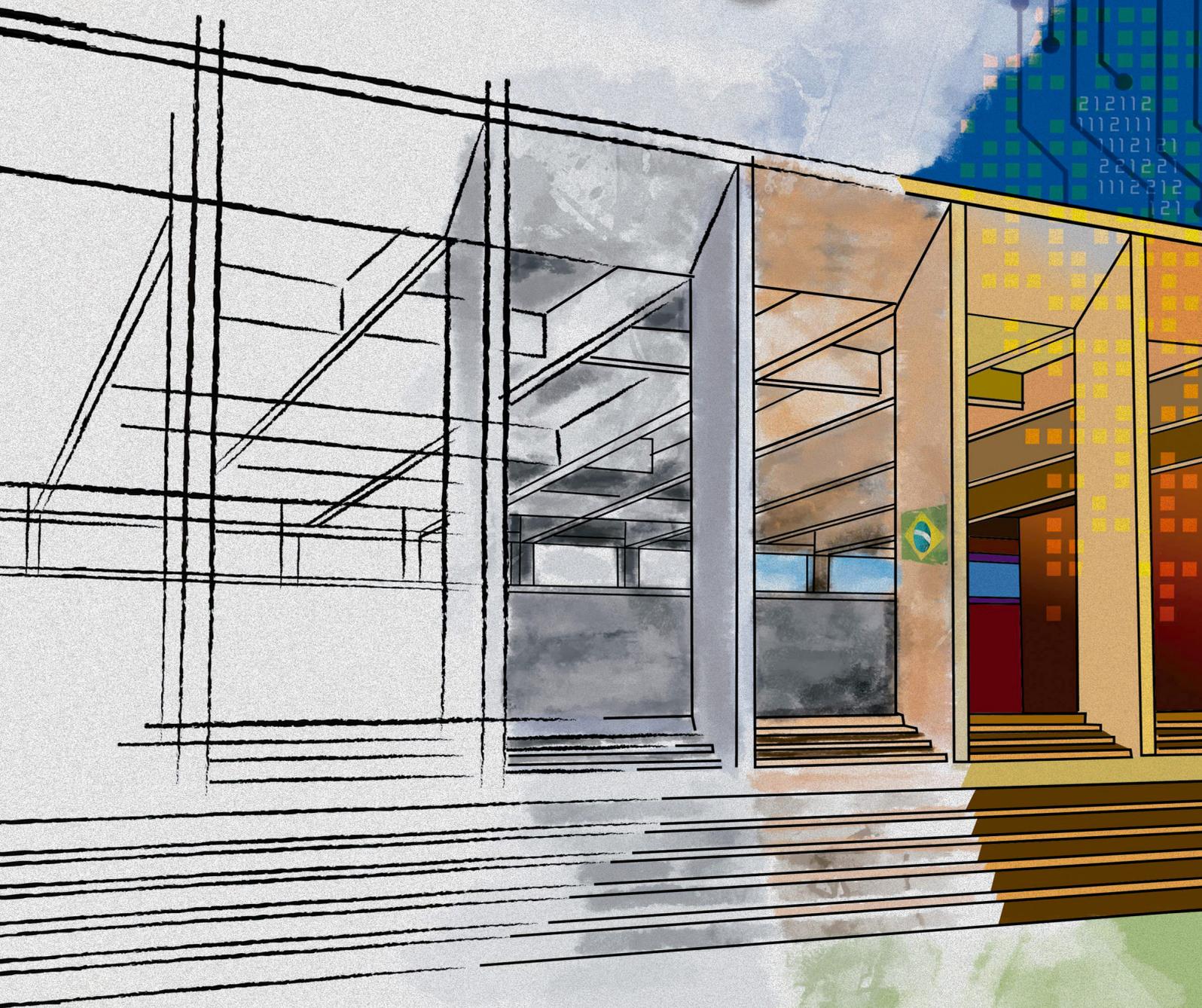


humanidades



EXISTINDO, RESISTINDO E REINVENTANDO:
**Universidades públicas
no Brasil atual**

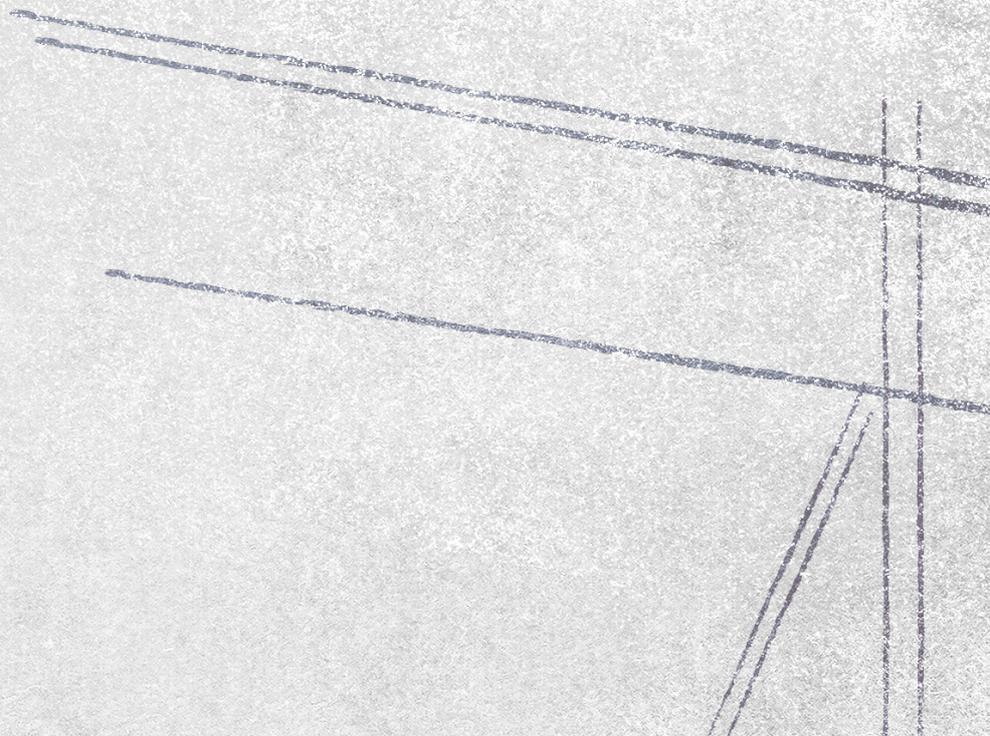
Nº 65 | DEZEMBRO 2021
ISSN 0102.9479

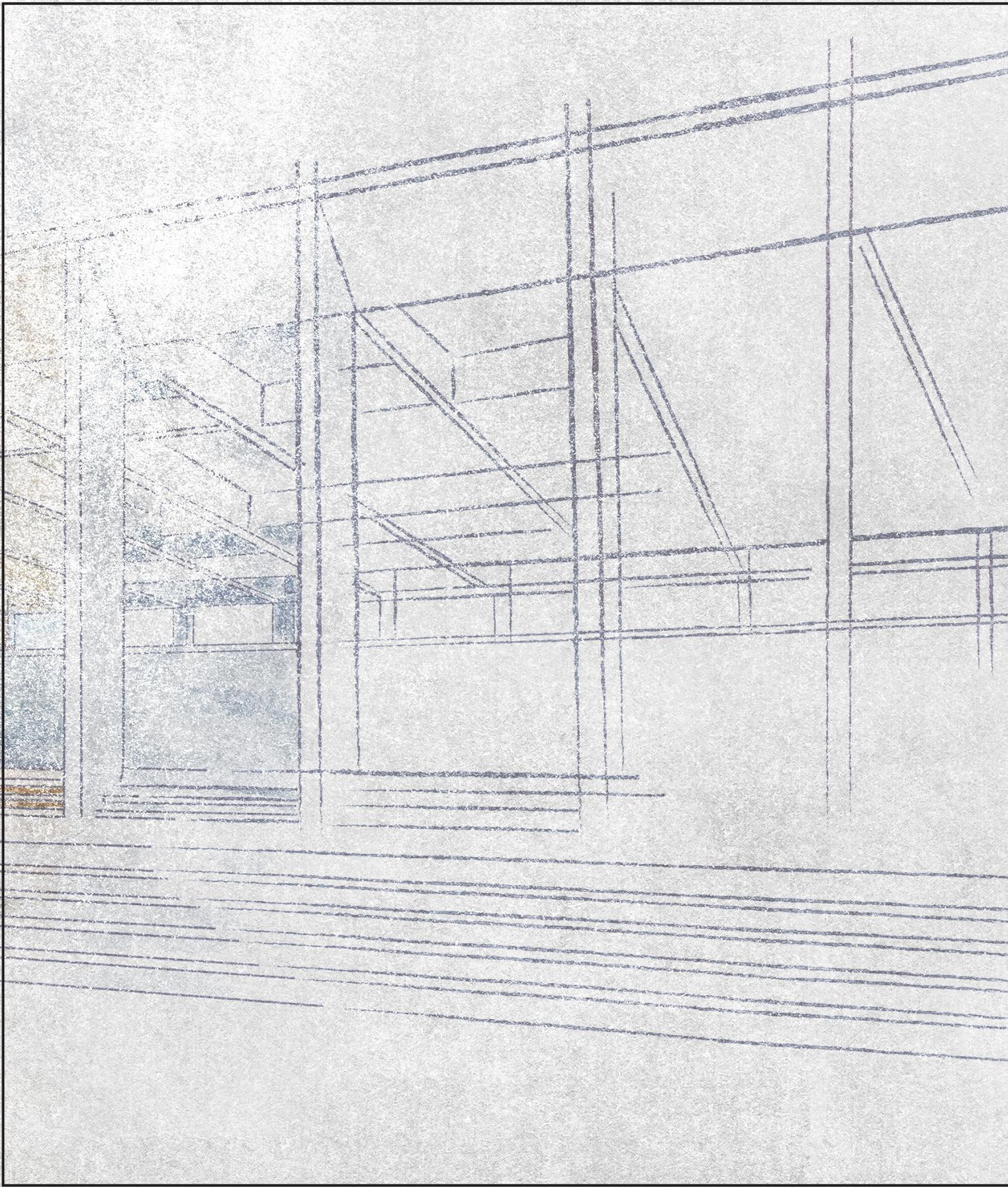


**EXISTINDO, RESISTINDO E REINVENTANDO:
Universidades públicas
no Brasil atual**

“ A causa da Universidade brasileira é o Brasil. O Brasil é nossa tarefa.”

Darcy Ribeiro





Em meio a uma das mais graves crises que as universidades públicas brasileiras já passaram, a *revista Humanidades* traz uma análise do atual momento histórico nacional, abordando questões emergentes que compõem uma intrincada e complexa rede de interpelações sobre o papel institucional que a Universidade pública, gratuita, inclusiva e de qualidade tem como peça fundamental no processo de emancipação social.

As lentes do retrocesso e da negação da ciência fazem com que tenhamos que ler a história que está sendo escrita agora a partir de inacreditáveis notícias falsas, as famosas fake news. O maior exemplo é a versão da Universidade como espaço de balbúrdia. Com isso, ignora-se que as universidades públicas federais e estaduais brasileiras sejam responsáveis por pesquisas de extrema relevância.

