1616-16, 1616-15, 1616-14, 1616-13, 1534-12, 1534-11, 1534-10, 1534-9, 1534-8, 1534-7, 1534-5, 1534-4, 1534-3, 1534-2, 1534-1, 1534). Transformou-se na Lei 9.640, de 25/5/98.

1602, de 14/11/97 - Altera a legislação tributária federal e dá outras providências (isenção fiscal de instituições educacionais). Transformou-se na Lei 9.532, de 10/12/97.

1568, de 15/2/97 - Transforma o Inep em autarquia federal e dá outras providências. Transformou-se na Lei 9.448/97. (Revogou o Decreto-Lei 580/38)

1159, de 27/10/95 - Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20/12/61, e dá outras providências (1126, 1094, 1067, 1041, 1018, 992, 967, 938, 891, 830, 765, 711, 661). Transformou-se na Lei 9.131 (Conselho Nacional de Educação).

524, de 8/6/94 - Estabelece regras para a conversão das mensalidades escolares nos estabelecimentos particulares de ensino em Unidade Real de Valor (URV), e dá outras providências.

451, de 21/3/94 - Dispõe sobre o reajuste das mensalidades escolares no mês de agosto de 1993. (430, 413, 389, 373, 361, 352, 344). Transformou-se na Lei 8.869/94.

369, de 12/11/93 - Dá nova redação ao art. 4º da Lei 8.170, de 17/1/91 (358, 249, 343) Transformou-se na Lei 8.747/93.

290, de 17/12/90 - Estabelece regras para a fixação e negociação de encargos educacionais e dá outras providências (265, 244, 223, 207) Transformou-se na Lei 8.170/91.

274, de 3/12/90 - Dispõe sobre a aplicação financeira de recursos recolhidos ao FNDE e dá outras providências (257, 235, 213, 203, 194). Transformou-se na Lei 8.150/90.

183, de 30/4/90 - Dispõe sobre critérios de reajuste das mensalidades escolares e dá outras providências (176). Transformou-se na Lei 8.039/90.

104, de 14/11/89 - Cria empregos, funções comissionadas e funções gratificadas nas tabelas permanentes das instituições de ensino superior que menciona, e dá outras providências. Transformou-se na Lei 7.909/89.

## 6- Portarias (do MEC, CAPES, FNDE, INEP e interministeriais)

Como a imensa maioria é do MEC (Gabinete do Ministro e Secretaria de Educação Superior), apenas as outras são explicitamente identificadas. Não são indicadas aqui as portarias do FNDE relativas ao repasse da quota-estadual do salário-educação e todas as relativas a prazos e a modificações de dotações orçamentárias de órgãos do MEC.

### Ano 2001

2.941, de 17/12/01 - Torna a redação obrigatória no vestibular para as IES.

2.402, de 9/11/01 - Novas condições para o aumento de vagas, sem autorização prévia, em cursos ou habilitações.

2.253, de 18/10/01 - Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos.

1.985, de 10/9/01 - Estabelece critérios e procedimentos para a suspensão do reconhecimento e desativação de cursos de graduação, e dispõe sobre a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários do sistema federal de ensino.

1.980, de 6/9/01 - Distribuição de autorizações para provimento dos cargos de Professor do Ensino de 3º Grau e limites máximos para provimento na Classe de Professor Titular.

1.765, de 28/8/01 - Procedimentos para inscrição e seleção dos candidatos do FIES referentes ao segundo semestre de 2001.

1.858 (GM), de 16/8/01 - Altera o inciso I do item 7 do Anexo da Portaria 1.726, de 3/8/01.(FIES)

1.785, de 9/8/01 - Altera a redação do art. 16 da portaria 1.886, de 30/9/94 (Diretrizes curriculares dos cursos jurídicos)

1.726, de 3/8/01 - As IES não gratuitas já participantes do FIES ou que desejarem participar do processo seletivo referente ao segundo semestre de 2001 deverão outorgar Termo de Adesão. Revoga a portaria 91, de 18/1/01.

1.725, de 3/8/01 - Estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos poderão habilitar-se ao FIES.

34 (CAPES), de 19/7/01 - Regulamento do Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos.

1.466, de 12/7/01 - Procedimentos de autorização de cursos fora de sede por universidades.

1.465, de 12/7/01 - Critérios e procedimentos para o processo de credenciamento de instituições de educação superior do sistema federal de ensino.

1.432, de 9/7/01 - Programa Nacional de Bolsa Escola.

1295 (GM), de 28/6/01 - Cursos a serem avaliados pelo ENC em 2002.

1291 (GM), de 27/6/01 - Institui, na Secretaria de Educação Fundamental, a Comissão de Análise de Projetos de Educação Escolar Indígena.

1290 (GM), de 27/6/01 - Institui, na Secretaria de Educação Fundamental, a Comissão Nacional de Professores Indígenas e revoga a portaria 1060, de 25/9/97.

73 (Interministerial), de 21/6/01 - Dispõe que a educação física constitui-se componente curricular obrigatório da educação básica, sendo facultativa nos cursos noturnos.

1.222 (GM), de 20/6/01 - Dispõe que os Cursos Superiores de Tecnologia estão excluídos da suspensão constante do art. 1º da

Portaria 1.098, de 5/6/01.

135 (SE), de 23/5/01 - Determina às Unidades da Administração Direta e às entidades vinculadas ao Ministério da Educação a redução de consumo de energia elétrica, até março de 2002.

766 (Interministerial), de 17/5/01 - Institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de elaborar, implementar, avaliar e acompanhar proposta relativa aos temas transversais Saúde e Orientação Sexual.

1075 (SES), de 11/5/01 - Dispõe sobre contratações de professores substitutos pelas instituições federais de ensino superior.

38 (INEP), de 10/5/01 - Constituição do Programa Comunidade Gestora de Informações Educacionais como apoio ao processo de publicização da informação educacional para uso e geração do conhecimento.

30 (Sec. de Educ. Média e Tecnológica), de 12/4/01 - Procedimentos de autorização para a contratação de professores substitutos e visitantes, por parte das Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégio Pedro II.

578 (GM), de 28/3/01 - Altera o art. 1º da Portaria 92, de 18/1/01. (FIES)

514 (GM), de 22/3/01 - Dispõe sobre a oferta e acesso a cursos sequenciais de ensino superior.

715 (SES), de 22/3/01 - Altera dispositivos da Portaria 352, de 7/2/01 (FIES)

11 (CAPES), de 16/3/01 - Concessão de bolsas de estudo de pós-graduação *strictu sensu* aos graduandos que obtiverem nota máxima no Exame Nacional de Cursos.

19 (INEP), de 1/3/01 - Sistemática para a realização do ENEM 2001.

352, de 7/2/01 - Procedimentos para inscrição e seleção dos candidatos ao processo seletivo do FIES referente ao primeiro semestre de 2001 e outras providências.

92, de 18/1/01 - Estabelece que estudante brasileiro regularmente matriculado em curso superior não gratuito poderá habilitar-se ao FIES e revoga a portaria 479, de 5/4/00.

91, de 18/1/01 - Adesão de instituições de ensino superior não gratuitas ao FIES.

2 (Ministério das Comunicações), de 17/1/01 - Define o Programa Educação, que trata da disseminação de recursos de telecomunicações e informática nas escolas públicas federais, estaduais e municipais.

64, de 12/1/01 - Procedimentos para o reconhecimento de cursos/habilitações de nível tecnológico da educação profissional (cursos superiores de tecnologia) e sua renovação, no Sistema Federal de Ensino.

Portarias 1-20, de 4/1/01 - Exame Nacional de Curso de Psicologia (1), Medicina (2), Matemática (3), Jornalismo (4), Economia (5), Física (6), Direito (7), Engenharia Civil (8), Biologia (9), Administração (10), Letras (11), Pedagogia (12), Engenharia Mecânica (13), Farmácia (14), Engenharia Química (15), Engenharia Elétrica (16), Agronomia (17), Medicina Veterinária (18), Odontologia (19), Química (20).

1, de 2/1/01 - Procedimentos para registro de bens patrimoniais adquiridos pelo MEC através das concorrências internacionais SESu/MEC 01/97, 02/97, 03/97, 04/97 e 05/97 e seus respectivos processos 23123.002162/96-34, 23123.002176197-20, 23123.002178-



/97-55, 23123.002179197-18 e 23123.002498/97-04, destinados às instituições federais de ensino superior (Ifes) por intermédio do Programa de Modernização e Consolidação da Infra-Estrutura Acadêmica das Ifes e seus hospitais universitários.

#### **Ano 2000**

2.188, de 28/12/00 - Coeficientes de distribuição do Fundef a vigorar em 2001 (5 partes).

1.953 (Interministerial), de 28/11/00 - Efetiva, por intermédio da Secretaria de Assistência Social (SEAS), a descentralização dos recursos orçamentários, no valor de R\$ 60 milhões, ao FNDE, destinados à continuidade da concessão de apoio financeiro de que trata o Programa de Renda Mínima, para cumprimento do disposto na legislação pertinente.

1.923, de 17/11/00 - Relação de municípios que poderão pleitear o apoio financeiro da União a programas de renda mínima, em complemento à relação constante do anexo à portaria 1.250, de 9/11/98.

1.896, de 14/11/00 - Resultados do Censo Escolar de 2000 do Estado do Rio de Janeiro.

1.779 (Interministerial), de 31/10/00 - A Capes prestará cooperação orçamentária e financeira ao Ministério das Relações Exteriores, objetivando executar as ações previstas no Plano de Trabalho, parte integrante desta Portaria.

1.843, de 31/10/00 - Atualiza e consolida a sistemática para a realização anual do Exame Nacional de Cursos.

1.711, de 27/10/00 - Normas e orientações para a execução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio, no âmbito do Projeto Alvorada.

1.625, de 16/10/00 - Autoriza todos os municípios da Federação a usar o Sistema de Apoio à Elaboração de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público - SAPCR.

1.624, de 16/10/00 - Institui, em parceria com a Fundação Santista, o "Prêmio Incentivo à Educação Fundamental/2001", objetivando reconhecer e valorizar o mérito dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental da rede pública que desenvolvem experiências pedagógicas relevantes, premiando os 15 melhores trabalhos de acordo com o regulamento a ser divulgado.

1.470, de 21/9/00 - Procedimentos para aditamento, suspensão e encerramento dos contratos do FIES a partir do segundo semestre de 2000, e outras providências.

1.464, de 19/9/00 - Institui o Conselho Nacional do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Conffiees, de natureza consultiva, com a atribuição de acompanhar, supervisionar e avaliar a execução das atividades desenvolvidas pelo FIES. (Retificação publicada no D.O.U. em 3/10/00).

1.343, de 25/8/00 - Resultados preliminares do Censo Escolar de 2000.

59 (CAPES), de 11/7/00 - Aprova o Programa de Apoio à Pós-Graduação, anexo a esta portaria.

966, de 11/7/00 - Reconhece os programas de pós-graduação stricto sensu nas relações anexas cujos conceitos foram atribuídos pelo Conselho Técnico Científico da Capes.

904, de 29/6/00 - Cursos a serem avaliados pelo ENC em 2001.

1.647, de 28/6/00 - Constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores. Revoga a portaria 2.297, de 8/11/99.

756, de 31/5/00 - Autoriza o FNDE a transferir os recursos financeiros referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios mantenedores dos estabelecimentos de ensino e às unidades executoras ou às entidades representativas da comunidade escolar, sem necessidade de convênio, acordo, ajuste ou outros instrumentos congêneres, conforme preceitua a Medida Provisória 1.784, de 14/12/00, e suas reedições.

52 (CAPES), de 26/5/00 - Aprova o regulamento do Programa de Demanda Social e revoga a portaria 17, de 10/3/98.

637 (Interministerial), de 15/5/00 - Estabelece cooperação orçamentária e financeira entre o MEC e o Ministério da Previdência e Assistência Social, objetivando dar cumprimento ao estabelecido no Art. 5º do Decreto 3.117, de 13/7/99, no âmbito do Programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações sócio-educativas.

1234, de 11/5/00 - Procedimentos para aditamento, suspensão e encerramento dos contratos do FIES e outras providências.

556, de 28/4/00 - Adesão de instituições de ensino superior ao FIES.

554, de 26/4/00 - Institui a Comissão Brasileira do Braille, vinculada ao MEC.

43, de 12/4/00 - Instruções específicas para a implementação da Política Nacional de Capacitação dos Servidores, no âmbito da administração direta do Ministério da Educação.

911, de 12/4/00 - Procedimentos para inscrição e seleção dos candidatos ao processo seletivo do FIES referente ao primeiro semestre de 2000, e outras providências.

20 (INEP), de 10/4/00 - Dispõe sobre a publicação Em Aberto, do INEP.

482, de 7/4/00 - Cursos seqüenciais de formação específica e de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, deverão ser ofertados por IES credenciadas que possuam cursos de graduação reconhecidos.

47 (CAPES), de 7/4/00 - Institui o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares - PROSUP.

480, de 5/4/00 - Adesão de IES ao FIES.

479, de 5/4/00 - Diretrizes para o FIES e outras providências. (Revoga a portaria 860, de 27/5/99).

480, de 5/4/00 - Adesão de IES ao FIES.

31, de 23/3/00 - O Colégio Pedro II e as instituições de educação profissional integrantes do sistema federal de ensino deverão adequar seus regimentos internos, incluída a organização didática, às disposições da Lei 9.394/96.

18 (INEP), de 23/3/00 - Criação da Comissão Consultiva do Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SIED-Sup).

30, de 21/3/00 - Instituições de educação profissional integrantes do sistema federal de ensino devem reformular a oferta de cursos de nível técnico e os respectivos currículos para implantação em 2001, atendendo aos princípios e critérios estabelecidos na Resolução 4/99 da Câmara de Educação Básica do CNE.

235, de 3/3/00 - Aprova o regimento interno do INEP, com as alterações estabelecidas no Decreto 3.036, de 1999.

251, de 3/3/00 - Autoriza o FNDE a transferir, em dez parcelas mensais a partir de fevereiro, os recursos financeiros às entidades executoras do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), sem necessidade de convênio, acordo, ajuste ou outros instrumentos congêneres, correspondendo cada parcela mensal à cobertura



de vinte dias letivos.

127, de 15/2/00 - Retifica os dados do Censo Escolar de 1999, publicados por meio da portaria 1.835, de 22/12/99, relativos às matrículas do ensino fundamental, nas modalidades regular e especial, nos Estados da Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo e Tocantins, e os correspondentes coeficientes de distribuição dos recursos do Fundef a vigorar em 2000, publicados por meio da portaria 13, de 5/1/00.

117, de 14/2/00 - Cria o Conselho Diretor do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED/PROJETO ESCOLA JOVEM, como parte integrante da Unidade de Coordenação de Programas - UCP.

118, de 14/2/00 - Institui a Unidade de Coordenação de Programas UCP, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), incumbida de adotar as providências necessárias à implementação do PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional - e do PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - 1ª fase, denominado doravante Projeto Escola Jovem.

135, de 26/1/00 - O pagamento de bolsas de estudo de residência médica só poderá ser realizado pelas instituições federais de ensino superior por intermédio do SIAPE.

6 (INEP), de 25/1/00 - Sistemática e demais disposições para o Exame Nacional do Ensino Médio em 2000.

82, de 20/1/00 - Avaliação do livro didático como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

12, de 5/1/00 - Nova redação à relação das entidades que indicarão os nomes a serem considerados para a recomposição das Câmaras que integram o Conselho Nacional de Educação.

13, de 5/1/00 - Coeficientes de distribuição dos recursos do Fundef a vigorar em 2000.

#### Ano 1999

1.835, de 22/12/99 - Resultados oficiais do Censo Escolar de 1999.

1.823, de 20/12/99 - Relação das entidades que indicarão os nomes a serem considerados para a recomposição das Câmaras que integram o CNE.

Portarias 1.779 a 1.796, de 17/12/99 - Objetivos, conteúdos e critérios de avaliação dos ENCs de Medicina Veterinária (1.779), Química (1.780), Psicologia (1.781), Engenharia Elétrica (1.782), Economia (1.783), Direito (1.784), Engenharia Civil (1.785), Biologia (1.786), Agronomia (1.787), Administração (1.788), Odontologia

(1.789), Medicina (1.790), Engenharia Mecânica (1.791), Matemática (1.792), Letras (1.793), Jornalismo (1.794), Física (1.795) e Engenharia Química (1.796).

1.679, de 2/12/99 - Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

1.647, de 25/11/99 - Credenciamento de centros de educação tecnológica e autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional.

2.387 (Sesu), de 10/11/99 - Procedimentos para inscrição e seleção dos candidatos ao segundo processo seletivo de 1999 do FIES, e outras providências.

2.297 (Sesu), de 8/11/99 - Constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores.

2.296 (Sesu), de 5/11/99 - Procedimentos para fixação, em cada instituição de ensino superior participante do FIES, de limite de financiamento para o segundo processo seletivo de 1999, e outras providências.

1627 (FNDE), de 3/11/99 - Aprova o regimento interno do FNDE.

1.623, de 3/11/99 - Constituição e atribuições da comissão de elaboração do ENC de Matemática.

1622, de 3/11/99 - Constituição e atribuições da comissão de elaboração do ENC de Letras.

Portarias 1.559 a 1.569, de 27/10/99 - Constituição e atribuições das comissões de elaboração dos ENCs de Medicina Veterinária (1.559), Medicina (1.560), Jornalismo (1.561), Engenharia Química (1.562), Engenharia Mecânica (1.563), Engenharia Elétrica (1.564), Engenharia Civil (1.565), Economia (1.566), Direito (1.567), Administração (1.568) e Odontologia (1.569).

1.487 (Interministerial), de 15/10/99 - Ações conjuntas nas áreas de educação e da saúde, para a identificação, a prevenção e a assistência da saúde auditiva de aluno do ensino fundamental das escolas públicas.

1.477, de 13/10/99 - Torna sem efeito a portaria 1.421, de 30/9/99.

Portarias 1.468 a 1.472, de 8/10/99 - Constituição e atribuições das comissões de elaboração dos ENCs de Agronomia (1.468), Biologia (1.469), Física (1.470), Psicologia (1.471) e Química (1.472).

1.467, de 8/10/99 - Aprova o regulamento do prêmio "Qualidade na Educação Infantil".

1.421, de 30/9/99 - Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

1.449, de 23/9/99 - Regulamenta o art. 1º da portaria ministerial 1.120, de 16/7/98.

1.386, de 15/9/99 - Procedimentos para inscrição de candidatos ao FIES, e outras providências.

1.306, de 2/9/99 - Aprova alterações do regimento do CNE.

1.222, de 20/8/99 - Inscrição de candidatos ao FIES e outras providências.

1.186, de 29/7/99 - Adesão das IES ao FIES.

1.120, de 16/7/99 - As IES integrantes do sistema federal de ensino deverão fazer publicar na íntegra seus editais de abertura de processo seletivo para ingresso em cursos de graduação.

999, de 29/6/99 - Cursos a serem avaliados em 2000 pelo ENC.

43 (INEP), de 16/6/99 - Altera o art. 8º do anexo único da portaria 35, de 15/4/99 (ENEM).

860, de 27/5/99 - Diretrizes para o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

861, de 27/5/99 - Prioridade de análise para recebimento do financiamento aos estudantes carentes das IES.

839, de 26/5/99 - Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), institui o Comitê Consultivo do SAEB (COMSAEB) e revoga a Portaria 1.795, de 27/12/94.

856 (Interministerial), de 26/5/99 - O FNDE e o INSS desenvolverão, em colaboração, ações de fiscalização da execução de programas financiados pelo FNDE e das empresas optantes pelo Sistema de Manutenção do Ensino - SME.

651 (Interministerial), de 15/4/99 - Institui programas educativo-culturais e revoga portarias 832/76, 162/82 e 316/83.

35 (INEP), de 15/4/99 - Sistemática e demais disposições do Exame Nacional do Ensino Médio de 1999. (Ver portaria 43, de 16/6/99).

612, de 12/4/99 - Autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior.

606, de 8/4/99 - Autorização e reconhecimento de cursos superiores de formação específica.

31, de 6/4/99 - Institui Comitê Consultivo de Exame Nacional do Ensino Médio - COENEM.

510, de 15/3/99 - Data para o ENC.

Portarias 336 a 345, de 4/3/99 - Objetivos, critérios de avaliação e conteúdos dos ENCs de Administração (336), Medicina Veterinária (337), Engenharia Química (338), Odontologia (339), Matemática (340), Letras (341), Jornalismo (342), Engenharia Elétrica (343), Direito (344) e Engenharia Civil (345).

319, de 26/2/99 - Institui, no MEC, a Comissão Brasileira de Braille.

6 (INEP), de 9/2/99 - Institui Comitê Técnico do Enem - COTENEM.

132, de 2/2/99 - Reconhecimento dos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado que obtiveram graus "3" a "7" no biênio de 1996/97.

Portarias 126 a 128, de 1/2/99 - Objetivos, critérios de avaliação e conteúdos dos ENCs de Medicina (126), Engenharia Mecânica e Engenharia Industrial Mecânica (127) e Economia (128).

100, de 21/1/99 - Convalida atos de gestão administrativa praticados entre 22/12/98 e 8/1/99 no âmbito da competência local, pelos delegados das extintas delegacias do MEC.

#### Ano 1998

1.477, de 28/12/98 - Institui comissão especial com o objetivo de coordenar e acompanhar os procedimentos administrativos concernentes ao processo de encerramento das atividades das delegacias do MEC.

1.386 a 1.395, de 22/12/98 - Constituição e atribuição de comissões dos exames nacionais dos cursos de Engenharia Elétrica (1386), Engenharia Química (1387), Jornalismo (1388), Matemática (1389), Letras (1390), Medicina Veterinária (1391), Odontologia (1392), Direito (1393), Engenharia Civil (1394), Administração (1395) em 1999.

80 (CAPES), de 16/12/98 - Reconhecimento de mestrados profissionais (revoga portaria 47, de 17/10/95).

1336, de 3/12/98 - Altera dispositivos do regimento interno do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

1.126, 1.127 e 1.128, de 8/10/98 - Constituição e atribuições das comissões dos exames nacionais dos cursos de Medicina, Economia e Engenharia Mecânica.

892, de 12/8/98 - Nova redação ao art. 5º da Portaria 963/97, dando competência ao Inep para contratar entidades que elaborem e apliquem exames do provão.

44 (CAPES), de 13/7/98 - Concessão das taxas escolares às instituições particulares de ensino superior que mantenham pós-graduandos contemplados com bolsas de estudo da Capes. Revoga a portaria 74, de 10/12/96.

693, de 9/7/98 - Designação de Comissão Técnica do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

1.105 (INEP), de 9/7/98 - Nomeia o Comitê Assessor do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub).

671, de 2/7/98 - Altera o inciso I do art. 2º da Portaria Interministerial MEC/MCT 2.089, de 5/11/97.

643, de 1/7/98 - Altera Portaria 1.787/94, sobre Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - CELPE-BRAS.

560, de 25/6/98 - Cursos a serem avaliados em 1999 pelo ENC.

559, de 25/6/98 - Aprova regimento interno do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

545, de 24/6/98 - Determina a realização de intercâmbio de dados cadastrais e financeiros relativos às empresas contribuintes para o salário-educação, entre INSS e o FNDE.

54 (INEP), de 17/6/98 - Sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

524, de 12/6/98 - Suspende expedição de registro profissional a professores e especialistas em educação. Revoga a portaria 399, de 28/6/89.

438, de 28/5/98 - Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

635 (INEP), de 18/5/98 - Avaliação de desempenho individual das IES, no âmbito do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), será coordenada pelo Departamento de Política do Ensino Superior (Depes), da SESu/MEC.

29 (CAPES), de 20/4/98 - Sistemática de avaliação de cursos novos, no âmbito da pós-graduação.

328, de 22/4/98 - Conselho Federal do Fundef.

322, de 16/4/98 - Forma de apropriação dos ganhos econômicos resultantes da exploração do resultado de criação intelectual protegida por direito de propriedade intelectual, por parte de servidores do MEC.

302, de 7/4/98 - Procedimentos de avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior. Revoga a portaria ministerial 1855, de 30/12/94, e as portarias da SESu 130, de 14/7/93, 266, de 24/8/95, e 308, de 15/9/95.

301, de 7/4/98 - Procedimentos de credenciamento de instituições para oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância.

264, de 20/3/98 - Institui o Sistema de Avaliação e Acompanhamento de Professores que irão atuar como multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs).

255, de 17/3/98 - Normas do Concurso Nacional de *Software* para instituições nacionais de ensino superior.

146, de 10/3/98 - Designa professores para integrarem a Comissão de Especialistas em Ensino.

177, de 5/3/98 - Realização do Censo Escolar.

158 a 163, de 27/2/98 - Objetivos para os ENCs ("provões") de Medicina Veterinária (158), Odontologia (159), Engenharia Civil (160), Engenharia Química (161), Administração (162) e Direito (163).

136, de 13/2/98 - Relação de nomes a serem considerados para a composição das Câmaras que integram o CNE.

54 a 57, de 5/2/98 - Objetivos para os provões de Jornalismo (54), Letras (55), Engenharia Elétrica (56) e Matemática (57).

53, de 27/1/98 - Suspende, durante o ano de 1998, os processos de escolha da lista triplíce para diretor-geral para as escolas técnicas federais.

3, de 7/1/98 - Relação de entidades com os nomes por elas indicados com vistas à composição das Câmaras que integram o CNE.

### Ano 1997

Edital (Sesu) 4, de 10/12/97 - Convoca IES a apresentarem propostas de novas diretrizes curriculares para os cursos superiores (a serem elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Seseu).

2.160, de 20/11/97 - Relação de entidades que indicarão nomes a serem considerados para a composição das Câmaras que integram o CNE. Revoga a portaria 1455, de 29/11/95.

2.175, de 27/11/97 - Autoriza universidades e centros universitários integrantes do sistema federal de ensino que obtiverem conceito A ou B na maioria dos indicadores de avaliação dos cursos de graduação previstos no Decreto 2.026, de 10/10/96, em dois anos consecutivos, a abrir cursos de graduação fora de suas respectivas sedes, em quaisquer áreas do conhecimento, na mesma unidade da federação em que tem sua sede autorizada, sem prévia consulta ao MEC.

2.108, de 11/11/97 - Altera o art. 2º da portaria 859, de 25/6/97 (Fundef).

2.089 (Interministerial), de 5/11/97 - Registro e credenciamento das Fundações de Apoio mediante requerimento à Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC). (Revoga a portaria interministerial 631, de 5/6/95)

2.041, de 22/10/97 - Critérios de organização institucional para centros universitários adicionais aos já estabelecidos na legislação vigente.

2.040, de 22/10/97 - Critérios de organização institucional para universidades adicionais aos já estabelecidos na legislação vigente.

1.060, de 25/9/97 - Institui, junto à Secretaria de Educação Fundamental/MEC, o Comitê de Educação Indígena.

1.018, de 11/9/97 - Cria Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional (Proep) (retificação publicada no DOU de 17/9/97)

1.005, de 10/9/97 - Criação de Unidade de Coordenação do Programa de Reforma da Educação Profissional (Proep).

125 (INEP), de 5/9/97 - Informações a serem encaminhadas pelas IES ao INEP.

1.094 (Interministerial), de 5/9/97 - Estabelece um conjunto de atividades sob a denominação de Saúde na Escola.

972, de 22/8/97 - Comissões de especialistas de ensino superior para assessoria à SESu (Revoga as portarias ministeriais 942, de 22/12/67, 509, de 30/9/87, e 879, de 30/7/97, e as portarias SESu 25, de 27/2/86, e 287, de 10/12/92).

971, de 22/8/97 - IES devem tornar públicas, através de catálogo, até o dia 30 de outubro de cada ano, informações tais como

oferta de cursos, quando da divulgação dos critérios de seleção de alunos. (Revoga a portaria 878, de 30/7/97)

964, de 15/8/97 - Critérios de financiamento de projetos de avaliação do ensino básico.

963, de 15/8/97 - Sistemática para a realização anual do Exame Nacional de Cursos. (Revoga a portaria 249, de 18/3/96).

877, de 30/7/97 - Procedimentos para o reconhecimento/habilitações de cursos de nível superior e sua renovação.

878, de 30/7/97 - Instituições de ensino superior devem tornar públicas, através de catálogo, até 30 de setembro de cada ano, as condições de oferta dos cursos quando da divulgação dos critérios de seleção de novos alunos.

879, de 30/7/97 - Critérios para constituição de Comissões de Especialistas de ensino superior para assessoria à SESu (revoga portarias ministeriais 706, de 5/9/85, e 509, de 30/9/95, e as portarias Seseu 25, de 27/2/86, e 287, de 10/12/92).

880 (Interministerial), de 30/7/97 - Cria comissão interministerial com a finalidade de definir procedimentos, critérios, parâmetros e indicadores de qualidade para orientar a análise de pedidos de autorização de cursos de graduação em Medicina, Odontologia e Psicologia.

837, de 21/7/97 - Institui, junto ao INEP, comissão consultiva para elaborar proposta para realização do exame nacional do ensino médio.

752, de 2/7/97 - Autorização para funcionamento de cursos fora da sede, nas universidades (Revoga as portarias 838, de 31/5/93, alterada pela portaria 1.054, de 8/7/94, e 638, de 13/5/97).

745, de 30/6/97 - Cursos a serem avaliados pelo Provão em 1998.

859, de 25/6/97 - Coeficientes de distribuição dos recursos do Fundef. (Alterada pela portaria 2.108, de 11/11/97).

671, de 26/5/97 - Alteração da portaria 675, de 27/6/96 (cursos a serem avaliados no Provão 97).

646, de 14/5/97 - Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 e 88 da Lei 9.394, e dá outras providências (educação tecnológica). (Retificação do inciso IV do art. 2º publicada no D.O.U. de 26/5/97).

641, de 13/5/97 - Autorização de cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento. (Revoga a portaria 181, de 23/2/96).

640, de 13/5/97 - Credenciamento de faculdades, faculdades integradas, institutos superiores e escolas superiores.

639, de 13/5/97 - Credenciamento de Centros Universitários, para o Sistema Federal de Ensino Superior.

638, de 13/5/97 - Autorização para funcionamento de cursos fora da sede, em universidades.

637, de 13/5/97 - Credenciamento de universidades (retificação publicada no D.O.U. de 7/7/97 e 7/8/97).

584, de 28/4/97 - Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola.

531, de 10/4/97 - Suspensão imediata de atos e procedimentos com vistas à implantação de cursos na área de Saúde.

525-530, de 9/4/97 - Objetivos, conteúdos e avaliação do ENC ("Provão") de Administração (525), Direito (526), Engenharia Civil (527), Engenharia Química (528), Medicina Veterinária (529), e Odontologia (530).

522, de 9/4/97 - Criação do PROINFO, com a finalidade de dis-



seminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio das redes estadual e municipal.

490, de 27/3/97 - Reconhece os cursos de pós-graduação em mestrado e doutorado que obtiveram conceitos A, B e C na avaliação da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

469, de 25/3/97 - Institui o Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior.

145, de 31/1/97 - Exame Nacional de Cursos ("Provão").

#### Anos 1996-1995

1.092, de 1/11/96 - Competências da Capes para elaborar relatórios com vistas ao reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado.

71 (CAPES), DE 1/11/96 - Institui o Programa Especial de Bolsas para Estudos e Pesquisas sobre a Pós-Graduação Brasileira.

835, de 21/8/96 - Dispõe sobre a aprovação do regimento do CNE.

718, 719, 720, de 9/7/96 - Dispõe sobre o Exame Nacional ("Provão") dos cursos de Administração (718), Direito (719) e Engenharia Civil (720).

485, de 5/5/96 - Inclui, no catálogo de Habilitações, a Habilitação Profissional Plena em nível de 2º Grau, de Técnico em Meio Ambiente e habilitação parcial de Auxiliar Técnico em Meio Ambiente.

363, de 19/4/96 - Inclui, no catálogo de Habilitações, a Habilitação Profissional Plena em nível de 2º Grau, de Técnico em Farmácia.

2 (Secretaria de Educação Fundamental), de 26/3/96 - Revoga as portarias 51 e 53/93 (Projeto de Educação Básica para o Nordeste)

255, de 26/3/96 - Altera os Arts. 6º e 7º da portaria 181, de 23/2/96.

249, de 18/3/96 - Sistemática para a realização anual do Exame Nacional de Cursos (Revogada pela 963, de 15/8/97).

228, de 15/3/96 - Dispõe sobre a não-revalidação e o não-reconhecimento de diplomas de doutorado e mestrado obtidos mediante instituições estrangeiras, associadas ou não a instituições brasileiras, nas modalidades semipresencial ou à distância.

181, de 23/2/96 - Novos procedimentos de autorização para funcionamento de cursos superiores de graduação. (Alterada pela portaria 255, de 26/3/96, e revogada pela portaria 641, de 13/5/97)

2, de 9/1/96 - Altera a redação do art. 11 da portaria 1770/94 (Currículo mínimo para o curso de Arquitetura).

1, de 9/1/96 - Altera a redação do art. 6º da portaria 1721/94 (Currículo mínimo para o curso de Enfermagem).

1.455, de 29/11/95 - Relação das entidades que indicarão os nomes a serem considerados para a composição das Câmaras que integram o CNE.

99, de 26/7/95 - Procedimentos operacionais relativos às transferências de recursos financeiros destinados ao financiamento de projetos na área de educação básica.

631 (Interministerial MEC/MICT), de 5/6/95 - Instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica poderão contratar, nos termos do inciso XIII do art. 24 da Lei 8.666/93,



com entidades criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico.

542, de 10/5/95 - Determina à FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) que destine recursos para aquisição de livros didáticos relativos às disciplinas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental ministrado nas escolas das redes públicas.

385, de 28/4/95 - Altera o art. 5º da Portaria 1.714, de 14/12/94 (suspensão de ingressos de processos diversos no MEC).

**7- Resoluções e instruções** (de todos os órgãos do MEC e de outros Conselhos, com exceção do CNE, cujos pareceres e resoluções são listados nos itens 8 e 9, mais adiante). Como a maioria é do FNDE (da sua Secretaria Executiva e do seu Conselho Deliberativo), só serão identificadas as de outros órgãos. Como a maioria é composta de resoluções, apenas as instruções (a minoria) são identificadas. São indicadas também, no item 7.2, as resoluções e instruções relativos à educação dos seguintes conselhos e órgãos: Conselho Federal de Administração (CFA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), Conselho Nacional de Imigração (CNI), Secretaria da Receita Federal (SRF).

#### 7-1 - Órgãos do MEC

##### Ano 2001

39, de 24/9/01 - Assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do Ensino Fundamental em 2001 (merenda escolar).

28, de 28/6/01 - Orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do PNTE em 2001.

27, de 28/6/01 - Critérios para apresentação dos documentos de habilitação necessários à celebração de convênios e formulários de prestação de contas.

24, de 20/6/01 - Orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito da Educação Especial em 2001.

17, de 20/6/01 - Aprova a execução da Campanha Nacional de Reabilitação Visual Olho no Olho, no âmbito do Programa Nacional de Saúde do Escolar, para o exercício de 2001.

15, de 7/6/01 - Dispõe sobre os critérios e formas de transferência e de prestação de contas dos recursos do Programa Dinheiro

Direto na Escola - PDDE, destinados ao atendimento das escolas de educação especial, revoga a Resolução 8, de 8/3/00, e dá outras providências.

14, de 16/5/01 - Orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito dos Programas de Correção do Fluxo Escolar - Aceleração da Aprendizagem e Paz na Escola, da Educação Escolar Indígena e das Áreas Remanescentes de Quilombos, para o ano de 2001.

13, de 26/4/01 - Orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do Ensino Fundamental para o ano de 2001.

12, de 26/4/01 - Orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito da Educação de Jovens e Adultos para o ano de 2001.

13, de 26/4/01 - Orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do Ensino Fundamental para o ano de 2001.

11, de 20/4/01 - Orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito da Educação Pré-Escolar, para o ano de 2001.

9, de 20/3/01 - Dispõe sobre os critérios e formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, revoga as resoluções que menciona, e dá outras providências. (Revoga as resoluções 8, de 8/3/00, e 24, de 6/10/00).

3, de 21/2/01 - Execução do Programa Nacional do Livro Didático.

1, de 6/2/01 - Sistematização e consolidação dos procedimentos administrativos de prestações de contas dos recursos financeiros repassados à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a ser encaminhado pelo Conselho de Alimentação Escolar (CAE), com parecer conclusivo, ao FNDE.