Às exigências dos novos tempos, a *revista Humanidades* reforça o compromisso com a formação do pensamento crítico tão necessário para se contrapor à barbárie que se quer impor contra a produção de conhecimento no Brasil ao trazer a lume a situação de ameaças ao espaço democrático que as universidades representam. Os desafios são imensos, para tanto é preciso acionar a memória coletiva para sacudir tudo aquilo que se conhece a respeito do processo que provocou o desenvolvimento das universidades públicas brasileiras e sua transformação ao longo da história, operando hoje como agente público voltado para o compromisso social da transformação e da emancipação, principalmente pela adoção de políticas sociais, como a implementação das cotas.

Compromisso esse que pode ficar inviabilizado frente aos cortes orçamentários, prejudicando pesquisas de relevância para o desenvolvimento do país e paralisando laboratórios que fazem pesquisas de ponta. Somado a este estrangulamento financeiro, sob o argumento de que são instituições caras sob uma lógica mercantilista do ensino, temos assistido a uma enormidade de ataques às universidades públicas que se estendem à sua natureza autônoma, inclusive na nomeação de dirigentes não aprovados pela comunidade universitária.

Conjugados à grave crise estão os desafios daqueles que defendem a Universidade como bem público e contra tudo aquilo que ameaça este espaço da liberdade e do saber, onde o ensino, a pesquisa e a extensão se completam e justificam a luta pela Educação como direito humano, igual para todos. Os textos aqui publicados refletem esse viver democrático que as universidades públicas brasileiras propiciam como o lugar da resistência contra o obscurantismo, contra a ignorância e contra o preconceito. São estes textos que não nos deixam esquecer que é a ciência, a cultura, as artes que ocupam a Universidade, por isso é o espaço da afirmação dos interesses coletivos. Esta é a condição necessária para que a Universidade pública brasileira possa se afirmar no caminho da diversidade, da liberdade e da democracia!

Germana Henriques Pereira

Diretora da Editora Universidade de Brasília

Inês Ulhôa

Editora de *Humanidades*

 **Universidade de Brasília**

Reitora
Márcia Abrahão Moura

Vice-Reitor
Enrique Huelva

EDITORA
 **UnB**

Diretora
Germana Henriques Pereira

Conselho editorial
Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Ana Flávia Magalhães Pinto
César Lignelli
Flávia Millena Biroli Tokarski
Liliane de Almeida Maia
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcante
Sely Maria de Souza Costa
Wilsa Maria Ramos

EXPEDIENTE

Editora
Inês Ulhôa

Revisão
Lara Perpétuo dos Santos

Supervisão de revisão
Marília Carolina de Moraes Florindo

Programação visual
Cláudia Dias

Ilustrações
Ítalo Cajueiro

Editora Universidade de Brasília
Campus Universitário Darcy Ribeiro,
prédio Centro de Vivências, Gleba A,
1º andar. Brasília-DF
Tel.: +55 (61) 3035-4235/4224

www.editora.unb.br

sumário

artigos

Existir, resistir e reinventar: verbos intransitivos 6
Márcia Abrahão Moura

Territórios de conhecimentos e de intersubjetividades: um lugar social para a Universidade 10
José Geraldo de Sousa Junior

Universidade pública: todos temos que lutar 23
Antonio Ibañez Ruiz

Educação superior deve ser mantida como bem público 38
Marco Antonio Rodrigues Dias

O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da Universidade brasileira 52
Marilena Chaui

O futuro da Universidade 61
Marco Antônio Rodrigues Barbosa

Da responsabilidade social e do papel histórico da Universidade necessária e emancipatória 65
Inês Ulhôa

As categorias público e privado no Brasil: O conflito na Educação desde a Assembleia Constituinte 77
Maria Francisca Pinheiro Coelho

Educação, Universidades e a Constituição: disputas sobre o futuro 91
Cristiano Paixão

segunda leitura

UnB 30 anos
Geralda Dias Aparecida

102

o artista desta edição

Italo Cajueiro – publicitário e professor universitário com mestrado em Comunicação Social pela UnB. É cineasta, animador, quadrinista, designer, artista plástico, roteirista, ilustrador, programador visual e diretor de diversos curtas-metragens: “O Lobisomem e o Coronel”, “A moça que dançou depois de morta”, “A menina que pescava estrelas”, “Reconhecimento” e “I-Juca Pirama”. Foi o primeiro brasileiro a conquistar o prêmio de melhor filme do Anima Mundi. Suas animações já receberam 48 prêmios em diversos festivais de cinema no Brasil e no exterior e já foram exibidas em diversos países como França, Portugal, Espanha, Argentina, Japão, Canadá, Coreia, Ucrânia, Índia, Alemanha, dentre outros. Escreveu roteiros para três longa-metragens e realizou *storyboard* para vários filmes, como “Cano Serrado”, “Uma Loucura de Mulher” e “A Repartição do Tempo”.



Universidade de Brasília

EDITORA



UnB



Ilustração: Italo Cajueiro

ARTIGOS

Existir, resistir e reinventar: verbos intransitivos

Sim: existir, resistir e reinventar são verbos muito caros ao momento atual. O tema que atravessa esta revista Humanidades é, portanto, crucial. Com a pandemia, a sociedade pôde perceber com mais clareza a existência da Universidade pública. E, assim, compreender a sua importância para um país em desenvolvimento.

Márcia Abrahão Moura
é reitora da Universidade de Brasília

Márcia Abrahão Moura

Na contramão desse amplo acolhimento, baseado na capacidade demonstrada de dar respostas científicas a problemas bem reais, a Universidade resiste a diversos ataques vindos de quem deveria defendê-la. Não se trata de uma novidade na história brasileira, mas é sempre espantosa a sanha por controle total do pensamento.

Da sala de aula, a Universidade busca identificar e interpretar os significados de alguns movimentos. Reitores escolhidos democraticamente são rejeitados e substituídos por nomes sem respaldo da comunidade acadêmica, gerando conflitos internos desnecessários. O orçamento vai sendo minado como quem testa a capacidade de sobrevivência alheia.

Nesse cenário, onde caberiam outras peças para traçar a perigosa trilha que leva do público ao privado, a Universidade procura caminhos para dar continuidade à missão de servir, à função de oferecer o melhor ensino, a mais acurada pesquisa e a maior interação possível com quem está fora de suas fronteiras reais.

Determinações que indicam a ação de reinventar

A ação intransitiva de reinventar é também necessidade de se reinventar. Em tempos sombrios, a Universidade se torna reflexiva, olha para dentro e enxerga, com todos os contornos, que a autonomia garante a prevalência das determinações acadêmicas sobre as ingerências políticas impostas pelos governos de plantão.

É lamentável que tenhamos voltado a discutir o grau de controle do Estado sobre o ensino superior. É literalmente um retrocesso histórico: retornamos a um debate do início do século XX, antes da constituição da Universidade pública como a entendemos hoje, a partir das reformas dos anos 1960.

E é justamente aí que surge a Universidade de Brasília, criada em 1962 perseguindo um modelo novo de educação. Nos seus quase 60 anos, a UnB existe, resiste e se reinventa. Veio ao mundo para desenquadrar disciplinas e conferir liberdades inéditas ao conhecimento, que passou a integrar campos diversos.

Ela aguentou firme quando seu campus foi solapado por soldados de cassetete em punho. Suportou decisões arbitrárias e centralizadas, impostas a despeito dos ideais democráticos que lhe concederam a forma horizontal de compartilhamento pedagógico. No silêncio dos seus laboratórios, a UnB nunca se curvou. O tempo passou, a UnB se manteve firme e se expandiu para além do Plano Piloto. Cresceu muito e com vigor.

Nossa Universidade disse sim às particularidades. Ao incorporar grupos sociais antes alijados do processo educacional em nível superior, reinventou o conceito de excelência acadêmica. Mais justa, mais social, mais humana. A Universidade pública existe para servir à sociedade, nunca é demais dizer.

Fomos pioneiros da política de cotas raciais aplicada aos processos seletivos de cursos de graduação. Mais recentemente, também nas seleções de mestrado e doutorado. Combatemos males históricos e atuais com as ferramentas à nossa disposição. E com muita interlocução com a sociedade civil organizada.

Peculiaridades de um novo reinventar

A obrigatoriedade de mais uma reinvenção apareceu com a pandemia. Fomos colocados diante de uma circunstância inédita, sobre a qual pairava – e ainda paira – muita incerteza e medo. O espalhamento do vírus no Brasil, a partir de março de 2020, nos obrigou a alterar rotinas.

De repente, não podíamos mais executar nossas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão da forma como havíamos feito ao longo dos últimos 58 anos. De repente, não podíamos mais estar juntos, sentir a presença uns dos outros, interagir com colegas. O mundo havia mudado para sempre.

Deixamos nossas salas, laboratórios e jardins e passamos a viver por intermédio de telas. Do presencial ao remoto, que desafios? Quais estratégias? A partir de nossos celulares, computadores ou tablets, trabalhamos, estudamos, temos nossos momentos de lazer e descanso. A Universidade segue seu curso.

Prevista para permanecer entre nós algumas semanas, a pandemia se estendeu. A contagem do tempo passou a meses e, agora, a mais de um ano. A excepcionalidade virou regra, não sabemos ainda por quanto tempo mais. É verdade que muitos se mantiveram ativos presencialmente, a exceção vinda de tarefas essenciais.

Foram milhares de vidas perdidas em todo o país (no momento em que concluo este texto, mais de 535 mil pessoas). As universidades brasileiras não ficaram de fora dessa tragédia, por suposto. A doença e a morte cobriram de luto a comunidade universitária, ainda que seus *campi* estivessem desabitados.

“É lamentável que tenhamos voltado a discutir o grau de controle do Estado sobre o ensino superior. É literalmente um retrocesso histórico: retornamos a um debate do início do século XX, antes da constituição da Universidade pública como a entendemos hoje, a partir das reformas dos anos 1960.”

Neste cenário tão complexo e adverso, a Universidade de Brasília conseguiu manter suas atividades – com a excelência que lhe é característica. Conseguimos colocar uma comunidade de quase 55 mil pessoas em modo remoto. Não foi algo trivial. Como sabemos, houve e ainda há muitos desafios atrelados a isso.

As respostas à tragédia mostram o inegável esforço de adaptação e a dedicação contínua de nossos docentes, técnicos, estudantes e terceirizados. A Universidade resistiu à sua maneira, realçando a capacidade de resistência e adaptação possibilitadas por uma administração autônoma da crise sanitária.

O processo de reinvenção torna-se palpável quando olhamos para as ações e para os números. Inicialmente, tivemos de interromper o semestre letivo. Fizemos um levantamento completo sobre a realidade da comunidade acadêmica, para aferir as condições sociais, de saúde e de acesso à tecnologia, principalmente.

Descobrimos quem e quantos estudantes precisariam de apoio para a conectividade. Quantificamos o desafio em termos de capacitação de docentes, levados a se familiarizar com as plataformas *on-line* de ensino e aprendizagem. Só a oficina básica do Moodle oferecida pela UnB atraiu mais de 1,3 mil professores.

De posse desses dados, lançamos editais de inclusão digital. No segundo semestre letivo de 2020, foram quase 4 mil estudantes contemplados. Com o fechamento do Restaurante Universitário, fornecemos auxílio-alimentação. Na pós-graduação, centenas de bancas de mestrado e doutorado ocorreram em modo *on-line*.