#### **Ano 2000**

5, de 22/12/00 - Sistematizar e consolidar procedimentos administrativos de pagamentos decorrentes de decisões judiciais.

3, de 18/12/00 - Dispõe sobre a arrecadação direta ao FNDE da contribuição social do salário-educação em razão da opção pelo Sistema de Manutenção de Ensino Fundamental (SME), e dá outras providências.

4, de 18/12/00 - Atendimento por estabelecimento particular de ensino fundamental a alunos beneficiários do programa SME, nas modalidades "Aquisição de Vagas" e "Escola Própria", e dá outras providências. Assunto: salário-educação.

27, de 15/12/00 - Prestação de contas do PGRM (Programa de Garantia de Renda Mínima) e outras providências.

24, de 6/10/00 - Alteração dos arts. 7º, 8º, 11 e 12 da Resolução 8, de 8/3/00.

16, de 5/9/00 - Aprova a execução do programa, a ação de ensino, o nível/modalidade para o processo que especifica, para o exercício de 2000, nos moldes previstos nas Normas para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais de 1999, aprovada pelo Conselho Deliberativo do FNDE por meio da Resolução 4, de 21/1/99, revalidada pela resolução 5, de 8/2/00.

17, de 5/9/00 - Aprova, na forma do anexo à presente resolução, os convênios referentes à execução do Programa de Trabalho Anual (PTA), financiados com recursos do salário-educação e ou-

tras fontes, firmados pelo FNDE.

18, de 5/9/00 - Aprova, na forma do anexo à presente resolução, os convênios referentes à execução dos programas Nacional de Transporte do Escolar e Saúde do Escolar/2000, financiados com recursos do salário-educação e outras fontes, firmados pelo FNDE.

19, de 5/9/00 - Dispõe sobre o PROINSPE (Programa de Inspeção Integrada de empresas e escolas) e dá outras providências.

20, partes 1 e 2, de 5/9/00 - Aprovação de convênios e termos aditivos firmados pelo FNDE para a execução do PGRM.

21, partes 1 e 2, de 5/9/00 - Aprovação de convênios firmados pelo FNDE com ONGs para execução do PDDE.

22, de 5/9/00 - Execução do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

15, de 25/8/00 - Critérios e formas de transferência de recursos financeiros às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, às prefeituras municipais e às escolas federais, à conta do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar).

14, de 15/8/00 - Determina que, no exercício de 2000/2001, as escolas do ensino fundamental das redes públicas federal, estadual, municipal e do Distrito Federal participantes do Programa Parâmetros em Ação sejam providas de materiais didático-pedagógicos voltados para a capacitação do docente.

1 (Sesu), de 7/8/00 - Seleção pública de candidatas aos Programas de Residência Médica.

13, de 31/5/00 - Aprova a execução do Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE) para o exercício de 2000, em favor dos estados, Distrito Federal e organizações não-governamentais, compreendendo o financiamento de ações destinadas à produção de material didático-pedagógico, capacitação de docentes, prestação de serviços e aquisição de aparelhos para correções visual e auditiva.

2, de 25/5/00 - Aprova os papéis de trabalho da auditoria e dá outras providências.

12, de 22/5/00 - Critérios e formas de transferência de recursos destinados a apoiar financeiramente os municípios que instituírem programas de garantia de renda mínima, associados a ações sócio-educativas, de acordo com o que determina a Lei 9.533, de 10/12/97, regulamentada pelo Decreto 3.117, de 13/7/99.

11, de 2/5/00 - Na execução da atividade de assistência financeira de que trata a Resolução 5, de 9/2/00, o FNDE exigirá, das entidades estaduais, municipais e do Distrito Federal, contrapartida em recursos financeiros, ficando dispensada dessa exigência as organizações não-governamentais filantrópicas e sem fins lucrativos.

10, de 21/3/00 - Na execução da atividade de assistência financeira de que trata a Resolução 5, de 8/2/00, o FNDE exigirá, das entidades estaduais, municipais e do Distrito Federal, contrapartida em recursos financeiros e, das organizações não-governamentais, contrapartida em recursos financeiros ou em bens e serviços economicamente mensuráveis.

9, de 10/3/00 - Aprova os convênios 93.060 a 93.078, 93.082, 93.084, 93.085, 93.087, 93.089 a 93.168, 93.170 a 94.301, 94.303 a 94.338, 94.340 a 94.672, 94.674 a 94.944, 94.946 a 95.420 e 95.422 a 95.472, referentes ao Programa de Trabalho Anual (PTA), financiado com recursos do salário-educação, firmados pelo FNDE.

7, de 8/3/00 - Critérios e formas de transferência de recursos financeiros às Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, às prefeituras municipais e às escolas federais, à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

8, de 8/3/00 - Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). [Alterado pela resolução 24, de 6/10/00].

6, de 18/2/00 - Aprova as normas para financiamento de projetos educacionais no âmbito do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) - 2000, que acompanham esta resolução, estabelecendo critérios e parâmetros para a concessão de assistência financeira no exercício de 2000, a cargo dos projetos Fundescola I e II, a órgãos ou entidades federais, estaduais e municipais, para a execução de ações voltadas à implementação e desenvolvimento do ensino público fundamental regular, em zonas de atendimento prioritário dos Estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

4, de 31/1/00 - Aprova a ação para o nível/modalidade de ensino e processo que especifica, para o exercício de 2000, nos moldes previstos nas normas para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais de 1999 aprovada pelo Conselho Deliberativo do FNDE por meio da Resolução 4, de 21/1/99.

#### **Ano 1999**

30, de 20/12/99 - Normas a serem observadas pela empresa contribuinte do salário-educação responsável pela indicação dos alunos beneficiários da aplicação realizada em favor do ensino fundamental dos seus empregados e dependentes à conta de deduções desta contribuição social.

31, de 9/12/99 - Unidades executoras no âmbito das resoluções 4, de 21/1/99, e 13, de 19/4/99, do Conselho Deliberativo do FNDE, de programas e projetos educacionais financiados pelo FNDE.

28, de 9/11/99 - Altera o inciso I, alínea "a" e o inciso III do art. 2º da Resolução 8, de 23/3/99, publicada no D.O.U. de 24/3/99, Seção I, p. 47.

24, de 17/9/99 - Dispõe sobre o processo de assistência financeira do FNDE em favor dos Estados, Distrito Federal, Municípios e Organizações Não-Governamentais (ONGs) e revoga a Resolução 5, de 26/5/97.

2 (SESU), de 9/9/99 - Processo de seleção de candidatos à admissão em programas de Residência Médica.

19, de 15/7/99 - Aprova o Manual do Conselho de Alimentação Escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), executado pela Diretoria de Ações de Assistência Educacional do FNDE.

20, de 15/7/99 - Altera a redação do § 2º do art. 6º da Resolução 3, de 21/1/99, do FNDE.

5, de 2/2/99 - Isenção dos acréscimos legais incidentes sobre a contribuição social do salário-educação, aos contribuintes optantes pelo Sistema de Manutenção de Ensino - SME.

2, de 21/1/99 - Critérios e formas de transferência de recursos financeiros às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, às Prefeituras Municipais e às Escolas Federais.

3, de 21/1/99 - Dispõe sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola e revoga a resolução 5, de 6/4/98.

#### **Anos 1995-98**

Instrução 1, de 15/12/98 - Normas a serem observadas pela empresa contribuinte do salário-educação responsável pela indicação dos alunos beneficiários da aplicação realizada em favor do ensino fundamental dos seus empregados e dependentes, à conta de deduções desta contribuição social. Revoga a Instrução 1, de 15/12/97.

Instrução 2, de 15/12/98 - Estabelece normas a serem observa-

das pelo estabelecimento particular de ensino, como prestador de serviço ao FNDE, para atendimento dos alunos beneficiários da aplicação realizada em favor do ensino fundamental dos empregados e dependentes da empresa contribuinte do salário-educação, e aprova contrato-padrão. Revoga a Instrução 2, de 15/12/97.

22, de 15/12/98 - Aprova as instruções 1 e 2, de 15/12/98.

6, de 4/2/99 - Altera a resolução 18, de 21/9/98, que trata do Programa Nacional de Renda Mínima.

2, de 11/2/98 - Isenção dos acréscimos legais incidentes sobre a contribuição social do salário-educação, aos contribuintes optantes pelo Sistema de Manutenção de Ensino (SME).

1, de 20/1/98 - Processo de assistência financeira do FNDE em favor de órgão ou entidades federais, municipais e organizações não-governamentais, por intermédio de projetos educacionais elaborados sob a forma de Plano de Trabalho.

Instrução 1, de 15/12/97 - Normas a serem observadas pela empresa contribuinte do salário-educação responsável pela indicação dos alunos beneficiários da aplicação realizada em favor do ensino fundamental dos seus empregados e dependentes, à conta de deduções desta contribuição social. Revoga a Instrução 1, de 23/12/96.

Instrução 2, de 15/12/97 - Estabelece as normas a serem observadas pelo estabelecimento particular de ensino, como prestador de serviço ao FNDE, para atendimento dos alunos beneficiários da aplicação realizada em favor do ensino fundamental dos empregados e dependentes da empresa contribuinte do salário-educação, e aprova contrato-padrão. Revoga a Instrução 2, de 23/12/96.

14, de 16/12/97 - Aprova as instruções 1 e 2, de 15/12/97.

10, de 31/10/97 - Dispõe sobre o disposto no item VII da resolução 5, de 26/5/97.

5, de 26/5/97 - Processo de assistência financeira em favor dos Estados, Distrito Federal, Municípios e Organizações Não-Governamentais (Retificação publicada em 19/6/97)

Instrução 1, de 23/12/96 - Normas a serem observadas pela empresa contribuinte do salário-educação responsável pela indicação dos alunos beneficiários da aplicação realizada em favor do ensino fundamental dos seus empregados e dependentes, à conta de deduções desta contribuição social. Revoga a Instrução 2, de 11/12/95.

Instrução 2, de 23/12/96 - Estabelece as normas a serem observadas pelo estabelecimento particular de ensino, como prestador de serviço ao FNDE, para atendimento dos alunos beneficiários da aplicação realizada em favor do ensino fundamental dos empregados e dependentes da empresa contribuinte do salário-educação, e aprova contrato-padrão. Revoga a Instrução 3, de 11/12/95.

34, de 31/7/96 - Processo de assistência financeira em favor de órgãos ou entidades estaduais, municipais e não-governamentais que menciona.

4, de 14/2/96 - Critérios e formas de transferência de recursos financeiros às escolas públicas das redes estadual, do Distrito Federal e municipal, à conta do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - PMDE.

1, de 15/1/96 - Restringe a assistência financeira do FNDE ao atendimento dos pleitos formulados em 1995.

Instrução 3, de 11/12/95 - Dispõe sobre a participação de estabelecimentos particular de ensino como prestador de serviços ao FNDE, no Sistema de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental - SME, a vigorar no exercício de 1996, e revoga a Instrução 4/94

Instrução 2, de 11/12/95 - Dispõe sobre a aplicação dos recursos oriundos do Sistema de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - SME por empresa optante e sobre o controle e a fiscalização destes recursos, a vigorar no exercício de 1996, e revoga a Instrução 3/94.

Instrução 1, de 12/6/95 - Operacionalização do Programa de Apoio Tecnológico às Escolas das Redes Estadual e Municipal de Ensino Fundamental.

15, de 6/6/95 - Instituição do Programa de Apoio Tecnológico às Escolas das Redes Estadual e Municipal do Ensino Fundamental.

## 7-2 Outros órgãos

Res. Normativa 226 (CFA), de 13/8/99 - Dispõe sobre o registro especial, nos CRAs, dos diplomados em cursos seqüenciais de ensino superior de formação específica, com destinação coletiva na área de Administração e outras consideradas conexas.

Res. 31 (CNAS), de 24/2/99 - Concessão do registro a entidades de fins filantrópicos.

Res. 32 (CNAS), de 24/2/99 - Concessão ou renovação do certificado de entidades de fins filantrópicos.

Ins. Normativa 133 (SRF), de 13/11/98 - Altera o art. 13 da IN 133, de 21/9/98.

Ins. Normativa 113 (SRF), de 21/9/98 - Obrigações de natureza tributária das instituições de educação.

Ins. Normativa 2 (OAB), de 5/12/97 - Critérios para análise de reconhecimento de cursos jurídicos.

Ins. Normativa 3 (OAB), de 5/12/97 - Critérios para análise de estágios, nos pedidos de autorização.

Ins. Normativa 1 (OAB), de 19/8/97 - Critérios a serem observados nos pedidos de autorização de novos cursos jurídicos.

Res. Normativa 1 (CNI), de 29/4/97 - Concessão de visto para professor ou pesquisador de alto nível e para cientistas estrangeiros.

## 8- Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE)

### 8.1 - Conselho Pleno (CP)

CP 28/01, de 2/10/01 - Nova redação ao Parecer CP 21/01.

CP 27/01, de 2/10/01 - Nova redação ao Parecer CP 9/01.

CP 21/01, de 6/8/01 - Duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CP 15/01, de 2/7/01 - Aprecia a Indicação CP 1/01, que dispõe sobre o caráter público das sessões das câmaras do CNE.

CP 9/01, de 8/5/01 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.

CP 10/00, de 9/5/00 - Proposta de revisão do Decreto Federal 3.276/99.

CP 115/99, de 10/08/99 - Institutos Superiores de Educação.

CP 98/99, de 6/7/99 - Processo seletivo para acesso ao ensino superior.

CP 97/99, de 6/4/99 - Formação de professores para o ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental.

CP 59/99, de 28/01/99 - Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.

CP 95/98, de 2/12/98 - Regulamentação de processo seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior.

CP No. 026/97, de 02/12/97 - Financiamento da educação na Lei 9.394.

CP 16/97, de 4/11/97 - Indicação No. 02/97 - Normas para simplificação dos registros e do arquivamento de documentos escolares.

CP 11/97, de 7/10/97 - Transferência ex-officio.

CP 06/97, de 6/5/97 - Consulta sobre matrícula em cursos superiores.

CP 08/97, de 6/5/97 - Apreciação da Indicação CNE 1/97, que propõe alteração da Resolução CNE 1/97.

CP No. 04/97, de 11/03/97 - Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de professores para 1º e 2º graus de ensino - Esquema I.

CP 05/97, de 11/3/97 - Interpretação do Art. 33 da Lei 9.394/96 (ensino religioso).

CP 02/97, de 30/01/97 - Projeto de resolução que estabelece normas de funcionamento do CNE.

CP 01/96, de 8/10/96 - Avaliação de sugestões de estratégias para atendimento das necessidades prementes de (re) qualificação profissional.

### 8.2 - Câmara de Educação Básica (CEB)

CEB 15/01, de 2/7/01 - Solicita revisão do Parecer CEB 9/01 (técnico em radiologia)

CEB 14/01, de 4/6/01 - Consulta sobre a oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos.

CEB 13/01, de 7/5/01 - Autorização para aplicação de provas no exterior - Educação de jovens e adultos.

CEB 11/01, de 3/4/01 - Consulta sobre a idade mínima para matrícula de alunos na Educação Básica.

CEB 9/01, de 13/3/01 - Consulta sobre a formação de Técnicos em Radiologia.

CEB 6/01, de 30/01/01 - Consulta sobre currículos do ensino fundamental e do ensino médio no que diz respeito ao entendimento das expressões "parte diversificada" e "base comum nacional" .

CEB 5/01, de 30/01/01 - Consulta sobre anulação do Parecer CNE/CEB nº 13/98, relativo à qualificação profissional de Auxiliar de Fisioterapia.

CEB 4/01, de 30/01/01 - Consulta sobre o entendimento e o alcance das expressões "Órgão responsável pela Educação" e "Órgãos responsáveis pelos Sistemas de Ensino".

CEB 3/01, de 30/01/01 - Retifica o Parecer CEB 27/00, que responde consulta quanto à forma de remuneração do Secretário de Educação do Município.

CEB 2/01, de 30/01/01 - Consulta sobre a distribuição da quota estadual do salário-educação.

CEB 1/01, de 30/01/01 - Consulta sobre Inclusão de Educação do Trânsito no Currículo das Escolas da Rede Municipal de Ensino.

CEB 10/01, de 3/4/01 - Consulta sobre convênio entre instituições de educação profissional para ministrar cursos de educação técnica profissional a distância.

CEB 33/00, de 7/11/00 - Novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.



CEB 15/00, de 4/7/200 - Pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos.

CEB 10/00, de 5/4/00 - Orientações sobre os procedimentos para a implantação da Educação Profissional de Nível Técnico.

CEB 4/00, de 16/2/00 - Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

CEB 16/99, de 5/10/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

CEB 15/99, de 14/9/99 - Responde a consulta sobre abono de faltas a estudantes que se ausentem regularmente dos horários de aulas em razão de convicções religiosas.

CEB 14/99, de 14/9/99 - Diretrizes Nacionais para o funcionamento de escolas indígenas.

CEB 2/99, de 29/1/99 - Referencial curricular nacional para a educação infantil.

CEB 1/99, de 29/1/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio.

CEB 22/98, de 17/12/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

CEB 20/98, de 2/12/98 - Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos.

CEB 15/98, de 1/6/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

CEB 4/98, de 29/1/98 - Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

CEB 18/97, de 03/12/97 - Instituição da habilitação profissional plena de Técnico em Automobilística.

CEB 17/97, de 03/12/97 - Diretrizes operacionais para a educação profissional, em nível nacional.

CEB 16/97, de 2/12/97 - Competência do Licenciado em Pedagogia para o exercício do magistério das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

CEB 15/97, de 03/11/97 - Responde a consulta sobre o ensino fundamental e médio (supletivo) com utilização de metodologia de ensino à distância.

CEB 14/97, de 03/11/97 - Responde a consulta sobre a Lei 8.623/93, que dispõe sobre a profissão de Guia de Turismo.

CEB 12/97, de 08/10/97 - Esclarece dúvidas sobre a Lei 9.394 (Complementa o Parecer CEB No. 5/97).

CEB 10/97, de 03/09/97 - Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

CEB 09/97, de 02/09/97 - Solicita mudança de nomenclatura do Técnico em Processamento de Dados para Técnico em Informática.

CEB 8/97, de 7/7/97 - Instituição, em nível nacional, da habilitação plena em desenhista de projetos e as habilitações parciais em desenhista copista, auxiliar desenhista técnica e auxiliar desenhista projetista.

CEB 07/97, de 09/06/97 - Instituição, em nível nacional, da habilitação profissional de Técnico em Biotecnologia.

CEB 06/97, de 09/06/97 - Aprecia proposta de reestruturação do Curso de Estudos Adicionais para formação de professores na área de deficiência auditiva.

CEB 05/97, de 07/05/97 - Proposta de regulamentação da Lei 9.394 (LDB), de 20/12/96.

CEB 03/97, de 12/03/97 - Aprecia os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs).

CEB 4/97, de 11/3/97 - Criação da habilitação do curso de técnico em estilismo em confecção industrial do Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil/RJ.

CEB 1/96, de 2/12/96 - Institui a habilitação profissional de técnico em agropecuária.

### 8.3 - Câmara de Ensino Superior (CES)

CES 1.314/01, de 7/11/01 - Diretrizes curriculares para o curso de Psicologia

CES 1.304/01, de 6/11/01 - Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Física.

CES 1.303/01, de 6/11/01 - Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Química.

CES 1.301/01, de 6/11/01 - Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Ciências Biológicas.

CES 1.300/01, de 6/11/01 - Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Farmácia e Odontologia.

CES 1.295/01, de 6/11/01 - Normas relativas à admissão de equivalência de estudos e inclusão de Ciências Militares no rol das ciências estudadas no país.

CES 1.210/01, de 12/9/01 - Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

CES 1.133/01, de 7/8/01 - Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição.

CES 1.021/01, de 4/7/01 - Reconhecimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), recomendados em 26 de abril de 2001 pelo Conselho Técnico Científico da Capes.

CES 864/01, de 5/6/01 - Validade de projetos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em convênio de parceria com instituições.

CES 859/01, de 5/6/01 - Encaminha recomendação 1/01, de 8/3/01, do Conselho Técnico Científico da Capes, que dispõe sobre a validade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

CES 852/01, de 5/6/01 - Consulta sobre a competência dos Conselhos Estaduais de Educação para autorizar cursos de especialização presenciais fora de sede.

CES 678/01, de 9/5/01 - Consulta sobre a resolução CNE 2/97 (adaptação dos Estatutos das IES à LDB).

CES 583/01, de 4/4/01 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

CES 577/01, de 4/4/01 - Recredenciamento de IES.

CES 492/01, de 3/4/01 - Diretrizes Curriculares dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

CES 353/01, de 21/2/01 - Encaminha as recomendações e os respectivos conceitos atribuídos pelo CTC no segundo semestre de 2000, aos programas de pós-graduação *stricto sensu* que pleitearam o ingresso no sistema de avaliação

CES 142/01, de 31/01/2001 - Aprecia a Indicação CES 03/00, que propôs a constituição de comissão para analisar a questão da validade de títulos expedidos por instituições brasileiras associadas a instituições estrangeiras ou expedidos diretamente por instituições estrangeiras.

CES 133/01, de 30/01/2001 - Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos ini-

ciais do Ensino Fundamental.

CES 1.183, de 6/12/00 - Recredenciamento de IES.

CES 373/00, de 5/4/00 - Consulta sobre aprovação de professores para cursos de graduação.

CES 364/00, de 5/4/00 - Consulta sobre matrícula de candidatos aos programas especiais de formação pedagógica para disciplinas do currículo do ensino fundamental, ensino médio e da educação profissional de nível médio.

CES 303/00, de 4/4/00 - Consulta sobre a matrícula em cursos de especialização de candidatos recém-graduados que ainda não possuem o diploma de graduação.

CES 288/00, de 14/3/00 - Consulta tendo em vista o art. 64 da Lei 9.394/96 (Formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional).

CES 235/00, de 16/2/00 - Consulta sobre a extinção de habilitações no curso de Pedagogia e reformulação de seu currículo.

CES 88/00, de 27/1/00 - Autorização para oferta de cursos de Pedagogia, Letras e Matemática, licenciaturas plenas, em caráter excepcional.

CES 1046/99, de 10/11/99 - Consulta sobre os cursos de pós-graduação, com fulcro no Artigo 64 da Lei 9.394/96.

CES 970/99, de 9/11/99 - Curso normal superior e a habilitação em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia.

CES 765/99, de 10/8/99 - Forma de ingresso em instituições de educação superior de alunos provenientes de instituições teológicas.

CES 617/99, de 8/6/99 - Aprecia projeto de resolução que fixa condições de validade dos certificados de cursos de especialização.

CES 505/99, de 19/5/99 - Aprecia Indicação 1.103/98 da Câmara dos Deputados sobre reconhecimento de cursos superiores de Teologia como de graduação.

CES 241/99, de 15/3/99 - Cursos superiores de Teologia.

CES 118/99, de 29/1/99 - Retificação do parecer CES 930/98, relativo ao reconhecimento dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

CES 968/98, de 17/12/98 - Cursos seqüenciais no ensino superior.

CES 908/98, de 2/12/98 - Especialização em área profissional.

CES 738/98, de 5/11/98 - Critérios para a avaliação das solicitações de credenciamento de centros universitários.

CES 556/98, de 5/8/98 - Recredenciamento das instituições de ensino superior: condições, requisitos e procedimentos.

CES 112/98, de 30/1/98 - Prerrogativas de autonomia para abrir cursos fora de sede e para aumentar vagas.

CES 84/98, de 29/1/98 - Consulta sobre o art. 48 da Lei 9.394/96.

CES 776/97, de 03/12/97 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

CES 750/97, de 03/12/97 - Prorrogação do prazo para adaptação dos Estatutos das Universidades e Centros Universitários credenciados pela CES/CNE.

CES 744/97, de 03/12/97 - Orientações para cumprimento do art. 65 da Lei 9.394 - Prática de Ensino.



CES 670/97, de 06/11/97 - Cursos seqüenciais no ensino superior.

CES 630/97, de 5/11/97 - Esclarecimento sobre a validade ou não da oferta de curso de licenciatura curta.

CES 600/97, de 03/11/97 - Autonomia didático-científica das universidades e centros universitários do sistema federal de ensino, e de seu exercício pelos colegiados de ensino e pesquisa.

CES 579/97, de 3/11/97 - Aviso No.

344/97 - MEC/Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica solicita mudança na nomenclatura de Técnico em Processamento de Dados para Técnico em Informática.

CES 576/97, de 08/10/97 - Consulta sobre o art. 48 da Lei 9.394 (diplomas de cursos superiores).

CES 553/97, de 08/10/97 - Interpretação do art. 52, inciso I, da Lei 9.394/96 (produção intelectual institucionalizada).

CES 525/97, de 2/9/97 - Retificação do parecer 201/97 (consulta sobre o parecer CES 53/96).

CES 434/97, de 8/7/97 - Afinidade de curso para efeito de transferência de aluno.

CES 377/97, de 11/6/97 - Consulta sobre a prerrogativa de universidades estenderem cursos mantidos no Campus Central aos seus Campi autorizados e incorporados à sua estrutura central.

CES 376/97, de 11/06/97 - Obrigatoriedade da disciplina Educação Física no ensino superior.

CES 316/97, de 07/05/97 - Esclarecimentos sobre a resolução 12/83 (frequência mínima para cursos de pós-graduação *lato sensu*)

CES 297/97, de 07/05/97 - Regulamenta o § 1º do art. 48 da Lei 9.394 (registro de diplomas pelas Universidades).

CES 296/97, de 07/05/97 - Propõe critérios de reconhecimento do "notório saber" de acordo com o parágrafo único do art. 66 da LDB.

CES 51/97, de 30/01/97 - Prazo para que as instituições de educação superior do sistema federal de educação adaptem seus estatutos e regimentos à nova LDB.

CES 78/96, de 7/10/96 - Solicita estudo sobre a adoção de medidas coibindo a revalidação de diplomas de graduação e pós-graduação na modalidade de ensino à distância, oferecidos pelo Colégio Brasileiro de Aperfeiçoamento e Pós-Graduação-COBRA.

CES 53/96, de 7/8/96 - Alteração de vagas iniciais nas instituições isoladas do sistema federal de ensino superior.

CES 44/96, de 7/8/96 - Cursos presenciais de pós-graduação fora de sede.

CES 23/96, de 10/7/96 - Propõe critérios para convalidação de estudos.

## 9- Resoluções do Conselho Nacional de Educação

### 9.1 Conselho Pleno

CP 1/99, de 30/9/99 - Institutos superiores de educação.

CP 3/97, de 7/7/97 - Pedidos de recurso contra decisões do Conselho Pleno e das Câmaras.

CP 2/97, de 26/6/97 - Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

CP 1/97, de 24/3/97 - Funcionamento do Conselho Nacional de

Educação e outras providências.

### 9.2 - Câmara de Educação Básica (CEB)

CEB 2/01, de 11/9/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

CEB 1/01, de 29/01/01 - Prorroga o prazo final definido pelo art. 18 da Resolução CEB 4/99, com período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

CEB 1/00, de 5/7/00 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CEB 4/99, de 10/12/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Ver também Resolução CEB 1/01). Revoga o parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação.

CEB 3/99, de 10/11/99 - Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e outras providências.

CEB 2/99, de 19/4/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

CEB 1/99, de 7/4/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CEB 3/98, de 26/6/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

CEB 2/98, de 7/4/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

CEB 1/98, de 28/1/98 - Institui a habilitação profissional plena de Técnico em Desenho de Projetos e as habilitações profissionais parciais de Desenhista Copista, Auxiliar Desenhista Técnico e Auxiliar Desenhista Projetista.

CEB 3/97, de 8/10/97 - Diretrizes para o novo Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

CEB 1/97, de 9/6/97 - Institui a habilitação plena de Técnico de Estilismo em Confeção Industrial, no nível do ensino médio.

CEB 2/97, de 9/6/97 - Institui a habilitação plena de Técnico em Vestuário e as habilitações profissionais de Desenhista de Moda e Auxiliar de Desenvolvimento do Vestuário no nível médio.

### 9.3 - Câmara de Ensino Superior (CES)

CES 5/01, de 7/11/01 - Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Nutrição.

CES 4/01, de 7/11/01 - Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Medicina.

CES 3/01, de 7/11/01 - Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem.

CES 2/01, de 3/4/01 - Cursos de pós-graduação strictu sensu oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais.

CES 1/01, de 3/4/01 - Normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

CES 3/99, de 5/10/99 - Condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Revoga a Resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação.

CES 2/99, de 19/5/99 - Plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino.

CES 1/99, de 27/1/99 - Cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394.

CES 4/98, de 14/8/98 - Prorrogação do prazo para adaptação dos estatutos e regimentos das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino à Lei 9.394.

CES 3/98, de 20/7/98 - Alteração de turnos de funcionamento de cursos de instituições de educação superior não-universitárias.

CES 1/98, de 7/4/98 - Prorroga o prazo para adaptação à Lei 9.394/96 dos Estatutos das Universidades e Centros Universitários credenciados em 1996 e 1997.

CES 2/98, de 7/4/98 - Indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do art. 46 e do art. 52, inciso I da Lei 9.394.

CES 2/97, de 13/8/97 - Prazo para adaptação dos estatutos e regimentos das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino à Lei 9.394.

CES 3/97, de 13/8/97 - Registro de diplomas nos dois primeiros anos de vigência da Lei 9.394.

CES 4/97, de 13/8/97 - Altera a redação do art. 5º da Resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação (frequência mínima para cursos de pós-graduação lato sensu)

CES 5/97, de 13/8/97 - Autorização para o prosseguimento das atividades dos cursos na área de saúde, criados e implantados por universidades credenciadas, no período compreendido entre a data de vigência da Lei 9.394, de 20/12/96, e do Decreto 2.207, de 15/4/97.

CES 1/97, de 26/2/97 - Condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semi-presenciais ou à distância.

CES 1/96, de 19/8/96 - Condições para que os estabelecimentos isolados de ensino superior vinculados ao sistema federal de ensino, de acordo com a demanda e as necessidades sociais e regionais, possam aumentar ou reduzir em até 25% o número de vagas iniciais de seus cursos.

CES 2/96, de 19/8/96 - Normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação lato sensu fora de sede, para qualificação do corpo docente, e outras providências.

### Referências bibliográficas

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). *Ensino Superior - Legislação Atualizada* - anos 1997, 1998 e 1999. Brasília. (<http://www.abmes.org.br>)

BRASIL Presidência da República. (<http://www.planalto.gov.br>).

BRASIL Mec. CNE (Conselho Nacional de Educação). (<http://www.mec.gov.br>)

BRASIL Mec. Inep. *Prolei* (Programa de Legislação Integrada), disponível na página do Inep na Internet (<http://www.inep.gov.br>).

BRASIL Senado Federal. Subsecretaria de Informações. *Levantamento de Medidas Provisórias*. Dados atualizados até 20/9/00. 11ª edição. Brasília, 2000.

*Lex* (coletânea de Legislação e Jurisprudência). São Paulo: Lex Editora (periódico mensal)

*\*Introdução e compilação de Nicholas Davies, prof. da Faculdade de Educação da UFF (Universidade Federal Fluminense), Niterói, RJ-Maio de 2002.*

# Um “sucesso extraordinário”. As mentiras da guerra no Afeganistão.<sup>1</sup>

**Vladimiro Giacché**

*“Combatamos pelos valores da civilização, para fazer avançar a causa da justiça, da liberdade humana e da dignidade em todo o mundo”*  
George W. Bush<sup>2</sup>

*“Estamos aqui com a finalidade única de caçar os terroristas do país e de estabelecer um governo que não proteja o terrorismo”*  
Donald Rumsfeld<sup>3</sup>

*“A resistência afegã (contra os Soviéticos) foi sustentada pelos serviços secretos dos USA e da Arábia Saudita com o fornecimento de armas no valor de cerca de 6 bilhões de dólares. E a zona ocupada na semana passada<sup>4</sup>, como é bem conhecida pela CIA, um complexo de seis acampamentos nas cercanias de Khost, onde o saudita exilado Osama Bin Laden financiou uma espécie de ‘universidade para terroristas’, para usar as palavras de um alto oficial da intelligence americana”.*  
New York Times, 24 de agosto de 1998

*“Quando vi na TV crianças afegãs mortas e moribundas, experimentei um sentimento renovado de segurança nacional. God bless America”*  
Kate Sierra<sup>5</sup>

*“Ao invés de enfrentar os problemas, o Ocidente, pelo contrário, deixou-se absorver pela euforia insensata de uma nova vitória. Aquela contra o talebã. Uma euforia que parece alimentada deliberadamente para fazer esquecer os problemas reais do mundo. Uma espécie de cortina de fumaça inventada para distrair a atenção do grande público”*  
Mikhail Gorbatchev<sup>6</sup>



**“Começamos pelo fim. A guerra do Afeganistão, repetem-nos, há meses, acabou. Quais são os seus resultados?”**

Para a maior parte dos políticos e dos meios de comunicação, do lado de cá e do lado de lá do Atlântico, não existe nenhuma dúvida: a

guerra foi um enorme sucesso. Emblemática, a respeito, a abordagem de Tony Blair, que o *The Economist* de outubro passado definiu como “o melhor propagandista dos Estados Unidos da América” o que, neste caso, não se pode desmentir. Na *Frankfurter Allgemeine Zeitung*,



de 8 de janeiro passado, podia efetivamente ser lido: "Blair define a guerra no Afeganistão como um sucesso extraordinário". O subtítulo do artigo dizia: "Continua-se a ignorar onde Bin Laden se esconde". Realmente um belo sucesso...

Busquemos então enumerar os objetivos *declarados* da guerra do Afeganistão e verificar, se e em que medida, foram conseguidos.

### I. Os "objetivos gerais"

#### Objetivo nº 1: prender ("vivo ou morto") Bin Laden e derrotar o "terrorismo internacional"

Resultado: Bin Laden desapareceu no nada.

Mas a coisa não parece mais indispor tanto os americanos. Assim, o Ministro da Defesa Rumsfeld, interpelado a respeito, assume o tom seráfico de um sábio taoísta: "Prenderemos ou não prenderemos. Viverá ou morrerá. Está no Afeganistão ou em outra parte. Tentaremos encontrá-lo, se é que se pode achar, e tentaremos processá-lo de um modo ou de outro".<sup>7</sup> E Kissinger - com uma calma decididamente surpreendente - sustenta que a captura de Bin Laden "tornou-se uma tarefa dos órgãos de *intelligence* mais do que dos boinas verdes". A *intelligence* americana levou a sério (Kissinger é um dos que entende de terroristas, pagou e armou uma legião deles, a começar pelo General Pinochet) e - visto a inutilidade das bombas de 7 toneladas e dos bombardeios que varreram cidades e aldeias afegãs - decidiu dotar-se dos mais modernos meios de investigação: assim, em 14 de março, o *The Washington Times* informou-nos, finalmente, do fato que os afegãos que derem notícias úteis para a captura de Bin Laden receberão em troca ovelhas, instrumentos agrícolas e sacos de sementes (tendo se demonstrado até agora inútil o corte de 25 milhões de dólares

É de ficar-se atônito quando se sabe, a partir do *The Economist*, que "os resultados militares obtidos no Afeganistão deveriam tornar orgulhosos os americanos e o mundo otimista.

levado a efeito pelo Pentágono, no início da guerra).

Mas Mr. Rumsfeld e Mr. Kissinger não estão sozinhos. Se efetivamente algum jornalista, por bondade, chega a admitir que a ausência da captura de Bin Laden "deixa uma sombra sobre a vitória da guerra do Afeganistão"<sup>8</sup>, o imperturbável Ministro da Defesa<sup>9</sup> Martino, pelo contrário, como de hábito, está plenamente alinhado. E tem a coragem de sustentar que a captura de Bin Laden e dos seus "não é agora tão importante assim", "mesmo que a percepção da opinião pública vá em outra direção e espera que sejam presos."<sup>10</sup> É verdadeiramente bizarra esta opinião pública: convencem-na de todos os modos que, para capturar um terrorista, é necessário fazer a guerra a um país e depois ela espera, inclusive, que este terrorista também seja preso!