A tradicional Semana Universitária, tão ativa no corpo a corpo do nosso calendário acadêmico, ofereceu mais de mil atividades pela internet. Criou suas próprias alternativas e apareceu como nunca. A Universidade também esteve e está bastante atenta à saúde mental da comunidade e da sociedade.

O conhecimento entrou em ação para se fazer doar, em muitas e diversas áreas. Psicologia, Serviço Social, Jornalismo, Medicina, Odontologia, Saúde Coletiva, Ciências Biológicas, Farmácia, Química, Nutrição, Física, Educação Física, Direito, Engenharia de Computação, entre tantas outras de iguais relevância e importância.

“ A ação intransitiva de reinventar é também necessidade de se reinventar. Em tempos sombrios, a Universidade se torna reflexiva, olha para dentro e enxerga, com todos os contornos, que a autonomia garante a prevalência das determinações acadêmicas sobre as ingerências políticas impostas pelos governos de plantão.”

Dedicação, comprometimento e solidariedade

É verdade que as condições nunca foram ideais e que não cabe nenhum tipo de romantização. Mas a inovação mais uma vez proposta pela Universidade pública foi possível graças à dedicação e solidariedade cotidianas de toda a comunidade, em atividades remotas ou em incontornáveis deveres presenciais.

Os pesquisadores, professores, técnicos e estudantes deram, mais uma vez, demonstração clara do comprometimento da Universidade de Brasília e de todas as universidades com suas cidades, seus estados e o país. Seu local, sua região, sua nação, sem estabelecer distinções, a não ser salvar e preservar vidas.

Houve uma profusão de projetos de combate à pandemia. Organizamos as iniciativas com chamadas públicas. Criamos um portfólio com mais de 200 projetos de pesquisa, inovação e extensão – mais da metade deles com algum tipo de financiamento. Para orientar cientificamente a população e os governos, nossos pesquisadores se revezam na imprensa e em diferentes comitês de assessoramento.

Em parceria com o Hospital Universitário (HUB), participamos dos testes de eficácia da CoronaVac, uma das vacinas oferecidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Em integração com o Poder Executivo local, o HUB faz parte do plano de contingência da rede pública de saúde do Distrito Federal, com leitos de enfermaria e de UTI, além de outros suportes.

Temos profissionais incansáveis na linha de frente de combate à pandemia. Em janeiro de 2021, por exemplo, o HUB recebeu pacientes vindos de Manaus, que vivia o colapso no sistema de saúde local. O hospital também esteve em várias manchetes por criar o “prontuário afetivo”, que indica os gostos dos pacientes.

Ao se aproximar do aniversário de 60 anos, não é exagero reafirmar que a Universidade de Brasília resiste. Ela está cada dia mais forte e mais necessária. Sim, repito, há inúmeros desafios associados ao atual cenário, mas certamente não nos faltam coragem, ousadia e protagonismo para fazer frente às dificuldades.

Nunca nos faltou essa vontade de existir com ousadia. No último ano, diante de desafios inéditos, criamos novos caminhos sem abrir mão da nossa excelência acadêmica, que vem crescendo nos últimos anos. Com nossa existência garantida institucionalmente, temos potencial para avançar ainda mais. É assim no Distrito Federal, em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e onde quer que exista uma Universidade pública no Brasil.

Nos últimos anos, a UnB lançou as bases para fortalecer a qualidade acadêmica. Passamos a priorizar as áreas-fim, com mais recursos para institutos e faculdades e editais, a despeito das constantes reduções no orçamento. Aprovamos um Plano de Internacionalização e estamos investindo na formação de técnicos, com os mestrados profissionais – para citar apenas alguns exemplos.

É verdade: o presente exige e o futuro terá de nós muita coragem e determinação para enfrentar os desafios associados à pandemia, à situação orçamentária e as ameaças à nossa autonomia constitucional. Os efeitos perversos desta crise perdurarão por muitos anos, com desigualdade socioeconômica ainda maior. Mas a Universidade estará firme, pronta para seguir na defesa da ciência e da educação pública, inclusiva, democrática e de qualidade.

Se permitem à geóloga uma digressão linguística final, digo que a UnB tem uma história substantiva, com muitos predicados que a qualificam para o exercício cotidiano do compartilhamento de saberes. E nossa Universidade gosta, sobretudo, de verbos intransitivos ou com transitividade infinita, se isso for permitido. Existir, resistir e reinventar são velhos conhecidos de nossas ações e de nossos desejos.

“*Nossa Universidade disse sim às particularidades. Ao incorporar grupos sociais antes alijados do processo educacional em nível superior, reinventou o conceito de excelência acadêmica. Mais justa, mais social, mais humana. A Universidade pública existe para servir à sociedade, nunca é demais dizer.*”



ARTIGOS

Territórios de conhecimentos e de intersubjetividades: um lugar social para a Universidade

Este artigo se soma às inúmeras análises críticas que vêm moldando o universo da resistência nas tarefas de compreensão das questões emergentes que buscam as reinterpretações da relação exploradores e explorados, principalmente no que diz respeito aos desafios atuais da Universidade pública brasileira em seu papel transformador e emancipador.

José Geraldo de Sousa Junior é professor titular na Faculdade de Direito e ex-reitor da UnB no período 2008-2012

José Geraldo de Sousa Junior

Início este texto¹ com uma indagação: Apesar das diferenças de percurso para nos constituirmos um espaço comum latino-americano social e político, qual a história comum *que forja a comunidade de culturas e a comunidade de afetos que somos ou que podemos ser* e na medida em que nos possamos constituir também como povos que se podem conceber como um destino compartilhado?

Temos, sim, os destinos compartilhados, os povos que se expressam majoritariamente em línguas muito próximas, notadamente a espanhola e a portuguesa. E se somos cada um povo, só o somos povos com vínculos comuns porque temos uma

¹ O presente texto foi originalmente apresentado na conferência inaugural do XXIII Congresso Internacional de Humanidades, realizado em Brasília, na Universidade de Brasília. A conferência foi lida, na plataforma para a realização remota do evento, no dia 05 de janeiro de 2021. O tema geral do Congresso foi: Poder, Conflito e Construção Cultural nos Espaços Latino-americanos.

história comum que nos forja enquanto comunidade de culturas e comunidade de afetos, e que nos amalgama a partir de algum momento em nossas próprias histórias.

Mas, se temos uma história desde aí comum, o que temos de comum em nossa origem e em nossos destinos? Ao meu perceber, o que há de comum entre nós, desde um momento objetivo de encontro e de qualquer possibilidade de um destino também comum, é o impacto dramático do colonialismo que se impôs sobre nossas identidades e as projeções decorrentes dessa experiência em nossa atualidade pós-colonial afetada econômica e politicamente pelas injunções do ultraneoliberalismo e pelos desafios de toda ordem como exigências de libertação e de emancipação num processo de ação decolonial.

Sob a perspectiva da condição ultraneoliberal, sigo pensando que, para as classes dominantes, para as multinacionais e para o seu Estado, para as oligarquias que ela fomenta, pouco importa que milhões de pessoas morram de fome e de doenças provocadas pela fome. O que importa, num quadro como este, é acrescentar mais uns quantos privilegiados a este núcleo de elite, que constitui o que entre nós, nos seus estudos sobre o Povo Brasileiro, Darcy Ribeiro denominou de engenho de moer gentes, na sua voragem de contínua concentração dos rendimentos, cada vez mais acentuada e desigual.

A exclusão social crescente é a outra face deste tipo de processo econômico, maliciosamente chamado de desenvolvimento, mas que é um processo perverso ou maligno. Porque a exclusão social é a sua consequência mais dramática, que gera os segmentos descartáveis segundo uma lógica de indiferença, que o MST entre nós qualifica de Brasil rejeitado. Falando de exploradores e explorados, há que levar em conta que, se os explorados estavam dentro do sistema (sem explorados não pode haver exploradores), os excluídos estão, por definição, fora do sistema, são inexistentes, descartáveis, conforme os tem denominado o Papa Francisco, ao avaliar as dimensões catastróficas desse processo globalizado.

Todos sabemos, porém, que as mudanças necessárias não acontecem só porque nós acreditamos que é possível um mundo melhor. Essas mudanças hão de verificar-se como resultado das leis de movimento das sociedades humanas, se movidas pela consciência de que há culturalmente um direito à utopia mesmo que na forma de direito a sonhar.

Em torno de um projeto de libertação e emancipação

A aproximação mediada pela economia política e pela filosofia, e mais propriamente por teorias da justiça ou instigações teológicas, segue uma linha civilizatória que mais se afasta das opções que mercantilizam a vida, enquanto se orienta para projeções que garantam o direito à vida plena, de homens e mulheres de carne e osso sim, porque ideologicamente o nosso percurso colonial separou seres humanos, para distinguir os que se inserem no contrato social e os que ficam fora dele, os selvagens, os bestializados, os escravizados, os diminuídos, os segregados, os sobrantes “civilizatórios”, todos alienados do humano.

Abri essa linha de problematização para ponderar o lugar entre nós latino-americanos do experimento colonial e indicar que desde esse lugar o modo decolonial é também uma condição para de minha parte figurar o que o XXIII Congresso Internacional de Humanidades está designando como Poder, Conflito e Construção Cultural nos Espaços Latino-americanos, a partir do que penso, possamos representar um projeto de libertação, de emancipação e de humanização possíveis.

Para Paulo Freire, tão marcante em nossa cultura comum, a desumanização não é destino.

“ Para as classes dominantes, para as multinacionais e para o seu Estado, para as oligarquias que ela fomenta, pouco importa que milhões de pessoas morram de fome e de doenças provocadas pela fome. O que importa, num quadro como este, é acrescentar mais uns quantos privilegiados a este núcleo de elite, que constitui o que entre nós, nos seus estudos sobre o Povo Brasileiro, Darcy Ribeiro denominou de engenho de moer gentes, na sua voragem de contínua concentração dos rendimentos, cada vez mais acentuada e desigual.”

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

(...) O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.

(...) Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 2011, p. 41).

Comecei com Paulo Freire porque ele é um pensador que reflete sobre a emancipação do humano a partir de realidades próximas latino-americanas e africanas que mais intimamente vivenciaram a crueza da alienação do humano. Considero que a africanidade é um elo encadeado ao latino-americanismo no território cultural que o colonialismo forjou no trânsito através do rio chamado Atlântico.

É assim que as literaturas africanas participam da

tendência – quase um projecto – de investigar a apreensão e a tematização do espaço colonial e pós-colonial e regenerar-se a partir dessa originária e contínua representação. Os significadores desse processo, que constituem a singularidade da nossa pós-colonialidade literária, são potencialmente produtivos: sinteticamente dizem respeito a uma identidade nacional como uma construção a partir de negociações de sentidos de identidades regionais e segmentais e de compromisso de alteridades. O que as literaturas africanas intentam propor nestes tempos pós-coloniais é que as identidades (nacionais, regionais, culturais, ideológicas, socioeconômicas, estéticas) gerar-se-ão da capacidade de aceitar as diferenças².

Para o meu objetivo de reflexão neste espaço, vislumbro um pano de fundo para as leituras mais explícitas ou mesmo as implícitas em circulação. Não perder de vista que a tríade dominação/exploração/conflito, apresentada pelos estudos decoloniais, explode a univocidade discursiva no estágio em ensino, sobretudo, de filosofia. Afirmam Ana Claudia Rozo Sandoval e Luís Carlos Santos que

a disputa pela realidade é um traço comum dos filósofos, seja ele interpretando, desconstruindo, criando conceitos, mas o que se quer é disputar a realidade. E para isso colocamos em crise o solo em que se pisa, como um lugar produzido à imagem e semelhança da produção de um discurso que legitimou historicamente a exploração e dominação, e o conflito estabelecido ao buscar filosofar-se caiu na armadilha da representação. Este é um dos primeiros elementos que precisam ser descortinados, a representação. Pois a imagem que se traduziu nos discursos era apenas a europeia. O exercício de pensar-se, o que é próprio da filosofia encontra-se

² Conforme MATA, Inocência. O pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033274/mod_resource/content/1/MATA%2C%20Inoc%C3%Aancia%20-%20O%20p%C3%B3s-colonial%20nas%20literaturas%20africanas.pdf

no poço sem fundo, no beco sem saída da armadilha da representação europeia moderna, ocidentalizada na contemporaneidade. A perspectiva decolonial (ou estudos modernidade/colonialidade) e as filosofias africanas colocam em discussão o epistemicídio e o semiocídio cultural. O conhecimento, e as formas de acessá-lo, e a diversidade cultural no fazer filosófico colocam em evidência outros modos de ser e fazer filosofia. Problemas não considerados filosóficos começam a ser problemas de interesse de outros sujeitos que foram negados pelo sistema mundo eurocentrado³.

Questões que se ligam ao pensar potente africano, ainda que não expresso em português ou espanhol, do camaronês Achille Mbembe, um dos teóricos mais brilhantes sobre estudos pós-coloniais, centrados no conceito por ele atualizado e contextualizado de necropolítica e expressos em temas que bem recortam o que aqui foi discutido quando ele trata da proliferação do divino na África subsaariana, do racismo como prática da imaginação, do poder, violência e acumulação ou, destacadamente da necropolítica, em textos como *cenas fantasmas na sociedade global*, além do influente livro *A pós-colônia*, ensaio sobre a imaginação política na África contemporânea.

No contexto latino-americano, não é diferente, valendo as nuances, diante do que formula Aníbal Quijano. Veja-se o seu artigo “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, no qual aponta os aspectos fundantes do capitalismo e do eurocentrismo. Diz ele:

A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política (QUIJANO, 2005).

Existe culturalmente uma América Latina?

Parto de Darcy Ribeiro porque vejo o seu pensar, sentir e agir encharcado de americanidade. E mais precisamente, conforme escreveu, orientado por uma América Latina: A Pátria Grande, encravada na utopia bolivariana inscrita no seu desejo de “ver formar en América la más grande nación del mundo, menos por su extensión y riqueza que por su libertad y gloria”⁴. A interpelação de Darcy é saber se a América Latina existe. E que possa representar, pela mediação de um percurso democrático, diz o historiador uruguaio Mario Liori, “nuestro deber histórico (que) es concretar esto y no se transforme en um sueño eterno que duerme inscripto en el frío bronce”.

Eric Nepomuceno, que tão bem o interpreta sob essa busca de identidade, lembra que, extraindo de Darcy, temos hoje, na América, países que, apesar de uma história oficial tão secular como alheia, finalmente começam a nascer para si, se descobrem pela primeira vez depois de séculos de negação. E vemos como povos

³SANDOVAL, Ana Claudia Roza e SANTOS, Luís Carlos. Estudos decoloniais e filosofia africana: Por uma perspectiva outra no ensino da filosofia. In *Revista Páginas de Filosofia*, v. 6, n.º 2, p.1-18, jul./dez. 2014.

⁴BOLÍVAR, Simón. Carta de Jamaica, 6 de setiembre de 1815.

submetidos à humilhação e ensinados no conformismo mais inerte tratam de se apoderar daquilo que sempre lhes foi negado: o direito de construir o próprio destino.

E é ao constatar essas mudanças todas, ao registrar o que se avançou e que ele não chegou a ver, que ganha força, nos seus textos, uma das vertentes mais ousadas de Darcy Ribeiro: sua obstinação em defender aquilo que parecia indefensável, e que hoje nos dá nítidos vislumbres não apenas de ser viável, como vai, aos poucos, se consolidando.

Darcy quis saber, e soube, como nos viam nos centros de poder e decisão. Mas, acima de tudo, quis saber como deveríamos nós, latino-americanos, nos ver a partir de nosso próprio prisma. Uma coisa é reconhecer olhares alheios. Outra, inconcebível para ele, seria renunciar ao direito de ter um olhar próprio sobre si mesmo, sobre nós mesmos.

Reitor da UnB entre 2008 e 2012, pude celebrar o jubileu da Universidade com um grande evento de integração cultural num Festival Africano e Latino-americano de Arte e Cultura, no meu chamado indicando que, muito além de um encontro de arte e cultura dos países envolvidos, o FLAAC queria ser um momento para o autoconhecimento da juventude latino-americana. Em meio às realidades angustiantes que o desgaste da década provocava nas nações latino-americanas, com as liberdades sufocadas, os jovens que aqui estavam puderam entrar em contato com as condições políticas, econômicas e sociais dos países participantes e encarar a compreensão e vontade de mudança da situação de seus países pela cultura e pela arte.

De certo modo, eu dizia na convocação, poderão encarnar aquela disposição preconizada por José Martí, para caracterizá-los: “os jovens da América arregaçam a camisa ao cotovelo, afundam as mãos na massa e a levantam com o fermento de seu suor. Criar é a palavra de senha desta geração” (MARTÍ, 2011).

Não é uma tarefa fácil, mas é uma tarefa que está disponível na elevada capacidade criadora de um território de sentidos no qual se manifestaram, somente em literatura, esse âmbito onde a cultura imagina o social e o político, seis prêmios Nobel:

- Gabriela Mistral (Chile) – a subjetividade dos temas presentes em sua obra não a afastou de suas posições feministas, de estar ao lado dos trabalhadores e camponeses, dos indígenas, de pleitear a reforma agrária e de buscar justiça social;
- Miguel Ángel Asturias (Guatemala) – com obras arraigadas nos povos indígenas;
- Pablo Neruda (Chile) – com uma biografia engajada, sua obra, especialmente o “Canto Geral”, em versos de cunho político, carrega uma espécie de resposta poética às injustiças históricas da América Latina, por isso transformada em arma de combate;
- Mario Vargas Llosa (Peru) – com uma obra que a própria concessão do Nobel distinguiu pelo caráter político, pois, independentemente do sentido de muitas de suas tomadas de posição, preocupou-se com os temas da liberdade e da democracia como caminho civilizatório para a América Latina e para o mundo;
- Octavio Paz (México) – sua literatura remete à reflexão crítica associada à cultura e alimentada pela crítica à tradição histórica hispano-americana;
- García Márquez (Colômbia) – dedicado a viver para contar, sua obra trata da solidão, da condição humana, mas principalmente dos rumos políticos e sociais da América Latina.

Cito-os sem hierarquia e sem qualquer pretensão de fazer um mapa completo de nossa latino-americanidade cultural e não apenas literária. O faço para responder a Darcy que existe uma América Latina. Num Octavio Paz, desvelando o novelo do labirinto da solidão enquanto exercício da imaginação crítica. Simultaneamente, visão e revisão, uma procura de um pretense ser. O mexicano não como essência e sim como história.

José Carlos Mariátegui, em *Sete Ensaíos*, examina a situação econômica e social do Peru, de um ponto de vista marxista. A obra, considerada como o primeiro documento de análise da sociedade latino-americana, parte da história econômica do Peru e prossegue apresentando o “problema indígena”, que o autor liga ao “problema agrário”. Mas o intérprete também se dedica à educação, à religião, ao regionalismo e à centralização, assim como à literatura. Mariátegui responsabiliza os proprietários de terras pela situação econômica do país e pelas condições de vida miseráveis dos indígenas da região, dizendo em outras palavras o mesmo que Darcy Ribeiro expôs em *O povo brasileiro*, ao aludir às elites retrógradas que se organizam no sistema de exploração, como “engenhos de moer gentes”. Ao mesmo tempo, observa que o Peru teria ainda numerosas características das sociedades feudais e defende a ideia de que a transição para o socialismo poderia ocorrer através das formas de coletivismo tradicionais, praticadas pelos indígenas.

É desse sentido dramático de disposição decolonial que Gustavo Gutiérrez e Enrique Dussel, na teologia e na filosofia da libertação, desde o grito primal (voz do excluído), armam o projeto de superação do moderno no que ele espolia e oprime, no capitalismo, na luta de classes, no patriarcado, no racismo, na alienação das subjetividades inscritas no conformismo antissujeito (coisificado, desalmado). É um chamado ao realmar que, no atual, Francisco, o Papa argentino, inscreve em sua pedagogia evangelizadora, não somente para avançar em reconhecimento desde a *Bula Sublimis Deus* de 1537, expedida depois do Debate de Valladolid, mas para reinstalar no social a integralidade do humano realmando as relações sociais que coloquem a vida acima do econômico. E que permita encarnar, de modo *callejero*, uma orientação teológica nele certamente influenciada pela visão do padre Lúcio Gera, argentino como ele, de uma América Latina concebida segundo uma teologia a partir da práxis, da cultura do povo.

No Brasil, mas um Brasil latino-americanizado, podemos compreender Ruy Mauro Marini e a sua *Dialética da dependência* e seus textos-chave: “Las razones del neodesarrollismo” (respuesta a F. H. Cardoso y J. Serra, 1978), “Plusvalía extraordinaria y acumulación de capital” (1979), e “El ciclo del capital en la economía dependiente” (1979) – observe-se que escreveu em espanhol e nem tudo foi traduzido para o português – para analisar as três fases do movimento do capital na economia dependente (circulação, produção/acumulação e circulação/realização). E antes dele, Manoel Bomfim com sua análise de alguns elementos presentes em *A América Latina: Males de origem*, com destaque para o conceito de conservadorismo e o parasitismo social, decorrentes da exploração econômica sufocante das metrópoles sobre as colônias, um mal de origem, conforme sugere o subtítulo de sua obra.

Territórios de intersubjetividade e de cultura: fronteiras prováveis

O que me importa considerar, em qualquer aproximação a esse tema, é compreender com Mia Couto que “a terra esteja aberta a futuros”. Mas a terra pensada de acordo com Gersem Baniwa compreende que

a luta pela proteção dos territórios indígenas é o que unifica, articula e mobiliza todos, abordando especialmente a importância para a vida dos povos originários, sem o território não há saúde, educação, proteção do meio ambiente, não há vida, o território é fundamental

“ Na nossa UnB, em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, está em processo de formalização um projeto acadêmico atualmente em discussão nas instâncias de ensino, pesquisa e extensão, denominado Universidade Sul Sul – Programa Intercultural de Extensão – Fundado na Ecologia de Saberes das Epistemologias do Sul e na Universidade Popular dos Movimentos Sociais, com o sentido de ampliar as fronteiras do conhecimento, ou seja, conforme o professor Boaventura, aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul.”

na resistência dos povos indígenas, para além de bens materiais o território tem um significado que envolve espiritualidade, valores, conhecimentos e tradições. Território é onde se fortalece a identidade e a cultura de cada povo (BANIWA, 2020).