Como é sabido, o discurso que se fez para Bin Laden vale também para o chefe dos talebãs, o mullah Omar. Todos lembram das chacotas dos telejornais sobre o fato de que ele tinha escapado de motocicleta, quando, obviamente, o ponto era que ele tinha escapado. O mesmo vale, em geral, mais para os cabeças do regime talebã. Em 17 de dezembro, o *The Washington Post* e o *Los Angeles Times* revelavam como, na cidade de Kandahar, fortaleza do regime, sequer um líder talebã fora preso. Em 9 de janeiro, foram soltos diversos ministros dos talebãs: entre eles, o ex-ministro da - *sit venia verbo* - Justiça e o ex-chefe da Segurança. Ainda em 28 de março, a Agência *Reuters* nos informava do fato de que

o mullah Rehmatullah, um chefe talebã acusado de haver coordenado o fluxo de combatentes árabes no início da guerra, preso apenas 4 dias antes, fora solto pelas pressões de sua tribo que ameaçara romper com o governo provisório. Em nível local muitos talebãs continuam a governar regiões e cidades. De resto, como se sabe, a diferença entre mujaheddin e talebã é, por assim dizer, apenas de grau: por exemplo, foi a Aliança do Norte que deu o passaporte afegão a Bin Laden, tornando depois uma espécie de nune tutelar para o regime talebã; foi a Aliança do Norte que destruiu as obras de arte do museu de Kabul, enquanto os talebãs decidiram fazer as coisas em grande estilo e destruíram as famosas estátuas colossais de Buda.

Derrotada em todos os campos, portanto? Pareceria que sim. É de ficar-se atônito quando se sabe, a partir do *The Economist*, que "os resultados militares obtidos no Afeganistão deveriam tornar orgulhosos os americanos e o mundo otimista".<sup>11</sup> Mas, atenção: os Estados Unidos têm um motivo legítimo de satisfação que consiste no fato de que se trata de uma derrota útil. O encontro não realizado de Bin Laden consente efetivamente de "localizá-lo"

e às suas bases onde seja mais cômodo achá-las: na Somália, no Paquistão, na Geórgia, etc.<sup>12</sup> E se Bin Laden fosse preso? Nenhum medo, mesmo neste caso, a máquina da “guerra infinita” continuaria em frente. Rumsfeld já se adiantou: “Bin Laden poderia render-se amanhã e Al-Qaeda continuaria a funcionar”.

### **Objetivo nº 2: combater a violência e impedir novos massacres depois do 11 de setembro**

Resultado: entre 4 e 7 mil civis mortos (segundo estimativas) sob as bombas americanas no Afeganistão, além de dezenas de milhares de militares.

A cura homeopática em suma: para impedir novos massacres, nós os fazemos diretamente.

Sobre o assunto, existe uma pesquisa, documentadíssima, de Marc Herold, da Universidade de Durhan, New Hampshire, que tornou público como já, em 6 de dezembro de 2001, os mortos civis fossem pelo menos 3657 - ou seja, mais que os mortos das Torres Gêmeas. É uma pesquisa de extremo interesse, pelo rigor científico e a meticulosidade com que documenta as mentiras oficiais, feitas acriticamente como é próprio das grandes mídias norte-americanas.<sup>13</sup>

A explicação para um número tão elevado de vítimas civis, segundo Marc Herold, é uma só: “a vontade dos estrategistas militares norte-americanos de lançar mísseis e soltar bombas sobre áreas densamente povoadas do Afeganistão”. Que coisa se esconde por trás dessa escolha? Também neste caso, é possível uma única resposta: a vontade de aterrorizar a população. Ou seja, se as palavras têm um sentido, é o de efetuar bombardeios terroristas. De resto, basta considerar os efeitos de uma bomba de sete toneladas, a chamada “Daisy-cutter”, para não poder ter dúvidas a respeito.<sup>14</sup>

O elenco dos objetivos civis golpeados pelos bombardeios americanos vai das mesquitas aos depósitos do Programa Alimentar Mundial em Kandahar, à sede da agência de especialista, em retirada de minas da ONU (!), aos depósitos de alimento (!) da Cruz Vermelha Internacional em Kabul, aos hospitais, à sede em Kabul da televisão árabe Al-Jazeera. E sobretudo contra inumeráveis aldeias inteiramente arrasadas.

Além disso, são acrescentados massacres dos mais variados.

O massacre dos prisioneiros em Mazar-i-Sharif, comandado pelos Estados Unidos (mais de 600 mortos), o que fez com que se falasse em “limpeza étnica em estilo afegão”<sup>15</sup>; a este propósito, vale a pena recordar que, contra o parecer da ONU e da Cruz Vermelha, os Estados Unidos e a Inglaterra se opuseram inclusive até mesmo a uma investigação sobre os fatos ocorridos. A Anistia Internacional definiu esta “*recusa a priori*” como “desconcertante e preocupante”.

O massacre de Takteh Pol, entre Kandahar e a fronteira com o Paquistão (160 prisioneiros desarmados assassinados), a propósito dos quais

mesmo o *The Economist*, por um segundo, tirou a máscara e falou em “*disturbing scenes*”.<sup>16</sup>

O massacre de Kunduz, previsto pela Cruz Vermelha Internacional (“em Kunduz, como ocorreu em Mazar-i-Sharif, prepara-se um banho de sangue”), com o corolário de mais 100 prisioneiros que foram mortos no container durante o transporte (a fonte é o *The New York Times*, de 11 de dezembro).

E, por último mas não menos importante (*dulcis in fundo*), o massacre conduzido em estilo nazista por unidades de elite americanas na aldeia de Uruzgan, em 23 de janeiro: assassinatos de civis dormindo, execuções sumárias, torturas brutais de prisioneiros; tudo isso, entre outras coisas, em uma zona tradicionalmente antitalebã!<sup>17</sup>

O acima exposto induziu o Alto Comissário para os Direitos Humanos das Nações Unidas, Mary Robinson, a criticar com insólita dureza os Estados Unidos pela sua gestão na intervenção no Afeganistão. Depois de ter definido como “irracionalmente alto” o número de vítimas civis, Robinson acrescentou: “não posso aceitar que sejam infligidos os chamados danos colaterais contra aldeias habitadas e que ninguém se preocupe sequer de pedir o nome ou o número dos mortos. Estou muito preocupada com este modo de intervir”.<sup>18</sup>

A isto são acrescentadas as represálias da Aliança do Norte sobre a população civil. Ainda em 4 de fevereiro, o *The Financial Times* dava conta de vio-

---

*Não é necessário ter uma mente genial - talvez pudesse ocorrer até mesmo a George W. - para compreender que a guerra piorou enormemente a situação: privando milhões de indivíduos de alimentos, remédios, água.*

---

**Francamente é difícil pensar que a guerra do Afeganistão possa fazer explodir dinâmicas positivas e processos de democratização no mundo islâmico.**

lências contra civis no norte do Afeganistão; violências tais que fizeram milhares de pessoas (principalmente da etnia Pashtun) abandonar suas aldeias: a este respeito, falava explicitamente em "limpeza étnica".

Mas não acabou. Já no início da guerra, organizações internacionais como a UNICEF tinham advertido sobre um possível "desastre humanitário" que pesava sobre 7 a 8 milhões de pessoas reduzidas à fome.<sup>19</sup> Não é necessário ter uma mente genial - talvez pudesse ocorrer até mesmo a George W. - para compreender que a guerra piorou enormemente a situação: privando milhões de indivíduos de alimentos, remédios, água. Tiziano Terzini já contava, por exemplo, em uma bela reportagem sobre o Afeganistão: "existem centenas de milhares de afegãos (250 mil apenas em Maslakh, perto de Herat) que para fugir dos bombardeios americanos acabaram em zonas remotas do país onde agora, por causa da neve, é impossível fazer chegar-lhes alimento, já morrem de fome e correm o risco de desaparecer em massa. Mas sua tragédia é algo que passa despercebida: perturba o quadro positivo que os porta-vozes da Coalizão Internacional contra o Terrorismo pretendem apresentar ao mundo e, salvo algum funcionário horrorizado e rebelde das Nações Unidas, ninguém fala deles, ninguém se indigna".<sup>20</sup> Após alguns meses, o presidente dos Médicos sem Fronteira, Morten Rostrop, deu as dimensões dos massacres provocados pela guerra: em algumas províncias setentrionais, "a mortalidade simplesmente duplicou-se de agosto

até hoje"; "a fome ameaça o Afeganistão, cínica e silenciosa".<sup>21</sup>

Cínica e silenciosa: como a consciência do Ocidente.

**Objetivo nº 3: defender e consolidar a liberdade no mundo**

Resultado: um ataque concreto às liberdades mesmo nos (poucos) países do mundo que de algum modo as usufruíam.

Uma das constantes na retórica que acompanhou este conflito (e que presumivelmente será rerepresentada tal e qual nos próximos vindouros) diz respeito à "defesa da liberdade". Não é este o lugar para uma análise em profundidade deste (pseudo) conceito, ou melhor, daquilo que, vez por outra, se oculta por trás deste termo. Podemos, porém, tratar de fixar alguns pontos seguros.

Em primeiro lugar, o conceito de "liberdade" foi acompanhado, desde os anos cinquenta até o grande *revival* da Guerra Fria no período Reagan, pela luta contra o comunismo. Hoje é novamente proposto, em um contexto inteiramente diferente, quase que, por um reflexo condicionado, que faz com que se identifique "a liberdade" com "os Estados Unidos". De todo modo, o mínimo que se pode dizer é que o conceito de liberdade que está em jogo é - resumidamente - genérico e ri-

tual. Tomemos o discurso de George W. Bush à Associação dos Oficiais da Reserva, em 22 de janeiro passado: "Combatamos pelos valores da civilização, para fazer avançar a causa da justiça, da liberdade humana e da dignidade em todo o mundo". Trata-se claramente de uma afirmação ritual e vazia de significado.

Curiosamente, este conjunto de fórmulas e frases feitas foi aceito e assumido, inclusive por intelectuais presumidamente críticos (ou que já o foram). Para sair dos Estados Unidos (onde as vozes discordantes do coro podem ser contadas nos dedos de uma mão), esta é exatamente a abordagem, por exemplo, do *philosophe* Bernard Henry-Lévy cuja crítica aos intelectuais contrários à guerra, contida em uma entrevista ao semanário alemão *Der Spiegel*, está centrada exatamente no fato de que "os americanos não se limitam a combater o terrorismo. Sua intervenção serve mesmo para *libertar* o Afeganistão".<sup>22</sup> Seguem observações sobre a superioridade do Ocidente, que sabe se autocriticar, após o que o entrevistador reafirma: "Então para o senhor trata-se de um choque de civilizações, pela defesa da "liberdade" contra a barbárie?" A resposta é: "Sim, mas não de uma guerra do Ocidente contra o Islã. A verdadeira guerra pela civilização tem lugar no interior do mundo islâmico". Francamente é difícil pensar que a guerra do Afeganistão possa fazer explodir dinâmicas positivas e processos de democratização no mundo islâmico. E mais difícil ainda é imaginar admitir que os vencedores da guerra, os carniceiros Dostum ou Rabbani, tenham na "liberdade" qualquer interesse diferente daquele de matar. Não falta, finalmente, nesse verdadeiro e preciso catálogo de lugares comuns imperialistas ao molho gauchiste, "o direito à ingerência" derivado nada menos que do 68. Segundo Henri-Lévy, "este

direito tem no último período tornado possível três *guerras de libertação* (*sic!*), na Bósnia, em Kosovo e agora no Afeganistão". Aqui o arrebatamento conduz Henri-Lévy a uma brincadeira brutal, fazendo-o colocar lado a lado a "libertação" de Kosovo, em que os exércitos da OTAN - como hoje sabemos - tinham *como aliados* os terroristas de Bin Laden e Al-Qaeda, e aquela afegã, conduzida *contra eles*. Mais isto são detalhes...

O ponto principal é outro. O fato é que o belicoso *philosophe* gasta o seu discurso sobre a capacidade do Ocidente de se autocorriger e se autocriticar sobre sua liberdade, *exatamente no momento em que aquela capacidade e esta liberdade tocam seus mínimos históricos*, inclusive em relação aos períodos mais obscuros da guerra fria. De resto, é significativo, deste ponto de vista, que mesmo na propaganda americana o conceito de "liberdade" esteja quase sempre alinhado e, às vezes substituído, pelo de "segurança".

Com efeito, a operação "*Enduring Freedom*", "Liberdade duradoura" (mas na França traduzem-na, com involuntário (?) sarcasmo, "Liberdade imutável" - ou seja a dos mortos), erodiu as liberdades em considerável medida. Pensemos na limitação do direito de imprensa, pela censura e - o que é talvez ainda pior - pela autocensura. No controle policial sobre as comunicações, a começar por aquela via internet (o FBI foi plenamente autorizado a este controle e, enfim, diversos países europeus, a começar pela Espanha, seguem-lhe o exemplo). Na detenção sem processo: nos Estados Unidos, como se



sabe, centenas de pessoas foram mantidas em prisão durante meses, após o 11 de setembro, sem ter sequer uma acusação contra elas. Na introdução de tribunais militares, sem garantias e sem apelação, para os casos de terrorismo. E, concretamente, nas jaulas-prisões de Guantanamo, uma verdadeira vergonha em nível mundial, colocada em ação em aberta violação da Convenção de Genebra de 1949 sobre o tratamento dos prisioneiros de guerra.

Por último, vale a pena lembrar a *definição extensiva de "terrorismo"*. Extensiva em um triplo sentido: porque é aplicada a *todos os inimigos dos Estados Unidos no mundo* (a começar pelos movimentos de libertação); porque se aplica (segundo propostas encaminhadas mesmo na Europa) aos *mais variados fatos*, até incluir "a ocupação de edifícios públicos"; e, finalmente, porque se faz um uso inédito da *propriedade transitiva*: para quem "terrorista" não é apenas o terrorista, mas quem o apóia, e quem apóia quem o apóia. Partindo desta definição, como se sabe, pode-se ir muito longe...<sup>23</sup>

Traduzindo concretamente, tudo isto significa um formidável ataque ao direito ao dissenso e a colocação em

ação de um instrumental que poderá ser utilizado nos confrontos com os "inimigos" (internos) do momento, sejam eles trabalhadores em luta ou militantes antiglobalização. Também a recente e miserável aproximação berlusconiana entre lutas sindicais e terrorismo é filha deste clima.

Quem considerasse excessivo tudo quanto foi dito acima está convidado a ler o discurso pronunciado a 26 de fevereiro, pelo deputado democrata americano Dennis Kucinich, dirigido contra o famigerado *Patriot Act*, a lei liberticida apresentada por Bush Jr. "contra o terrorismo". Retomemos algumas frases em benefício de Henri-Lévy e de seus companheiros de fé:

"Como podemos justificar a anulação de fato da Primeira Emenda, do direito de liberdade de palavra e de se reunir pacificamente?"

Como podemos justificar a anulação de fato da Quarta Emenda, do direito de ser acusado com o auxílio de provas e das proibições de busca, interrogatório e prisão não motivados?"

Como podemos justificar a anulação de fato da Quinta Emenda, o aniquilamento do processo justo e a possibilidade de efetuar encarceramentos por tempo indeterminado sem acusações?"

Como podemos justificar a anulação de fato da Sexta Emenda, o direito a um processo rápido e público?"

Como podemos justificar a anulação de fato da Oitava Emenda que

**Vale a pena lembrar a definição extensiva de "terrorismo":  
Extensiva em um triplo sentido: porque é aplicada a todos  
os inimigos dos Estados Unidos no mundo .**



protege contra penas cruéis?

Não podemos justificar interceptações vagas e o controle da internet sem supervisão judiciária... Não podemos justificar investigações secretas sem um mandado. Não podemos justificar que o Ministro da Justiça tenha o poder de indicar os grupos terroristas nacionais. Não podemos justificar que o FBI tenha acesso total a qualquer tipo de dado que possa existir de qualquer parte em um sistema, como dados médicos ou financeiros.

Não podemos justificar que a CIA tenha a possibilidade de submeter cidadãos deste país às suas investigações. Não podemos justificar um governo que prive o povo do direito à privacy e depois pretender o direito ao segredo total sobre as próprias operações.<sup>24</sup>

Serão os historiadores que dirão que estes ataques à liberdade são um fenómeno contingente (ainda que de extrema gravidade) ou se - como é mais provável - eles se inserem em um processo, de um período mais longo, de progressivo esvaziamento das formas de liberdades democráticas que tem caracterizado a sociedade burguesa pelo menos de um século para cá.<sup>25</sup> Uma coisa é certa: trata-se de ataques de extrema gravidade e concretude.

#### **Objetivo nº 4: fazer triunfar o direito e a legalidade internacional**

Resultado: a este respeito o resultado obtido é, digamos, decididamente contra o que se pode imaginar. De fato, a intervenção dos Estados Unidos e dos seus aliados no Afeganistão determinaram um golpe duríssimo no que restava de direito internacional.

Iniciou-se uma guerra sem declaração de guerra. Trata-se de uma guerra ilegal, que viola o Estatuto da ONU. Sobre este ponto, a propaganda da guerra foi particularmente virulenta e



exitosa no intento de ocultar a realidade das coisas. Valerá então a pena reconstruir com maiores detalhes o que aconteceu.

Os passos utilizados pelos Estados Unidos para desencadear a guerra no Afeganistão, violando o Estatuto da ONU, foram os seguintes:

a) em primeiro lugar, considerou-se o ataque terrorista de 11 de setembro como “um ato de guerra”, que só o é - se as palavras têm algum sentido - onde existam agressões de um Estado contra outro;

b) em segundo lugar, foi estendido indevidamente o “direito à autodefesa”, que o Estatuto da ONU contempla apenas como direito provisório de rechazar um ataque “enquanto o Conselho de Segurança não tenha tomado as medidas necessárias para a manutenção da paz e da segurança internacionais” (Art. 51); de fato apenas o Conselho pode empreender “com forças aéreas, navais ou terrestres, qualquer ação que seja necessária para manter ou restabelecer a paz e a segurança internacionais” (Art. 42);

c) em terceiro lugar, moveu-se guerra não a um Estado “agressor”, mas a um Estado que tinha dado hospitalidade aos presumidos terroristas;

d) em quarto lugar, moveu-se um ataque não “proporcional” à ofensa sofrida;

e) em quinto lugar, a guerra foi iniciada sem se ter de fato nem ao menos esgotado as alternativas (os Estados Unidos efetivamente recusaram a negociação com os talebãs).<sup>26</sup>

É importante sublinhar que estas violações ocorreram com a cumplicidade do Conselho de Segurança da ONU, que:

a) através da resolução 1368, de 12 de setembro de 2001, declarou os ataques terroristas de 11 de setembro “uma ameaça à paz e à segurança internacionais”, aceitando assim *de fato* a equiparação entre ato terrorista e ato de guerra;<sup>27</sup>

b) Sustentou que “o direito à legítima defesa individual ou coletiva” estava “em conformidade com o Estatuto” (sem nenhum aceno às supracitadas limitações fundamentais), e, portanto, ofereceu aos Estados Unidos um pseudofundamento jurídico para a sua guerra; isto em aberta violação ao supracitado art. 42 do Estatuto.<sup>28</sup>

Observe-se que, sobre os outros três pontos supramencionados nem mesmo, o obediente Conselho de Segurança teve condições de encontrar uma folha de parreira adequada para cobrir a ilegalidade da intervenção americana no Afeganistão. Resta o fato de que o Conselho de Segurança abdicou defini-

*O obediente Conselho de Segurança teve condições de encontrar uma folha de parreira adequada para cobrir a ilegalidade da intervenção americana no Afeganistão.*

tivamente do seu papel. Não pode, portanto, espantar que o papel da ONU, em toda essa situação ocorrida, tenha sido absolutamente ridicularizado (mais ainda do que o fora nos casos do Iraque e da ex-Iugoslávia): não apenas ignorando os apelos do Comissariado da ONU para os direitos humanos, a fim de que cessassem os bombardeios para consentir as ajudas humanitárias, mas chegando a bombardear diretamente, sem hesitar, as agências internacionais das Nações Unidas.

No que nos diz respeito, com a participação italiana na operação *"Enduring Freedom"*, foi violada a Constituição italiana em três pontos: foi violado o Art. 11, que admite a guerra apenas como instrumento de defesa; foi violado o Art. 78, que prevê que, para a declaração de guerra, deva haver uma deliberação *formal* do estado de guerra pelas Câmaras; foi violado o Art. 87, que prevê a declaração do estado de guerra pelo Presidente da República. Na verdade, esta guerra não foi nunca declarada. Tanto é verdade que, quando o Parlamento votou escandalosamente (com voto bipartisan), o reestabelecimento do código penal militar em tempo de guerra, pela primeira vez, desde 1945, teve que modificar negativamente o Art. 165 que previa precisamente que o Código entrasse em vigor após a declaração de guerra.<sup>29</sup>

Foi violada (provavelmente) a Constituição Alemã.

Foi legitimada a guerra como método de resolução das controvérsias internacionais e a presença - a título variado -, pela primeira vez, desde 1945, de todas as três nações derrotadas na Segunda Guerra Mundial: Itália, Alemanha e Japão.

Alguns Estados - como a França - participaram das operações militares, sem sequer um voto parlamentar. Ai onde houve este voto, como na Itália, além das violações constitucionais das

### *Os Estados Unidos recusaram-se aderir ao Tribunal Penal Internacional pelo motivo óbvio de que esse pudesse um dia permitir-se até mesmo julgar também crimes americanos.*

quais falamos, atribuiu-se um mandato de contornos extremamente vagos que permitem ser ampliados à vontade.

A Convenção de Genebra de 1949 sobre o tratamento dos prisioneiros de guerra (primeiramente no Afeganistão e depois em Guantanamo) foi repetidamente violada. A este propósito, com referência particular a Guantanamo, o ex-presidente do Tribunal Penal Internacional Antonio Cassese falou, sem meios termos, de "desprezo ao direito internacional".<sup>30</sup>

Os Estados Unidos recusaram-se aderir ao Tribunal Penal Internacional pelo motivo óbvio de que esse pudesse um dia permitir-se até mesmo julgar também crimes americanos...<sup>31</sup>

Conclusão: o novo século no qual estamos entrando aparece caracterizado, inclusive *graças à guerra no Afeganistão*, pelo completo esmagamento do direito internacional tal como foi estabelecido na Carta da ONU depois das horríveis experiências da Segunda Guerra Mundial. No seu lugar, como princípio regulador supremo das relações entre os Estados, entra *explicitamente* a força - ou seja, a guerra.<sup>32</sup>

Tudo isto ocorre em um contexto dominado pelo "unilateralismo" americano, que não apenas não reconhece nenhum papel aos organismos internacionais e multilaterais como a ONU, mas ultrapassa a própria OTAN, escolhendo os aliados sobre uma base bilateral.

Assim, por um lado, a OTAN é logo chamada a declarar guerra - contra um inimigo ainda sem rosto - por solidariedade com os Estados Unidos "atacados", na forma do Art. 5 do Tratado que instituiu a Aliança (também nesse caso pela primeira vez em 52 anos). E o seu

zeloso Secretário Geral, o inglês Robertson, em 8 de dezembro, em uma entrevista a *Die Welt*, chega a dizer que o Art. 5 poderia ser utilizado também contra o Iraque: "se existissem as provas sobre o envolvimento do Iraque nos atentados contra os Estados Unidos, então, o artigo 5 ainda poderia valer". Dois dias antes, desta vez em uma entrevista concedida ao jornal árabe Al Hayat, Robertson tinha efetivamente feito uma afirmação ainda mais surpreendente: "a coalizão internacional nunca afirmou que a luta conta o terrorismo está limitada a Osama Bin Laden e à sua organização Al-Qaeda ou ao regime afegão dos talebãs. O principal objetivo continuará a ser derrotar o terrorismo, e no momento em que existirem informações de covis de terroristas, estes lugares serão bombardeados". Em suma: a carta branca assinada pelo mundo aos Estados Unidos pode ser retomada a qualquer momento e contra qualquer "inimigo"...

Por outro lado, a OTAN, nesta situação, parece partilhar a sorte da ONU: dá o seu apoio incondicional aos Estados Unidos e é recompensada por uma gestão da guerra que a desmonta completamente - porque os Estados Unidos desejam evitar ter que discutir, com quem quer que seja, sequer os planos da sua guerra. Este último pon-

to merece atenção: é provável, de fato, que a guerra no Afeganistão seja mesmo a lápide da OTAN. Não seremos nós que choraremos lágrimas quentes pela sorte desta Aliança - pena porém que o que, em troca, é proposto pelos Estados Unidos seja algo ainda pior: o exercício despuadorado e incondicional sem qualquer vínculo, sequer formal, do seu imenso poder militar.

## 2. Os objetivos "afegãos"

Até aqui nos ocupamos dos resultados, não exatamente brilhantes, obtidos pela guerra sob o perfil dos objetivos mais gerais invocados perante a opinião pública internacional para a sua justificação. Existem, porém, outros objetivos mais diretamente referentes ao Afeganistão, que merecem algumas considerações.

Neste caso, a rigor, seria suficiente um levantar de ombros e lembrar o fato que, antes do 11 de setembro, *sobre estes altos objetivos éticos* - ninguém, nem nos Estados Unidos nem nas outras chancelarias mundiais - *tinha pensado em todos estes anos*, dado que os senhores da guerra afegã antes, os talebãs depois - todos bem municiados com os soldos do Ocidente, dotados de armas fornecidas pelos Estados Unidos e adestrados pelos serviços secretos americano, paquistanês e britânico - realizavam massacres, segregavam as mulheres, vendiam droga a meio mundo, destruíam o patrimônio artístico, etc., etc.

Porém, assim como sobre alguns desses objetivos se insistiu muito nos grandes meios de comunicação, vale a pena, de qualquer modo, fazer um



balanço sobre o que concretamente se obteve.

### Objetivo nº 1: derrotar o comércio da droga

Resultado: A produção de ópio este ano *aumentou* consideravelmente.

Já em 10 de janeiro, o *Financial Times*, advertia em manchete: "*Os Estados Unidos estão perdendo a batalha para eliminar uma colheita de ópio de dimensões excepcionais*". Este título aparentemente é um grito de alarme: na realidade é uma fantástica manifestação do tradicional *humour* inglês. É como se disséssemos que Berlusconi perdeu a batalha para tornar mais dura a lei sobre as falsidades dos Balanços. Na realidade os Estados Unidos não tiveram nunca a intenção nem de destruir, nem sequer de limitar a colheita de ópio, no Afeganistão.

A *prova* disto é tão simples quanto irrefutável: sequer uma bomba, entre as milhares com as quais os aviões americanos tão generosamente pulverizaram o solo afegão, acabou sobre as plantações de papoula de ópio.

Os motivos são de outra natureza.

*Em primeiro lugar*, a maior parte das plantações de papoula encontram-se nas zonas controladas pela Aliança do Norte e, em geral, dos senhores da guerra apoiados pelos Estados Unidos, do momento em que os Talebãs, depois da colheita recorde de 1999, tinham efetivamente banido a produção da droga, para obter um duplo objetivo: ter uma carta para negociar com a ONU (e guardar os soldos relativos - coisa pontualmente ocorrida), e manter altos os preços. Efetivamente, em 2000 e 2001, caiu a produção nas zonas controladas pelos Talebãs.<sup>33</sup> Esta é obviamente uma circunstância que a mídia calou cuidadosamente, por meses, mas que hoje os jornais mais sérios admitem tranqüilamente.<sup>34</sup> Assim como admitem que, *exatamente por causa da derrota dos Talebãs*, a colheita deste ano será superior àquela, extraordinária, de 1999. Eis, por exemplo, o que se pode ler no *The Economist*, de 16 de março passado: "os camponeses na província de Helmand, aproveitaram a derrota dos Talebãs para semear 35000 hectares de papoula de ópio... Os senhores da guerra locais, que provavelmente (*sic!*) tiram lucros deste comércio, não se preocuparam nem com o senhor Karzai, nem com sua polícia". E ainda: "Kathami, o presidente do Irã [entre seus cidadãos existem pelo menos 2 milhões de tóxico-dependentes], disse estar disposto a dar sua ajuda para a substituição das plantações, mas os senhores da guerra do Sul do Afeganistão não se interessaram pela coisa. Nem a América". *The Economist* disse exatamente assim!

De resto, e este é o *segundo motivo*,

*Sequer uma bomba, entre as milhares com as quais os aviões americanos tão generosamente pulverizaram o solo afegão, acabou sobre as plantações de papoula de ópio.*

é objetivamente difícil, principalmente em um país destruído pela guerra, propor substituir um campo de papoula de ópio (que vale 9500 dólares por hectare) por um campo de grão (que não rende 900). Calcula-se que 50% da produção da população afegã, direta ou indiretamente, vivem da produção e da comercialização da droga. De fato, para dizê-lo nos termos mais formais, próprios ao raciocínio econômico, o ópio é praticamente a única fonte de renda valorizada do Afeganistão. E é também o único setor em que o Afeganistão é líder, com 75 a 80% do total da produção mundial.

Em *terceiro lugar*, entre os mercados para os quais a produção de heroína afegã se destina prioritariamente *não está* o americano.<sup>35</sup> É o Irã, o Paquistão (para o qual a economia ilegal das zonas limítrofes com o Afeganistão forma 51% do PIB), são as repúblicas ex-soviéticas. A este último propósito, para ter uma idéia da gravidade da situação bastará recordar que no 1º de maio Putin, durante o último encontro dos chefes de Estado da Comunidade de Estados Independentes, sustentou que o tráfico de droga de proveniência afegã exigia uma “reação imediata” e pediu aos outros líderes presentes tomar medidas mais eficazes para impedir a penetração da droga nos seus territórios. Enfim, entre os clientes dos cultivadores afegãos de droga está a Europa, cujo consumo de droga é satisfeito em 95% pela heroína de produção afegã. A este propósito, o grito de alarme foi lançado pelo *Financial Times*, cuja manchete de 18 de fevereiro era: *“A colheita afegã de ópio ameaça a Europa”*.<sup>36</sup> Os conteúdos do artigo são interessantes. Entre outras coisas, afirma-se aí que, segundo funcionários britânicos, a menos que o cultivo seja erradicado em março, uma excelente colheita de ópio estará pronta para junho e “inundará a Europa até

*Isto pode talvez ajudar a compreender a “preguiça” americana em enfrentar o problema, a CIA está envolvida nos tráficos de droga do Afeganistão, desde o tempo da guerrilha contra os soviéticos.*

o fim do ano”. O artigo prossegue assim: “esta estimativa está provocando novas tensões entre os Estados Unidos e seus aliados europeus. Funcionários ingleses - apoiados pelos governos alemão, espanhol e italiano - querem um suporte logístico mais consistente para programas de ajuda” com a finalidade de substituir as culturas. E afirmam que “o fato é que os Estados Unidos manifestam sobre o problema da droga escasso interesse e oferecem pouca colaboração”. De fato, na mesma página, um outro artigo, baseado sobre testemunhos de funcionários europeus, se intitulava: *“Estados Unidos e ONU ‘ignoram’ a ameaça do cultivo da droga”*. Porém...

Enfim, e isto pode talvez ajudar a compreender a “preguiça” americana em enfrentar o problema, *a CIA está envolvida nos tráficos de droga do Afeganistão*, desde o tempo da guerrilha contra os soviéticos. Algumas sociedades que efetuam “operações cobertas” pela CIA, como a Southern Air e a Evergreen, estabeleceram recentemente suas bases em países limítrofes ao Afeganistão, nos quais se refina a heroína, como o Uzbequistão. E o agente da CIA Richard Secord (já envolvido no tráfico de heroína no Vietnã, Laos e Camboja, nos anos sessenta e implicado depois no escândalo Irã-Contras) foi visto, muitas vezes, no curso de 2001, na capital do Uzbequistão, ao lado de outros agentes da CIA. Por outro lado, um dos principais traficantes de heroína do Afeganistão, Ayub Afridi, já utilizado contra a União Soviética, foi libertado do cárcere em que se encontrava (como Talebã) pelos Estados Unidos,

em dezembro, “para ajudar a restabelecer o controle no Afeganistão”...<sup>37</sup>

## Objetivo nº 2: defender os direitos das mulheres

Todos recordam os rios de tinta gastos, nos meses de outubro e novembro do ano passado, sobre a tremenda situação das mulheres afegãs sob os Talebãs. Nada mais justo. Salvo o fato que aquela situação já durava anos, inclusive décadas, na indiferença geral.

E agora? Os sustentadores da intervenção não têm dúvidas. Consideremos Fassino: “hoje estamos todos emocionados pelas primeiras imagens das jornalistas afegãs na TV sem a burga: isto nunca teria sido possível se não houvesse a intervenção” (19 de novembro, em “Porta a Porta”). No dia seguinte, devia haver uma manifestação sem burga convocada pela União das Mulheres Afegãs, diante da sede das Nações Unidas, em Kabul, para reivindicar os direitos das mulheres. A manifestação foi proibida - “por motivos de segurança [sic!]”. Mas a marcha triunfal do progresso, guiada pelos exércitos libertadores, não podia deter-se neste banal incidente de percurso. E, de fato, já em 21 de novembro a Reuters dava a seguinte e entusiástica notícia, divulgada na Itália pela AGI: “as mulheres afegãs, empregadas das



agências da ONU no Afeganistão poderiam trabalhar apenas com o cabelo coberto por um *foulard*: uma decisão que exigiu uma negociação entre representantes das Nações Unidas em Kabul e a cúpula da Aliança do Norte". Qualquer comentário é supérfluo...

Circulação bastante menor tiveram, naqueles mesmos dias, outras notícias. Como a do apelo lançado "às Nações Unidas e à comunidade mundial" pelas mulheres da RAWA (Associação Revolucionária das Mulheres Afegãs). A RAWA bate-se coerentemente pelos direitos das mulheres no Afeganistão, desde os tempos da invasão soviética (sua líder foi assassinada por agentes soviéticos no Paquistão). Entre nós, poucos sequer conhecem o seu nome, porque sua atividade no Ocidente foi apoiada apenas por minúsculos grupos de ativistas de direitos civis. O que dizia então o apelo lançado pela Associação, a 13 de novembro - dia da entrada da Aliança do Norte, em Kabul! Citemos alguns trechos: "O povo afegão não aceita a dominação da Aliança do Norte! ... O mundo deveria compreender que a Aliança do Norte é composta por bandos que já demonstraram sua verdadeira natureza criminoso e desumano quando governaram o Afeganistão, de 1992 a 1996. A caçada aos terroristas talebãs de Kabul é um desenvolvimento positivo, mas o ingresso dos estupradores e saqueadores da Aliança do Norte não é senão uma notícia assustadora e chocante para os aproximadamente dois milhões de residentes em Kabul, cujas feridas dos anos 1992-1996 ainda não estão cicatrizadas... A Aliança do Norte intensificará horrivelmente os conflitos religiosos e étnicos e não se parará de avivar o fogo de uma nova guerra civil brutal e infinita, para conquistar e manter o poder. Embora a Aliança do Norte tenha aprendido a comportar-se 'democraticamente' e, muitas vezes,

*É importante que o mundo se dê conta da crueldade destes falsos líderes impostos pelos Estados Unidos...*

*Os Estados Unidos são os verdadeiros pais dos Talebãs, da Aliança do Norte e de Osama Bin Laden.*

sustentar os direitos das mulheres, ela de fato não mudou, assim como um leopardo não pode perder suas manchas. A RAWA já denunciou os atrozes crimes da Aliança do Norte. O tempo está por acabar... Queremos pedir às Nações Unidas que enviem suas forças de paz à região antes que a Aliança do Norte possa repetir os inesquecíveis crimes que cometeram no período anterior".