E, a partir dessa concepção de território, pensar aberturas para o futuro, que penso devam ser conferidas em “prospecção impulsionada pela imaginação visando a conclusões alargadas” que levem a discernir “as fronteiras improváveis entre tempos e direitos”, no compartilhamento de normatividades entre sistemas de justiça, tal como defende Lucas Cravo de Oliveira, em sua dissertação de Mestrado⁵. Também para os indígenas brasileiros, segundo Oliveira, essas representações se ligam diretamente a um real em simbiose entre o material e o imaterial.

Penso o território e o simbólico das narrativas dos povos originários de nossa América, que a percebem como narrativas reais, registra Catherine Fonseca Coutinho⁶, com Daniel Munduruku, sua fonte direta: “*Elas aconteceram de verdade e marcaram profundamente o modo de ser do meu povo. É por causa da repetição constante dessas histórias que esse povo relembra seu sentido de existir e permanece atuante e lutando pelo direito de viver. É assim que damos sentido e valor à nossa existência*”.

Ou, como me revela em sala de aula uma jovem pós-graduada do povo Pankararu (Maíra de Oliveira Carneiro Pankararu), quando procurávamos ilustrações para o livro que a classe preparou – *O Direito Achado na Rua: Questões Emergentes, Revisitações e Travessias*. Para explicar uma foto de uma cerimônia, Maíra Pankararu esclarece:

O prayá (ou praia) não é um homem, um índio, um Pankararu. Uma vez com as vestes feitas de palha do caroá (ou croá), ali está o Encantado, a expressão máxima da religiosidade do nosso povo. A foto representa um símbolo muito forte dos Pankararu, pois mesmo depois de anos de assédio, de tentativas de aculturação, preservamos com afincamento aquilo que acreditamos. Nós, Pankararu, nascemos da terra, somos filhos da terra. Sã Sé nos enterrou no chão e brotamos como árvores. Também somos guardadores de sementes, onde chegamos, preparamos o chão e deixamos um pouco do que é nosso germinar e tomar seu ciclo de vida. Foi assim com O Direito Achado na Rua.

Por uma Universidade pública e popular dos movimentos sociais

Nesse ponto, retorno a Darcy Ribeiro porque, um construtor de universidades em nossos territórios de sentidos, sempre empolgou as oportunidades para construir instituições de ensino contemporâneas, também pelo que mais nos caracteriza nos debates do XXIII Congresso Internacional de Humanidades, que é o poder constituir no espaço universitário territórios de cultura. Na sua concepção de Universidade, a experiência na implantação da UnB foi também importante, para a sua contribuição na criação ou na reforma de universidades na Costa Rica, Argélia, Uruguai, Venezuela e Peru. Para ele, criar uma Universidade

⁵Fronteiras improváveis entre tempos e direitos: constitucionalismo compartilhado entre os sistemas de justiça estatal e Mëbêngôkre Kayapó no acidente do Gol 1907. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, 2020.

⁶Projeto de Qualificação de Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania. Brasília: UnB/CEAM/Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, 2020.

nova é um privilégio extraordinário, provavelmente o mais honroso e o mais gratificante para um trabalhador da educação. Conceber um modelo inovador, inscrito no projeto que ele formulou para a UnB.

Neste projeto está presente a ideia, em tudo coincidente com o princípio do compromisso social do conhecimento realizado pela Universidade, atualizando a pergunta por ele formulada e por ele próprio respondida como tarefa para a Universidade de Brasília: “uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema”.

Na nossa UnB, em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, nosso doutor *honoris causa* e cidadão honorário de Brasília, com título concedido pela Câmara Legislativa da cidade, seguindo esses fundamentos, está em processo de formalização um projeto acadêmico atualmente em discussão nas instâncias de ensino, pesquisa e extensão, denominado Universidade Sul Sul – Programa Intercultural de Extensão – Fundado na Ecologia de Saberes das Epistemologias do Sul e na Universidade Popular dos Movimentos Sociais, com o sentido de ampliar as fronteiras do conhecimento, ou seja, conforme o professor Boaventura, aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul.

Colocada essa questão como desafio à Universidade, ela remete àquela necessidade, identificada pela Comissão Delors, de caminhar em direção a uma sociedade educativa, para a qual a contribuição do ensino superior, pela mediação dos Direitos Humanos, pode cooperar para realizar o pilar-síntese da educação pensada como condição para o aprendizado

do viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, das tradições e da espiritualidade (e) a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção nas nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos⁷.

Esses pontos correspondem, em seus fundamentos, às expectativas que defendem uma Universidade aberta à cidadania, preocupada com a formação crítica dos acadêmicos e mais democrática. Uma Universidade, como lembrava Boaventura de Sousa Santos em sua recente visita à UnB, consciente de que “o que lhe resta de hegemonia é o ser um espaço público onde o debate e a crítica sobre o longo prazo das sociedades se podem realizar com muito menos restrições do que é comum no resto da sociedade” e que encontra no exercício da pluralidade tolerante a mediação apta a torná-la uma “incubadora de solidariedade e de cidadania ativa”.

Um modelo assim já se apresenta como proposição interpelante da Universidade convencional, desde que ela se abra a, pelo menos, duas condições. A primeira é o dar-se conta da natureza social do processo que lhe cabe desenvolver. Não é condição trivial, porque ela implica opor-se à tentação de mercadorização do ensino e da pesquisa e conseqüente redução do sentido de indisponibilidade do bem Educação, constitucionalmente definido como um bem público, processo dramático e cruento em curso autoritário em muitos de nossos países, num projeto claramente hostil à ideia de Universidade como valor social e ao conhecimento crítico como elemento nutriente de práticas e de pensamentos democrático e emancipatório.

A outra condição é a de interpelar a Universidade para que ela se abra a novos modos de ingresso e de inclusão de segmentos dela excluídos, a exem-

“ É preciso interpelar a Universidade para que ela se abra a novos modos de ingresso e de inclusão de segmentos dela excluídos, a exemplo das políticas de ações afirmativas. Possibilita, assim, alargar o âmbito das pautas pedagógicas que desenvolve e fazer circular no ambiente do ensino e da pesquisa novos temas, cosmologias plurais, epistemologias mais complexas e um diálogo mais amplo entre os saberes.”

⁷ Delors, J., Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 5ª edição – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

plo das políticas de ações afirmativas. Possibilita, assim, alargar o âmbito das pautas pedagógicas que desenvolve e fazer circular no ambiente do ensino e da pesquisa novos temas, cosmologias plurais, epistemologias mais complexas e um diálogo mais amplo entre os saberes.

Universidade: lugar para o reencontro de Humanidades

A obra de Ailton Krenak, dividida em três partes – “Ideias para adiar o fim do mundo”, “Do sonho e da terra” e “A humanidade que pensamos ser”, traz, como um fio condutor, a chamada a que nos demos conta de que “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam”, a partir de diferentes perspectivas de humanidades, que não podem ser subordinadas a uma única compreensão do humano que subordine coisificando todas as outras possibilidades de vida e de existência, que se abra a uma ecologia de saberes (neste ponto dialogando com Boaventura de Sousa Santos, expressamente mencionado), que se integre a “nossa experiência cotidiana, para inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade”.

Krenak fala de uma humanidade fecundada numa ancestralidade que junta ao invés de separar, e que, ao contrário do senso antropofágico de humanos que se consomem numa reificação e que se presta ao entredevorar-se uns pelos outros, supra a falta de sentido de um cosmos esvaziado por essa antropofagia:

Sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha sobre as nossas vidas. Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos. E se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, mas para salvar a nós mesmos (KRENAK, 2019, p. 44).

Porque sentimos “desconforto e a sensação de estar caindo”, diz ele, com Davi Kopenawa, autor de *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*, precisamos todos “despertar, porque se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da eminência de a Terra não suportar a nossa demanda” (KRENAK, 2019, p. 45).

Escrito antes da pandemia da covid-19 (“mas não sem prever a reação antropocena da peste ambulante, o contágio do encontro entre humanos”), a antevisão de uma Terra canibalizada por uma humanidade que dela se apartou já apontava para o mau humor que a desolação traria e para a resposta terrível que a natureza daria a tanta insensatez: “Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos”.

Resgatar a casa comum, recuperar a corresponsabilidade com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres, e não só dessa abstração que nos permitimos constituir como uma humanidade, que exclui todas as outras e todos os outros seres, é condição para adiar o fim do mundo.

Talvez por isso Krenak, que tem neste momento aprovada pelo Conselho Universitário a outorga de doutor honoris causa da UnB, nos convida para o sonho como busca de alternativa para o reencontro das humanidades. Assim, diz ele,

quando eu sugeri que falaria do sonho e da terra, eu queria comunicar a vocês um lugar, uma prática que é percebida em diferentes culturas, em diferentes povos, de reconhecer essa instituição do sonho não como experiência cotidiana de dormir e sonhar, mas como exercício disciplinado de buscar no sonho as orientações para as nossas escolhas do dia a dia (KRENAK, 2019, p. 51).

Ao fim e ao cabo, tratando de juntar as pontas, concluo o recorte proposto para dialogar com o tema e os subtemas do XXIII Congresso realizado em espaço universitário, nessa disposição de pensar uma Universidade Popular para uma Educação Emancipatória, o que deixa claro é que libertar-se, emancipar-se, dizemos nós em nosso projeto acadêmico que denominamos *O Direito Achado na Rua*: “não é dom; é tarefa, que se realiza na História, porque não nos libertamos isoladamente, mas em conjunto”. E se ela não existe em si, o Direito de emancipar-se é comumente a sua expressão, porque ele é a sua afirmação histórico-social “que acompanha a conscientização de liberdades antes não pensadas (como em nosso tempo, a das mulheres e das minorias étnicas) e de contradições entre as liberdades estabelecidas (como a liberdade contratual, que as desigualdades sociais tornam ilusória e que, para buscar o caminho de sua realização, tem de estabelecer a desigualdade, com vista a nivelar os socialmente desfavorecidos, enquanto existam”.

E essa cosmovisão se converte em projeto de governança e se inscreve na proposta política na América Latina inscrita no programa de Governo conforme as eleições recentes na Bolívia, no discurso do aymarâ vice-presidente da República, David Choquehuanca:

A ideia do encontro entre o espírito e a matéria, o céu e a terra de Pachamama e Pachakama nos permite pensar que uma nova mulher e um novo homem serão capazes de curar a humanidade, o planeta e a bela vida que nele há e devolver a beleza para nossa mãe terra. Defenderemos os tesouros sagrados de nossa cultura de todas as interferências, defenderemos nossos povos, nossos



recursos naturais, nossas liberdades e nossos direitos. Voltaremos ao nosso Qhapak Ñan, o nobre caminho da integração, o caminho da verdade, o caminho da fraternidade, o caminho da unidade, o caminho do respeito por nossas autoridades, nossas irmãs, o caminho do respeito pelo fogo, o caminho do respeito pela chuva, o caminho do respeito pelas nossas montanhas, o caminho do respeito pelos nossos rios, o caminho do respeito pela nossa mãe terra, o caminho do respeito pela soberania dos nossos povos. Irmãos, para concluir, os bolivianos devem superar a divisão, o ódio, o racismo, a discriminação entre os compatriotas, o fim da perseguição à liberdade de expressão, o fim da judicialização da política. Chega de abuso de poder, o poder tem que ajudar, o poder tem que circular, o poder, assim como a economia, tem que ser redistribuído, tem que circular, tem que fluir, assim como o sangue corre em nosso corpo, chega de impunidade, irmãos de justiça. Mas a justiça tem que ser verdadeiramente independente, vamos acabar com a intolerância à humilhação dos direitos humanos e de nossa mãe terra. O novo tempo significa ouvir a mensagem dos nossos povos que vem do fundo do coração, significa curar feridas, olhar para nós com respeito, recuperar a pátria, sonhar juntos, construir fraternidade, harmonia, integração, esperança para garantir a paz e a felicidade das novas gerações. Só então podemos conseguir viver bem e governar a nós mesmos.