Parece-nos que o tom deste documento diz muito a respeito das perspectivas de emancipação das mulheres do Afeganistão "libertado" pelas bombas americanas e pelas baionetas da Aliança do Norte. A coisa não é de espantar, enquanto, como declarou Miriam Rawi, ativista da Associação, "a diferença entre a Aliança do Norte e os Talebãs, no que se refere aos direitos das mulheres, é que os primeiros praticaram crimes contra as mulheres sem anunciá-lo e os Talebãs, ao contrário, fizeram leis oficiais sobre isso".<sup>38</sup>

Trata-se de uma revelação, uma descoberta recente? Não. Desde 1985, os trabalhadores dos centros médicos voluntários tiveram a sua atividade impedida nas zonas controladas pelo Mujaheddin, "porque os rebeldes tinham proibido as médicas mulheres - e isto em uma sociedade em que não é permitido a nenhum médico do sexo masculino visitar pacientes do sexo feminino".<sup>39</sup> Em um documento governamental americano da época, desclassificado<sup>40</sup>, pode-se ler o que se segue: "qualquer mudança no modo tradicional de vida é considerado errado e as idéias modernas - sejam comunistas

ou ocidentais - são vistas como uma ameaça... [Os grupos tribais] opõem-se aos marxistas afegãos e aos soviéticos mais para proteger o seu velho modo de vida do que para combater o comunismo. Algumas das reformas que tornam furibundas as tribos - por exemplo a educação das mulheres - não são nem comunistas nem antiislâmicas, mas entram em conflito com as percepções, próprias dos homens da tribo, daquilo que é justo".<sup>41</sup>

Deste ponto de vista, portanto, a diferença que existe entre os Talebãs e as tribos hoje no poder no Afeganistão, é tudo, menos essencial. E a isto se acrescentam os numerosíssimos casos de violência sobre as mulheres, perpetrados nas zonas paulatinamente "liberadas" do Afeganistão, em particular contra as mulheres da etnia Pashtun.<sup>42</sup> A propósito a comissão da ONU para os direitos humanos, Mary Robertson, de retorno de Mazar-i-Sharif, declarou recentemente ter ficado "chocada com as inumeráveis violências contra as mulheres Pashtun, submetidas a assassinatos, raptos, estupros, em número muito superior ao do período dos Talebãs"<sup>43</sup>

À luz disto pode-se facilmente compreender porque motivo as mulheres

da RAWA tenham feito a exigência de utilizar o Fórum Social Mundial de Porto Alegre para lançar um apelo ulterior, destinado obviamente a cair no vazio:

“Pedimos ao mundo que não reconheça os atuais líderes do Afeganistão como legítimos representantes do País. É importante que o mundo se dê conta da crueldade destes falsos líderes impostos pelos Estados Unidos... Os Estados Unidos são os verdadeiros pais dos Talebãs, da Aliança do Norte e de Osama Bin Laden. O nosso povo quer e necessita de democracia, assim como pretende educação, liberdade, paz e um futuro melhor para nossos filhos”.<sup>44</sup>

### **Objetivo nº 3: reconstruir um país destruído por 20 anos de guerra**

Como? Mas do modo mais óbvio, diabos: com uma outra guerra!

Durante a qual, a título de exemplo, foi lançada uma chuva de 244 mil novas mini-bombas que não explodiram, tornando-se minas terrestres; calcula-se que 48 mil dessas bombas não explodiram. Então temos bombas ulteriores que irão acrescentar-se às 10

milhões de minas que, segundo as estimativas da ONU, já estavam presentes no território afegão. Resultado: para retirar as minas do Afeganistão serão necessários 20 anos.<sup>45</sup>

Poderemos continuar citando as bombas de 7 toneladas lançadas sobre centros habitados, de grande impacto “reconstrutivo” sobre os equipamentos urbanos; as migrações bíblicas que a guerra criou e que têm o efeito de acabar de destruir um tecido social já devastado e de tornar ainda mais grave o abandono da agricultura.

Mas, no fundo, não vale sequer a pena gastar muitas palavras sobre uma “motivação” tão ridícula da guerra no Afeganistão.

Basta ter claro o resultado: o país está (obviamente) mais destruído que antes e agora deve ser reconstruído. Portanto, gastam-se fundos para esta finalidade. Faz-se uma conferência internacional em Tóquio. O resultado desta é o seguinte: para 2002, serão gastos *1,6 bilhões de dólares* (obviamente, entre os países doadores, os Estados Unidos contribuíram com a metade da contribuição da Europa, tal como aconteceu em Kosovo);<sup>46</sup> nos próximos anos se chegará a 4,5 bilhões. Pena que o mesmo ministro do exterior inglês, Jack Straw, tenha recentemente desenvolvido o seguinte raciocínio: “a reconstrução da Bósnia custou 5 bilhões de dólares. O Afeganistão tem uma população quatro vezes maior e sua reconstrução poderia durar de 5 a 10 anos. Devemos estar prontos para sustentar este custo”.<sup>47</sup>

Para o que, parece, *ninguém está pronto*. Em compensação, os Estados Unidos, do início desta guerra até hoje, gastaram mais de *2 bilhões de dólares por mês* com as suas operações militares. É suficiente ter presente esta cifra, a despeito de qualquer propaganda, para compreender o que esteja realmente no coração do imperialismo.

### **Objetivo nº 4: pacificar o país**

Resultado: passados seis meses do início da guerra, violentos choques entre facções tiveram lugar em várias zonas do Afeganistão e foram, inclusive, atacadas bases americanas.

No mês de janeiro ocorreram conflitos em todo o país. No norte, choques armados entre as facções de Dostum e de Rabbani (aliados no governo provisório) pelo controle do distrito de Qala Zaal (entre Kunduz e a fronteira com o Tajiquistão). No sul, preparativos de ataque dos Pashtun de Kandahar à cidade de Herat controlada pelos tadjiques de Ismail Kahn, apoiados pelo Irã. Choques em Gardez entre facções opostas da etnia Pashtun. Ao sul de Kandahar, a resistência de pelo menos 5 mil talebãs. Tanto que, em 31 de janeiro, o *Financial Times* dava em manchete: “Limites étnicos voltam (?) a ameaçar a unidade do Afeganistão”.

Os sinais de uma reorganização dos Talebãs se fizeram mais insistentes em fevereiro.<sup>48</sup> O *Financial Times* começou a falar em “Anarquia Afegã”.<sup>49</sup> Na metade do mês, os americanos declararam (pela primeira vez) ter bombardeado facções afegãs em luta entre si em Khost - e não Talebãs - para socorrer o governo provisório de Hamid Karzai.<sup>50</sup> E o *New York Times* citou um relatório classificado<sup>51</sup> da CIA, segundo o qual “o Afeganistão poderia recair em uma situação de violência e de caos”.<sup>52</sup>

As notícias mais recentes (11 de março) falam de Talibãs e milicianos da Al-Qaeda refugiados e ativos em,

---

*Os Estados Unidos, do início desta guerra até hoje, gastaram mais de 2 bilhões de dólares por mês com as suas operações militares. É suficiente ter presente esta cifra, a despeito de qualquer propaganda, para compreender o que esteja realmente no coração do imperialismo.*

---

pelo menos, quatro regiões<sup>53</sup>, de ataques desferidos por militantes da Al-Qaeda a duas bases americanas na zona de Khost (19 e 20 de março) e, na primavera, de uma reorganização mais geral das forças talebãs em vista de uma retomada em larga escala das hostilidades (*The Times*, 29 de março). No início de abril, teve-se a notícia de um golpe de estado abortado em cima da hora, e, em 20 de abril, os serviços secretos britânicos tornaram conhecidos os projetos de eliminar o ancião ex-rei Zahir Shah, assim que entrasse no país.<sup>54</sup>

De resto, já há algumas semanas, os democratas americanos perceberam a direção do vento e se permitiram atacar o próprio Bush. Tom Daschle, o chefe do grupo democrata no Senado, declarou, em 2 de março, ao vivo na TV: "a batalha em curso no Afeganistão demonstra que as ilusões de uma nação sob controle eram todas mentirosas". A referência é à operação "Anaconda", conduzida por forças especiais americanas para derrotar os focos de resistência dos Talebãs, em Gardez, concluída com um meio fracasso a despeito das tolices contadas pelo ministro da Defesa. E é significativo que o comandante em chefe da operação *Enduring Freedom*, o general Tommi Franks, tenha deixado escapar um lapso significativo e, ao render homenagem aos soldados americanos mortos no Afeganistão, tenha dito que "nossos pensamentos e nossas preces são para as famílias e os amigos dos militares que perderam sua vida nas operações em curso no Vietnam"...<sup>55</sup>

Uma coisa é certa: o que está ocorrendo desmente do modo mais categórico, os triunfalismos de quem - governantes americanos e europeus com o séquito da imprensa - desde dezembro, falava em um "término da guerra", de "Talebãs debelados", de uma pacificação daqui para frente ao alcance da mão, graças às bombas americanas e

---

*E não se trata de derrotas militares contingentes.*

*O problema é estrutural e nasce das características de fundo dos próprios aliados afegãos do Ocidente contra o regime dos Talebãs.*

---

talvez às tropas da ISAF.

A verdade, como agora fica clara para todos, é bem diferente. E não se trata de derrotas militares contingentes. O problema é estrutural e nasce das características de fundo dos próprios aliados afegãos do Ocidente contra o regime dos Talebãs. No ato da tomada de Kabul, a situação foi resumida assim por Alberto Negri, um dos melhores conhecedores do Afeganistão, entre os jornalistas italianos: "O Afeganistão recomeça de onde havia sido deixado entre 1992 e 1996 pela feroz e homicida competição entre os mujaheddin, com a recondução ao poder daqueles senhores de guerra que tinham desintegrado o país"<sup>56</sup> O que está acontecendo sob os nossos olhos não é senão a consequência lógica do retorno deles ao poder. De resto, seria



bem ingênuo pensar que os soldados pagos aos inumeráveis *rais* locais para romper com os Talebãs (o *Washington Times* falou de mais de 7 milhões de dólares já gastos, a um custo individual de mais de 200 mil dólares) fossem mesmo garantia de paz futura.

Com efeito, basta esboçar brevemente as figuras de alguns entre os principais novos donos do Afeganistão para compreender o que estamos fazendo. Começemos por Burhanuddin Rabbani, atual chefe da Aliança do Norte: no seu ativo, mais de 50 mil assassínatos e inumeráveis violências na própria Kabul à época da tomada da cidade em 1992<sup>57</sup>. Em Mazar-i-Sharif, temos Rashid Dostum: da etnia uzbeça, ex-sargento do Exército Vermelho durante a invasão soviética, depois passado aos mujaheddin, conhecido pela sua ferocidade - confirmada depois da conquista da cidade com massacres, violências e estupros. Em Jalalabad, temos Yunus Khalis, já líder da guerrilha anti-soviética e mais recentemente favorecedor dos Talebãs. Obteve a cidade depois de um acordo que permitiu que os Talebãs pudessem fugir com as armas. De resto, o mesmo Khalis é conhecido por ter dado refúgio, no passado, nas suas terras, a numerosos militantes árabes de Al-Qaeda. Poderíamos continuar listando.

Se tudo isto é verdade, não podemos senão compartilhar as recentes declarações do presidente-ditador do Uzbequistão e atualmente o melhor aliado dos Estados Unidos, na Ásia Central, o qual - em visita a Washington para receber ordens, declarou textualmente: "não estou muito otimista sobre as

perspectivas futuras". Por isto, acrescentou, os Estados Unidos "não deveriam perder o controle da situação".<sup>58</sup>

Assistimos aqui a uma curiosa inversão. Agora a presença americana é solicitada para resolver uma situação de desordem que a guerra americana criou (ou, pelo menos, amplificou enormemente). Tinha mais razão um jornalista do *Chicago Sun-Times* que assim comentava, em janeiro, os efeitos da intervenção dos Estados Unidos: "criamos novas possibilidades para o caos".<sup>59</sup>

Mas o ponto é óbvia e exatamente o seguinte: a instabilidade do Afeganistão é, na verdade, o melhor presente que se possa dar aos Estados Unidos porque lhes consentirá manter indefinidamente forças militares no país e na Ásia Central. Escutemos Rumsfeld: "Não sei quanto deveremos permanecer no Afeganistão: um ano, cinco, vinte? No Sinai, ficamos 22 anos..." Mais claro que isso...

### Conclusões

A partir do exposto, seremos tentados a inverter as insolentes afirmações de Tony Blair e de definir a guerra do Afeganistão como "um fracasso colossal". Pecaremos por ingenuidade e cometeremos um erro grosseiro.

Na verdade, ele tem razão: a guerra foi *realmente* "um sucesso extraordinário". Apenas que os motivos e os beneficiários do sucesso não têm absolutamente nada a ver com aqueles que foram "vendidos" à opinião pública mundial. Muito pelo contrário, têm muito a ver, de um lado, com a retomada do complexo militar-industrial americano e com os investimentos públicos (em armas) para sair da crise econômica dos Estados Unidos e, por outro, com o controle militar das rotas de petróleo do mar Cáspio e da Ásia Central e, mais em geral, com o controle de uma área geopolítica crucial, situada como está no coração da Eurásia e entre a

Rússia e a China.

Esta, e não outra, é a verdade que se oculta por trás da propaganda de guerra que nos foi servida nestes meses.

### Notas

1. *Rosso XXI. Bimestrale del movimento per la confederazione dei comunisti*. Ano 3, nº 11, junho de 2002. Tradução de Edmundo Fernandes Dias. Agradecimentos especiais a Maria Cristina Cardoso Pereira pela competente revisão da tradução e à Giulia Crippa que também colaborou nela. A responsabilidade e os erros porventura existentes é inteiramente devida ao tradutor.

2. Discurso na Associação dos oficiais da reserva, 22 de janeiro de 2002.

3. Durante uma visita às tropas americanas no Afeganistão, dezembro de 2001.

4. NR - do ataque de mísseis americanos de agosto de 1998, depois dos atentados às embaixadas americanas na África.

5. Frase escrita à mão na camiseta de Katie Sierra, 15 anos, suspensa por esse motivo pela sua escola em Charleston, West Virginia.

6. editorial publicado pelo *La Stampa*, 16 de janeiro de 2002.

7. Entrevista ao *La Stampa* de 27 de fevereiro de 2002.

8. A Flores D'Arcais, "La guerra è vinta. Ma dov'è Osama?", *La Repubblica*, 17 de dezembro de 2001. Mas, veja-se, também, no mesmo dia, F. Vaselli da ANSA: "Bandiera USA a Kabul, ma mancano gli obiettivi più ambiziosi". E de uma hora para outra o motivo principal adotado pela guerra torna-se o "objetivo mais ambicioso"...

9. NT - Ministro da Defesa italiana.

10. Entrevista à Radio Radicale de 23 de janeiro de 2002.

11. Editorial de 22 de dezembro de 2001.

12. Um exemplo significativo: em 19 de abril de 2002 a *Frankfurter Allgemeine Zeitung* denunciou, com um artigo publicado com estardalhaço na primeira página ("*Amerikanisch-russische 'Spielelei' in Georgien*") que a presumida descoberta de membros da Al-Qaeda na garganta de Pankisi, era uma mentira construída pelos serviços secretos americanos e russos.

13. Veja-se <http://pubpage.unh.edu/~mwhero/d/> (veja-se também [www.media-alliance.org](http://www.media-alliance.org)). Uma versão precedente da pesquisa foi publicada parcialmente por Il Manifesto, em 23 de dezembro de 2001, sob o título "Quando i morti non contano..." As fon-

tes de Herold são, pelo contrário, representadas principalmente por agências de imprensa francesas, pela BBC e pelo *The India Times*. Somente em 10 de fevereiro de 2002, o *The New York Times* encontrou coragem para afrontar o argumento, confirmando em substância as cifras de Herold. Como veremos em outras referências, o fato de que as verdades não raramente minimizadas - venham à luz post festum, depois de ocorridos os fatos, representa uma constante do comportamento dos principais meios de comunicação durante esta guerra.

14. Veja-se M. Dinucci, "La bomba 'tagliamargherite'", *Il Manifesto*, 9 de novembro de 2001.

15. Veja-se R. Caprile, "La repressione guidata dagli USA" e P. Garimberti, "Pulizia etnica in stile afgano", ambos em *La Repubblica*, de 29 de novembro de 2001.

16. *The Economist*, 1º de dezembro de 2001.

17. Veja-se K. De Young, "The Black and White Phase Turns to Gray", no "*Washington Post*", de 12 de fevereiro. Mas sobretudo o muito mais conseqüente M. G. De Lemos, "Soldier Blue" de 18 de fevereiro ([www.lewrockwell.com/delemos17.html](http://www.lewrockwell.com/delemos17.html)).

18. Entrevista a *Die Zeit*, divulgada pela Adnkronos/DPA, 6 de março.

19. E. S. Herman, "Genocide as collateral damage, but with sincere regrets", *Center for Research on Globalization*, 17 de novembro de 2001.

20. T. Terzani, "Lettera da Kabul", *Il Corriere della Sera*, 24 de dezembro de 2001.

21. M. Rostrup, "Ma ora fame e siccità devastano l'Afghanistan", *La Repubblica*, 2 de abril de 2002.

22. "Ein Krieg um die Aufklärung", *Der Spiegel*, nº 49 de 2001.

23. E, com efeito, exatamente com esta imputação, um cidadão da república tcheca foi preso há alguns meses. Acrescente-se que o conceito de terrorismo que vai se afirmando é tanto (inevitavelmente) extensivo quanto - por assim dizer - incompleto. Inclui a Cuba de Fidel Castro, e não os terroristas anticastristas. Inclui a Frente de Libertação da Palestina, mas, obviamente, não o terrorismo de estado de Israel, armado e financiado pelos Estados Unidos, e dirigido pelo carrasco (de Sabra e Chatila e agora, também, de Jenin) Sharon. Inclui as FARC colombianas, mas não os esquadrões da morte que se alastram naquele como em outros países da América Latina. E assim por diante.

24. D. Kucinich, "A Prayer for Our Country",



26 de fevereiro de 2002 (<http://www/lew-rockwell.com/orig2/kucinich1.html>).

25. L. Canfora, *Critica della retorica democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2002, desenvolve argumentos de extremo interesse.

26. Sobre isso ver M. Mandel, *All'Aja una farsa irrilevante*, *Il Manifesto*, 17 de março de 2002.

27. A expressão "ato de guerra", porém, não é usada: evidentemente era muito mesmo para eles...

28. É um pseudo-fundamento porque o Estatuto prevalece sempre sobre as resoluções do Conselho: "nenhuma interpretação, por mais autorizada, pode modificar a Carta" (D. Gallo *"L'Illegittima Difesa"*, *Il Manifesto*, 21 de outubro de 2001). E, portanto, a despeito do Deputado Napoletano (ver a carta à *La Repubblica* de 14 de outubro de 2001), esta guerra é e permanece ilegal. Sobre a matéria ver também M. Chemillier-Gendreau, *"L'abdicazione del Consiglio di Sicurezza"*, *Le Monde Diplomatique*, 6 de novembro de 2001) e o apelo firmado por 120 juristas italianos *"Il no del diritto"* publicado em *Il Manifesto* de 10 de novembro de 2001. É, portanto, falso afirmar que "as duas resoluções 1368 e 1373 ... conferiram plena legitimidade às ações para enfrentar-se e erradicar a ameaça terrorista", se - como parece - estas frases estão referidas à guerra (carta de Ciampi a Kofi Annan de 25 de outubro de 2001). NT, Carlo Ciampi é presidente da Itália.

29. O novo Art. 165 afirma que as disposições do Código penal de guerra "aplicam-se em todos os casos de conflito armado, independentemente da declaração do estado de guerra" (novo Art. 165). É um texto cuja periculosidade prática é comparável somente à sua contraditoriedade lógica, que de resto é uma consequência necessária do fato de que a guerra do Afeganistão nunca tenha sido oficialmente declarada, Contra o reestabelecimento do Código de guerra votaram o Partido Comunista da Itália, os Verdes, o Partido da Refundação Comunista e uma parte (minoritária) dos parlamentares do Partido Democrático de Esquerda.

30. Artigo publicado em *La Repubblica* de 24 de janeiro com este título.

31. Em 1998, os Estados Unidos e outros 6 países recusaram-se a apor sua assinatura ao tratado que instituiu este tribunal. Ao final do mandato Clinton aderiu. Bush esta agora buscando retirar a assinatura do tratado (!!). Isto não impediu, de resto, que até agora o Tribunal Penal Internacional tenha agido a servi-

ço dos Estados Unidos e não da ONU. De resto, os tratados internacionais aos quais os Estados Unidos decidiram não aderir desde 2001 são muitos outros: além do Protocolo de Kyoto sobre a poluição da atmosfera; o tratado para o controle das armas biológicas (rejeitado em julho: a recusa em aderir foi confirmada mesmo depois do antrax); o tratado sobre centros financeiros offshore e da lavagem de dinheiro; o tratado pelo banimento das minas terrestres (antiuomo).

32. Sobre estes temas ver o ensaio de S. Senese *"Guerra e nuovo ordine mondiale"*, em *Questione Giustizia*, nº 2/2002.

33. Em 2000, nas zonas controladas pelos Talebãs, a produção caiu a 200 toneladas de papoula de ópio contra 3611 toneladas no ano anterior (T. Withington, *"Afghanistan: Heroin Trade Dilemma"*, em *Report on Central Asia do Institute for War and Peace Reporting*, nº 99, 18 de janeiro de 2002).

34. Ver o *Financial Times* de 18 de fevereiro, o *Il Sole 24 Ore* de 27 de fevereiro de 2002 (artigo de Alberto Negri com o eloquente título: *"Narcotraffico 2002, una guerra che l'Afghanistan ha già perso"*) e *The Economist* de 16 de março de 2002.

35. Apenas 5% da heroína afegã chega ao mercado americano. Fonte: *Financial Times*, de 18 de fevereiro.

36. Na mesma página, um outro título recitava: *"USA e ONU 'ignorano' la minaccia della coltivazione della droga"*.

37. Veja-se respectivamente M. Ruppert, *"A Replay of CIA's Vietnam-era Drug Dealing"* de 10 de dezembro de 2001 ([www.copvicia.com](http://www.copvicia.com)) e *The Asia Times* de 4 de dezembro de 2001.

38. Veja-se a entrevista de Miriam Rawi ao *Japan Times* traduzida na página web: <http://www.inventati.org/badgirlz/analisi/trad5.htm>. O nome da entrevistada foi, obviamente, inventado para evitar represálias...

39. *The Guardian*, de 3 de abril de 1986 [!].

40. NT - São chamados de desclassificados os documentos oficiais que, por lei, após um determinado período são tornados públicos.

41. *Journal of Peace Research*, dezembro de 1987.

42. As primeiras notícias sobre o assunto, cuja fonte foi a ONU, ocorrem em novembro e se referem a Mazar-i-Sharif. Desde então as coisas de fato não melhoraram: veja-se, por exemplo, o artigo de D. Filipov: *"Warlord's men commit rape in revenge against Taliban"*, publicado no *The Boston Globe* de 24 de fevereiro de 2002.

43. Declaração publicada pelo *Il Manifesto*,

de 13 de março de 2002.

44. Agência ANSA de 4 de fevereiro de 2002. Infelizmente a realidade aparece bem distante destas aspirações: ainda em 18 de abril, lemos que uma professora de Kandahar foi desfigurada com ácido por represália.

45. Declarações do coordenador do programa de retirada das minas da ONG Intersos à agência Adnkronos, em 26 de novembro de 2001.

46. Fonte: Agência AGI, 22 de janeiro de 2002.

47. J. Straw, *"Rebuilding Afghanistan"*, *Financial Times*, 21 de março de 2002. O artigo é tirado do livro *Re-ordering the World: the long-term implications of September 11*, Foreign Policy Centre, 2002.

48. P. Baker, *"Taliban Reorganizing, Afghan Official Warns"*, *Washington Post*, 10 de fevereiro de 2002.

49. O editorial que leva este título foi publicado em 11 de fevereiro. O texto começa assim: "com triste previsibilidade o Afeganistão está voltando a escorregar em direção à anarquia".

50. J. F. Burns, *"In a Shift, US Uses Airstrikes to Help Kabul"*, *New York Times*, 19 de fevereiro de 2002.

51. NT - Secreto.

52. M. Gordon, *"CIA warns that afghan factions may bring chaos"*, *New York Times*, 21 de fevereiro de 2002.

53. Agência Reuters, que cita fontes do próprio governo afegão. As quatro regiões são: Paktia, Wardak, Ghazni e Khost.

54. Deste ex-rei de opereta (foi destronado durante suas férias em Capri, em 1973) os jornais se apressaram em produzir uma imagem de reconfortante sabedoria; esqueceram-se de informar-nos o fato de que, durante a Segunda Guerra Mundial, ele se alinhou com a Alemanha nazista. Sobre o tentado golpe de estado, verdadeiro ou presumido, ver M. Rasooli, *"Afghan Coup Claims Under Scrutiny"*, *Reporting on Central Asia*, 4 de abril de 2002.

55. Agência ANSA, 5 de março.

56. A. Negri, *"Kabul, tornano i signori di guerra"*, *Il Sole 24 Ore*, 27 de novembro d 2001.

57. Ver o *Financial Times* de 26 de novembro: E. Luce, *"Pashtuns have not forgotten Rabbani massacres"*.

58. T. D. Purdum, *"Uzbekhistan's Leader Doubts Chances for Afghan Peace"*, *The New York Times*, 14 de março.

59. A. Greeley, *"US comes up short in Afghanistan"*, *Chicago Sun-Times*, 25 de Janeiro de 2002.

# A luta pela água: trajetória de conflitos e as perspectivas nas políticas públicas de abastecimento urbano

*“Muita água tem o mundo,  
vasto palco de Raimundo  
e de figurantes incertos,  
pois dois terços do mundo  
são por água encobertos! (...)”  
Querer impor ao povão  
água doce toda vendida*

*como pão arroz e feijão,  
de forma toda irrefletida,  
é penoso ataque patente  
à multidão mais carente”*

(Trecho de “Versos Livres” criados na resistência à venda da COMPESA’)

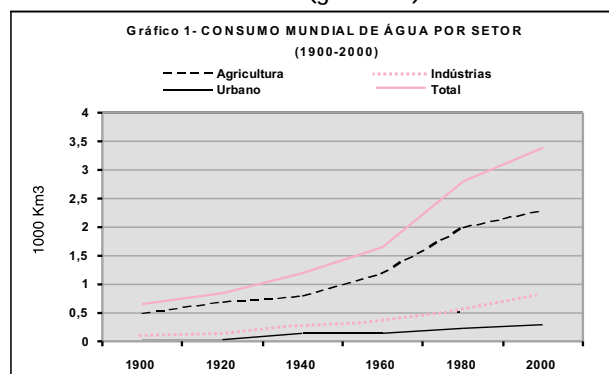
**Adriano Severo Figueiró \***

## 1. Para compreender o debate

A crise de abastecimento hídrico nos grandes centros urbanos já é hoje uma realidade concreta para a maior parte dos países, especialmente no Terceiro Mundo.

Com o crescimento da demanda mundial a uma taxa superior à renovabilidade do ciclo hidrológico, todos os organismos internacionais já admitem que a falta de água e o comprometimento de sua qualidade estarão entre os maiores problemas da humanidade até a metade deste século.

O intenso processo de industrialização do pós-guerra e a tecnificação da agricultura a partir da década de 60, foram os grandes responsáveis pelo assustador crescimento da demanda de água verificada no mundo a partir da metade do século XX (gráfico 1).



Fonte: Harrison e Pearce, 2001<sup>2</sup>

Como então saciar a sede de uma população mundial que, nas próximas três décadas, deverá passar de quase 6 bilhões de indivíduos para próximo de 9 bilhões? As soluções clássicas até então apresentadas (construção de



mais barragens, dessalinização da água do mar, canalização de longos percursos a partir das áreas mais úmidas) já não são suficientes para fazer frente à escassez de água e ao elevado custo econômico e ecológico do seu fornecimento.

As saídas são várias, porém as respostas a estas questões transcendem a viabilidade técnica de aumento da oferta de água ou de estratégias para a redução do consumo, pois se colocam no âmbito da globalização e da transformação do papel do Estado, resultando em formas diferenciadas de apropriação e manejo dos recursos naturais.

Na perspectiva do modelo neoliberal, a solução para a crise de abastecimento hídrico representa transformar a concepção deste recurso natural, de um bem público, administrado pelo Estado, em uma mercadoria, submetida à lógica da capitalização. Neste contexto, o Estado vai perdendo gradualmente o controle sobre o processo de exploração, e passa a desempenhar apenas uma função de regulação da oferta, tal como já é feito no Brasil, com a energia elétrica e a exploração do petróleo.

Assim, este artigo se coloca como um "pré-texto" para estabelecer algumas reflexões acerca destes elementos que compõem o quadro da gestão dos recursos hídricos no contexto das transformações das políticas de Estado. Busca-se, dessa forma, jogar um pouco de luz sobre a "crise de abastecimento hídrico" que toma conta do cenário mundial, bem como sobre os mecanismos que têm permitido ao capital a apropriação desta crise para impulsionar as forças de mercado.

## 2. A água na condição de recurso natural

Embora considerado genericamente como um recurso natural renovável<sup>3</sup>, o aumento da demanda e a redução cada vez maior na qualidade da

água disponível, têm colocado o abastecimento hídrico entre os primeiros lugares da agenda ambiental mundial.

De fato, segundo dados da Organização Meteorológica Mundial (WMO<sup>4</sup>), o consumo mundial de água cresceu mais de seis vezes, entre 1900 e 1995 (mais que o dobro das taxas de crescimento da população), e continua a crescer rapidamente com a elevação do consumo nos setores agrícola, industrial e no abastecimento doméstico das grandes cidades.

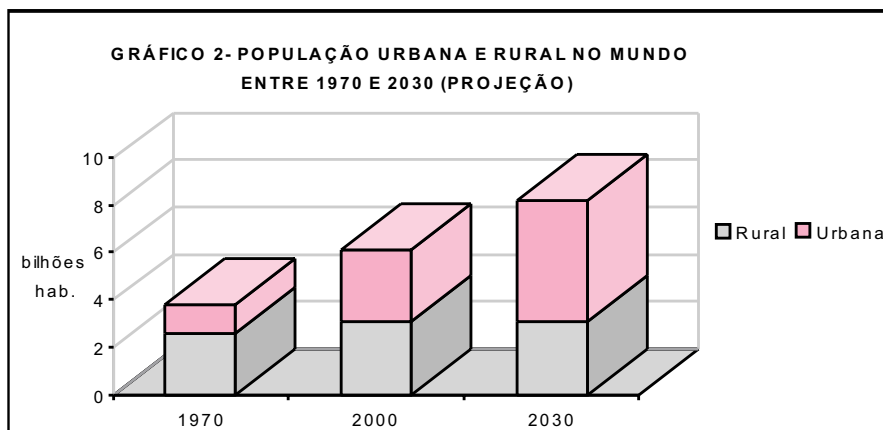
Destes três setores, é o abastecimento urbano que tem causado as maiores preocupações no que se refere às projeções futuras, uma vez que a proporção da população urbana no mundo ainda deverá aumentar significativamente na primeira metade deste século (gráfico 2).

O acesso a esse recurso e as implicações desse processo no "arranjo" da cidade e na organização e articulação das formas de luta, são mais um dos elementos que configura aquilo que Lefèbvre denominou de "revolução urbana"<sup>5</sup>, uma vez que o aumento da demanda urbana de água não só tende a intensificar o conflito entre os diferentes tipos de usuários, como também deverá promover uma disputa entre os municípios pelo controle das fontes de abastecimento.

perfície do planeta. Um relatório de 1998 do Banco Mundial<sup>7</sup>, mostra que 1,4 bilhão de pessoas, em todo o mundo, vivem em áreas de seca permanente, sendo que, segundo o mesmo relatório, esta população deverá dobrar nos próximos 25 anos. Um relatório do mesmo ano, elaborado pelo PNUD<sup>8</sup>, alerta para o fato de que, ao se manter os atuais ritmos de exploração dos recursos hídricos, há um grave risco de que dois terços da humanidade sofram uma falta de água moderada ou grave até a metade do século atual.

Não apenas as disparidades na distribuição do recurso, mas também a insustentabilidade do modelo de desenvolvimento dos países industrializados, acabam por se traduzir em enormes diferenças nos níveis de consumo, conforme pode ser observado no quadro 1. Assim, enquanto a América do Norte dispõe do dobro das reservas de água da Europa, e de pouco mais do que o triplo da disponibilidade de água do continente africano, o consumo da população norte-americana é de praticamente três vezes o da população européia e de quase nove vezes o da população africana<sup>9</sup>.

A garantia de reprodução de tal desajuste, com nítido favorecimento dos países desenvolvidos, se dá a partir da inclusão do debate sobre a água



Embora a água seja um recurso natural ainda abundante, ela se apresenta extremamente mal distribuída na su-

nos mecanismos da política e do financiamento internacionais, tal como se discutirá adiante.

QUADRO 1 - OFERTA E CONSUMO DE RECURSOS HÍDRICOS NO MUNDO

Regiões	Oferta (1998)		Consumo*		Proporção
	total (Km <sup>3</sup> /ano)	per capita (m <sup>3</sup> /hab/ano)	total (Km <sup>3</sup> /ano)	per capita (m <sup>3</sup> /hab/ano)**	oferta/consumo (m <sup>3</sup> /hab/ano)
África (1995)*	3.996,00	5.133,05	145,14	202	25,41
América do Norte (1991)*	5.308,60	17.458,02	512,43	1.798	9,71
América Central (1987)*	1.056,67	8.084,08	96,01	916	8,82
América do Sul (1995)*	1.008,91	30.374,34	106,21	335	90,67
Brasil (1990)*	5.744,91	34.784,33	36,47	246	141,40
Ásia (1987)*	13.206,74	3.679,91	1.633,85	542	6,79
Europa (1995)*	6.234,56	8.547,45	455,29	625	13,68
Oceania (1995)*	1.614,25	54.794,64	16,73	591	92,71
Mundo (1987)*	41.497,73	6.998,12	3.240	645	10,85

\* ano em que foi registrado o consumo

\*\*calculado pela população do ano em que foi registrado o consumo

Fonte: Adaptado de WRI (1998)<sup>10</sup> e ANEEL (1999)<sup>11</sup>

O uso descontrolado da água, na promoção do crescimento agrícola, urbano e industrial, tem tido consequências cada vez mais graves para a manutenção do sistema ambiental subjacente. Em algumas áreas, as retiradas são tão elevadas em comparação com a oferta, que a disponibilidade superficial de água está sendo reduzida e os recursos subterrâneos rapidamente esgotados.

Diversos exemplos nesse sentido podem ser evidenciados em diferentes pontos do planeta. O desequilíbrio entre a exploração de água subterrânea e a estabilidade do solo tem provocado um afundamento sistemático da Cidade do México, que em alguns pontos já chega a 7,5 metros (Spirn, 1995). Em diversas cidades litorâneas, o bombeamento excessivo das águas subterrâneas tem promovido um rebaixamento do lençol freático e consequente contaminação dos mesmos pela água salobra.

Dados apresentados pela revista *Nature* demonstram que, em alguns países do sudeste asiático, mais de 50 por cento dos poços encontram-se contaminados por metais pesados provenientes do uso de agrotóxicos e vazamento de produtos químicos.

Para o Brasil, estes dados não são menos preocupantes. O país que possui a maior disponibilidade hídrica do

planeta (13,8% do deflúvio médio mundial), da qual, 97% armazenada no subterrâneo, perfura de oito a dez mil novos poços por ano, expondo as fontes de abastecimento a focos de contaminação de diferentes naturezas<sup>12</sup>.

A disponibilidade de grandes reservas hídricas em países subdesenvolvidos e o aumento crescente da demanda de recursos hídricos, em nível mundial, têm transformado o "mercado da água" em um negócio bilionário, apresentando-se como a grande promessa de *commodity* no futuro próximo.

Não é por outro motivo que o acesso à exploração dos recursos hídricos tem sido colocado, desde o ano de 2000, na agenda de negociações dos organismos multilaterais como condição para a liberação de recursos financeiros aos países subdesenvolvidos.

### 3. A água na condição de mercadoria

Em 1999, o FMI anunciou a criação de um novo programa de financiamento para os países mais pobres, denominado "Reduzir a Pobreza e Facilitar o Crescimento" (*Poverty Reduction and Growth Facility* - PRGF). Dentro desse programa, 12 países foram obrigados a incluir, nos acordos de empréstimo, cláusulas relativas à privatização da água ou completa recupera-

ção do custo<sup>13</sup>, o que implica um aumento substancial das tarifas de água e energia<sup>14</sup>.

Na lógica da flexibilização da economia, com a retirada da subvenção do Estado, se dá o primeiro passo para um processo posterior de privatização.

Assim, países africanos como Benin e Guiné Bissau tiveram o sistema de distribuição de água completamente privatizado. Em outros países, como a Nigéria, o processo foi ainda mais radical, uma vez que foram privatizadas as quatro maiores companhias governamentais (água, telecomunicações, eletricidade e petróleo).

Quando analisamos os dados constantes no quadro 1, referente à relação entre disponibilidade e consumo de água, alguns elementos desse cenário começam a ficar mais compreensíveis. Observe-se que é na África e América do Sul onde ocorrem os maiores "superávits" hídricos dentro do Terceiro Mundo, motivo pelo qual é justamente nestas áreas que o Fundo tem privilegiado a sua intervenção, sob a pretensa desculpa de erradicação da pobreza.

Enquanto a América do Norte consome 1m<sup>3</sup> de água por habitante/ano para cada 9m<sup>3</sup> disponíveis, na África, este consumo está na proporção de 1m<sup>3</sup> para cada 25 m<sup>3</sup> disponíveis, e na América do Sul chega-se a 1m<sup>3</sup> para cada 90m<sup>3</sup> disponíveis. O Brasil ocupa, por



certo, a posição mais privilegiada desta lista, uma vez que dispõe de uma oferta de 141m<sup>3</sup> de água por habitante/ano, para cada metro cúbico consumido.

Considerando que 97% desta água doce disponível no Brasil está estocada no subterrâneo, é perfeitamente compreensível que o BIRD tenha interesse em gastar US\$ 14 milhões a “fundo perdido” em um projeto coordenado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), intitulado “Gerenciamento Sustentável do Aquífero Guarani”<sup>15</sup>. Este aquífero (do qual dois terços encontram-se em território brasileiro) supera os 100 trilhões de metros cúbicos de água estocada e representa não apenas uma importante fonte de lucros a médio e longo prazo, mas uma área estrategicamente localizada para o controle do cone sul americano.

Enquanto a mídia continuar concentrando as nossas atenções, exclusivamente para a perda da biodiversidade tropical, estaremos perdendo gradualmente o controle sobre a principal moeda do século XXI: a água, cujo valor estratégico no controle do território já era reconhecido desde o tempo de Aristóteles<sup>16</sup>. Além dos rios sul-americanos conterem um volume de água superior ao de qualquer outro continente - 946 Km<sup>3</sup> (o que corresponde a 47,3% da água doce do planeta), mais de 50 grandes bacias hidrográficas e inúmeros aquíferos são compartilhados por dois ou mais países, o que confere uma atenção geopolítica especial para essa região.

Sem dúvida, o controle sobre o serviço de distribuição da água não representa uma parte insignificante do processo de enriquecimento do capital internacional. Que o digam os conflitos que eclodiram no território brasileiro, desde o final da década passada, fruto da entrega sorrateira do nosso patrimônio: Bahia, Pernambuco, Fortaleza (CE), Região dos Lagos (RJ), Ribeirão Preto (SP), Limeira (SP), Manaus (AM),

Mato Grosso do Sul. O controle sobre os preços “de varejo” tem representado uma importante fonte de lucros para o capital privado que, em nome da quebra do monopólio do Estado, atribui o aumento das tarifas às forças invisíveis do “Mercado”, tal como aconteceu no setor energético<sup>17</sup>.

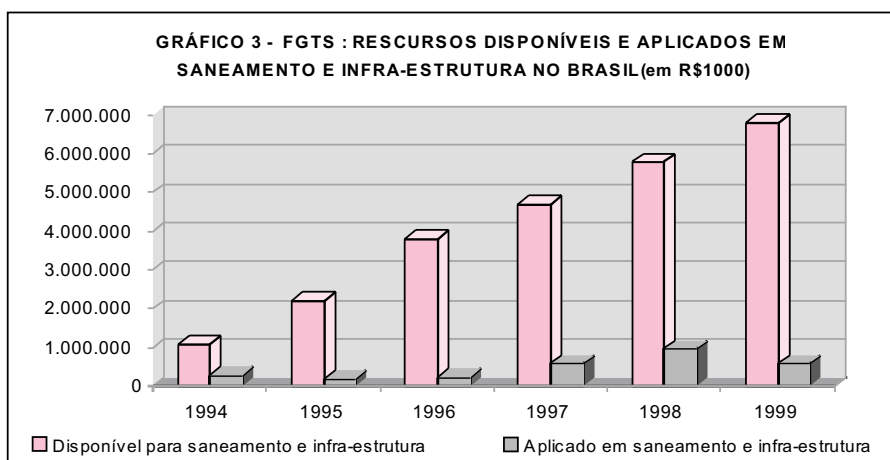
Neste processo, o governo brasileiro tem seguido à risca as indicações do “grande irmão do norte”, reduzindo deliberadamente o investimento no setor de saneamento, com a finalidade de asfixiar as políticas públicas do setor e apressar as transferências para a economia de mercado. Esse processo fica claramente demonstrado no gráfico 3, que compara a disponibilidade financeira do FGTS para investimento na área de saneamento e infra-estrutura, com o investimento real no setor feito pelo governo, durante os dois mandatos de FHC. Desse modo, “a asfixia do setor público corresponde à oxigenação do setor privado, para atender às exigências do FMI”<sup>18</sup>.

Banco Mundial busca apropriar-se do “filet-mignon” do sistema<sup>20</sup>, preparando-o para a privatização e relegando “a parte deficitária” às calendas. Registre-se que este projeto só não foi aprovado no ano passado, apesar do grande esforço do governo, graças à vitoriosa pressão da Frente Nacional pelo Saneamento Ambiental (FNSA).

#### 4. As alternativas por dentro do mercado

Diante do inevitável esgotamento dos recursos naturais, anunciado pela voracidade do consumo modernista mundial, em meados da década de 70, duas alternativas passaram a ganhar corpo no debate das políticas públicas contemporâneas: de um lado, a possibilidade de uma repactuação social no modelo de uso dos recursos, o que implicaria um novo “contrato natural”<sup>21</sup> (Serres, 1991) e numa redefinição das bases políticas e econômicas de sustentação deste modelo.

De outro lado, uma “ecologização”



Um passo decisivo para o controle total desse mercado, que arrecada no Brasil cerca de 12 bilhões de reais por ano, poderá ser a aprovação do PL 4.147/2001, que trata da regulamentação do setor de água e esgoto no país.

Ao buscar definir diretrizes gerais para a política de saneamento, o Projeto construído em parceria com o

da economia, buscando internalizar as consequências ambientais do desenvolvimento, através da atribuição de direitos de propriedade e preços a bens e serviços ambientais. Dessa forma, a saída para crise estaria nas compensações estabelecidas a partir de rigorosas regras de valorização e distribuição dos recursos. As infalíveis “leis

de mercado" estariam encarregadas de transformar estas regras na verdadeira equidade e justiça distributiva.

Não há dúvidas de que a pressão do grande capital se encarregou de globalizar a segunda alternativa, transformando-a em políticas de Estado, especialmente a partir da ECO-92. Esta política tem permitido converter a esgotabilidade dos recursos, de um limite ao crescimento em um dinamizador deste crescimento, porquanto se busca converter os níveis de degradação, exclusão, risco e incerteza em um padrão comum de medida através dos preços de mercado (Leff, 1994)<sup>22</sup>. É a inescrupulosa remissão do modelo capitalista de acumulação, supostamente liberto dos limites da esgotabilidade do Clube de Roma<sup>23</sup> e legitimado pela farsa da encenação de uma participação democrática<sup>24</sup>. A adequada valoração, segundo as leis de mercado, e a confiança na eficiência tecnológica da exploração, são os instrumentos de remissão do modelo capitalista para enfrentar a exiguidade das reservas de recursos naturais na entrada do século XXI. Como diz Leff (1998)<sup>25</sup>, "*a tecnologia, que contribuiu para o esgotamento dos recursos, resolveria problemas da escassez global, fazendo descançar a produção num manejo indiferenciado de matéria e energia; os demônios da morte entrópica seriam exorcizados pela eficiência tecnológica*".

No que se refere às políticas de abastecimento hídrico, os grandes avanços no cenário mundial, nos marcos das alternativas de mercado, são relativos a uma implementação cada vez mais difundida de gestões compartilhadas da água<sup>26</sup>, bem como na instituição de mecanismos legais que viabilizem a outorga e a cobrança da água, segundo a modalidade de uso<sup>27</sup>.

Se estas alternativas não se colocam efetivamente como soluções à crise de abastecimento, posto que tão somente reorganizam o funcionamento do siste-

ma no contexto do mesmo modelo de insustentabilidade, ao menos devem servir como espaços de possibilidade ao tensionamento e à materialização dos conflitos. Conflitos estes, a partir dos quais devem ser construídas alternativas de sustentabilidade para um desenvolvimento alternativo, que tenha as suas raízes na diversidade biológica, econômica e cultural das diferentes regiões deste planeta.

### 5. As alternativas para além do mercado

Felizmente, alguns setores da classe trabalhadora têm se manifestado, de forma contundente contra o avanço da mercantilização da água e da naturalização dos processos econômicos subjacentes às diferentes formas de exploração dos recursos naturais.

No entanto, esta mobilização ainda não tem sido suficiente para deter a perda progressiva da autonomia sobre a gestão dos recursos. E, como vimos, no caso da água, este processo é especialmente preocupante, uma vez que define as bases de conformação das diferentes atividades urbanas.

É preciso avançar no sentido de reverter esse processo. E isso pressupõe o entendimento de que um adequado modelo de gestão dos recursos hídricos não passa pela "cobrança de um preço justo" ou pelo estabelecimento de formas de propriedade ou formas adequadas de uso dos recursos.

Um modelo adequado de gestão implica a necessária autonomia cultural de cada comunidade para definir as suas alternativas de desenvolvimento com base nas suas necessidades e no potencial ecológico da sua região, estabelecendo as verdadeiras bases de uma "democracia ambiental" (Leff, 2000)<sup>28</sup>.

É exatamente este o ponto onde as lutas em defesa do meio ambiente se articulam com as lutas em defesa da democracia e pela autodeterminação.

Assim, o conflito ambiental se apresenta como um campo politicamente estratégico no contexto da luta de classes, com interesses sociais, simbolismos e processos materiais que acabam por expressar diferentes racionalidades. A possibilidade de identificação destas diferentes racionalidades da classe trabalhadora em um projeto histórico que incorpore as condições ecológicas de sustentabilidade às diversidades culturais, na construção de um modelo alternativo de desenvolvimento, pode representar um ponto de unidade entre as diferentes lutas setorializadas.

Neste contexto, o ecológico pode continuar subordinado (por razões estratégicas, táticas e históricas) a reivindicações de autonomia cultural e democracia política, como nos tem demonstrado os diferentes movimentos camponeses e indígenas na América Latina (Leff, 1998).

### Notas

1. Companhia Pernambucana de Saneamento.

2. HARRISON, P.; PEARCE, F. *Atlas of Population and Environment*. San Francisco: University of California Press, 2001.

3. Embora o ciclo hidrológico das águas superficiais possa se completar em questão de dias, especialmente nas áreas tropicais, segundo dados do Instituto de Hidrometeorologia de Leningrado (*World Water Balance and Water Resources of the Earth*, 1974), o tempo necessário para a regeneração das reservas de água subterrânea, situa-se por volta de 1400 anos, o que nos leva a relativizar o conceito de renovabilidade dentro da escala humana de tempo. Tal discussão também é apontada por Tivy e O'Hare (1985) - *Human Impact on the Ecosystem*. New York: Oliver & Boyd.

4. World Meteorological Organization - WMO. *Comprehensive Assessment of the Freshwater Resources of the World*. Genebra: WMO, 1997.

5. LEFÈVRE, H. *La Revolución Urbana*. Madrid: Alianza Editorial, 1983. Para o autor, a "revolução urbana" configura um conjunto de transformações que marcam um período em que os grandes problemas do crescimento e da industrialização (tão próprios do período

pós-revolução industrial) cedem espaço ao conjunto de elementos próprios da problemática urbana, com a complexificação dos sujeitos e a intensificação dos conflitos.

6. op. cit.

7. BANCO MUNDIAL. *Gerenciamento de Recursos Hídricos*. Brasília: Secretaria de Recursos Hídricos, 1998.

8. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano*. Nova Iorque: ONU, 1998.

9. Segundo dados apresentados por Spirn (1995), esta divisão territorial do consumo já vem de longo tempo. Antes mesmo da Segunda Guerra Mundial, enquanto cidades europeias como Londres e Berlim consumiam em torno de 150 litros de água/dia, per capita, o consumo diário médio em dez cidades americanas era de 600 litros, ou quatro vezes mais.

SPIRN, A.W. *O Jardim de Granito*. São Paulo: EDUSP, 1995.

10. WORLD RESOURCES INSTITUTE - WWI. *World Resources- 1998-99- Environmental Change and Human Health*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

11. AGÊNCIA NACIONAL DE ENERGIA ELÉTRICA - ANEEL. *Atlas Hidrológico Brasileiro - Versão 1.0*. Brasília: ANEEL, 1998. Versão em CD ROM.

12. Dados apresentados pelo IBGE (1998) apontam a falta de água potável e de saneamento como os responsáveis por 80% das doenças e 65% das internações hospitalares no Brasil. Ainda segundo os dados do IBGE, são 11 milhões de pessoas sem acesso à água encanada (25% dos domicílios urbanos (92% das famílias com renda inferior a três salários mínimos e 91% dos domicílios rurais). No mundo todo, são 34 mil pessoas que morrem diariamente por enfermidades relacionadas à qualidade da água, segundo dados da UNESCO (vide relatório na página da UNESCO-[www.unesco.org](http://www.unesco.org)).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Anuário Estatístico de 1996*. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

13. Na página do Fundo Monetário Internacional ([www.imf.org](http://www.imf.org)) pode-se acessar as cartas de intenção preparadas pelos governos destes países, em cumprimento aos termos impostos pelo FMI para a liberação de dinheiro. Como o FMI está no topo da hierarquia das instituições financeiras internacionais, conseqüentemente cabendo a ele estabelecer as condicionalidades para a aprovação do crédito em diversos outros organismos, é provável que o impacto destes acordos seja ainda mais lesivo do que se pode supor.

14. No caso da privatização dos serviços de água de Cochabamba (Bolívia), a tarifa chegou a ter um acréscimo de 300%. Já na região de Tucumán (Argentina), a privatização da água

elevou a tarifa em 100%, o mesmo acontecendo em diversos outros países. Na Nicarágua, o acordo com o Fundo previu um aumento nas tarifas de água e esgoto na ordem de 1,5% ao mês até que o sistema possa se tornar "auto-sustentável".

15. Segundo matéria da Folha de São Paulo, de dezembro de 1996, este projeto está composto por integrantes dos governos brasileiro, argentino, uruguaio e paraguaio, com o custo total orçado em US\$ 25 milhões.

16. "Política", livro VII.

17. Segundo dados do IDEC (2001), os reajustes das tarifas de energia elétrica variaram entre 3,15% até 26,57% para os setores comercial e industrial, enquanto que para o consumidor de baixa renda (até 30 kWh) o aumento real (além da inflação) ficou na ordem de 321,45%

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR - IDEC (2001). *Direitos do Consumidor de Energia Elétrica*. <http://www.idec.org.br>.

18. Frase de Carlos Drummond, em matéria da revista Carta Capital, de 1/3/2000.

19. OLIVEIRA FILHO, A. *Brasil: luta e resistência contra a privatização da água*. Porto Alegre: FSM, 2002. (mimeo.)

20. O projeto 4.147/2001 coloca-se como um grande instrumento facilitador da privatização do setor, especialmente a partir de dois eixos principais: de um lado, busca centralizar o controle dos serviços de saneamento a partir da transferência da titularidade dos serviços, dos municípios para os governos estaduais. De outro lado, elimina do conceito de saneamento básico os serviços de "maior risco" e menos atrativos ao capital internacional: coleta, tratamento e disposição do lixo, drenagem urbana, além da cobertura completa dos serviços para a zona rural. Os estados passariam a ter, dessa forma, a responsabilidade somente sobre o fornecimento de água e esgoto nas áreas urbanas, o que facilitaria muito o processo de negociação com o capital privado.

21. Na figura simbólica daquilo que Serres denomina de "contrato natural", o autor chama a atenção para a necessidade de se estabelecer uma nova lógica nas relações da sociedade com a natureza, redefinindo o conceito e o rumo deste mito moderno que a sociedade industrial chamou de "desenvolvimento". Para Leff (1998), "trata-se da reapropriação da natureza e da reinvenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômico-ecológica globalizada".

SERRES, M. *O contrato Natural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

LEFF, E. *Saber Ambiental. Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade e Poder*. Petrópolis: Vozes, 1998.

22. LEFF, E. *Ecología y capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. Cidade do México: Siglo XXI, 1994.

23. O Relatório do Clube de Roma, publicado na década de 60, é um dos primeiros documentos onde a crise ambiental é expressa oficialmente como um problema global, e a escassez dos recursos naturais é aceita como uma realidade concreta. Apesar do seu conteúdo alarmista, o referido documento foi um dos principais responsáveis pela realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, celebrada em Estocolmo, em 1972, onde o debate ambiental se intensifica, e começam a ser gestadas as grandes políticas de uso dos recursos naturais para o final do século XX e início do século XXI.

24. Uma das principais estratégias de legitimação do capital, atualmente, refere-se à aglutinação e coordenação de diferentes grupos sociais (trabalhadores, empresários, acadêmicos, indígenas, etc.) em torno da construção de "um futuro comum". Esta estratégia, por certo, reduz significativamente os custos sociais de produção, cria uma representatividade universal para o modelo proposto e compromete o exercício da autonomia destes grupos. Como nos lembra Leff (1998), "a cidadania global emerge da democracia representativa, não para convocar o cidadão integral, mas suas funções sociais, fragmentadas pela racionalidade econômica: como consumidor, legislador, intelectual, religioso, educador."

25. op. cit.

26. Aqui, mais uma vez, se montam as encenações de uma falsa democracia representativa, já que os comitês de gerenciamento de bacias funcionam dentro do já conhecido sistema tripartite (neste caso, usuários, Estado e sociedade civil), onde a presença dos trabalhadores, na maior parte das vezes, representa apenas uma legitimação ou uma mediação para os conflitos entre os diferentes segmentos do capital.

27. No Brasil isto se tornou possível a partir da aprovação da lei 9.433/97, na qual cria o Conselho Nacional de Recursos Hídricos e se estabelece todas as diretrizes para o funcionamento do sistema de gerenciamento. Como consequência desse processo, em 1999 foi criada a controvertida Agência Nacional de Águas (ANA), encarregada de implementar a Política Nacional de Recursos Hídricos.

28. LEFF, E. *La Complejidad ambiental*. Cidade do México: Siglo XXI, 2000.

\* Adriano Severo Figueiró é Professor do Departamento de Geociências - UFSM, Doutorando do PPGG-UFRJ.

# Os fundamentos epistemológicos do teatro de Brecht

Martha D'Angelo \*

*"Por que temer o que é novo, em vez do que é velho?"*

(Brecht, 1978, p. 44)

*O experimentalismo de Brecht, marcante em toda sua trajetória, não alimentava nem partia do desejo de salvar a arte da fatalidade profetizada por Hegel. Para Brecht, a morte da arte não era um fantasma a ser exorcizado, muito pelo contrário. Ao se tornar uma mercadoria, a obra de arte atingiu de forma tão corrosiva a noção de "arte" que o apego a esta noção não faz mais o menor sentido. Brecht admitia que o que Hegel entendia por "morte da arte" pode significar apenas o*

*desaparecimento ou declínio de um certo tipo de arte. O caráter teleológico do historicismo de Hegel acabou reduzindo a arte a um determinado conceito de arte. A propósito, vale lembrar a observação de Paul Valéry sobre a insuficiência de um conceito universal de arte. Para ele, as obras de arte, ao demonstrarem a real impossibilidade de realização deste conceito, revelam também que a fraqueza não é dos artistas em relação ao conceito mas antes do próprio conceito.*





A vitalidade da obra de Brecht se dissolve completamente quando o seu experimentalismo e anseio de mudança são vistos como necessidade de manutenção da "pureza" do conceito de arte. O que estava em jogo não era, evidentemente, preservar a todo custo os valores eternos da arte. Por outro lado, o experimentalismo de Brecht não pode ser reduzido às suas manifestações políticas mais explícitas. Como observou Roberto Calasso (1997:108), uma leitura honesta da obra de Brecht hoje exige que o leitor elimine "dos seus textos primeiro aquela espessa crosta de um áulico *kitsch* social que ali se depositou gradualmente". Eliminadas estas impurezas, o engajamento político e a ligação de Brecht com alguns dos principais movimentos artísticos deste século aparece não como busca de um estilo, mas como um verdadeiro aprendizado. A passagem pelo naturalismo, o expressionismo, o dadaísmo e a comédia popular de Karl Valentin não levou Brecht a grandes rupturas e autocríticas, como também não o orientou na direção de uma estética normativa, como a de Lukács, por exemplo. O contato com os movimentos artísticos mais importantes de sua época levou Brecht a uma reflexão profunda sobre a natureza do teatro e da arte em geral. Seu experimentalismo nasce da necessidade de responder à pergunta: "o que é o teatro e qual a sua finalidade?" Foi a retomada permanente desta questão que afastou Brecht de normas estéticas rígidas.

Antes da modernidade, predominava no teatro grego e medieval a temática religiosa; é a partir de Shakespeare que se desenvolve no teatro ocidental uma experiência de caráter laico. O teatro moderno acompanha a tendência geral da cultura, apontada por Weber como tendência histórica irreversível, de autonomização em relação à religião. Dentro desta tradição, o que distin-

gue a experiência de Brecht é o esforço de levar às últimas conseqüências a reflexão sobre as condições históricas que limitam e orientam o trabalho do artista. De certo modo, é esse substrato epistemológico que sustenta e dá densidade à obra de Brecht, destacando-a das demais. Esse caráter auto-reflexivo não levou, entretanto, a um arrefecimento da produção, como aconteceu, por exemplo, com alguns surrealistas que acabaram privilegiando a militância política. O reconhecimento das limitações da arte não se transformou num fator de inibição para Brecht, e sim num desafio.

No ensaio "Que é o Teatro Épico?" (*Was ist das epische Theater*, 1931), Benjamin (1994) reconhece ter sido Brecht o responsável pela eliminação dos vestígios da origem sagrada do teatro. Essa dessacralização levou ao desaparecimento do abismo que se-

para os atores do público. O palco não deixa de existir, mas "não é mais uma elevação a partir de profundidades insondáveis" (Benjamin 1994: 78).

O significado desta mudança ultrapassa o âmbito do próprio teatro e atinge os fundamentos da *episteme* moderna. A diferença mais marcante entre os antigos gregos e os filósofos modernos no que diz respeito à construção do conhecimento é, precisamente, a redefinição do papel do sujeito neste processo. Com a descoberta do sujeito epistêmico por Descartes, a noção de conhecimento como desvelamento do real foi substituída pela noção de conhecimento como construção do sujeito. A reminiscência platônica e a teoria aristotélica de conhecimento como tomada de consciência das formas a partir das percepções do sujeito estão muito distantes do construtivismo cartesiano. Nessas duas variedades epistemológicas existe uma sintonia entre a ordem do mundo e a passividade do sujeito. A ênfase no sujeito, típica da cultura moderna, transposta para o âmbito do teatro, redefiniu a relação ator/espectador. Como salientou Gerd Bornheim (1983: 52), é justamente na época de Descartes que começa a se impor o que se chama de palco italiano, que, operando uma verdadeira cisão entre o palco e a platéia, chega ao ponto de colocar entre essas duas entidades um poço, onde se situa a orquestra. O público, reduzido à condição de objeto, torna-se cada vez mais passivo, quieto, silencioso: ele pode se fazer ouvir, até certo ponto, pelo riso na comédia, mas a comédia, segundo a tradição, é inferior e retrata tipos humanos inferiores. Evidentemente, essa passivação do público acontece através de um longo e lento processo histórico, no decorrer do qual se desenvolvem também as técnicas que dão ao ator o poder de hipnotizar o espectador.



Em sua investida contra essa dicotomia artista-público e a divisão ativo-passivo concernente a ela, Brecht procura transformar as características que têm definido o público historicamente. Para alcançar este objetivo, ele introduz mudanças fundamentais no palco. "O palco principiou a 'narrar'" (Brecht, 1978: 47), a descrever e utilizar coros e projeções com finalidade crítica. Todas as técnicas capazes de provocar êxtases e efeitos de encantamento são condenadas por Brecht. Seu verdadeiro propósito é analisar, resumindo a essência desta ação pedagógica, Brecht a define nos seguintes termos: "O teatro passou a oferecer aos filósofos uma excelente oportunidade, oportunidade, aliás aberta apenas a todos aqueles que desejavam não só explicar como também modificar o mundo". (Brecht, 1978: 48). Inspirado nos efeitos de distanciamento da arte dramática chinesa, o teatro épico obriga o público a refletir sobre as ações que se desenvolvem no palco.

A aproximação entre o teatro e a filosofia acontece quando o *distanciamento*, provocando a desnaturalização do acontecimento que está sendo narrado, leva o público a um tipo de atitude que corresponde ao espanto filosófico. É a partir dele que se estabelece o diálogo do público com os atores. Estes, a cada momento, retificam o seu modo de representar observando a reação das pessoas. É importante, entretanto, considerar que os motivos e os objetivos do efeito de distanciamento do teatro chinês permanecem, para Brecht, estranhos e suspeitos. Não se deve imaginar que, por ser uma fonte do teatro épico alemão, o teatro chinês seja, necessariamente realista e revolucionário. Para Brecht, a estranheza que ele provoca num europeu se explica inicialmente como um inevitável choque cultural entre Ocidente e Oriente. Mas, ao constatar que

*O distanciamento do ator em relação à personagem que ele representa, ao ser explicitado no palco, leva o público a perceber mais facilmente que o mundo humano, tanto quanto o mundo do teatro, é criação do próprio homem.*

ele provoca a mesma estranheza entre os próprios chineses, Brecht percebe que esta explicação é insuficiente. Surge daí a interpretação de que a técnica de distanciamento do teatro chinês é perturbadora em qualquer circunstância e em diferentes contextos culturais porque, além de provocar uma impressão de mistério, parece não ter interesse algum em revelar esse mistério.

Brecht justifica a sua apropriação e adaptação da técnica de distanciamento do teatro chinês admitindo que ela também pode ser utilizada para dissolver a magia do teatro. As experiências do teatro épico alemão desenvolveram o efeito de distanciamento tendo em vista objetivos sociais bem determinados, e de uma forma autônoma em relação ao teatro chinês. Seu objetivo é dar aos acontecimentos narrados no palco um caráter histórico, ao contrário do teatro burguês moderno, que procura dar aos seus temas uma atemporalidade. Brecht resumiu assim a sua forma de entender a relação entre a técnica de distanciamento e a história humana no teatro épico:

"Todos os acontecimentos relativos aos homens são examinados, tudo tem de ser encarado de um prisma social. Um teatro que seja novo necessita, entre outros, do efeito de distanciamento para exercer crítica social e para apresentar um relato histórico das reformas efetuadas" (Brecht, 1978: 66).

Enquanto o teatro tentar ocultar que é teatro, rejeitando portanto o distanciamento, não poderá ocorrer, no sentido proposto por Brecht, a união entre aprendizagem e diversão, nem entre

teatro e filosofia. Ou seja, é preciso desmascarar o teatro para que ele volte a ser teatro de verdade. Movido por esta preocupação, Brecht vai mostrar a necessidade de se adotar uma série de procedimentos, alguns aparentemente sem importância, capazes de colocar em evidência tudo o que está subjacente à cena e à própria engrenagem teatral. Neste sentido, pode-se falar que o teatro épico é essencialmente metalinguagem. Para atingir de modo inquestionável seu objetivo, o teatro épico precisa neutralizar o tempo todo a tendência adquirida pelo público de fugir de uma atitude analítica e deixar-se arrebatar pela ilusão de estar assistindo a um acontecimento natural, não ensaiado. No teatro burguês, o contato entre o público e o palco se realiza através da empatia, estando toda a formação do ator voltada para a produção deste fenômeno psíquico, oposto ao que o efeito de distanciamento produz.

O que Brecht deseja do ator não é a sua metamorfose total na personagem representada, mas isto não significa, no entanto, um descompromisso com a expressão ou uma ausência de emoção na representação. Ao contrário do mágico, que precisa esconder do público os truques que permitem a obtenção de determinados efeitos, o ator do teatro épico deve conseguir revelar ao máximo os bastidores de uma boa representação. O distanciamento do ator em relação à personagem que ele representa, ao ser explicitado no palco, leva o público a perceber mais facilmente que o mundo humano, tanto quanto o mundo do teatro, é criação

do próprio homem. O destaque sobre este ponto é decisivo porque para Brecht “os homens de hoje estão, perante as suas próprias realizações, exatamente como outrora, perante as imprevisíveis catástrofes da natureza” (Brecht, 1978: 107)

Todo o teatro moderno, segundo esta visão, conduz à retomada do mito, não a sua superação. Em certa medida, o teatro épico reafirma a tese de Marx de que o homem, ao se autoproduzir, produz a história.

A preocupação em afastar o palco de todo sensacionalismo temático levou Brecht a se perguntar se os acontecimentos representados pelo ator épico não deveriam ser conhecidos de antemão pelo público, e nesse caso os episódios históricos seriam os mais apropriados. Curiosamente, o conhecimento prévio do desfecho de uma história é um aspecto marcante da tragédia antiga, onde os mitos e acontecimentos representados não trazem nenhuma novidade para o público. Ironicamente, Brecht sugere a retomada de histórias conhecidas como estratégia para negar o mito e superar os efeitos provocados pela catarse, de acomodação à realidade estabelecida. A grande discussão que perpassa a tragédia antiga é o grau de autonomia do homem em relação aos deuses. Como observou Vernant (1976), na maior parte do tempo o poeta trágico diz aquilo que é esperado pelo público que vem ao teatro para ouvir o que já sabe. Os heróis trágicos são homens dilacerados por dois sistemas de valores: os do passado, condensados nas lendas e mitos que estão sendo colocados em questão, e os valores da cidade, representados no palco pelo coro. O herói é posto em questão no diálogo entre o passado e o presente. O problema da responsabilidade humana surge desse conflito e a dúvida do homem se resume à pergunta “até

que ponto sou a única e exclusiva fonte de minha própria ação?”

Na tragédia grega, o herói não se pergunta se deve agir ou não, e sim *como* deve agir. É só com Hamlet que o problema agir ou não agir, ser ou não ser, aparece, ou seja, é só com Shakespeare que o suicídio surge como alternativa ou possibilidade. Em suas análises sobre a modernidade, Walter Benjamin destacou as implicações históricas do suicídio e sua relação com o empobrecimento da experiência humana. Na conferência “O Autor como Produtor”, a importância da experiência de Brecht aparece diretamente vinculada ao modo como os desafios da modernidade são enfrentados por ele. A valorização do teatro épico surge, assim, do seu caráter reflexivo e de sua capacidade de orientar outros produtores. Apropriando-se da técnica de distanciamento do teatro chinês, e da técnica de montagem desenvolvida no cinema, no rádio e na imprensa, o teatro épico passou a se caracterizar pela interrupção da ação, ao contrário do teatro burguês moderno, preocupado com o ritmo temporal da ação. O desenrolar e o desfecho dos acontecimentos não têm tanta importância, sendo a fonte da dialética, neste caso, o próprio gesto e não a seqüência das ações. Esta imobilização do fluxo da vida, a interrupção do vivido como um refluxo - a *dialética em estado de repouso* - possibilita uma compreensão mais profunda da realidade.

A valorização do gestual em Brecht é inseparável da visão descontínua e construtiva da história do próprio Benjamin. A interrupção da cena no teatro épico tem como correlato a concepção de revolução como interrupção do curso da história, tão bem apresentada na metáfora do caleidoscópio. Dominada por uma dialética que mantém uma visão linear dos acontecimentos no tempo, o curso da história se apresenta

como os giros de um caleidoscópio onde cada ordenação está predeterminada por uma ordem geral. Os conceitos das classes dominantes são o espelho onde essa ordem geral se desdobra. O caráter mítico da sociedade burguesa, garantido com a manutenção desse ciclo, funciona como os giros de um caleidoscópio. Estar sob o domínio do mito é estar submetido a forças não identificadas que movem a história no sentido de um eterno retorno. Na modernidade, o que move esse ciclo é a necessidade de reprodução do capital. Em sua interpretação de Brecht, Benjamin realça os aspectos técnicos de sua obra que apontam para o rompimento com uma história cíclica, viciada, mecânica, que naturaliza processos e bloqueia a ação consciente dos homens. A interrupção da cena em Brecht transpõe para o teatro a conclusão da metáfora de Benjamin, resumida na frase “o caleidoscópio deve ser destruído”.

O reconhecimento da determinação social do pensamento, tal como é admitida no materialismo histórico, constituía uma referência básica não só para Brecht, como também para Benjamin, Lukács e Adorno. Não obstante, as divergências entre eles às vezes são tão profundas que o que poderia constituir uma base unificadora de pensamento se dissolve nas diferentes formas de apropriação do marxismo e do legado da *Aufklärung*. A despeito das diferentes metodologias que orientam cada um, o Lukács da **Teoria do Romance** representa uma referência importante para os demais. Segundo Lukács, o romance como forma representa, na modernidade, um esforço de manter algo próprio à narração épica. Como destacou Frederick Jameson, para Lukács, o romance representa “um substituto para a epopéia sob condições de vida que doravante tornam a epopéia impossível” (Jameson, 1985:136).

Ao contrário da antiga epopéia e da tragédia, que possuem convenções pré-fixadas e uma forma fechada, o romance é uma forma híbrida e problemática em sua própria estrutura. No romance o processo narrativo é precedido de um vazio, situando-se dentro de um mundo que não tem um sentido definido, um mundo inorgânico. Enquanto o herói épico é a voz da coletividade, o herói do romance está sempre em oposição à natureza da coletividade, e é precisamente a sua dificuldade de integrar-se que constitui o "x" da questão. A reconciliação entre o herói do romance e a sociedade deve ser laboriosamente construída no decorrer do livro; de outro modo, a própria forma do romance ficaria comprometida. É compreensível, portanto, que o protótipo do herói romanesco seja o transgressor, o pária, o louco. O objetivo do herói é a reconciliação com o mundo. O romance como tentativa de atribuir um sentido para o homem e para o mundo resulta sempre de um desejo imperioso e subjetivo. Mas, a reconciliação entre o homem e o mundo não surge do confronto dos dois, e sim da mente do romancista, que tenta forjá-la de modo obstinado. Por esta razão, a atividade do romancista se desenvolve sempre sob o signo do que os românticos alemães chamam de *Ironia*: o criador completa sua criação apontando para si mesmo. O romance adquire, deste modo, um significado ético, uma dimensão utópica e redentora. A oposição e a busca hegeliana de identidade entre sujeito e objeto constitui a matéria prima da teoria lukacsiana do romance.

A partir daí Lukács afirma a necessidade de um realismo onde a visão de totalidade se imponha à fragmentação do mundo reificado. Sua rejeição a toda arte de vanguarda e às análises de Benjamin sobre a linguagem alegórica visa à preservação de um conteúdo



histórico positivo nas obras de arte. Por outro lado, as críticas de Benjamin e Brecht a Lukács atingem, sobretudo, sua concepção de realismo. A revisão dos debates entre esses três pensadores nos remete aos aspectos mais polêmicos e profundos dos debates sobre arte e conhecimento no século XX.

Respondendo à acusação de formalismo feita por Lukács ao seu trabalho, Brecht rebate procurando mostrar a definição puramente formal de realismo que Lukács extrai do romance do século XIX. É sempre com ironia que ele se refere às recomendações de Lukács aos escritores, tais como: sejam como Tolstói, mas sem perder a iden-

tidade! Sejam como Balzac, mas atuais! Quanto à admiração por Thomas Mann, ela nem era motivo de ironia, pois deixava Brecht profundamente irritado. Ele considerava as obras desse escritor símbolo do burguês bem-sucedido, artificiais, pedantes e inúteis. O apego à tese expressa em *História e Consciência de Classe*, da totalidade como categoria essencial do marxismo, levou Lukács a concluir que a parte mais importante da obra de Brecht é a que se inicia no período do exílio. A partir daí, o retorno aos cânones aristotélicos e shakespearianos do drama fazem dele o maior dramaturgo realista do século XX. Por atribuir ao expressionismo um papel importante na preparação ideológica do fascismo, Lukács considera decisivo o afastamento de Brecht desta tendência. Sem ir tão longe quanto Lukács na crítica ao expressionismo, Brecht admite as limitações políticas deste movimento quando reconhece sua incompreensão da natureza do capitalismo monopolista, mas observa que esta limitação também existe nas obras "realistas" de Thomas Mann, que Lukács toma como paradigma. Para Brecht, escrevendo no estilo de Thomas Mann, Tolstói ou Balzac, como sugere Lukács, o romancista apenas repete certas "normas" do realismo. É mais provável, neste caso, que este procedimento resulte em formalismo estéril e não na apreensão da totalidade do real. A definição de realismo em Lukács é inseparável da sua idéia de continuidade entre a cultura burguesa progressista e o socialismo, posição que em última instância se opõe à filosofia da história de Benjamin. A incapacidade de Lukács de assi-

*A definição de realismo em Lukács é inseparável da sua idéia de continuidade entre a cultura burguesa progressista e o socialismo*



milar as obras de arte de vanguarda foi criticada tanto por Benjamin quanto por Adorno. Eles concordavam sobre a importância das vanguardas em geral, mas avaliavam de modo diferente a obra de Brecht.