Trata-se, em suma, de aqui aplicar a tese formulada pelo meu querido amigo ítalo-argentino Alberto Filippi de que

a persistência de direitos sem memória favorece a não memória dos direitos. É dizer: a des-historialização dos direitos, considerada como fenômeno em que os processos e os contextos de luta histórica por direitos e liberdades são esquecidos, esvazia o seu conteúdo e repercute negativamente na construção social e plural das democracias. Utilizando a “rua” como metáfora do lugar em que os direitos constituem-se e no qual identificamos as práticas instituintes, invoquei a contextualização das lutas por direitos “pelas ruas da América Latina” como estratégia para recuperar a memória histórica dos direitos e, assim, refletir sobre o desafio de integração latino-americana (FILIPPI, 2015).

Referências

BANIWA, Gersem. In MONTEIRO, Suliete Gervásio. *O retorno de Xawara no Território Yanomami: Conflito, Luta e Resistência*. Projeto de Qualificação para o Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania. Brasília: UnB/CEAM/Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, 2020.

BOMFIM, Manoel. *América Latina: Males de Origem*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro (Biblioteca Básica Brasileira), 2012.

CHOQUEHUANCA, David. Discurso de Posse na Vice-Presidência da Bolívia. <https://caixadeferramentas.org/tag/discurso-de-posse/>. Acesso em 17.01.2021.

COUTINHO, Catherine Fonseca. Projeto de Qualificação de Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania. Brasília: UnB/CEAM/Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, 2020.

COUTO, Mia. *Um Rio Chamado Tempo, uma Casa Chamada Terra*. Alfragide/Portugal: Editorial Caminho, 2013.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 5ª edição – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FILIPPI, Alberto. Os direitos nas ruas da resistência e nos caminhos do exílio entre América e Europa. In SOUSA JUNIOR, José Geraldo de *et al.* (Orgs.). *Série O Direito Achado na Rua, vol. 7: Introdução Crítica à Justiça de Transição na América Latina*. Brasília: Editora UnB/Ministério da Justiça, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu*. Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *A Vida não é Útil*. Pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAYME Yepey, Hernan. In Memoria del “I Curso Internacional, Interdisciplinario e Intercultural: Protección Internacional de los derechos humanos de pueblos indígenas. Derechos Territoriales y Consulta Previa”, desarrollado en Lima, del 7 al 12 de octubre de 2019. © Raquel Yrigoyen Fajardo, IIDS (coord.) Esta Memoria ha sido elaborada con la asistencia de Brigitte Jara (IIDS), y el apoyo de Renata Carolina Corrêa Vieira (UnB), en coordinación con Raquel Yrigoyen Fajardo, Coordinadora General del Curso. Las fotografías que aparecen en esta Memoria son parte del archivo fotográfico del Instituto Internacional de Derecho y Sociedad-IIDS.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é Direito*. São Paulo: Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, nº 62, 1ª edição, 1982.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Lima/Peru: Empresa Editora Amauta, 1984.

MARTÍ, José. *Nossa América*. Brasília: Editora UnB; 1ª edição (Bílingue), 2011.

MATA, Inocência. O pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa, https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033274/mod_resource/content/1/MATA%2C%20Inoc%C3%A2ncia%20-%20O%20p%C3%B3s-colonial%20nas%20literaturas%20africanas.pdf.

MBEMBE, Achille. *De la Postcolonie. Essai sur l’imagination politique dans l’Afrique contemporaine*. Paris: Karthala, 2000.

NEPOMUCENO, Eric. Prefácio. In RIBEIRO, Darcy. *América Latina: a pátria grande*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro (Biblioteca Básica Brasileira), 2012.

OLIVEIRA, Lucas Cravo de. *Fronteiras improváveis entre tempos e direitos: constitucionalismo compartilhado entre os sistemas de justiça estatal e Mëbêngôkre Kayapó no acidente do Gol 1907*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Orientador: Prof. Dr. Douglas Antônio Rocha Pinheiro Coorientador: Prof. Dr. Ronaldo Joaquim da Silveira Lobão. Brasília, 2020.

PANKARARU, Maíra de Oliveira Carneiro. In SOUSA JUNIOR, José Geraldo de et al (Orgs.). *O Direito Achado na Rua: Questões Emergentes, Revisitações e Travessias*. Coleção Direito Vivo, vol. 5. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2021.

PAPA FRANCISCO. Carta Encíclica *Fratelli Tutti. Sobre a fraternidade e a amizade social*. São Paulo: Paulinas, 2020.

QUIJANO, ANÍBAL. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª edição, 2ª reimpressão, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *América Latina: a pátria grande*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro (Biblioteca Básica Brasileira), 2012.

SANDOVAL, Ana Cláudia Rozo; SANTOS, Luís Carlos. *Estudos Decoloniais e Filosofia Africana: Por uma Perspectiva Outra no Ensino da Filosofia*. Revista Páginas de Filosofia, v. 6, n. 2, p.1-18, jul./dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. In SOUSA JUNIOR, José Geraldo de (org.). *Redefinindo a Relação entre o Professor e a Universidade: Emprego Público nas Instituições Federais de Ensino?*. Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito/CESPE. Coleção “O que se Pensa na Colina”, volume 1, 2002.

SANTOS, Boaventura de. *A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de. A universidade popular dos movimentos sociais: entrevista com o prof. Boaventura de Sousa Santos, entrevista concedida a Júlia F. Benzaquen. *Imagens & Palavras • Educ. Soc.* 33 (120) • Set 2012.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de (Org.). *Da Universidade Necessária à Universidade Emancipatória*. Brasília: Editora UnB, 2012.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Movimentos Sociais nos 50 Anos da UnB: Construindo uma Universidade Emancipatória. In RÊSES, Erlando da Silva (Org.). *Universidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2015.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. *Uma Universidade Popular para uma Educação Emancipatória Especial: Número Comemorativo do 10º Aniversário da FORGES*, 2020.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de et al (Orgs.). *O Direito Achado na Rua: Questões Emergentes, Revisitações e Travessias*. Coleção Direito Vivo, vol. 5. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2021.



Ilustração: Italo Cajueiro

ARTIGOS

Universidade pública: todos temos que lutar

O artigo aqui apresentado é uma contribuição ao debate a respeito de como poderia ser a nova Universidade pública federal que emergirá depois da covid-19. São apresentados modelos de universidades surgidos recentemente em instituições públicas e privadas. No caso das públicas, o caminho é mais difícil. É necessário resistir às políticas neoliberais e avançar dentro das dificuldades provocadas pelo governo antidemocrático, negacionista e associado a uma política econômica retrógrada e predadora. Essa catástrofe, associada à pandemia da covid-19 que se abate sobre as universidades públicas, não é suficiente para impedir o avanço do conhecimento, da formação e da interação com a sociedade, como temos visto ocorrer desde março de 2020. O resultado desse turbilhão de conflitos, ataques, resistência e avanços será uma Universidade diferente, mas sem interrupções, e nós estamos vivendo, hoje, essa cultura da transformação da Universidade.

Antônio Ibañez Ruiz
é professor aposentado e
ex-reitor da Universidade de
Brasília no período 1989-1993.

Antônio Ibañez Ruiz

Iniciamos este texto lembrando da organização dos professores com a criação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) e como ela foi (e é) importante para a resistência, naquele momento de transição do final da ditadura e ao longo de todos esses anos. Em continuação, citamos o avanço das Instituições Federais de Ensino (IFES) e do Sistema de Ciência e Tecnologia no período 2005-2013 e como foi importante a implantação de políticas públicas que ajudaram na rápida transformação das IFES para o seu funcionamento *on-line*, durante a pandemia. Para se ter noção do tamanho da luta a ser enfrentada desde já, pela recuperação econômica das IFES, será necessário conhecer a situação atual delas e, para tanto, o professor Nelson Amaral, da Universidade Federal de Goiás (UFG), mostra números inacreditáveis do retrocesso. Continuamos com

uma breve descrição de dois modelos recentes de Universidade, implantados ainda antes da pandemia. Um disruptivo e outro não disruptivo.

Para ajudar na discussão trazemos a opinião de dois grandes cientistas conhecidos mundialmente e muito ligados ao meio acadêmico. As manifestações deles ajudaram a construir a proposta com a que finalizamos nosso trabalho.

Resistência durante a ditadura

Nos últimos 50 anos, as universidades públicas federais passaram por sérias crises; algumas específicas, outras consequências de crises sociais. A maior delas nesse período foi o golpe militar de 1964.

O golpe militar veio seguido de invasões, afastamentos, perseguições, prisões, desaparecimentos e mortes. A resistência foi a característica das universidades naqueles anos de escuridão. As atrocidades ficaram registradas nas Comissões da Verdade estabelecidas pelas comunidades universitárias, ao exemplo da nossa UnB¹. O principal ator nessa resistência foram os estudantes. Os professores que podiam ou faziam resistência no início do golpe foram afastados. O controle sobre os estudantes era mais difícil e, por esse motivo, a repressão era contínua e generalizada. Depois do AI-5, em dezembro de 1968, as lideranças universitárias foram diminuindo dentro das universidades.

No final dos anos 1970 os professores das universidades públicas federais, autarquias e fundações, começaram a se organizar em associações locais de docentes. Seu crescimento deu origem à Andes. Foi esse movimento forte, unido nas ações e proposições, bem estruturado, agindo democraticamente em cada Universidade, que conseguiu acelerar a saída dos ditadores incrustados nas reitorias, participar ativamente para que a anistia fosse realidade, envolvendo-se de forma organizada na discussão da Constituinte, sendo fundamental na definição de alguns dos capítulos que afetavam a educação superior e a básica.

Antes da Constituição o movimento docente pressionou e conseguiu a unificação das universidades fundacionais, a antessala do sistema federal de educação superior, ao juntar autarquias e fundações. Cada fundação universitária tinha um plano de carreira diferente, salários diferentes e nenhuma política para elas. A unificação foi uma grande vitória. A democratização das universidades foi uma das maiores conquistas do meio acadêmico, mas que, sem o movimento docente, dificilmente teria sido obtida. O movimento voltou a pressionar pela unificação das carreiras entre autarquias e fundações, além de salários iguais. Mais uma vez o movimento saiu vencedor².

Posteriormente, o movimento docente conseguiu evitar a transformação das Universidades Federais em Organizações Sociais, dentro da Reforma Administrativa proposta pelo presidente Fernando Henrique Cardoso³. Essa rica história do movimento docente está registrada na revista *Universidade e Sociedade*, editada pelo ANDES-Sindicato Nacional.

Hoje, o movimento docente somado à mobilização dos técnico-administrativos, agrupados na Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra), são um dos pilares da resistência e dos avanços conseguidos até hoje pelas Universidades Federais.

“o movimento docente foi fundamental quando as universidades estavam muito fragilizadas no final da ditadura e durante a transição para a democracia. Consolidada a democracia, o movimento docente foi e é muito importante nos momentos de crise pelos quais passam as universidades e as IFES, em geral.”

¹ Relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília. Brasília: FAC-UnB, 2016.

² Conforme LODI, L.H. A Resistência dos Docentes ao Desmonte da Universidade Pública e Gratuita [Editorial]. *Revista Universidade e Sociedade*. Ano I. Nº 2. Novembro de 1991.

³ Em LEHER, R. Memória do Movimento Docente. *Revista Universidade e Sociedade*. Ano XII. Nº29, março de 2003. Entrevista concedida a Antônio Ponciano Bezerra e Janete Lúcia Leite.

Recuperação das Universidades Federais

Em 2005 começou o programa de expansão das IFES e, posteriormente, a criação dos Institutos Federais de Tecnologia e a expansão de sua rede. Essas ações foram fruto de uma melhora sensível no ambiente político e econômico do país. O Sistema de Ciência e Tecnologia também melhorou porque, ao girar a roda da economia, aumentaram os recursos dos Fundos Setoriais, que são parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). Os Fundos Setoriais, geridos por comitês gestores tripartites, atribuíam os recursos aos projetos de pesquisas apresentados. Além disso, o FNDCT recebeu um aporte de recursos grande devido ao desbloqueio de todos os recursos que estavam bloqueados há vários anos. Foi uma das principais reivindicações dos pesquisadores, que foi atendida. Nunca houve tanta interação entre as universidades e o FNDCT. Praticamente em todos os comitês gestores dos fundos setoriais havia um reitor representando as universidades. Isso permitia às universidades conhecer bem as empresas participantes, os cientistas ligados a cada fundo e os recursos investidos em cada setor. As universidades nunca tiveram tanto investimento em pesquisa e inovação como nesse período.

Depois das eleições de 2014, os ambientes político e econômico do país começaram a se deteriorar rapidamente até culminar, em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, uma forma constitucional para legalizar o que hoje está sendo amplamente reconhecido como golpe parlamentar, com o objetivo de derrubá-la da Presidência, beneficiando o então vice-presidente, Michel Temer. Essa história é bem recente e se tornará inesquecível pelo aprofundamento e arrocho das políticas fiscais praticadas pelo governo Temer e, depois, pelo presidente eleito Jair Messias Bolsonaro. Desde 2014, os orçamentos e os recursos para a educação, a ciência, a tecnologia e a inovação não pararam de cair.

No Brasil, as universidades e, de forma geral, as IFES, estão sendo afetadas pela pandemia e pela política fiscal aplicada desde o golpe midiático-parlamentar de 2016. Nesse caso, é importante conhecer a situação financeira das instituições. De acordo com Nelson Amaral, o “encolhimento do Estado e destruição das Universidades é caminho suicida para o país”. Segundo ele, esse encolhimento do Estado “prejudica, sobretudo os mais pobres, que, apesar de pagarem tributos, passam também a pagar pelos serviços dos setores sociais que foram abandonados pelo Estado: educação, saúde, cultura, saneamento etc.”⁴.

Amaral afirma ainda que

um dado curioso do levantamento dos recursos financeiros associados à função Educação (2014-2020), indica que o “economizado” (R\$ 37,7 bilhões, o equivalente a 28,5% a menos) foi praticamente redirecionado à função Defesa, que, entre 2015 e 2019, recebeu R\$ 37,6 bilhões a mais. Outra ação que passou a receber mais recursos – impressionantes R\$ 250 bilhões de acréscimo entre 2014 e 2020 – foi a rolagem da dívida pública, que, não por acaso, não é abrangida pela Emenda Constitucional 95, aprovada em 2016, que congelou por 20 anos os investimentos federais em praticamente todos os setores⁵.

O levantamento também aponta uma ação em curso de desmonte das agências de fomento à pesquisa e de verdadeira aniquilação das universidades e ins-

“ No Brasil, as universidades e, de forma geral, as IFES, estão sendo afetadas pela pandemia e pela política fiscal aplicada desde o golpe midiático-parlamentar de 2016. Nesse caso, é importante conhecer a situação financeira das instituições. De acordo com Nelson Amaral, o “encolhimento do Estado e destruição das universidades é caminho suicida para o país.”

⁴ Ver AMARAL, N. Dois anos de desgoverno: Os números da desconstrução. <https://aterraaredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao/>. Entrevista concedida a: www.edgardigital.ufba.br/?p=19986. Acessado em 29/04/2021.

⁵ Ibidem.

“ **Levantamento aponta uma ação em curso de desmonte das agências de fomento à pesquisa e de verdadeira aniquilação das universidades e institutos federais – que, embora sejam responsáveis por 95% da ciência produzida no país e tenham crescido incorporando estudantes das parcelas mais vulneráveis ao longo da última década, sofreram cortes de 39,9% dos recursos para custeio de despesas básicas, entre 2014 e 2021.**”

titutos federais – que, embora sejam responsáveis por 95% da ciência produzida no país e tenham crescido incorporando estudantes das parcelas mais vulneráveis ao longo da última década, sofreram cortes de 39,9% dos recursos para custeio de despesas básicas, entre 2014 e 2021. Amaral afirma:

É nas universidades que estão pessoas, em geral, críticas, que fazem reflexões embasadas no conhecimento científico e, por isso, são consideradas pelos grupos que assumiram o poder como comunistas e precisam ser destruídas. [...] Este é um caminho suicida para o país e que não contribuirá para a formação de uma Nação mais independente, menos desigual, com distribuição de renda mais equilibrada e riqueza por habitante mais elevada⁶.

No entanto, nunca as universidades públicas tiveram consequências tão dramáticas como as sofridas pela pandemia gerada pela covid-19. Além dos cortes orçamentários e bloqueio de verbas, havia a necessidade urgente de ativar um modelo de Universidade *on-line* que há muito estava presente nas Universidades Federais, mas com pouca atividade oficial.

Assim, era necessário que as universidades continuassem seus cursos para poder formar os profissionais e continuar com as pesquisas (principalmente todas aquelas envolvidas na crise pandêmica e nos seus contornos próximos e longínquos da ciência básica). Mas era também necessário se envolver em situações extremas de ajudas aos hospitais universitários, às redes do SUS com profissionais especializados ou com as empresas públicas e privadas para construção e manutenção de equipamentos básicos visando conter a alta generalizada no preço dos insumos, fruto de políticas mal conduzidas e orientadas para o lucro.

Um resumo de todos esses trabalhos realizados pelas universidades na formação, na pesquisa e na extensão são recolhidos em documentos e vídeos produzidos pela Andifes⁷.

A transformação das universidades

As experiências que existiam em diversas universidades públicas federais com o ensino a distância estavam restritas às áreas da educação ou centros específicos que atendiam a algumas áreas ou a determinados programas. Dificilmente havia programações de disciplinas da grade curricular dos cursos oferecidos a distância. O que havia eram algumas ações isoladas que ajudavam professores e alunos nas disciplinas presenciais. Por exemplo, adaptações de aulas presenciais para a modalidade a distância. Consultas via e-mail entre professores e estudantes, colocação na pasta do professor das aulas dadas presencialmente para consulta dos alunos. Coisas bem simples, mas que ajudavam no aprendizado, ou, pelo menos, auxiliavam o aluno que tinha problemas para assistir algumas aulas presenciais. A educação a distância era utilizada como complemento.

Essa resistência e limitação das universidades públicas federais foi revertida parcialmente quando a Capes estabeleceu A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica⁸, por decreto presidencial de 2009. A imple-

⁶ Ibidem.

⁷ Ver COGECOM: Conhecimento e Cidadania: Ações de Enfrentamento da covid-19 realizadas pelas IFES (2020), ANDIFES. andifes.org.br.

⁸ Fundamentalmente, a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica tinha por objetivo formar docentes licenciados nas instituições públicas universitárias, em número suficiente para todas as disciplinas específicas do ensino médio e a parte final do ensino fundamental, das escolas públicas de educação básica. Outro objetivo era a oferta de uma segunda licen-

mentação dessa política foi realizada mediante assinatura de convênios entre a Capes e as universidades públicas federais que estivessem preparadas, à época, para ofertar os cursos de licenciatura presenciais ou na modalidade a distância. E foi a Universidade Aberta do Brasil (UAB), também ligada à Capes, que deu esse impulso às Universidades Federais, preparando-as para que, quando necessário (no caso da pandemia), pudessem dar o salto para se reinventarem, conforme a chamada para essa edição da revista *Humanidades* induz. De acordo com relatório da Diretoria da Educação Básica da Capes⁹, a solicitação de vagas para matrículas presenciais e a distância na formação de professores para a educação básica, no período 2009-2013, foi de 361.020. A oferta de vagas nesse período foi de 244.065.

Esse processo foi extremamente importante porque permitiu um desenvolvimento dessa modalidade criando conhecimento, experiência e expansão do trabalho a distância dentro das universidades. Esta experiência foi uma base para a imediata resposta que as Universidades Federais deram quando explodiu a pandemia da covid-19 em 2020.

Uma Nova Universidade?

O avanço da vacinação somado aos cuidados conhecidos de afastamento social, uso de máscara e higienização das mãos permitem pensar na volta a um regime que não se sabe ainda qual será. Será a presencialidade, será a manutenção do ensino remoto e a presencialidade só para laboratórios e práticas, em geral, ou será um ensino *on-line* melhorado? Vejamos.

ciatura para aqueles professores que já eram formados, mas davam aula de outra disciplina. Um estudo feito em 2008 mostrava uma carência grande de professores nos anos finais do ensino fundamental e, principalmente, do ensino médio (RUIZ, 2008). O fato é que era necessário sair da inércia em que os governos se encontravam desde a década de 1980, quando as denúncias pela falta de professores em disciplinas específicas nas escolas públicas de todos os estados brasileiros eram constantes. Essa falta de professores não ficava restrita ao início do ano escolar, mas ao longo de todo o curso.

A ação do governo veio precedida de uma reestruturação da Capes, quando foi criada a Diretoria de Educação Básica e a criação da UAB para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Essa política nacional estabelecida pela Capes teve sua origem em um relatório elaborado pelo Decanato de Graduação da UnB, em 1991, mostrando o pequeno número de professores formados nas licenciaturas da UnB, nos primeiros 30 anos da Universidade. Comparando esses números com a falta de professores na rede pública do DF, nas mesmas disciplinas, era aparente a falta de compromisso da UnB com a qualidade da Educação de Brasília. Em dois anos, a UnB conseguiu que o Congresso, com apoio do MEC, aprovasse 134 vagas para professores. O vestibular foi realizado em 1993, exclusivamente ofertado no período noturno. Quatro anos depois, ao formar as primeiras turmas com um grau de evasão de alunos semelhante ao do diurno, o número de graduados superou o número dos primeiros 30 anos da UnB.