Respondendo ao ensaio de Benjamin "A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica" (Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, 1936), Adorno inicia uma reflexão sobre arte e técnica que questiona o caráter contraditório da perda da aura da obra de arte. Em sua linha de raciocínio, Adorno desvaloriza o papel crítico e desideologizante da práxis de classe assumida por Brecht. Este, por sua vez, sentia profunda aversão pelo distanciamento dos frankfurtianos em geral, e de Adorno em particular, das lutas concretas. Brecht e Benjamin valorizavam o que eles chamavam de "plumpes denken" (pensar pesado), em outras palavras, a simplificação de determinadas análises para uma inserção e uma intervenção direta nas lutas de classes. O grau de sofisticação teórica exigido por Adorno, dos artistas e intelectuais, levava-os, segundo Brecht, a uma impotência política. O modo crítico como ele se refere a esses intelectuais, chamando-os de "tuis", demonstra sua rejeição a eles. Um "tui" é um tipo específico de intelectual, seu horizonte é a carreira acadêmica, daí a sua crítica sofisticada e passiva da cultura e o seu distanciamento da política.

A concepção de Brecht de uma práxis estético-crítica, que Benjamin considerava modelar, era vista com suspeita por Adorno. Na *Teoria Estética* (s.d.: 277), ele diz textualmente que Brecht era um positivista. Questionando o caráter dialético da perda da aura apontado por Benjamin, e a concepção de vanguarda de Brecht, Adorno chega a uma supervalorização da arte de vanguarda quando confere a ela o

*O caráter anti-social e a feiúra da música de Schönberg, das pinturas de Picasso e das peças de Becket revelam que o endurecimento da forma surge como negação da dureza da vida.*

poder de agir com uma *espora para a percepção*. O caráter anti-social e a feiúra da música de Schönberg, das pinturas de Picasso e das peças de Becket revelam que o endurecimento da forma surge como negação da dureza da vida. Mas se o realismo e o experimentalismo de Brecht eram vistos com reserva e suspeita por Lukács e Adorno, o mesmo não acontecia com Benjamin. A linguagem direta, o modo apaixonado de lidar com a política e as sutilezas poéticas de Brecht causavam nele uma profunda impressão. A valorização da experiência de Brecht por Benjamin se mistura a uma profunda admiração por sua estatura intelectual e pelo seu dinamismo. Desde que conheceu Brecht, em 1929, Benjamin permaneceu atento aos recursos e procedimentos da pedagogia brechtiana capazes de transformar o público consumidor em público consciente. O projeto da revista *Krise und Kritik* (1930/31), coordenado pelos dois, apesar de não ter ido muito longe, serviu para a elaboração de importantes reflexões sobre o papel da intelectualidade alemã no processo de democratização da cultura durante a República de Weimar. Nesta mesma época, o trabalho de Benjamin no rádio tornou-se sua atividade principal. Exercendo funções que iam de locutor a produtor, ele esteve presente em mais de 80 programas (entre 1927 e 1933) A correspondência entre a peça didática de Brecht e os trabalhos radiofônicos de Benjamin se evidencia na radiopieza "O que os alemães liam enquanto seus clássicos escreviam" (Was die Deutschen lasen, während ihre Klassiker schrieben, 1932)

A convicção de que a função da arte

na era da mídia é essencialmente pedagógica constituiu um ponto de ligação muito forte entre Brecht e Benjamin. Em 1938, durante os dias que passaram juntos na Dinamarca, as discussões duras que tiveram, uma delas envolvendo a obra de Kafka e o ensaio de Benjamin sobre ela, não foram motivo para que o vínculo entre os dois sofresse qualquer abalo. Ao contrário, foi exatamente após uma dessas violentas discussões que Benjamin escreveu sobre Brecht: "Enquanto ele falava senti o impacto de forças à altura das do fascismo" (*apud* Wohlfarth, 1997, p. 175).

#### Bibliografia

- ADORNO, T. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, s.d.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*/Walter Benjamin. 7ª edição. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas v. 1)
- BORNHEIM, G. "Os caminhos da representação" in: LEÃO, Emmanuel C. et alii. *Arte e Filosofia*. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Instituto Nacional de Artes Plásticas, 1983. (Caderno de Textos 4)
- JAMESON, F. *Marxismo e Forma*. São Paulo: Hucitec, 1985.
- VERNANT, J.P. "A Tragédia Grega, problemas de interpretação" in MACKSEY, R. & DONATO, E. (orgs) *A Controvérsia Estruturalista* São Paulo: Cultrix, 1976.
- WOHLFARTH, I. "Terra de Ninguém. Sobre o "Caráter Destrutivo" de Walter Benjamin" in: BENJAMIN, A & OSBORNE, P. (orgs) *A Filosofia de Walter Benjamin Destrição e Experiência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\* *Martha D'Angelo* é professora de Filosofia e Epistemologia da UFF.

# Associativismo civil e vida pública em Aléxis de Toqueville

Raylane Navarro<sup>1</sup>

O objetivo desse artigo é discutir o associativismo civil à luz de Aléxis de Toqueville. Para desenvolver tal reflexão farei um breve relato sobre a emergência do Estado moderno e destacarei, em "Democracia na América", de Aléxis de Toqueville, trechos que poderão auxiliar na compreensão do assunto proposto. Por último, traçarei um rápido quadro do associativismo no Brasil.

Antes de chegarmos a uma concepção moderna a respeito das instituições necessárias para um pleno desenvolvimento da vida pública, gostaria de dar uma idéia de como se desenvolveu essa concepção. Desde seu nascimento, o Estado Moderno apresenta dois elementos que o diferenciam dos Estados do passado. O primeiro é a autonomia (soberania), significando que a autoridade do Estado não depende de forças

sem os outros ilustres exemplos de organização estatal.

No absolutismo, há uma separação entre política e teologia e a conquista de autonomia daquela, dentro de esquemas de compreensão e de juízos independentes de qualquer avaliação religiosa ou moral. Diante desse ponto de vista, entram na história do absolutismo, como doutrina política, pensadores e movimentos que, sob um aspecto estritamente técnico, deles seriam excluídos pela pouca atenção dada aos aspectos jurídico-institucionais, que fazem do absolutismo um fenômeno constitucional.

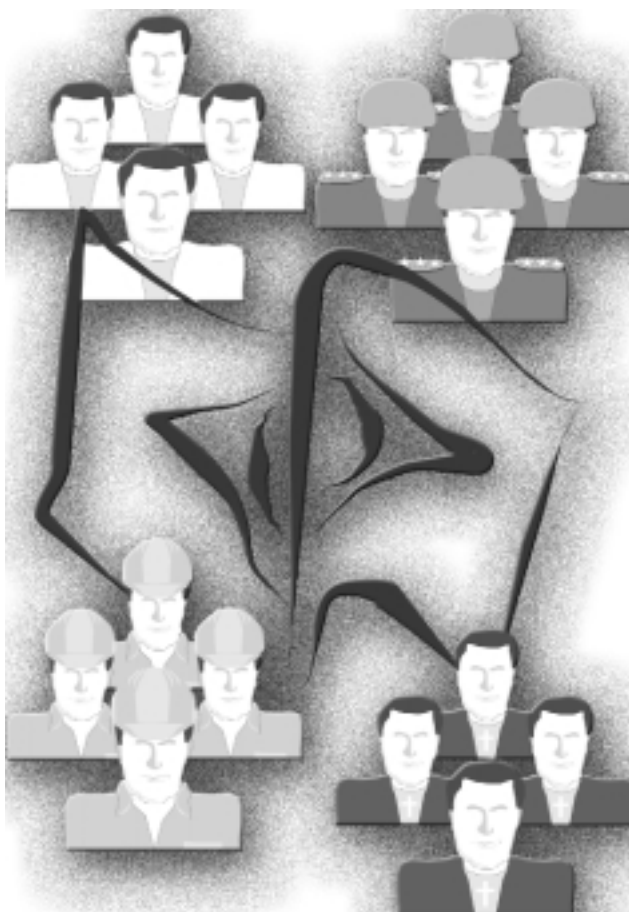
exteriores a ele. O segundo é a distinção entre Estado e Sociedade, o que implica, conseqüentemente, um terceiro elemento: a separação entre público e privado.

O absolutismo como forma específica de poder é a primeira face política desse novo Estado. Trata-se, dentre outros conceitos, de um regime político constitucional, não arbitrário e, sobretudo, de tradições seculares e profanas. O absolutismo poderia ser considerado uma forma de governo histórica ocidental, moderna do Estado, se não fos-

sem os outros ilustres exemplos de organização estatal.

Dentre os intelectuais que concordam com tal versão, lanço mão de Nicolau Maquiavel (1469-1527), que compara o absolutismo com esquemas tradicionais, a ordem absoluta com a civil, apesar de achar a primeira sinônimo de tirania e de ilimitado poder. Escreve n'O Príncipe que existe uma situação de crise de todas as velhas instituições e que só se poderá reconstituir o estado, renovar a sociedade, se existir o poder absoluto de um Príncipe que encabece esse movimento.

Em seguida, com Thomas Hobbes (1588-1679), começam a surgir elementos que fundamentam a concepção moderna do Estado. Para ele, no Estado Natural, os homens viviam em guerra e, por isso, estabeleceram um acordo (contrato) entre si. Este contrato



seria para constituírem o Estado que os freasse em seus despautérios, por isso, é criado um Estado de poder absoluto.

Esta concepção hobbesiana não encontra eco, totalmente, nas formulações do seu contemporâneo, o filósofo inglês John Locke. John Locke (1632 - 1704), fundador do empirismo filosófico moderno e teórico da revolução liberal inglesa, supõe que o homem no estado natural está plenamente livre, mas sente necessidade de limites para garantir sua prioridade, daí os homens se agregarem em sociedades políticas e se submeterem a um governo. Para ele, é necessário construir um Estado que garanta o direito à propriedade e à segurança da mesma. Este Estado surge de um contrato que, ao contrário da formulação hobbesiana, pode ser feito e desfeito a depender do respeito por parte do governo, pois, caso não haja, anula-se o contrato. Por conseguinte, o governo deve garantir determinadas liberdades, tais como: a propriedade, a liberdade política (assembleias e da palavra) e de segurança pessoal, bem como da iniciativa econômica.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo suíço, pensava ser o homem naturalmente bom, quem o corrompe é a sociedade e o cultivo das ciências e das artes conduz à ociosidade, promovendo a decadência moral e a deterioração dos costumes. Crítico implacável da organização social, para ele a desigualdade entre os homens nasceu da propriedade privada, que gerou também o Estado despótico. Contraposto a este, o estado ideal seria resultante de um acordo entre os indivíduos que cederiam alguns de seus direitos naturais para se tornarem cidadãos. A base desse acordo seria a vontade geral, identificada como a coletividade, e, portanto, soberana.

Analisando o pensamento de Hegel (1770-1831), percebo que o Estado reúne em si os princípios da família e da sociedade civil, sendo que o Estado é a substância social que chegou à cons-

### **Toqueville partia do pressuposto de que havia uma tendência irreversível, partindo da Europa, para afirmar os valores da Igualdade e da Liberdade**

ciência de si mesma, pois, para ele, o estado de natureza é o estado de rudeza, de violência e de injustiça. O homem precisa sair desse estado para construir uma sociedade que seja um Estado.

Como se vê, as discussões acerca dessa nova forma de Estado (moderno) trazem, sempre, uma preocupação no sentido de estabelecer os limites e a possibilidade do poder dos governantes. A tradição liberal afirmou-se justamente com o naufrágio das teorias que davam suporte aos regimes despóticos. Nessa tradição encontra-se um dos mais brilhantes intelectuais do século XIX: Aléxis de Toqueville, ao qual irei deter-me no próximo item para discutir suas elaborações sobre o papel das instituições civis, na democratização da vida pública emergente.

O nobre Aléxis de Toqueville (1805 - 1859), como todo herdeiro da tradição liberal, também se preocupava com a conflituosa relação entre as liberdades individuais e o poder do Estado. Sua perspectiva era a do iluminismo, ou seja: Individualismo, Racionalismo e Universalismo. Toqueville partia do pressuposto de que havia uma tendência irreversível, partindo da Europa, para afirmar os valores da Igualdade e da Liberdade:

*O desenvolvimento gradual da igualdade é um fato providencial e tem desde as seguintes características principais: é universal, durável, escapa dia-a-dia do controle humano, e todos os acontecimentos, bem como todos os homens, favorecem o seu desenvolvimento. Seria sensato acreditar que um movimento social que vem de tão longe pudesse ser detido por uma geração?*

*Pode-se imaginar que, após ter destruído o feudalismo e vencido os reis, a democracia recue diante dos burgueses e dos ricos? Deter-se-á ela justo agora que se tornou tão forte e seus adversários tão fracos?*<sup>2</sup>

A sociedade que se desenhava naquele momento, na visão dele, tinha as seguintes características: igualdade jurídica e cultural (entendida como igualdade de condições), industrialismo, maior capacidade de circulação de mercadorias, pessoas e informações, centralização administrativa (e a conseqüente ampliação do poder do Estado) e uma tendência dos cidadãos a cuidarem de suas questões pessoais, descuidando da vida pública, deixando-a à mercê dos organismos estatais. Embora tivesse essa visão histórica do momento, ele prestou sua maior contribuição ao pensamento político a partir da sua análise comparativa entre os Estados Unidos e a França, países que, segundo o autor, tinham projetos comuns, mas formas bastante diferentes de efetivá-los:

*As leis da república francesa podem e devem, em muitos casos, ser diferentes daquelas que regem os Estados Unidos, mas os princípios sobre os quais as constituições se baseiam, estes princípios de ordem, de equilíbrio dos poderes, de liberdade real, de respeito sincero e profundo ao direito, são indispensáveis a todas as repúblicas, devem ser comuns a todas e pode-se se dizer de antemão que, onde eles não existirem mais, a república logo deixará de existir.*<sup>3</sup>

O que fixava a atenção de Toqueville era a tremenda força de auto-organização da sociedade americana que para tudo se associava, equilibrando, da melhor maneira possível, a igualdade e a liberdade:

*Nos EUA, as pessoas se associam com o objetivo de segurança pública, comércio e indústria, moral e religião. Não existe nada que a vontade humana desista de atingir pela ação livre do poder coletivo dos indivíduos.*<sup>4</sup>

O autor, em questão, atribuía essa disposição associativa do povo americano não somente a razões históricas

ligadas à tradição para o regime republicano, uma das questões principais era a própria relação com a cultura dos liberais ingleses e suas fixações com o poder parlamentar e constitucional. Nesse aspecto, os cidadãos americanos, desde a mais tenra infância, eram educados nessa cultura da igualdade e da liberdade.

*O habitante dos EUA aprende desde o seu nascimento que é preciso se apoiar em si mesmo para lutar contra os males e embaraços da vida; ele não lança sobre a autoridade social senão um olhar desconfiado e inquieto, e somente recorre ao seu poder quando não prescinde dele.*

As instituições livres que os habitantes dos EUA possuem e os direitos políticos de quem fazem tanto uso lembram constantemente e de mil maneiras a cada cidadão, que ele vive em sociedade. (...) ocupa-se com o interesse geral inicialmente por necessidade e, depois, por escolha; o que era cálculo se torna instinto; e, por força do trabalho em prol dos seus concidadãos, assume, enfim, o hábito e o gosto em lhe servir.<sup>5</sup>

Mas este autor, no entanto, também percebia, na sua arguta observação, que a tensão entre liberdade e igualdade, Estado a sociedade, não seria eliminada tão facilmente. A igualdade de condições criava uma massa de pessoas que podia se conformar com aquela situação imediata de bem-estar e passar a cuidar, cada vez mais, de seus próprios interesses, deixando todas as questões de interesse público para o Estado, que se agigantaria e passaria a exercer sobre o conjunto da sociedade um poder nefasto.

*Tento imaginar sob quais novas feições o despotismo poderia se produzir no mundo: vejo uma massa inumerável de homens semelhantes e iguais que incansavelmente se voltam para si mesmo em busca de prazeres pequenos e vulgares com os quais preenchem suas almas. Cada um deles, refugiando-se à parte, é como um estrangeiro ao destino de todos os demais: seus filhos e amigos particulares constituem para ele toda a espécie*

*humana; quanto ao restante dos seus concidadãos, está ao lado deles, mas não os vê, toca-os e absolutamente não os sente; ele não existe senão em si mesmo e para si mesmo e, se lhe resta ainda uma família, pode-se no mínimo dizer que ele não tem mais pátria.*

*Os homens que habitam os países democráticos se não têm nem superiores, nem inferiores, nem sócios habituais e necessários, recolhem-se de bom gado para si mesmo e se consideram isolados.*

*Nos países democráticos, a ciência da associação é a ciência mãe; o progresso de todas as outras depende dos progressos desta. (...) para que os homens permaneçam ou se tornem civilizados é necessário que a arte de se associar se desenvolva e se aperfeiçoe entre eles na mesma proporção que cresça a igualdade de condições.<sup>6</sup>*

Não podemos esquecer que a aposta toquevilliana na ação humana vinha de um convencimento de que o homem, embora limitado, ainda tem muito a fazer, muito a conquistar, muito a aperfeiçoar, pois, se por um lado, ele pode sucumbir ao conformismo, por outro, pode assumir sua autonomia e modelar o espaço público da melhor forma que lhe convier e for possível:

*(...) a providência não criou o gênero humano nem inteiramente nem completamente escravo. É verdade que ele traça, ao redor de cada homem, um círculo fatal do qual ele não pode escapar; mas, nos seus vastos limites, o homem poderoso e livre, bem como o são os povos.<sup>7</sup>*

***O homem, embora limitado, ainda tem muito a fazer, muito a conquistar, muito a aperfeiçoar, pois, se por um lado, ele pode sucumbir ao conformismo, por outro, pode assumir sua autonomia e modelar o espaço público.***

Essa tendência será reforçada, segundo Toqueville, pela própria divisão do trabalho que trazia um aspecto positivo (produzir mais rápido e mais barato), todavia, deixava os trabalhadores habituados a atividades muito mecânicas e repetitivas, o que repercutia no restante da sua vida cotidiana.

*À medida que o princípio da divisão do trabalho é mais plenamente aplicado, o operário se torna mais frágil, mais limitado e mais dependente. A arte faz progressos, o artesão regride. (...) O que se deve esperar de um homem que passou vinte anos de sua vida fazendo cabeças de alfinetes? E doravante em que pode nele se dedicar esta poderosa inteligência humana - que freqüentemente moveu o mundo - senão na busca do melhor meio de fazer cabeças de alfinete?*

*Em nossa época, a liberdade de associação se tornou uma garantia necessária contra a tirania da maioria.<sup>8</sup>*

A reflexão elaborada pelo nobre francês, embora se encontrasse na linha da tradição liberal iluminista, também discute os limites e os horizontes da vida em sociedade, da tensão permanente entre as forças do Estado e as forças sociais, da tendência que existe ao isolamento e ao conformismo civil, quando da igualdade, da própria força massificante da moderna divisão trabalho. Enfim, embora defenda os princípios democráticos, o autor discutido tem plena consciência dos limites da democracia:

*Não seria necessário, então, considerar o crescimento gradual das instituições e dos costumes democráticos, não como o melhor mas como o único meio que nos resta de sermos livres e, sem amar o governo da democracia, não estaríamos dispostos a adotá-lo com o remédio mais indicado e o mais honesto que podemos opor aos atuais males da sociedade?<sup>9</sup>*

Diante disso, queremos chamar atenção para o antídoto apresentado pelo autor para minimizar as consequências nefastas da organização moderna (agigantamento do Estado, conformismo, esvaziamento da vida



pública, indiferença em relação aos outros); O Associativismo Civil:

*(...) aqui um pensamento que lembrará o que disse em outra parte a respeito das liberdades distritais: não existe país onde as associações sejam mais necessárias para impedir o despotismo dos partidos políticos ou a arbitrariedade do Príncipe do que aqueles onde a situação social é democrática.<sup>10</sup>*

A partir da convicção de se refletir racionalmente sobre essa dinâmica associativa e extrair dela formulações gerais que subsidiassem os estudos desse fenômeno ou sua ausência em outras localidades, pude-se entender um pouco o emergente número de associações atuando no espaço público.

Os textos sobre associativismo civil, nos dias atuais, mostram que há uma evidente expansão do associativismo no mundo. Seria uma tendência crescente, como afirmava Toqueville, de afirmação de valores democráticos - cidadania e participação política? O que é evidente é que, em praticamente todos os continentes, embora cada um no seu ritmo, com seus problemas e limites, todos incentivam as concepções liberais de cidadania, isto é, que "todos são iguais perante a lei".

Num momento de globalização, essas organizações passam a atuar, inclusive, em escala mundial, como são os casos, por exemplo, do movimento ecológico, da campanha do desarmamento, das "campanha da fraternidade", aqui, no Brasil, da Campanha da não violência e outras.

Destarte, o associativismo civil não é uma invenção dos dias de hoje. No entanto, em nenhum momento da História do Brasil, por exemplo, constata-se uma proporção e diversidade tão acentuada dessas organizações. Segundo Weffort (1991), no Brasil, podemos identificar essa expansão dos espaços de cidadania, verificando índices importantes de participação cidadã, tais como o aumento do número de trabalhadores urbanos sindicalizados e um aumento considerável do número

de eleitores, além do elevado número de associações civis registradas.

Como também sugere Toqueville, o processo de modernização vai estimulando as disparidades sociais e potencializa as mais variadas formas de associativismo civil. As liberdades de iniciativas, sejam elas políticas, econômicas, filantrópicas, culturais etc., têm estimulado a mobilização das forças sociais, no sentido de construir formas variadas de conquistar mais e melhores espaços de vivência para os cidadãos.

Tomando como exemplo a cidade de Aracaju que tem uma população em torno de 585.000 habitantes, podemos encontrar inúmeras formas de associação que interferem no espaço público, buscando melhorias de vida e conquistas de direitos de cidadania. Na capital sergipana, existem organizações sindicais, filantrópicas, religiosas, associações de moradores, culturais e de educação. São organizações sem fins lucrativos e que prestam serviços materiais ou políticos à população aracajuana (isso sem contar com o interior do Estado), fazendo assim com que as necessidades sociais sejam diminuídas, minimizando, dessa forma, as desigualdades sociais.

Como bem poderia dizer Toqueville: - essas formas de organizações podem não ser perfeitas, mas certamente contribuem para a democracia, e à medida que vão amadurecendo, vão se consolidando e atuando melhor. Inspirando-me nas concepções de Toqueville, posso afirmar que esse tipo de iniciativa é fundamental para conseguir fortalecer a democracia. Ele acreditava que o envolvimento do cidadão no espaço público era fundamental para que houvesse o aproveitamento de energias sociais essenciais ao pleno desenvolvimento da vida em comum.

No Brasil, essa conjectura pode ser percebida na medida em que encontramos uma crescente tendência à associação, nas formas mais variadas: cultural, recreativa, religiosa, étnica, política,

sindical etc. O que mostra uma efetiva participação política na vida do país. Embora estejamos muito distantes de um equilíbrio entre Estado e Sociedade no Brasil, podemos acreditar que essas associações, não sem problemas, venham contribuir no processo de democratização de nossa sociedade.

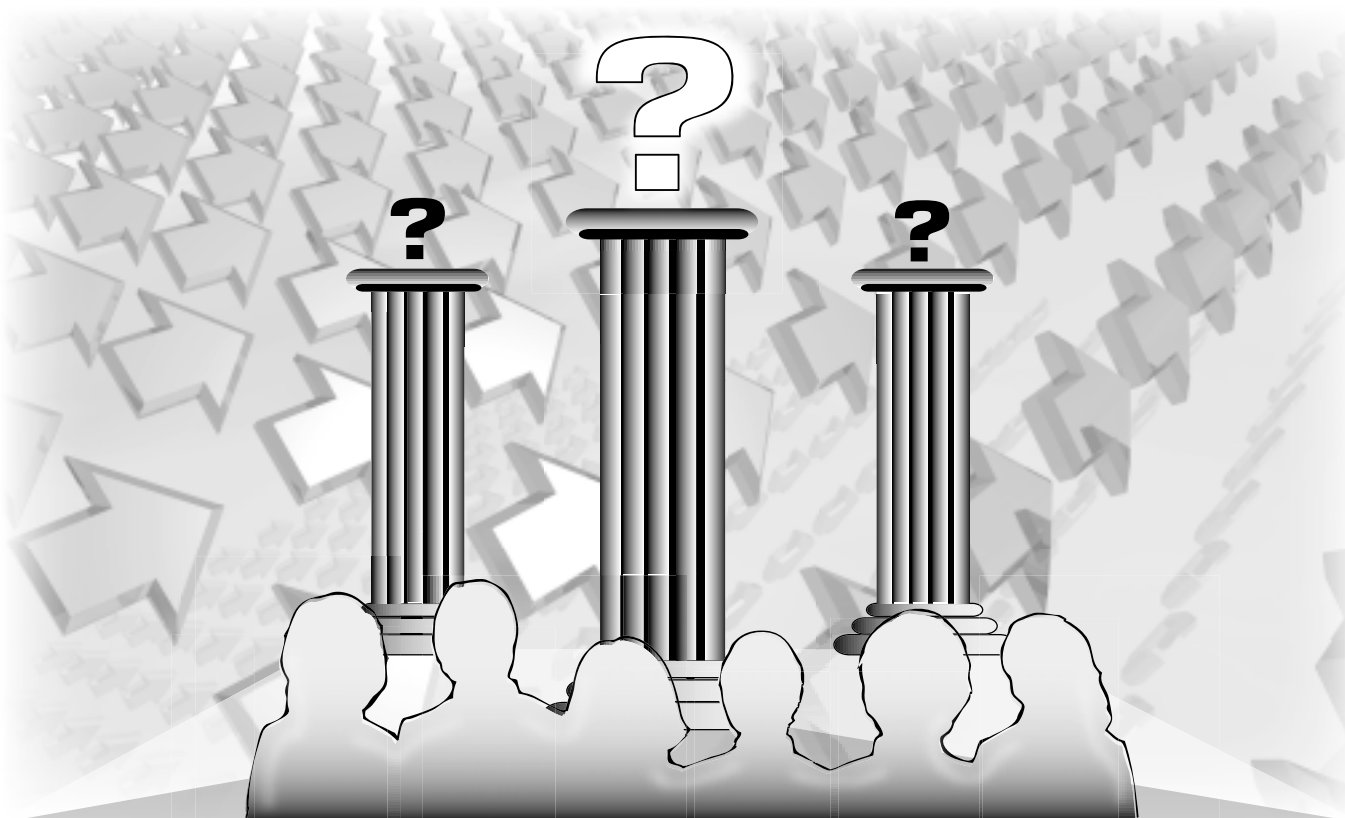
O que se pode concluir é que uma das formas de garantir a democracia e conseqüentemente a diminuição dos antagonismos sociais é o associativismo civil. Se for esse o caminho, ótimo, já há um início. Se não, melhor que surja logo outro teórico, afinal já está na hora de sair do ciclo e entrar na linha. O tempo urge, a barriga ronca e o povo espera.

#### Notas

1. Bacharel em Ciências Sociais e mestranda em educação pela UFS.
2. Todas as citações de Toqueville referem-se a sua Obra Democracia na América. In.: WEFFORT, F (org.). Os Clássicos da Política vol. II. São Paulo: Ática, 1989.
3. Idem
4. Idem
5. Idem
6. Idem
7. Idem
8. Idem
9. Idem
10. Idem

#### Referências bibliográficas

- BOBIO, N. MATTEUCCI, N. PASQUINO, G. Dicionário de Política. Vol. Brasília: EDUNB, 1992.
- GRUPPI, L. Tudo começou com Maquiavel: as concepções de estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: LP&M, 1980.
- HOBBS, Thomas. Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: abril cultural, 1994. (Col. Os Pensadores)
- ROUSSEAU, Jean- Jacques. Do Contrato social. São Paulo: abril cultural, 1978. ( Col. Os Pensadores)
- TOQUEVILLE, A.. Democracia na América. In.: WEFFORT, F. (org.). Os Clássicos da Política. Vol.II. São Paulo: Ática, 1989.



# Ciências Humanas: o que são, para que servem

*Oswaldo Coggiola*

*Durante o primeiro semestre de 2002, um vigoroso movimento de greve, na Faculdade de Filosofia (FFLCH) da principal instituição de ensino superior do país (a USP), por contratação de professores e contra as deploráveis condições de ensino, pôs no tapete a questão do estatuto das ciências humanas na universidade, e contou com a aberta simpatia da opinião pública e até (parcialmente) da grande mídia.<sup>1</sup> Ninguém deixou de notar a prioridade crescente dada, nas instituições de ensino superior e, sobretudo, nos órgãos*

*financiadores da pesquisa, às ciências exatas e biológicas (estas, com a genética e as “biociências” em geral, as grandes vedetes do investimento científico dos últimos anos) em detrimento daquilo que é chamado, alternativa e ambigualmente, de “ciências humanas” ou de “humanidades”<sup>2</sup>; termo este que não esconde a inclinação para destituí-las de caráter científico. Tendeu-se, em reação a isso, a construir um discurso adjudicando às humanas um quase monopólio do saber crítico, sendo as biológicas e exatas relegadas à simples*

*(ou complexas) funções técnicas. Se esse discurso foi um fator mobilizador, não deixa de ser também o reverso simétrico do discurso “tecnicista” ou “tecnocrático”, que valoriza as ciências em função de uma “utilidade” que possa ser imediatamente avaliada (em termos científicos ou simplesmente econômicos), apoiado numa evidente, mas inconfessa, concepção (ou “filosofia”) pragmática.*

Desde as suas origens, porém, a ciência fez de seu caráter de saber crítico uma das suas pedras basais: “No mundo grego do século VI a.C. produ-

zir-se-ia a revolução intelectual que possibilitaria a ciência como a conhecemos hoje: um saber crítico, objetivo, abstrato, consciente da sua própria missão e do sentido de responsabilidade que lhe impõe a exigência de verificabilidade”.<sup>3</sup> Se a área coberta pelas atualmente chamadas ciências humanas foi sempre objeto inseparável da concepção dos grandes pensadores científicos (em Aristóteles, já encontramos a indicação, mas não o desenvolvimento, de uma “antropologia”) a constituição de um *corpus* de disciplinas específicas sistematizadas sob a comum denominação de “ciências humanas” mal ultrapassa o século, e atende à estruturação institucional específica das universidades ocidentais, desenvolvidas como modelo universal com a expansão européia ou “ocidentalização do mundo”. A própria vocação “técnica” (ou “utilitária”) das disciplinas científicas, eufemisticamente chamadas de “duras”, não precede à revolução industrial, isto é, a apropriação pelo capital da esfera da produção (ou a vitória histórica do modo de produção capitalista propriamente dito): “A técnica, até o século XVIII, permaneceu alheia à ‘filosofia científica’. Depois de um período de desenvolvimento paralelo, uma fecunda inter-ação iniciou-se entre as receitas práticas e as explicações da natureza. A partir do século XIX, as principais técnicas se transformaram quase todas em simples aplicações da ciência”.<sup>4</sup>

A impulsão histórica para o nascimento das que posteriormente seriam chamadas de ciências “humanas” ou “-sociais” surgiu no mesmo período histórico, e obedecendo a causas semelhantes: “Que foi o que deu unidade às idéias sobre a estrutura e o desenvolvimento da sociedade nascidas na Europa, no inacreditável século que vai da revolução inglesa à francesa, século que se denomina tradicionalmente

como Ilustração? Fundamentalmente, foi um interesse comum: aplicar ao estudo do homem e da sociedade esses métodos ‘científicos’ de investigação que haviam demonstrado recentemente seu valor e importância no campo das ciências naturais. O pressuposto dos filósofos franceses e escoceses era que, assim como acontece no reino físico, na sociedade e na história, todas as coisas estavam unidas por uma complexa trama de causas e efeitos, e que desvendá-la era a principal tarefa dos que se dedicavam ao estudo do homem e da sociedade, os cientistas sociais”.<sup>5</sup> O projeto enciclopedista estava animado pelo mesmo espírito de sistematização que incorporava tanto os conhecimentos oriundos das ciências físico-naturais como aqueles que seriam ulteriormente postos sob a égide das “ciências sociais”: “O projeto de reunir todos os conhecimentos humanos, estruturando-os em torno da nova fé ilustrada no homem e na natureza apareceu na França, na primeira metade do século XVIII, expresso por homens e grupos, em aparência, diversos e longínquos. Chegavam a essa idéia pelo comum desejo de uma grande prova de força, que animava a todos. Sabiam que estavam vivendo um momento excepcional da história: finalmente chegara o século das luzes, era natural que nascesse o sonho de erigir um grande monumento em que ficassem registrados todos os frutos da atividade humana, que atingia seu cume, consciente de si mesma e liberada dos obstáculos que, nos séculos passados, tinham entravado seu livre desenvolvimento”.<sup>6</sup>

O projeto de Marx, desenvolvido em meados do século XIX, não estava portanto essencialmente alheio ao “espírito da época”, embora encarnasse este último de maneira mais crítica que nenhum outro, no mesmo período. De modo vulgar, os primeiros “cientistas

sociais” admitiam que o modo de produção (e reprodução) da vida social constituía a única resolução possível do enigma do ethos grego ou do “espírito das leis” de Montesquieu, tal como fazia William Robertson, em 1890: “em toda investigação sobre a ação dos homens enquanto estão juntos em sociedade, o primeiro objeto de atenção deve ser o seu modo de subsistência. Segundo as variações deste, suas leis e políticas serão diversas”. São mais recentes as investigações que apontaram no pensador árabe Ibn Khaldun, bem antes do iluminismo europeu, a primeira reflexão sistemática acerca da dinâmica, progressiva ou regressiva, da sociedade humana, reflexão que ficaria geograficamente confinada devido à limitação da expansão (e, posteriormente, derrota e colonização pelas potências européias) da sociedade dita “islâmica”: “Embora consagrada à África do Norte, a obra de Ibn Khaldun apresenta uma significação universal. Ao estudar porque, nessa região, uma sucessão de peripécias históricas não conseguiu provocar, no longo prazo, uma verdadeira evolução histórica, Ibn Khaldun descreveu uma das formas do fenômeno do bloqueio estrutural que, com exceção da Europa ocidental, conheceu durante séculos o mundo inteiro”.<sup>7</sup>

Em Marx e Engels, porém, a investigação acerca da origem, estrutura e dinâmica da sociedade humana, ficou permanentemente unida à preocupação científica geral, como seguramente em nenhum outro autor anterior ou posterior. Quando a obra de Marx escolheu como centro a “anatomia da sociedade burguesa” (a economia política), ela não se emancipou da sua base epistemológico-científica geral. Ao contrário, a revolução teórica específica do marxismo consiste exatamente em ter posto, no centro da “crítica da economia política”, a teoria do va-

lor-trabalho, como uma superação da dicotomia entre ciências naturais e sociais, operação teórica que teve por base a junção, na produção capitalista, da ciência com a própria produção ou a “transformação da ciência em força produtiva imediata”, o que acontece, como notou François Vatin, quando o capital se fez dono da esfera de produção: “O conceito do trabalho aparece assim verdadeiramente no momento em que a mecânica prática e a mecânica racional puderam se juntar, ou seja, quando a formalização física pôde ser posta ao serviço da economia da máquina. Essa junção se opera entre os séculos XVIII e XIX, entre 1780 e 1830, aproximadamente. Ela é contemporânea da ‘revolução industrial’ e do nascimento da economia política ‘clássica’”.<sup>8</sup>

Se a economia política moderna (Adam Smith) nasceu da crítica da dimensão puramente naturalista do pensamento fisiocrático (fundamentando, então, a economia como uma “ciência social”, separada das ciências naturais) Marx superou a economia clássica justamente reintroduzindo a dimensão natural na ciência econômica (tendo, como ponto de partida, a análise da contradição da mercadoria, simultaneamente “valor de uso” e “valor”), resolvendo teoricamente o mesmo problema que a ciência natural da época tentava resolver, ao se transformar em *tecnologia*: “O objetivo fundamental é o mesmo: encontrar uma medida comum do valor do trabalho e do gasto de energia permitindo, relacionando um ao outro, obter uma *ratio* expressando a eficiência produtiva. Trata-se, nos dois casos, de tornar compatíveis uma teoria do equilíbrio com uma teoria do movimento e da transformação. Na teoria mecânica, a dinâmica se fundamenta na estática, isto é, na noção de equilíbrio, porém, evidentemente, o movimento não po-

de ser plenamente expresso dessa maneira; o estudo dos processos termodinâmicos (e a transformação da ‘força viva’ em ‘trabalho’ já é, de certa maneira, um processo desse tipo) vai complicar ainda mais esse problema. Em matéria econômica, a interrogação central da obra de Marx é também a insuficiência da teoria da troca tal como ela é apresentada pelos liberais clássicos. A troca, efetivamente, repousa ontologicamente sobre um princípio de equivalência; ora, se a atividade econômica não é senão uma série de trocas, como explicar o aparecimento de uma *mais-valia*?”.<sup>9</sup>

A crítica da sociedade capitalista toma como ponto de apoio tanto a ciência natural quanto a social. As incursões de Marx e Engels na primeira, destarte, deixam de ser consideradas como um exercício especulativo destinado a satisfazer uma curiosidade intelectual, e passam a ser parte integral da crítica teórico-prática da sociedade existente. Sendo o exercício do trabalho, em qualquer regime econômico, sucedido, ao longo da história um dispêndio físico de energia, somente sob o regime capitalista, vamos encontrar na força de trabalho humana, a particularidade de ser fonte de valor. O valor é um fenômeno puramente social, o valor de um produto é, portanto, uma função social e não função natural adquirida por representar um valor de uso ou trabalho, nos sentidos fisiológico ou técnico-material. O pensamento econômico evoluiu, no sentido de buscar desvendar as formas sociais e históricas das relações de trabalho, abstraindo todas as formas concretas de trabalho. O trabalho abstrato não possui um átomo sequer de materialidade, sua forma é puramente social e é especificamente uma construção social da economia mercantil-capitalista. Vale observar que o trabalho abstrato não prescinde do trabalho fisiológi-

co concreto, pois estes constituem o suposto do trabalho abstrato. Responsável por ser o criador de valor na sociedade capitalista, a realização do trabalho abstrato está na dependência da expansão e consumação do modo capitalista de produção. A necessidade de universalização colocou-se na base do processo histórico que engendra o trabalho abstrato como aquele que cria valor. “Quando a troca está restrita aos limites nacionais, o trabalho abstrato não existe em sua forma mais desenvolvida. O caráter abstrato do trabalho atinge sua inteireza quando o comércio internacional vincula e unifica todos os países, e quando o produto do trabalho nacional perde suas propriedades concretas específicas por estar destinado ao mercado mundial e igualado aos produtos do trabalho das mais variadas indústrias nacionais”.<sup>10</sup> Ao mesmo tempo que o trabalho abstrato se constitui numa espécie de trabalho socialmente igualado, não se encontra, no mercado mundial, nenhuma outra mercadoria capaz de regular o conjunto das diversas economias a não ser o próprio trabalho.

A generalização do trabalho abstrato, nas suas dimensões sociais e históricas, fez Issak I. Rubin conceber um marco na elaboração da idéia de homem e de trabalho, *que é justamente a base do surgimento das ciências humanas*: “Não estaríamos exagerando se disséssemos que talvez o *conceito de homem em geral, e de trabalho humano em geral*, surgiram sobre a base da economia mercantil. Era precisamente isto que Marx queria mostrar quando indicou que o caráter humano geral do trabalho se expressa no trabalho abstrato” (grifo nosso).<sup>11</sup> O trabalho foi o denominador comum deste processo que permite a emergência da Revolução Industrial e, simultaneamente, da economia política clássica. Ambas amplamente preparadas por



um processo que combinou vários elementos de síntese. Do ponto de vista da história da ciência, a partir do século XVII, se inicia um movimento de renovação do pensamento. “Nos títulos de centenas e centenas de livros científicos publicados no decorrer do século XVII, o termo *novus* é recorrente. Não se tratava apenas de uma fórmula literária; através dele, exprimiam-se significativamente as exigências, inquietações e insatisfações de uma época sensível à insuficiência dos modos tradicionais de formação do homem (...)”.<sup>12</sup> Nascido no século XVII, o pensamento cartesiano transformou-se na linha de re-elaboração do pensamento filosófico. Descartes foi a base das fundamentações epistemológicas engendradas pela renovação dos conhecimentos acumulados. Neste contexto, a matemática ocupou um papel de destaque: “Para os filósofos do século XVII a língua de Deus é a matemática”.<sup>13</sup> Porém, o pensamento cartesiano ainda se postulava como incapaz de propor e elaborar a síntese entre a ciência e a tecnologia. “O progresso efetivo da ciência depende, para Descartes, da obra dos teóricos. A técnica, enquanto tal, não traz nenhuma contribuição para o progresso do saber científico”.<sup>14</sup> A separação entre ciência e tecnologia se desfez no interior do processo de evolução econômica do capitalismo. Na raiz deste processo, está a elaboração do conceito de trabalho que, para François Vatin, foi elaborado em referência explícita ao conceito de trabalho humano. Esta elaboração foi produto do trabalho intelectual de físicos-engenheiros na articulação do final do século XVIII e início do século XIX, mais precisamente entre 1780 e 1830.

Isto somente foi possível devido ao processo histórico de elaboração das grandes sínteses responsáveis pelo desdobramento posterior do capitalis-

mo. Para que isto possa ser inteiramente compreendido, faz-se necessário relativizar a separação e/ou divisão das ciências, em ciências humanas e exatas. O pensamento marxista elaborou-se neste contexto em que, de 1848, com a publicação do *Manifesto Comunista*, a 1867, com a publicação do primeiro volume de *O Capital*, Marx em estreita colaboração com Engels, e ambos intervindo diretamente no movimento revolucionário da época, criaram uma síntese explicativa do processo histórico. Para Vatin, a reunião das sínteses elaboradas, no curso do século XIX, encontram uma explicação exatamente na elaboração do conceito de trabalho, tanto na sua dimensão físico-mecânica quanto na político-econômica. “Em sua construção como em seu objetivo, a teoria mecânica do trabalho e a teoria do valor de Marx são em efeito surpreendentemente similares. O objetivo fundamental é o mesmo: encontrar uma medida comum de valor do produto”.<sup>15</sup> Verificamos, no século XIX, a confecção de sínteses que somente puderam se combinar sob a base do fenômeno social e histórico da Revolução Industrial. Longe de ser um fenômeno objetivado pelos diversos fatores que a historiografia habitualmente enumera, devemos buscar, nas mudanças das relações de produção, e, portanto, nas relações sociais de trabalho, a origem dos processos ocorridos na passagem do século XVIII ao XIX. Em *O Capital*, Marx não se limitou à análise das conseqüências da acumulação capitalista para o trabalhador, mas também para o próprio meio natural: “Com o predomínio sempre crescente da população urbana, acumulada em grandes centros, a produção capitalista concentra, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas, por outro, dificulta o intercâmbio entre o ser humano e a natureza, isto é, o regresso à terra dos elementos do

solo gastos pelo homem na forma de meios de alimentação e vestuário, ou seja, perturba a eterna condição natural de uma fecundidade duradoura da terra. Com isso a produção capitalista destrói ao mesmo tempo a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida mental dos trabalhadores rurais... todo o progresso da agricultura capitalista é um progresso não apenas da arte de depredar o trabalhador, mas também, ao mesmo tempo, da arte de depredar o solo; todo o progresso no aumento de sua fecundidade por um determinado prazo é ao mesmo tempo um progresso na ruína das fontes duradouras dessa fecundidade. Por isso a produção capitalista não desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção mais do que minando ao mesmo tempo as fontes das quais emana toda riqueza: a terra e o trabalhador”.

A economia política clássica iniciou um movimento que seria arrematado por Marx: o do deslocamento da atenção da *troca* (circulação), que tinha caracterizado o pensamento mercantilista, para a *produção*, e a própria noção de *modo de produção* como chave de interpretação da história humana e, a partir de certo desenvolvimento, também da história natural. Marx e Engels sempre consideraram a história humana como parte da história natural: “As diversas formações socioeconômicas que se sucedem historicamente são diversos modos de auto-mediação da natureza. Desdobrada em homem e material a ser trabalhado, a natureza está sempre em si mesma apesar desse desdobramento”.<sup>16</sup> Ao mesmo tempo, Marx era ciente de que, pelo seu caráter tendencialmente mundial, o modo de produção capitalista mudava qualitativamente as relações homem-natureza: “O capital eleva-se a um nível tal que faz todas as sociedades anteriores aparecerem como desenvolvi-

mentos puramente locais da humanidade, e como uma idolatria da natureza... e a natureza se converte em objeto para o homem, em coisa útil".<sup>17</sup> Se, para Marx, o progresso científico era parte do progresso social geral, era impossível considerá-lo *em si*, senão imerso no quadro das relações sociais imperantes, constituindo com elas um todo orgânico. Objetivamente, isto é admitido pelos representantes da ciência "básica", que não podem evitar a penetração das relações sociais nos seus gabinetes de pesquisa. Na frase inicial de um importante texto de um dos mais famosos físicos do século XX: "Quando se fala hoje em física, o primeiro pensamento vai para as armas atômicas".<sup>18</sup>

A especificidade do campo das ciências humanas era percebida por Marx, que se opôs ao transporte da "organicidade material" para o âmbito da história humana, criticando, por adiantado, as concepções organicistas de Oswald Spengler ou de Arnold Toynbee: "As falhas do materialismo abstrato fundado sobre as ciências naturais, excluindo o processo histórico, são logo percebidas quando nos detemos nas concepções abstratas e ideológicas de seus portavozes, sempre que se aventuram a ultrapassar os limites da sua especialidade".<sup>19</sup> A dialética materialista não foi apenas filha da grandiosa filosofia especulativa arrematada por Hegel, da economia política inglesa e do socialismo utópico francês, mas também da enorme revolução científica provocada pelo desenvolvimento do capitalismo e da revolução democrática, não como uma justaposição abstrata de todos esses elementos, mas como uma nova síntese superadora que, no mesmo momento em que se desenvolvia a fragmentação das ciências, repôs a unidade da ciência, na base dos enormes avanços realizados na época: "A ciência da história se inscreve no grandioso processo

*O racionalismo científico caminha, na realidade, ao longo de uma mesma frente, mas de uma frente com duas vertentes, anti-idealista e anti-mecanicista".*

de extensão da cientificidade. Mais ainda, converge com os grandes descobrimentos do século em razão de que a constituição da ciência da história é contemporânea do progresso fundamental das ciências da natureza no século XIX, de sua integração na dimensão temporal, de sua historicização: cosmologia racional, teoria das formas da energia, teoria celular, teoria da evolução. Portanto, toda ciência é realista e materialista, mas implica uma forma de materialismo incompatível com a forma mecanicista dominante desde o século XVIII, desautorizada pelos progressos do XIX, que implicam todos a integração do tempo. Trate-se da nova biologia (Darwin), da nova energética (R. Mayer) ou da ciência das sociedades (Marx confirmado por Morgan enquanto às sociedades primitivas), o racionalismo científico caminha, na realidade, ao longo de uma mesma frente, mas de uma frente com duas vertentes, anti-idealista e anti-mecanicista".<sup>20</sup> "Superação", no caso, *não* significa a eliminação da divisão do trabalho científico, mas a sua conservação numa unidade superior.

A ilusão de um "método científico único" está na base da crítica de Karl Popper à teoria marxista, para a qual pretendeu aplicar o mesmo teste de verificação próprio das ciências exatas e naturais (incorrendo no reducionismo). Na verdade, a "filosofia da ciência" vive tropeçando desde o seu nascedouro com a ilusão do estabelecimento desse "método único", o que significaria a redução da toda realidade à ciência, cuja impossibilidade se verifica, justamente, no conceito de *método*: "A fim de chegar a este conceito unívoco, tanto filósofos quanto histo-

riadores do método científico tiveram que selecionar um aspecto particular do procedimento científico: observação dos fatos, indução, experimentação, medição e dedução matemática, postulação hipotética, predição e, possivelmente, verificação e falsificação. Tentar um conceito unívoco abarca necessariamente a exclusão de outros elementos essenciais, e a real tragédia desta univocidade, no entanto, não reside nem na exclusão de uma determinada característica particular posto que o elemento abandonado acaba reaparecendo, resgatado por algum outro autor- nem na própria perda do conceito de método".<sup>21</sup> Com seu método dialético-materialista, Marx e Engels não pretenderam unificar abstratamente as diversas ciências e os métodos específicos de cada uma delas. Ao contrário, esse método consistia na superação da velha concepção filosófica idealista (herdada do pensamento grego) que considerava a filosofia como "mãe" de todas as ciências, seja porque estas são derivadas daquela, seja porque aquela generaliza, no plano da abstração, os resultados concretos destas. Esta concepção refletia, no pensamento, a escassa divisão social do trabalho existente nas sociedades pré-capitalistas (se comparada com aquela existente na sociedade burguesa). A Revolução Industrial, o desenvolvimento do capitalismo, fez explodir a base material dessa concepção: "Nos períodos anteriores havia íntima relação entre ciência e filosofia, ambas não se distinguiram muito bem (caso da Idade Média, quando elas eram identificadas), ou a relação era óbvia (nos grandes sistemas filosóficos do

século XVII, a ciência tinha um papel de dependência). No século XVIII, é que vamos encontrar a separação entre elas, pelo menos na formulação de seus problemas. Este é o século das especificações de várias disciplinas científicas, das especializações. Depois do século XIX e, sobretudo, no nosso século, encontramos uma separação radical entre ciência e filosofia, pelo menos numa visão superficial, pois se olharmos, com o devido cuidado e profundidade, veremos que suas relações são muito mais fortes do que aparece ou é proclamado.<sup>22</sup>

O último grande sistema filosófico especulativo, o sistema hegeliano, ainda impregnado da velha metafísica, levou, até suas últimas conseqüências metodológicas, o desenvolvimento filosófico anterior, definindo o *método dialético*, mas ainda persistindo na inversão idealista das relações entre ciência e filosofia. Segundo Robert Havemann, físico alemão, "foi exatamente por esse motivo que Hegel fez que sua filosofia fosse mal vista pelos cientistas. Ele se imiscuía em todas as ciências, a partir de seu sistema da lógica dialética. O que resultava daí era, na maioria das vezes, realmente ridículo. Na melhor das hipóteses, tratava-se de uma reprodução muito superficial das concepções científicas de seu tempo. Jamais conseguiu ele ir além daquilo a que a própria ciência já havia chegado. Ao contrário, as tentativas de aplicação de sua lógica, na maior parte dos campos, levavam a absurdos conceituais. Foi por isso que esse grande pensador dialético não pôde ser de qualquer proveito para as Ciências Naturais. Suas concepções e manifestações foram finalmente consideradas como inúteis e dispensáveis pela maioria dos cientistas da natureza. Em verdade, a dialética só pode ser apreendida em sua concreticidade. Quando separamos a dialética de seu concretismo e a

transformamos em uma formalística abstrata, ela passa a ser um esquema inócuo. Petrifica-se em um sistema que, além do mais, se apresenta como o que há de mais universal, significativo e profundo que o espírito humano pode atingir. Isolada da realidade, a dialética deixa de sê-lo. Isolada da realidade, a dialética se transforma em disputa gratuita sob a forma de contradições absurdas, fantásticas e sem sentido. Tal dialética evidentemente não pode ser materialista".<sup>23</sup> De acordo com Marx, em *O Capital*, "meu próprio método dialético é não só fundamentalmente diferente do hegeliano, mas inclusive seu oposto. Para Hegel, o processo do pensamento (que ele transforma em objeto independente, dando-lhe o nome de idéia) é o criador do real. Para ele, o real é somente a manifestação exterior da idéia. No meu enfoque, pelo contrário, o ideal não é senão o material transferido e transposto na mente humana". A tendência para a "fragmentação" da ciência refletiu a própria tendência para a fragmentação da produção, para o crescimento desordenado da divisão social (capitalista) do trabalho. Isto não significa a emancipação da ciência da filosofia, mas a sua submissão às "idéias dominantes de uma época", que será consagrada "filosoficamente" pelo positivismo francês (ou pelo utilitarismo anglo-saxão). Como diz o mesmo autor, "todo cientista, mesmo quando trata de problemas de sua especialidade, é sempre orientado por determinadas concepções filosóficas. Como dizia Engels, os cientistas são sempre escravos de determinada Filosofia; quanto mais atacam a Filosofia, tanto mais se transformam em escravos das Filosofias mais atrasadas e mais limitadas. É preciso que se tenha clareza de que sempre se pensa "filosoficamente".

Noutra direção de desenvolvimento, a "sociologia" comtiana na França,

o historicismo alemão, o utilitarismo de Jeremy Bentham, John Stuart Mill, na Inglaterra, e outras vertentes ainda, desaguariam, na passagem do século XIX para o XX, na fundamentação da área das ciências "sociais" ou "humanas", que concluiriam absorvendo institucionalmente as pré-existentes "filosofia", "história" e "geografia": o monumental projeto de Max Weber tentaria integrar criticamente quase todas estas vertentes, num diálogo contraditório, às mais das vezes implícito, com Marx, este então ignorado pela universidade e a academia em geral (com as exceções de praxe, como a crítica que lhe fora feita pelo economista austríaco Böhm-Bawerk); não por acaso, um autor mais recente chamaria Weber, o "Marx da burguesia".<sup>24</sup> Caberia qualificar in totum todo este desenvolvimento de "vulgar", tal como Marx fizera com a economia pós-clássica, preocupada com as condições do equilíbrio econômico, e não mais com as condições histórico-sociais da formação do valor? Certamente, certos desenvolvimentos filosóficos, a partir do pragmatismo, deram a base epistemológica para a (contra) revolução "marginalista" na economia. Mas nem os marxistas mais críticos das "ciências humanas" chegaram a formular completamente o ponto de vista suposto acima.

Desde o seu início, a tradição das "ciências sociais" -Comte, Durkheim, Weber, depois Parsons e Lévi-Strauss- defendeu a existência de um ponto ideal, a partir do qual o investigador poderia estudar imparcial e objetivamente os fenômenos sociais, com a condição de liberar-se das noções e prejuízos devidos a sua educação. O sociólogo marxista francês Pierre Fougeyrollas concluiu, em entrevista a *Le Monde*, de 1987, que isso seria, na melhor das hipóteses, "algo comparável à cosmologia matemática antes da teoria da relatividade. As disciplinas chamadas 'ciên-

ciências sociais' produziram saberes fragmentários consideráveis, mas suas teorias globais continuam delimitadas pelo horizonte das sociedades existentes e tributárias da ideologia que garante sua sustentação... A pretendida conciliação entre ciências sociais e marxismo é comparável ao casamento da água com o fogo, que só pode resultar na extinção do fogo... com o marxismo é possível integrar os saberes fragmentários das ciências sociais, enquanto que trabalhando com as ciências sociais é completamente impossível "integrar o marxismo". Segundo o mesmo autor, "As 'ciências sociais' nasceram do esforço histórico da burguesia para estender os métodos da ciência matemática da natureza aos fenômenos humanos. Não se pode compreender os seus limites senão a partir da ideologia do Século das Luzes... Diante das 'ciências sociais', tributárias, ao nível da sua sistematização global, da tradição especulativa, isto é, da ideologia dominante, o marxismo torna possível o acesso à ciência, sob condição de ser compreendido como unidade viva da teoria (materialismo histórico) e da prática (luta de classes)".<sup>25</sup>

Um ponto de vista mais compreensivo pode-se desenvolver a partir da consideração das relações entre ciência e política (ou Estado) em cada estágio do desenvolvimento histórico (do capital). Ainda em época do liberalismo do *laissez faire*, foi proposta, na Inglaterra (em 1872), a criação de um Ministério da Ciência, proposta fracassada, provavelmente porque ainda imatura (ou não adaptada à "necessidade histórica" do capital). A oposição absoluta entre ciência e política defendida (e preconizada) por Max Weber, foi talvez o último suspiro de um liberalismo agonizante, superado pelo entrelaçamento crescente entre Estado e economia próprio do capital monopolista. A crise econômica da década de

***O lugar das ciências humanas ficou preservado pela especificidade do seu objeto, contraposto ao "tecnicismo" crescente das ciências "duras", o que fez nascer o mito das ciências humanas como portadoras exclusivas do saber "crítico".***

1930 varreu os últimos "preconceitos": em 1933, nos Estados Unidos, Roosevelt criou o *Science Advisory Board*, para vincular os pesquisadores ao "New Deal"; a Alemanha de Hitler radicalizaria o corporativismo mussoliniano, não deixando nem sombra da independência da ciência (e da cultura em geral); na "iluminista" França, na véspera da II Guerra Mundial (em 1939), criar-se-ia o Conselho Nacional da Investigação Científica (CNRS), que centraliza e quase monopoliza a investigação científica até o presente.<sup>26</sup> As ciências humanas, confinadas às universidades e institutos de pesquisa, tiveram que adaptar-se ao novo "modelo", que determinaria crescentemente sua morfologia e seu conteúdo: a busca de uma "tecnologia social" oriunda da pesquisa sociológica, antropológica, politológica, histórica, e até filosófica, transformou-se em fato corriqueiro.<sup>27</sup> Claude Lévi-Strauss não chegou, na década de 1950, a defender a utilidade da sua "etnografia", argumentando sua utilidade para a integração da mão-de-obra estrangeira (principalmente norteafricana) na sociedade francesa?

O lugar das ciências humanas ficou preservado pela especificidade do seu objeto, contraposto ao "tecnicismo" crescente das ciências "duras", o que fez nascer o mito das ciências humanas como portadoras exclusivas do saber "crítico", ou como constatou o matemático René Thom: "A física é, a meu ver, a única ciência quantitativamente exata (pelo menos em parte), e isso é um milagre que não se repetirá mais nas outras ciências (mas) quando se lêem certos textos de Strauss, Max Weber ou

Jacobson, tem-se de imediato a impressão de uma inteligência extraordinária. Vê-se que se trata de espíritos poderosos, ao contrário do que acontece nas ciências experimentais; como disse Heidegger, 'a ciência não pensa'. A maioria dos cientistas de fato não pensa, e a teoria à qual se referem é, em geral, uma teoria extraordinariamente rudimentar, baseada em efeitos causativos de caráter imediato. Nas ciências humanas podemos ser inteligentes, enquanto que nas ciências exatas é muito mais difícil. Nas ciências humanas manipulam-se conceitos extremamente sutis e que desempenham um papel fundamental na nossa interpretação das sociedades".<sup>28</sup> Por outro lado, como também constatou um cientista social "As ciências sociais, e certamente a sociologia, raramente foram institucionalizadas como as ciências naturais, e mesmo até onde chegaram, os cientistas sociais pareceram muito mais capazes de resistir à pressão que seus colegas. Parece realmente haver uma diferença qualitativa. Num dos casos, o discordante é ignorado e não recompensado. No outro, ele é aplaudido e respeitado".<sup>29</sup>

A crescente divisão social do trabalho, aliada ao "tecnicismo" científico, foram produzindo uma fragmentação (especialização) crescente do trabalho científico, que também atingiu as ciências humanas (basta ver, hoje, qualquer universidade relativamente importante, a quantidade de "faculdades" vinculadas às ciências humanas, ou a quantidade de "departamentos" dentro de uma faculdade de filosofia). Isso se manifesta como processo de fragmentação do conhecimento que o



segmenta profundamente da realidade e de si mesmo: o discurso que prevalece sobre os fatos, a forma que prevalece sobre o conteúdo, e a infinidade de seitas acadêmicas que coexistem sem debate nem intercâmbio algum entre elas e com o resto das ciências. Esse fenômeno não é exclusivo das ciências humanas, e é possivelmente mais grave (por suas consequências) no caso das ciências exatas e biológicas. O editor do *British Medical Journal* (uma das publicações mais relevantes dessa área), Richard Smith, declarou que “apenas 5% dos artigos publicados (nas publicações médicas) têm o padrão mínimo de eficiência científica e relevância clínica” (no entanto, eles são considerados a base da medição da produtividade universitária, nos mais diversos países). Para Lucien Goldmann, a necessidade da recuperação da unidade das ciências humanas só seria possível com a proclamação da hegemonia de uma delas (a “sociologia histórica” ou “história sociológica”) e excluiria, de saída, qualquer aproximação com as ciências físico-naturais “O processo do conhecimento científico implica, quando se trata de estudar a vida humana, a identidade parcial entre sujeito e objeto do conhecimento. Por essa razão, o problema da objetividade se apresenta de modo diferente nas ciências humanas do que na física ou na química”.<sup>30</sup>

Para Jean Piaget, pelo contrário, tanto a evolução as ciências humanas como a das físico-naturais (em especial a biologia) tendia e tende a criar uma ponte entre os domínios aparentemente opostos de modo irreversível: “Desde a época em que se quis opor o sujeito à natureza e fazer dele um campo de estudos reservado às ciências do espírito mais vizinhas da metafísica que das chamadas ciências exatas e naturais, produziu-se um grande número de modificações na evolução

*A razão cartesiana deu conta, desde o seu nascimento, do Outro, isto é, daquilo que o mundo clássico percebeu (e qualificou) como o “Mal”.*

das ciências em geral; as tendências atuais, embora insistam na especificidade dos problemas a todos os níveis da realidade, estão longe de ser favoráveis a uma simples dicotomia. Um primeiro fato é a evolução da biologia, cujas interpretações atuais são de grande importância para as interpretações da formação do ‘sujeito’. ...Uma segunda zona fundamental de ligação entre as ciências da natureza e as do homem é constituída pelo intercâmbio dos métodos. As ciências do homem são levadas a utilizar, cada vez mais, métodos estatísticos e probabilísticos, assim como modelos abstratos que foram desenvolvidos no campo das ciências da natureza... lembremos as convergências entre as noções de entropia em física e em teoria da informação”.<sup>31</sup>

O debate acerca da “cientificidade” das “humanidades” reconhecem duas vertentes. Uma, vulgar, foi particularmente corrente, e particularmente combatida, nos Estados Unidos. As humanidades seriam incapazes de conclusões exatas, ou seja, de formular prognósticos, portanto de “gerar tecnologia” (principalmente, políticas estatais para a “sociedade”, *ergo*, os conflitos sociais). À esta preocupação, que pouco ou nada se interroga acerca da historicidade e, sobretudo, da contraditoriedade da própria “ciência”, respondeu, por exemplo, a “nova história econômica” postulando uma abordagem hipotético-quantitativa susceptível de incorporar, para o estudo da sociedade, métodos semelhantes, senão idênticos, aos das disciplinas científicas em geral.<sup>32</sup> Outra vertente é a da “futurologia”: em 1975, Daniel Bell presidiu

uma comissão criada pela Academia Americana de Artes e Ciências, composta por cientistas de diversas áreas, inclusive humanas (como W. Leontief, R. Wood, Z. Brzezinski, D. P. Moynihan, Herman Kahn) que, através de um esforço inter-disciplinar, propunha-se determinar os cenários (prováveis) do ano 2000: a “futurologia”, assim criada, expandiu-se como uma praga mundial, embora os seus resultados nunca justificassem sua popularidade, que tornou célebres (ou melhor, *best sellers*) teorias como a da “terceira onda”, do mencionado Herman Kahn.<sup>33</sup>

No reverso burocrático do imperialismo capitalista na “guerra fria”, a URSS, a vulgata stalinista nunca foi superada, apenas um pouco “sofisticada”: no seu principal *Dicionário Filosófico*, o verbe “ciência”, era seguido pelo verbe “ciência natural”, não havendo nenhum item consagrado à “ciência humana” ou “social”.<sup>34</sup> No trabalho, muito elaborado (mais de 1000 páginas) de B. M. Kedrov, acerca da “classificação das ciências”, apenas pouco mais de uma página era consagrada às “ciências sociais... marxistas”, havendo também referências tangenciais à psicologia e à sociologia, definidas como “ciências morais” (?).<sup>35</sup> É evidente que negar a existência de “problemas sociais” ou “humanos”, no “campo socialista”, era parte do sistema de dominação burocrática do stalinismo (e nada tinha a ver com a clara problematização da “revolução cultural” ou dos “problemas da vida cotidiana” feita por Lênin e Trotsky, entre outros, no período inicial da Revolução de Outubro).

A outra vertente da crítica ao caráter científico das humanidades foi realiza-

da em nome da crítica ao “discurso científico” em geral, ao reducionismo da “loucura da razão racional”, própria da “dialética de *Aufklärung*”, nos termos de Max Horkheimer e Theodor Adorno, racionalismo abstrato que desfraldaria o seu conteúdo de barbárie nos campos de concentração de Auschwitz e assemelhados, antes e depois do nazismo. Segundo Michel Foucault, o *Discurso sobre o Método* de Descartes foi, de algum modo, um discurso de guerra: a razão cartesiana deu conta, desde o seu nascimento, do Outro, isto é, daquilo que o mundo clássico percebeu (e qualificou) como o “Mal”.<sup>36</sup> Se a inspiração imediata da corrente crítica que foi chamada de “pós-moderna” (mal definida e extremamente variada) encontrava-se explicitamente em Martin Heidegger, suas raízes, já notadas por Georges Friedmann, em meados da década de 1930, remontavam mais longe: “(No final do século XIX), o bergsonismo se localizava na corrente de desconfiança respeito da razão humana e da ciência produto dela. São sintomas de uma espécie de desequilíbrio nas ideologias burguesas, que coincidem com o começo do imperialismo e a maturação das contradições na economia e na política mundiais... Antes da I Guerra Mundial, no coração de uma época aparentemente ainda racionalista, que confiava na ciência, estimulada pelas últimas ondas cartesianas, se desenhava já um movimento claramente irracionalista, cujos pólos, na França, eram a crítica ao mecanicismo científico e o bergsonismo; nos EUA e na Inglaterra, o pragmatismo e o pluralismo; na Alemanha, os impulsos românticos e místicos ao redor das ‘filosofias da vida’. Todos, em definitiva, tinham o mesmo sentido”.<sup>37</sup>

Também a chamada “teoria crítica” (ou “Escola de Frankfurt”) tinha tomado, a partir de uma inicial inspiração marxista, distância do racionalismo

abstrato do projeto iluminista. A crítica ao “tecnicismo cientificista” sempre teve ponto de apoio na dialética marxista: “A emergência do homem da ordem universal da natureza, e sua desnaturação como mera manifestação construída intelectualmente, não fornece nenhum critério de explicação... A reviravolta cartesiano-kantiana, da ontologia para a filosofia transcendental, ofereceu o esquema fundamental para tematização técnico-científica do mundo, que permeava a primeira revolução industrial, em conexão estreita com a definição das relações capitalistas de produção”.<sup>38</sup> O que Foucault acrescentou foi uma crítica ao “discurso científico” específico das ciências humanas, vinculado ao das ciências em geral e às suas pretensões (ilusórias) de “conhecimento”: “As ciências humanas (são) esse corpo de conhecimentos (palavra demasiado forte: digamos, para sermos mais neutros, esse conjunto de discursos) que toma por objeto o homem no que ele tem de empírico... O homem tornava-se aquilo a partir do qual todo conhecimento podia ser constituído em sua evidência imediata e não-problematizada; tornava-se, a *fortiori*, aquilo que autoriza o questionamento de todo conhecimento do homem. Daí esta dupla e inevitável contestação: a que institui o perpétuo debate entre as ciências do homem e as ciências propriamente ditas, tendo as primeiras a pretensão invencível de fundar as segundas que, sem cessar, são obrigadas a buscar seu próprio fundamento, a justificação de seu método e a purificação de sua história,

contra o ‘psicologismo’, contra o ‘sociologismo’ contra o ‘historicismo’; e a que institui o perpétuo debate entre a filosofia, que objeta às ciências humanas a ingenuidade com a qual tentam fundar-se a si mesmas, e essas ciências humanas, que reivindicam como seu objeto próprio o que teria constituído outrora o domínio da filosofia. Mas, se todas essas constatações são necessárias, isso não quer dizer que se desenvolvem no elemento da pura contradição; sua existência, sua incansável repetição desde há mais de um século não indicam a permanência de um problema indefinidamente aberto; elas remetem a uma disposição epistemológica precisa e muito bem determinada na história. Na época clássica, desde o projeto de uma análise da representação até o tema da *mathesis universalis*, o campo do saber era perfeitamente homogêneo: todo conhecimento, qualquer que fosse, procedia às ordenações pelo estabelecimento das diferenças e definia as diferenças pela instauração de uma ordem; isso era verdadeiro para as matemáticas, verdadeiro também para as taxinomias (no sentido lato) e para as ciências da natureza; mas igualmente verdadeiro para todos esses conhecimentos aproximativos, imperfeitos e, em grande parte, espontâneos, que atuam na construção do menor discurso ou nos processos cotidianos da troca; era verdadeiro, enfim, para o pensamento filosófico e para essas longas cadeias ordenadas que os ideólogos, não menos que Descartes ou Spinoza, ainda que de outro modo, pretenderam es-

*A “crise cognitiva” das ciências humanas, revelada pela crítica externa (marxista) ou evidenciada pela sua implosão interna, não fez senão pôr a questão da sua unidade novamente sobre o tapete.*

tabelecer a fim de conduzir necessariamente das idéias mais simples e mais evidentes até as verdades mais complexas. Mas, a partir do século XIX, o campo epistemológico se fragmenta ou, antes, explode em direções diferentes. Dificilmente se escapa ao prestígio das classificações e das hierarquias lineares à maneira de Comte; mas buscar alinhar todos os saberes modernos a partir das matemáticas é submeter ao ponto de vista único da objetividade do conhecimento a questão da positividade dos saberes, de seu modo de ser, de seu enraizamento nessas condições de possibilidade que lhes dá, na história, a um tempo, seu objeto e sua forma”.<sup>39</sup>

A “crise cognitiva” das ciências humanas, revelada pela crítica externa (marxista) ou evidenciada pela sua implosão interna, não fez senão pôr a questão da sua unidade novamente sobre o tapete, não via uma hipotética pluri-disciplinariedade “futurista”, mas através da reconstituição da sua base teórica: Quentin Skinner conseguiu reunir autores de todas as correntes mencionadas acima num volume consagrado à “volta da *grande teoria* nas ciências humanas”.<sup>40</sup> As ciências humanas, como foi dito, são recentes “porque seu objeto 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”.<sup>41</sup> Tirar o *Homem* do céu da abstração religiosa, ou metafísica, ao preço de transformá-lo numa abstração científica diversamente alienante, era um passo tão necessário quanto libertar a força produtiva do trabalho humano dos grilhões do trabalho compulsório pela via da exploração, também alienante, do trabalho assalariado. Na sua *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, dava o passo que o humanismo burguês era incapaz de realizar: “O ho-

mem não é um ser abstrato, exterior ao mundo real. O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade. Este estado, esta sociedade, produzem a religião, uma consciência errada do mundo, porque eles próprios constituem um mundo falso. A religião é a teoria geral deste mundo, seu *compendium* enciclopédico, sua lógica sob forma popular, seu ponto de honra espiritualista, seu entusiasmo, sua sanção moral, seu complemento solene, sua razão geral de consolação e de justificação. É a realização fantástica da essência humana, porque a essência humana não tem realidade verdadeira”. Quando o estruturalismo chegar para “queimar o campo das defuntas ciências humanas”, nas palavras de François Wahl, ou para, segundo Jean-M. Benoist, “enclausurar definitivamente uma época onde os conceitos e disciplinas científicas se deixaram contaminar por esta noção mole e vaga, este balaio de gatos filosófico: o *Homem*”, estaria chegando com um século de atraso para realizar de um modo mecanicista (e regressivo) o que já fora realizado de modo dialético, e estaria também abrindo o flanco para ser, por sua vez, criticado por sua suposta “cientificidade” contraposta ao “humanismo” filosófico: “a filosofia nada a tem a ganhar imitando a ciência”.<sup>42</sup> Foucault e o estruturalismo,<sup>43</sup> de modo diverso, expressaram um mal-estar que não podia ser preenchido pela generalização do modelo e os métodos da lingüística ao campo das “defuntas ciências humanas”.<sup>44</sup> A crítica ao individualismo humanista e à racionalidade científica abstrata, como projetos de dominação que deságuam na barbárie (a eliminação do Outro), não poderia esquecer o realismo que percorria as representações abstratas da racionalidade ocidental, que devia ser resgatado do seu invólucro idealista (tal como Marx realizou com seu produto mais acabado,

a dialética hegeliana como culminação da filosofia clássica alemã, e do projeto cartesiano-kantiano em geral): “O formalismo romano, a tendência para criar sólidas estruturas convencionais para conformar o sistema da convivência, deixou uma marca profunda no espírito ocidental. A própria Igreja não teria subsistido sem essa tendência do espírito romano alheio às vagas e imprecisas explosões dos sentimentos, e as formas do Estado ocidental acusaram de modo perdurável essa mesma influência. Por trás do formalismo se ocultava um realismo muito vigoroso que descobria com certa intuição as relações concretas do homem com a natureza, e dos homens entre si. Esse realismo -também implícito na casuística jurídica e na idéia das relações entre o homem e as divindades -operava eficazmente sobre a vida prática conferindo à experiência um alto valor, muito por cima da pura especulação. Esta atitude frente à natureza e a sociedade seria legada pela romanidade ao mundo ocidental, informando um ativismo radical e, a partir de certa época, um individualismo acentuado”.<sup>45</sup>

A “implosão” das ciências humanas não as eliminou, mas colocou a necessidade do resgate da sua unidade, superando as abstrações teóricas alienantes contra as quais Charles Wright Mills quis opor a “imaginação” (sociológica, no caso).<sup>46</sup> Certamente, “no caso do físico, ou do matemático, o passado da ciência pode, no limite, ser relegado ao inconsciente. No caso do sociólogo ou do historiador, toda inovação de certa importância supõe uma releitura explícita do passado do pensamento”.<sup>47</sup> Para Thomas S. Kuhn, a história da ciência é a história das revoluções científicas, uma história das transições de um paradigma para outro, que é explicada pelo fato recorrente de que homens racionais, que são racionais em virtude de serem ho-

mens, e não por serem cientistas, encontram fatos que seus paradigmas não podem explicar. O inventário das ciências humanas concluiu repondo a necessidade de sua recomposição unitária, pois “em que pese a crise que atravessam resultados incertos, mal-estar ideológico global, esmigalhamento dos conhecimentos que contribui para desilusões nesse campo do saber- elas desfraldam uma pluralidade de aproximação e nos dirigem para múltiplas redes de significação, para a verdade objetiva do subjetivo e do homem... Diversos pontos revelam, para além das diferenças específicas, um grande parentesco na evolução das idéias que subjazem, profundamente, a atividade das ciências humanas”.<sup>48</sup> Mais do que isto, problemas cada vez mais agudos, como os da ecologia, sublinham a urgência da necessidade da superação das barreiras entre ciências humanas e físico-naturais.<sup>49</sup> Mas a realização desta superação não é só um processo (ou projeto) científico, mas histórico-social, que coloca a superação dialética daquilo que foi, simultânea, e contraditoriamente, a base da emancipação humana e de sua alienação: a antiga distinção entre dois tipos de vida humana -o *homo faber* e o *homo sapiens*- orientados, o primeiro, para a criação prática da técnica produtiva e o segundo para a reflexão contemplativa e a ciência pura; ou seja, vinculados, um ao uso da mão, o outro da inteligência.<sup>50</sup> Pois é só na superação social da divisão entre trabalho manual e intelectual que poderia encontrar base histórica real o projeto que Marx viu desenhar-se no próprio desenvolvimento histórico: “Chegará o dia em que a ciência natural abranja a ciência do homem, ao mesmo tempo em que a ciência do homem abrangerá a ciência natural: não haverá mais do que *uma só ciência*” (grifo no original).

## Notas

1. A *Folha de São Paulo* chegou a editoriarizar que “a greve, como instrumento político, serviu para mostrar à opinião pública o abandono das humanas. Espera-se, agora, que a situação comece a ser revertida. Sem humanidades, a Universidade não seria ‘universitas’ (o todo, universo). Não passaria de um aglomerado de escolas técnicas”. Um leitor, mes-trando em ciência ambiental, chegou a ver na greve um enfrentamento entre, “de um lado, o utilitarismo das conquistas técnico-científicas, liderado pelas ciências exatas e biológicas e com uma rápida tradução em valores monetários. De outro, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, encabeçada não só pela FFLCH, mas por todas as ciências humanas da USP. Humanidades que são muito menos traduzíveis do ponto de vista econômico, contudo essenciais na construção do desenvolvimento social. Parece que uma universidade não pode deixar de garantir recursos a todas as ciências”.

2. Cf. Pedro E. da Rocha Pomar. Verbas para humanas caem, enquanto biológicas recebem mais. *Revista Adusp*, São Paulo, setembro 2002.

3. José Babini. *El Saber en la Historia*. Buenos Aires, CEAL, 1971, p. 20.

4. Vladimir Kourganoff. *La Investigación Científica*. Buenos Aires, EUDEBA, 1959, p. 22. A própria biologia se inscreve nesse processo: “O ponto de partida da biologia situa-se na época do racionalismo europeu, em meados do século XVIII, momento em que se pode certificar historicamente o início do predomínio do método experimental na ciência. (Os precursores) colocam uma questão de enorme importância para a nascente ciência biológica: a relação existente entre matéria e vida” (Jean Rostand. *Introducción a la Historia de la Biología*. Barcelona, Planeta-De Agostini, 1985, III).

5. Ronald L. Meek. *Los Orígenes de la Ciencia Social*. El desarrollo de la teoría de los cuatro estadios. Madri, Siglo XXI, 1971, p. 1.

6. Franco Venturi. *Los orígenes de la Enciclopedia*. Barcelona, Crítica, 1980, p. 14. Para Umberto Cerroni, “a história da cultura revela-se dividida em dois grandes períodos, um caracterizado por uma submissão geral da ciência físico-natural à filosofia, este submetida por sua vez à teologia, o outro pela progressiva aquisição de autonomia das ciências, no quadro de uma tendência para a laicização de todo tipo de saber” (Umberto Cerroni. *Introducción a la Ciencia de la Sociedad*. Barcelona, Crítica, 1978, p. 11). Cf. Owen Chadwick. *The Secularization of the European Mind in the 19th Century*. Nova York/Melbourne, Cam-

bridge University Press, 1993.

7. Yves Lacoste. *El nacimiento del Tercer Mundo: Ibn Khaldun*. Barcelona, Península, 1971, p. 11. Sobre Ibn Khaldun, ver também: Anouar Abdel Malek. Ibn Khaldun, fundador da ciência histórica e da sociologia. In: François Chatelet (ed.). *História da filosofia*. Vol. 2: A filosofia medieval. Rio de Janeiro, Zahar, 1983, pp. 130-151.

8. François Vatin. *Le Travail*. Economie et physique 1780-1830. Paris, PUF, 1993, p. 9.

9. François Vatin. *Op. Cit.*, p. 107.

10. Isaak Illich Rubin. *A Teoria Marxista do Valor*. São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 160.

11. Isaak Illich Rubin, *op. cit.*, p. 154.

12. Paolo Rossi. *Os Filósofos e as Máquinas 1400-1700*, São Paulo, Companhia das Letras, 1989, p. 67.

13. François Vatin. *op. cit.*, p. 13.

14. Paolo Rossi. *op. cit.*, p. 95.

15. François Vatin. *op. cit.*, p. 107.

16. Alfred Schmid. *El Concepto de Naturaleza en Marx*. México, Siglo XXI, 1976, p. 87.

17. Karl Marx. *Fundamentos de la Crítica de la Economía Política 1857-1858 (Grundrisse)*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

18. Werner Heisenberg. *Physique et Philosophie*, Paris, Albin Michel, 1971, p. 9.

19. Karl Marx. *O Capital*. Vol. 1, Livro I. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966, p. 425.

20. André Tosel. *La elaboración de la filosofía marxista por Engels e Lenin*. In: Yves Be-laval. *Las Filosofías Nacionales*. Siglos XIX e XX. México, Siglo XXI, 1986, p. 292.

21. James A. Weisheipl. *La Teoría Física en la Edad Media*. Buenos Aires, Columba, 1967, p. 117.

22. Michel Paty. Ciência, filosofia e sociedade. In: Osvaldo Coggiola. *A Revolução Francesa e seu Impacto na América Latina*. São Paulo, Edusp-CNPq, 1990, p. 95.

23. Robert Havemann. *Dialética sem Dogma*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967, p. 164.

24. Julian Freund. *Sociología di Max Weber*. Introdução al “Marx della borghesia”. Milão, Alberto Mondadori, 1968.

25. Pierre Fougeyrollas. *Sciences Sociales et Marxisme*. Paris, Payot, 1979, pp. 11 e 16. O mesmo autor produziu uma crítica contundente das ciências humanas contemporâneas: *L’Obscurantisme Contemporain*. Lacan, Lévi-Strauss, Althusser. Paris, SPAG-Papyrus, 1983.

26. Cf. Jean-Jacques Solomon. *Ciencia y Política*. México, Siglo XXI, 1974, pp. 35, 45 e 57.

27. Cf. por exemplo: Murray Leaf. *Uma História da Antropologia*. Rio de Janeiro/São Paulo, Zahar/Edusp, 1981; Paul Mercier. *História de la Antropologia*. Barcelona, Península, 1989.

28. René Thom. In: *Idéias Contemporâneas*. São Paulo, Ática, 1989, p.67-68.

29. Geoffrey Hawthorn. *Iluminismo e De-*



sespero. Uma história da sociologia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, p. 17.

30. Lucien Goldmann. *Las Ciências Humanas y la Filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1967, p. 22.

31 Jean Piaget. *A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências*. Amadora, Bertrand, 1971, p. 104-107.

32. Cf. Ralph L. Andreano (ed.). *La Nuova Storia Economica*. Problemi e metodi. Torino, Einaudi, 1975; Para uma crítica, ver: Josep Fontana. *La Nueva Historia Económica*. In: *Historia: Análisis del Pasado y Proyecto Social*. Barcelona, Grijalbo-Crítica, 1972. A “mensurabilidade” como critério científico está também presente em Frédéric Mauro: “A matéria humana é diferente das outras e as ciências humanas chamam-se assim em oposição às ciências em geral, e também pela semelhança com elas. O determinismo social e a liberdade humana, a ação do observado sobre o observador, a transformação -mais profunda do que na Física- do observado pelo observador, a dificuldade de repetir as experiências e ainda outros caracteres separam muito bem estes dois tipos de disciplinas. Naturalmente, é preciso distinguir bem as Ciências Humanas de disciplinas que, por várias razões, não são propriamente científicas. A Filosofia, por exemplo, que os programas das universidades colocam abusivamente no grupo das Ciências Humanas, embora não seja ciência, mas reflexão sobre a Ciência e também sobre a ação e a criação. A filosofia política não é a Ciência Política. As doutrinas econômicas não são a Ciência Econômica. É preciso aqui reagir com vigor contra uma concepção geralmente partilhada pelos marxistas e contra a qual se ergueu Roger Garaudy: a confusão do científico e do filosófico. Como todas as ciências, as Ciências Humanas estão pouco a pouco se separando da Filosofia, esta sendo o conjunto das perguntas que precisam ser colocadas mas que não se podem resolver. A partir do momento em que um problema encontra sua solução científica, ele passa do domínio da Filosofia ao domínio da Ciência. Quem não vê como é infantil a pretensão marxista de querer responder a tudo, mesmo às questões filosóficas e de pretender ao mesmo tempo que o marxismo seja uma ciência? Ou, se se quiser, de pensar que a “ciência” marxista põe fim à Filosofia? O que é verdadeiro na Filosofia está a fortiori da Teologia ou da Filosofia fundada sobre a Revelação. Na medida em que Toynbee faz uma teoria geral das civilizações, seu trabalho é científico. Na medida em que pensa que, diferentemente das precedentes, as civilizações atuais serão salvas pelo fomento cristão, faz um ato de fé e entra na especulação teológica:

trabalho inteiramente legítimo, mas que sai da Ciência. A Arte e a Literatura não são nesse caso ciências do homem, mas são o homem criando, pensando e modificando o mundo. Seu estudo positivo é ciência humana ou social. Mas ele se une freqüentemente à crítica, cujos juízos de valor, se eles utilizam as Ciências Humanas, ultrapassam-nos e desembocam na arte nova ou na Filosofia” (Frédéric Mauro. Para uma classificação das ciências humanas. In: Do Brasil à América. São Paulo, Perspectiva, 1975, p. 45). A medida (a aritmética) como base histórica do racionalismo científico ocidental, está analisada em: Alfred W. Crosby. *A Mensuração da Realidade*. A quantificação e a sociedade ocidental 1250-1600. São Paulo, Unesp-Cambridge University Press, 1999.

33. Daniel Bell. *Las Ciências Sociales desde la Segunda Guerra Mundial*. Madri, Alianza, 1982, pp. 62-63.

34. Rosenthal-ludin. *Diccionario Filosófico*. Buenos Aires, Universo, 1917.

35. B. M. Kedrov. *Clasificación de las Ciencias*. Moscou, Progreso, 1976, 2v.

36. Michel Foucault. *Histoire de la Folie e l'Âge Classique*. Paris, Gallimard, 1977.

37. Georges Friedmann. *La Crisis del Progreso*. Esbozo de historia de las ideas (1895-1935). Barcelona, Laia, 1977 (primeira edição francesa, 1936), pp. 70 e 184.

38. Hans Heinz Holz. *Marx, la Storia, la Dialettica*. Nàpoli, Manes, 1996, p. 46.

39. Michel Foucault. *As Palavras e as Coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo, Martins Fontes, 1981, p. 361-363.

40. Quentin Skinner (ed.). *The Return of the Grand Theory in the Human Science*. Nova York/Melbourne, Cambridge University Press, 1994.

41. Marilena Chauí. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 1994, p. 281.

42. Jean-Louis Dumas. *Histoire de la Pensée*. Vol. 3. Les temps modernes. Paris, Talandier, 1990, p. 461. Já em 1937, em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, Max Horkheimer, defendia que “não é nas ciências da natureza, fundamentadas na matemática como um Logos eterno, que o homem pode aprender a conhecer-se; e na teoria crítica da sociedade como ela é, inspirada e dominada pelo desejo de estabelecer uma ordem conforme a razão”. O próprio logos matemático aceitou a sua especificidade para a apreensão do real: “A linguagem matemática tem uma especificidade própria: suas regras, seu language game, são determinadas pelo valor demonstrativo de suas proposições. As regras prescrevem a construção dos enunciados e indicam seu significado no discurso. Elas são prescritivas do

uso linguístico e indicam não apenas ‘como’ a coisa é, mas como ‘deve’ ser” (Abrogio Giacomo Manno. *A Filosofia da Matemática*. Lisboa, Edições 70, s.d.p., p. 117.).

43. Cf. Jean Viet. *Los Métodos Estructuralistas en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Amorrortu, 1970.

44. Para uma crítica, ver: David Mc Nally. Língua, história e luta de classe. In: Ellen M. Wood e John B. Foster. *Em Defesa da História*. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

45. José Luis Romero. *La Cultura Occidental*. Buenos Aires, Legasa, 1986, p. 17.

46 Para as ciências exatas e naturais, colocou-se problema semelhante. Ver: Gerald Holton. *La Imaginación Científica*. México, FCE, 1985. Desde outro ângulo: Peter Medawar. *The Limits of Science*. Oxford, Oxford University Press, 1989.

47. Fernand Dumont. *La Dialéctica del Objeto Económico*. Barcelona, Península, 1972, p. 16.

48. Jacqueline Russ. *La Marche des Idées Contemporaines*. Un panorama de la modernité. Paris, Armand Colin, 1994, pp. 265 e 310.

49. Uma superação reacionária destas barreiras foi proposta pela sociobiologia de Edward O. Wilson, que foi logicamente aceita pelo darwinismo social: “Na visão microscópica, as humanidades e ciências sociais se reduzem a ramos especializados da biologia. A história, a biografia e a ficção são os protocolos da investigação da etologia humana; a antropologia e a sociologia unidas constituem a biologia social de uma só espécie de primatas” (E. O. Wilson. *Sociobiology: The New Synthesis*. Cambridge, Harvard University Press, 1975). Reduzindo as humanidades a ramos derivados da biologia, Wilson definiu o programa reacionário da biotecnologia capitalista (que não deve confundir-se com a própria biogenética): a resolução dos problemas humanos através da manipulação genética daquilo que o cientista empresário Craig Venter, e um presidente norte-americano conhecido pelo seu uso inabitual de charutos, definiram como “a linguagem de Deus”. (Cf. Osvaldo Coggiola. *Biotecnologia, capitalismo e fascismo*. In: *Universidade e Ciência na Crise Global*. São Paulo, Xamã-Pulsar, 2001)

50. Rodolfo Mondolfo. *Verum Factum*. Desde antes de Vico hasta Marx. Buenos Aires, Siglo XXI, 1971, p. 9. Do mesmo autor: *La Comprensione del Soggetto Umano nell'Antichità Classica*. Firenze, 1967.

\* Osvaldo Coggiola é professor do Departamento de História da USP e vice-Presidente do ANDES-SN.

## Memória do Movimento Docente

Professor da Universidade Federal de Pelotas-RS, militante sindical, com uma experiência de luta que se estende do contexto local, regional ao nacional. Por duas vezes, em mandatos distintos, foi Secretário Geral do ANDES-SN. O companheiro Carapeto, neste registro, fala de sua trajetória de luta no Movimento Docente.

# Luiz Paiva Carapeto



**Universidade e Sociedade** - *Como se deu o seu envolvimento com o movimento docente local, regional e nacional ?*

**Luiz P. Carapeto** - O meu envolvimento com o MD aconteceu inicialmente como representante da minha Unidade, a Faculdade de Veterinária, no Conselho de Representantes da ADUFPeL, por volta de 1982/4, participando das atividades da AD e de Comandos de Greves, local e nacional. Por falar em Comandos de Greve, onde se dá minha inserção no MD ao nível regional e nacional, lembro de algumas em particular como a Greve das Fundações (1985), a Greve que deu origem ao PUCRCE (1987) e o trabalho na Constituinte (1988), pois foram estes os momentos que me levaram a integrar as Diretorias, inicialmente da ANDES, enquanto Vice-presidente Regional, RS, na Diretoria presidida pelo Companheiro Sadi dal Rosso e, depois, do ANDES SN, como Secretário Geral, na gestão presidida pelo Companheiro

Carlos Eduardo Baldijão. Assim, entendendo que o meu envolvimento com o Movimento Docente se deu pela base e, principalmente, em momentos de grande efervescência política.

**US** - *Poderia destacar momentos de sua trajetória sindical, enfatizando dificuldades e conquistas ?*

**Luiz** - Gostaria de destacar alguns momentos não de minha trajetória pessoal no movimento sindical, mas, sim, momentos que o Sindicato me proporcionou vivê-los de forma intensa e apaixonante. Não seguindo uma ordem cronológica, recordo a Greve Nacional das Universidades Fundacionais (1985), quando garantimos, com muita mobilização, a isonomia de carreira e salarial destas Instituições. Além desta incontestável vitória do MD, mui-

tos, e entre eles eu, ficamos marcados pelo XII CONAD de Niterói (12-14/10/85), quando, ao se elaborar a Avaliação Final da Greve, ocorreu a divisão das Ads, resultando duas avaliações, sendo uma assinada pela ADUFSCar, ADUFOP, ASPUV, ADUFPeL e ADUFMAT, na época, as consideradas xiitas. Depois a Greve de 1987, na qual conquistamos o PUCRCE, unificando Autarquias e Fundações, algo buscado ao longo da história da ANDES. Em novembro de 1988, 2º Congresso Extraordinário, a conquista maior: a transformação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior em SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, o ANDES SN. Mais adiante, em 1990, sendo Presidente da ADUFPeL, transformá-la em Seção Sindical do ANDES SN quase que de forma unânime pelos seus associados. A Greve de 1991, aquela dos 106 dias, que se manteve mesmo com o Congresso Nacional em recesso, que fez com que

## Carapeto e uma pequena amostra fotográfica de sua participação em eventos da ANDES-SN



o então Min. Chiarelli fosse demitido por Collor (que dupla, hein!) e a filiação à CUT. A luta para assegurar nossos direitos na Constituição de 88, os embates na LBD. Ter vivido essas conquistas e convivido com Companheiros e Companheiras, que não os enumero para não ser traído pela memória, fazem com que as dificuldades encontradas, tanto políticas como pessoais, fiquem relegadas a um segundo plano.

**US - Que avaliação política você faz do período em que exerceu a função de Secretário Geral do ANDES SN ?**

**Luiz** - Na minha opinião, a gestão

1990/92, Presidida pelo Companheiro Baldijão, ficou marcada politicamente pela longa greve de 106 dias, pela demissão do Min. Chiarelli, pela manutenção da greve, mesmo com o Congresso Nacional em recesso, entre outros tantos episódios que demonstraram a maturidade política na condução da greve pelo Comando Nacional, com a participação dos Companheiros da Coordenação do Setor das IFES. Politicamente, também, era muito fácil ser Secretário Geral de um Sindicato que contava com os Companheiros que integraram aquela Diretoria. Com toda certeza, fizemos um trabalho solidário, participativo e, principalmente, havia cumplicidade nas nossas ações e entre nós. Não nos interessava em sermos eu, interessava, isso sim, sermos NÓS. A construção política daquela Diretoria era coletiva e isso facilitava a nossa intervenção, fosse qual fosse o cargo que ocupávamos.

**US - Hoje, que visão você guarda do processo de sucessão da Diretoria do Sindicato de que fez parte e que culminou com os episódios políticos do famoso Congresso de Cuiabá ?**

**Luiz** - Na minha avaliação, o tempo se encarregou de mostrar que os ditos "episódios políticos de Cuiabá" nada mais foram que invenções oportunistas de algumas pessoas. Muitos, enquanto não entendessem o que se passava nos bastidores, não compreendiam a situação, porém bastava uma avaliação mais profunda de toda a situação criada por quem não pertencia à Articulação ANDES AD, mas desejava fazer parte da Chapa e, pior, sem legitimida-

de alguma, para se dar conta da realidade. A própria Diretoria do Companheiro Márcio, integrada pelos Companheiros Paulo Rizzo, Walter Almeida, Sylvio Frank Alem, Flávio Aguiar, entre outros tantos, mostrou que os descompasso que a Articulação ANDES AD encontrou naquela ocasião foram bem menores do que muitos tentaram fazer acreditar. Aqui é necessário que se faça um registro da dedicação e do determinismo do Companheiro Alexandre Nasser para que arestas fossem aparadas e que se concretizassem a Chapa e, posteriormente, a Diretoria.

Ainda hoje algumas pessoas tentam comparar Cuiabá a Santa Maria. Não há nada que possa fazer algum elo entre estes episódios. Cuiabá, a tentativa ruptura partia de fora e tinha um fundo político bem definido, Santa Maria, a tentativa era puramente personalista.

**US - Como você avalia a atuação de nosso Sindicato, numa comparação entre as décadas de 80 e 90 ?**

**Luiz** - É bastante difícil avaliar esses períodos devido às mudanças que ocorreram na conjuntura do país, nas alterações ocorridas na política educacional, na relação entre as Instituições estatais e privadas, principalmente no crescimento numérico dessas, enfim nas diferentes realidades vividas e que estamos vivendo.

Hoje, passada mais uma eleição para a Diretoria do Sindicato, vejo com satisfação que aqueles que mantêm o compromisso com a linha sindicalista e democrática continuarão na direção do ANDES SN e, assim, mantemos a

perspectiva de manter e ampliar a luta na busca de uma Universidade Pública e Gratuita. Durante algum tempo, fiquei preocupado em ver que o termo Gratuita havia sumido das nossas reivindicações e, para mim, isso é fundamental ainda estar na linha de frente desse Sindicato.

Ainda dentro desse assunto, é necessário que se retome, com a máxima intensidade, a luta e a inserção do Sindicato no interior das Universidades privadas, quer pelo crescimento, quer pela falta de qualidade que encontramos em grande número dessas instituições. Na minha avaliação, é nesse Setor que deveríamos nos lançar com mais força e com o empenho dos outros setores do Sindicato.

**US - Como tem sido a sua participação como sindicalista nos últimos 8 anos ?**

**Luiz** - Após ter participado, como 1º Secretário da gestão da Diretoria presidida pela Companheira Maria Cristina de Moraes, entendi que era necessário dar uma parada nas atividades sindicais e me dedicar, com maior afinco, às minhas atividades acadêmicas. Alguns projetos que tinha, vinham sendo tocados com intervalos e alguns se perderam no tempo, pois caducaram. Sabia, e tinha necessidade pessoal, de dar maior atenção aos meus filhos e à minha companheira. Assim, desde lá, tenho participado da ADUFPeI SSIND em suas lutas e contribuído, dentro do possível, com as discussões que se fazem no Sindicato nacionalmente via essa Seção Sindical.

**US - Que visão crítica faz da nossa última greve nacional, de mais de cem dias ?**

**Luiz** - A nossa última greve foi amplamente vitoriosa e gostaria de obser-

vá-la por dois aspectos que considero fundamental. O primeiro, por termos conseguido alcançar uma grande parcela das nossas reivindicações e termos conseguido colocar em xeque as posições e ameaças do Ministro Paulo Renato. O segundo, fundamental e decisivo para a continuidade do Sindicato, a maneira como essa greve foi conduzida pelo CNG e pelos CLGs que estavam verdadeiramente comprometidos com a luta das Universidades. A coesão interna nessas Instituições fez com que não se repetissem episódios verificados na greve passada, quando algumas pessoas, de forma oportunista, assumiram papéis que não lhes cabiam. Ainda bem que isso acabou ficando clara com a posição e apoio assumido pelo Sr. Paulo Renato, na eleição para a Diretoria do Sindicato, gestão 2002-04.

**US - Faça alguns encaminhamentos políticos para o movimento docente nesta primeira década do século XXI.**

**Luiz** - Isso é algo que não atrevo a fazer, uma vez que o momento conjuntural que estamos vivendo não permite, na minha opinião, a ninguém fazer.

Espero, sim, que continuemos a trajetória do MD dentro da sua AUTONOMIA, da sua DEMOCRACIA interna e da sua COMBATIVIDADE, que vem desde a sua criação.

**US - Que análise você faz dos confrontos atuais entre as lideranças sindicais do movimento docente ?**

**Luiz** - Acho que essa pergunta esta mal formulada e a refaço, respondendo-a com um breve comentário.



**US - Que análise você faz dos confrontos atuais entre as lideranças do MD e de pseudo-lideranças que buscam se apropriar, em proveito próprio e partidário, do ANDES SN ?**

**Luiz** -O comentário: maléfico e espero que essas pseudo-lideranças busquem outros espaços para atuarem. Os docentes das IES já deram mostra do que desejam que seja o seu Sindicato. As duas últimas eleições foram contundentes. Deve haver, e é necessário que tenhamos, o contraditório dentro do Sindicato, mas é imprescindível que ele se manifeste com honestidade e apon-te na direção da nossas lutas.



# Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90

José dos Santos Souza. Editora Autores Associados / Co-edição Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2002. 223 páginas.

Por Célia Tanajura Machado

O livro *"Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90"* é uma importante produção teórica que nos convoca a refletir acerca das concepções e propostas educacionais do movimento sindical brasileiro nos anos 90. Fruto da pesquisa realizada por José dos Santos Souza, durante o seu curso de mestrado na Universidade Federal Fluminense, este trabalho busca "[...] subsidiar o debate acerca da educação travado no interior das organizações da sociedade civil voltadas para os interesses da classe trabalhadora" (p.13).

No primeiro capítulo do livro, José Souza, atento às profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, principalmente a partir da década de 80, procede a sua análise diferenciando a concepção do trabalho sob a *ótica do capital*, daquela propugnada sob a *ótica do trabalho*. Essas concepções sustentam dois diferentes modelos de sociedade: um, sob a *ótica do trabalho*, tem a força de trabalho como valor de uso e incorpora o trabalho como um *"elemento de vontade"*, convertido em atividade livre, base de toda a liberdade humana; e outro, sob a *ótica do capital*, entende que a força de trabalho tem a finalidade de produção de mais-valia e que esta, ao ser vendida como mercadoria, garante ao homem a sua sobrevivência (p.19).

Revisitando a teoria marxista, seja em *O Capital* ou no *Manifesto do Partido Comunista* ou, ainda, pela leitura de outros marxistas importantes como Gramsci, Carnoy, Borón, Coutinho, Enguita, Boito Jr. e tantos outros, este livro constrói um rico arcabouço teórico para aqueles que pensam e buscam construir um projeto educacional que possibilite a

emancipação da classe trabalhadora.

Ainda neste capítulo, de forma inédita e original, o autor inaugura a expressão *escola desinteressada do trabalho*, a partir do conceito de escola unitária de Gramsci, que se constitui numa alternativa para a educação da classe trabalhadora e, como ele mesmo diz, "é a síntese entre o que há de positivo na escola desinteressada e na escola do trabalho e, por conseguinte, a negação da metafísica inerente à primeira e do pragmatismo inerente à segunda" (p.61).

No capítulo dois, ao trazer o debate para a realidade brasileira, o autor faz uma rica análise dos modelos de sociedade em disputa, nas eleições presidenciais de 1994. Assim, nos permite observar que enquanto modelo formado sob a *ótica do capital*, capitaneado pelo PSDB, empresariado e parcela do movimento sindical, centralizada pela Força Sindical, "atribui à educação da classe trabalhadora o papel de formação e qualificação de força de trabalho [...], com vistas na garantia de maior produtividade e qualidade da indústria nacional como diferencial de competitividade no mercado globalizado" (p. 123). O modelo elaborado sob a *ótica do trabalho* e apresentado pela Frente Brasil Popular (PT, PCB, PCdoB, PSB, PPS, PSTU e PV), em articulação com a CUT, prioriza o papel político da educação de construção da cidadania plena, a despeito de não explicitar os vínculos da educação com o "mundo do trabalho" e a relação existente entre educação e desenvolvimento econômico (p.126), tão necessário à construção de uma proposta de educação para a classe trabalhadora.

Já o terceiro capítulo é totalmente destinado à análise crítica das propos-

tas do movimento sindical para a educação da classe trabalhadora, a partir da organização do *novo sindicalismo* surgido no Brasil na década de 80. Neste capítulo, o autor evidencia o modelo de desenvolvimento proposto pelas centrais sindicais e o papel por elas atribuído ao Estado, às políticas sociais e à educação.

Explorando as contradições enfrentadas para a construção de um projeto de educação alternativo para a classe trabalhadora, o autor evidencia a falta de amadurecimento e de qualificação dos projetos das centrais, o que leva o movimento organizado dos trabalhadores, inevitavelmente, a confluir com as propostas encampadas pelo empresariado, as quais não promovem a relação entre formação para o trabalho e escola básica regular e, com isso, não possibilitam a construção do ideal da escola unitária.

Com verdadeiros desafios históricos a superar, conclui o autor, a classe trabalhadora precisa qualificar a sua intervenção na política educacional brasileira e, só assim, poderá fazer avançar na construção de uma escola para o trabalhador que seja síntese entre a formação para o trabalho manual e a formação para o trabalho intelectual.

O livro de José dos Santos Souza se torna leitura obrigatória para aqueles que militam no campo sindical, intervindo na gestão e na formulação de políticas para formação profissional, e mais especificamente para aqueles que atuam no campo educacional, na aplicação dessas políticas. Em um texto de leitura fluida e fácil, a despeito da complexidade do tema em debate, o autor provoca o leitor a refletir sobre os diferentes modelos de educação em disputa na sociedade. Vale a pena conferir.

## “Os sem-teto”: um suplício coletivo.

Por Antônio Ponciano Bezerra\*

Fotos: Folha Imagem

502 anos depois da chegada dos portugueses ao Brasil, este território insiste em não reconhecer aos nativos o direito à terra e, ao trabalhador, o acesso à moradia. A história nos conta que o monge franciscano André Thevet fala, em sua obra “As singularidades da França Antártica”, de uma terra (hoje, Brasil) de gente maravilhosa, estranha, selvagem, sem fé, sem lei, sem rei, uma espécie de bestas irracionais. Essa idéia tem perdurado até hoje, numa outra ótica, isto é, na visão de nossos dirigentes que, por ironia do destino, realizaram a inversão que lhes convém, reduzindo a classe trabalhadora à massa de manobra e a ela negando todo e qualquer direito social. As classes populares, no Brasil de hoje, se enxergam sem lei, sem esperanças, sem proteção, sem estado. A velha sigla colonial LFR (sem Lei, sem Fé, sem Rei) aumentou, desordenadamente, em extensão de ausências e exclusões.

Na atualidade, mais da metade da população brasileira se aglomera nas regiões metropolitanas, emigrou de uma miséria conhecida para uma outra tragicamente desconhecida. Esse contingente populacional, para além do abandono e do descaso do governo, da vergonhosa situação de desemprego e dos obscenos salários a que se expõe, é ainda a vítima privilegiada da espoliação urbana, da ganância, da especulação imobiliária, da ditadura do espaço, dos agentes financeiros, inclusive oficiais, como é o caso da Caixa Econômica Federal, aliás, um banco igualzinho a qualquer um outro privado, de natureza lucrativa, com uma única diferença, ostenta a chancela, a tutela, o aval do governo federal. A Caixa Econômica Federal vive, hoje, de suas gorduras arrancadas do suor e do sangue do trabalhador brasileiro. É uma agência financeira asséptica, luxuosa, sem fiscalização, gananciosa, especulativa, tirana. De tudo isso, o que restou à classe trabalhadora foi a segregação, sem fim, em becos, cortiços, favelas, buracos, bueiros, esgotos, pontes, viadutos, barracas de plástico, de papelão, tubos, valas, ruas, aliás, a rua é berço e leito de morte comuns aos excluídos. Ora, se extinto, esse banco “popular” do Estado não faria falta a ninguém, muito menos à classe trabalhadora do país.

Este ensaio fotográfico espelha a “seriedade” da política habitacional brasileira, a voracidade fiscal da União e as condições trágicas de vida e de habitabilidade das classes populares no país. A seqüência de imagens representa também, e tão bem, um dos dedos queridos da política habitacional do sociólogo presidente do Brasil – FHC.

---

\* *Antônio Ponciano Bezerra* é professor doutor na Universidade Federal de Sergipe, 2º Vice-presidente da Regional NE-III do ANDES-SN e editor da revista *Universidade e Sociedade*.





Cenas de despejo: o olhar infantil perde-se no infinito da desesperança, diante da frieza cínica do aparato policial.



Desabrigados: sem esperança, sem segurança, sem Estado.



Despejo sumário, cínico e irresponsável - agente: o Estado brasileiro





Um mundo de sem-teto: o dedo de FHC se agigantou nesses últimos 8 anos.



Prédios miseráveis se transformam em miseráveis favelas, nas grandes metrópoles do Brasil.



Debaixo de viadutos, o lar, doce lar, dos excluídos.

Túmulos de vivos: bueiros, grutas, espaços vazios, embaixo de viadutos, pontes, passagens de pedestres.







Como vivem os que "moram" em buracos sob pontes ou viadutos.



Valas debaixo de pontes recebem os seus mais recentes habitantes.



Numa passagem sobre esgotos, crianças desabrigadas brincam e se expõem a doenças infectocontagiosas.



Desabrigo sem fim: uma promessa velada, silenciosa, do desgoverno no Brasil.





O buraco de "João-de-barro" também é, no Brasil, a casa do bicho homem.



O cotidiano de desabrigados e desassistidos pelos poderes públicos do Brasil.



Campo de concentração à brasileira.



Um homem e seu cachorro, à margem do esgoto Tietê, sob uma ponte, circulam sua tapera e mostram o seu pomar e horta regados à lodo e detritos a que se transformou o Rio dos Bandeirantes.





Prédios fantasmas, sem condições de habitabilidade, tornam-se "a parte que cabe" aos sem-teto no fausto latifúndio brasileiro.



Mobilização maciça contra a ausência do Estado brasileiro na área de políticas públicas.



Grito por moradia: ocupação de prédios nos centros das grandes cidades brasileiras.



Sonho que os excluídos transformaram em pesadelo.



Ocupação de prédios abandonados - única esperança de moradia dos excluídos.