O problema da falta de professores não era só em Brasília, acontecia em todos os Estados. E o baixo número de professores formados não era só da UnB, mas da grande maioria das Universidades. Na época, como Secretário de Educação do DF (1995-1998) e participante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), percebi as muitas reclamações dos secretários ao Ministro da Educação (na época Paulo Renato). A desculpa do ministro para não tomar nenhuma medida relativa a esse tema era de que os anos finais do Fundamental e do Ensino Médio eram responsabilidade dos Estados e Municípios. Essa situação durou muitos anos, até que, em 2006, uma publicação do CNE, a respeito da falta de professores no Brasil, mostrando quais professores faltavam e quantos, sensibilizou o ministro Fernando Haddad. Assim, no programa de governo do candidato à reeleição Luiz Inácio Lula da Silva, em 2007, constava o seguinte: “Estruturar a Rede Nacional de Formação de Educadores para a capacitação inicial e continuada. Ampliar, para tanto, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), fruto da cooperação entre União, estados, municípios e universidades federais”.

Lula, ao vencer a eleição, implementou as mudanças propostas e, em 2008, foram criadas duas diretorias na Capes, uma delas tinha o intuito de formar professores numa segunda licenciatura correspondente à disciplina na qual davam aula, mas não tinham o diploma correspondente. Também deveriam ser oferecidas as primeiras licenciaturas nas disciplinas com maiores carências. A outra diretoria criada foi para receber a UAB e providenciar sua expansão.

Desde que o relatório saiu à luz em 1990, na UnB, até o decreto de reestruturação da Capes, passaram-se dezoito anos. É muito tempo para poder resolver um problema urgente e gravíssimo que afetava a educação básica.

⁹ CAPES. Relatório de Gestão Parfor (2007-2013). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (p. 36 e 39). Brasília, 2013.

Recente reportagem com o título “O fim da universidade tradicional” fala das rupturas que estão acontecendo no modelo tradicional de Universidade. Após verificar, pelas experiências de diversas universidades no mundo todo, que é possível dar aulas em qualquer país do mundo, em todos os níveis e em todos os idiomas, surgiram os “Massive Open Online Courses” (MOOC, sigla em inglês, com certificações de importantes universidades, como Yale, Harvard, MIT, por exemplo). Assim, o caminho em direção à nova educação universitária estava no horizonte: “uma pessoa podia apresentar dez certificados com determinado número de horas de duração assistidas, emitidos por universidades de elite em nível mundial”¹⁰.

A pergunta que todo mundo se fez e apareceu numa reportagem do *Washington Post*: “A verdadeira questão é: se você começa a obter MOOCs *online* muito bons, por que precisa de uma universidade?” disse Joseph A. Burns, reitor do corpo docente da Universidade Cornell. O reitor disse que o campus ideal, “de um professor e cinco alunos amontoados ao redor de seus pés em um gramado ensolarado ou algo parecido, acabou”¹¹.

Na realidade, a tudo isso que se falou a respeito dos MOOCs, falta algo, de acordo com o professor Santiago López, diretor do Instituto de Estudos da Ciência e da Tecnologia de Salamanca: “não se pode cumprir tal finalidade (dos MOOCs) se você não consegue transferir à sua docência o processo de investigação que está levando a cabo. Tem que existir um campus de referência onde está a pessoa que te ensina o conhecimento e com a qual pode interagir”¹².

Mais recente, um artigo da revista *Teoria e Prática em Administração* traz uma análise a respeito das divergências relacionadas à natureza disruptiva do impacto dos MOOCs sobre o modelo tradicional de aprendizagem:

Fundamentada na Teoria de Inovação Disruptiva, o objetivo deste estudo foi avaliar, de forma exploratória, se os referidos cursos massivos *on-line* apresentam características disruptivas no contexto do ensino superior brasileiro. Os resultados reforçam as conclusões de que os mesmos não irão romper com o ensino superior tradicional¹³.

De acordo com as considerações finais deste artigo:

As evidências obtidas no levantamento de dados indicam que os MOOCs estão sendo assimilados pela IES nacionais e possivelmente possuem custos superiores para os alunos que desejarem obter certificados de cursos com carga horária equivalente aos cursos superiores tradicionais. Além disso, menos da metade dos cursos oferecem certificação e poucos cursos são oferecidos nas áreas de engenharia, ciências biológicas e ciências da saúde, fatores que reduzem o valor percebido pelos alunos, mesmo que os cursos ofertados sejam de qualidade¹⁴.

¹⁰ Ver GARCIA, L.J.: El Fin de la Universidad Tradicional. *Innova Spain*, 22/03/2021. innovaspain.com/el-fin-de-la-universidad-tradicional/. Acessado em 23/03/2021.

¹¹ Ver ANDERSON, N. Educação de elite para as massas. In *The Washington Post*, 03/11/2012

¹² Ver GARCIA, L.J.: El Fin de la Universidad Tradicional. Op. Cit.

¹³ Ver MOURA, F. V. de; SOUZA, A. C. de. Características Disruptivas dos *Massive Open Online Courses*: Uma Análise Exploratória no Ensino Superior Brasileiro. In *Teoria e Prática em Administração*. <http://dx.doi.org/10.21714/2338-104X2017v7i12-33103>. P. 102-127, Dez. 2017.

¹⁴ *Ibidem*.

De acordo com esses autores, isso é uma demonstração de que o impacto dos cursos massivos *on-line* não é de natureza disruptiva. Mas, segundo a mesma reportagem publicada em *Innova Spain*, apareceram as primeiras instituições que, após detectarem falhas no sistema tradicional universitário, criaram uma rede de escolas: o Minerva Schools (<https://www.minerva.kgi.edu/>), de natureza disruptiva. De acordo com o CEO das “escolas Minerva”, Ben Nelson, “custo desorbitado, deficiente nível de compromisso e aprendizagem e descuido no ensino de habilidades são os problemas detectados desde Minerva”. O resultado, segundo o professor Santiago Lopez, “Atualmente tem uma procura para o ingresso superior a Harvard University”¹⁵.

Da internet obtemos as seguintes informações:

A Minerva School é uma universidade com uma proposta totalmente diferente de qualquer educação universitária disponível no mundo atualmente. A ideia é ser uma universidade de excelência, que acelera a trajetória de vida dos estudantes mais brilhantes e motivados ao redor do mundo e forma futuros líderes e inovadores em todas as disciplinas. [...] Os alunos vêm de diferentes países e têm aulas *on-line* e ao vivo com professores de ponta. Uma das grandes diferenças é que os jovens vão viver em uma espécie de campus itinerante: O primeiro ano é em São Francisco (USA), onde a sede da Minerva School fica, e nos demais anos eles mudarão de país a cada semestre¹⁶.

Segundo o CEO, Ben Nelson: “o primeiro ano da universidade será focado em desenvolver a comunicação do aluno e habilidades de análise crítica. As turmas terão no máximo 20 alunos e o objetivo é que seja um curso totalmente mão na massa”¹⁷.

Avançando na leitura da página: “O currículo da Minerva School é amplo e multidisciplinar. Todos os estudantes têm aula em quatro cursos básicos no primeiro ano – análise teórica, análise empírica, sistemas complexos de análises e comunicação. Os estudos são complementados pela experiência de imersão internacional”.

A Universidade Minerva é integrante da Keck Graduate Institute (KGI), instituição americana membro do Claremont University Consortium. Ela tem cursos em diversas áreas e seus alunos podem optar por uma das quatro áreas: Artes e Humanidades, Ciências Computacionais, Ciências da Natureza e Ciências Sociais e Negócios.

Dentro de cada uma dessas áreas eles podem optar por subáreas de estudo concentrado. Em Artes e Humanidades, por exemplo, há opções como Dinâmicas da Arte e da Literatura ou Filosofia, Ética e Direito. Já em Ciências da Natureza é possível realizar áreas de concentração em Células e Organismos ou Sistemas da Terra, entre outros. São todas informações da página referência.

Durante sua graduação, os estudantes da Minerva passam por sete cidades em sete países diferentes: São Francisco (EUA), Seul (Coreia do Sul), Hyderabad (Índia), Berlim (Alemanha), Buenos Aires (Argentina), Londres (Reino Unido) e Taipei (Taiwan). A anuidade é de US\$ 10.000 e o custo total por ano (incluindo ainda livros e materiais, quarto e acomodações, serviços acadêmicos e seguro-saúde) é estimado em US\$ 28.850.

¹⁵ GARCIA, L.J.: El Fin de la Universidad Tradicional. Op. Cit.

¹⁶ www.estudarora.org.br/minerva-school/#ld-outer-wrap

¹⁷ *Ibidem*.

“Um Projeto de País tem que resultar de um amplo contrato político e social, desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da Universidade como bem público.”

A Universidade na era digital e do neoliberalismo

Agora, olhando para a Universidade pública, vejamos o pensamento de dois professores de destaque mundial e que são próximos das universidades ibero-americanas, o professor Manuel Castells e o professor Boaventura de Sousa Santos.

O jornal *El País* registrou, a respeito do novo modelo de Universidade, a opinião do sociólogo espanhol Manuel Castells, hoje ministro de Universidades do governo espanhol. Ele acha que o momento não é o ideal para falar de um novo modelo, pois as universidades (espanholas) estavam saindo de uma década de cortes financeiros muito elevados antes de entrar na pandemia. Para o sociólogo, o primeiro é enfrentar a atual crise pandêmica e depois “pensar que tipo de universidade queremos na era digital”. Sua ideia de uma Universidade moderna: “Aquela na qual o estudante seja o foco de atenção e se utilize a tecnologia para permitir uma interação constante e individualizada entre professor e aluno”. No entanto, ele levanta um conceito diante do que possa vir a acontecer: Flexibilidade. Essa é a palavra repetida por muitos reitores das universidades espanholas: Flexibilidade, gestão da incerteza e senso comum¹⁸.

O sociólogo e professor Boaventura de Sousa Santos tem escrito muito a respeito da Universidade pública ao longo de sua carreira, mas vou destacar alguns pontos da reportagem relativa à conferência virtual de encerramento da Assembleia Universitária que marcou os 52 anos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em setembro de 2020, na qual ele foi homenageado. A razão para esta escolha foi justamente a data da conferência, durante a pandemia.

De acordo com a reportagem, Boaventura iniciou a conferência destacando os problemas que o Brasil e o mundo enfrentam, abordando especificamente a condição do ensino superior: “As forças políticas de direita e de extrema direita não gostam do conhecimento plural que as nossas universidades nos ofertam. A universidade tem sido muito atacada e isso já vinha antes da pandemia”¹⁹.

A mesma reportagem refere-se ao “capitalismo universitário” citado por Boaventura e que, segundo ele, “os departamentos viraram agências em busca de receitas próprias”. Ele classifica o capitalismo universitário como gerador de um subfinanciamento das universidades que as obriga a buscar receitas próprias. Por causa do impacto negativo no ensino superior, o sociólogo jogou dardos contra o neoliberalismo: “O neoliberalismo é contra um projeto nacional. A ideia de um projeto de país é hostil ao processo de globalização neoliberal que também é hostil à Universidade pública e defende a privada que é um negócio como outro qualquer. O neoliberalismo é contra o ensino superior crítico”. Na parte final da conferência, segundo a reportagem, ele demonstrou preocupação com o futuro das universidades após a pandemia. “Podemos ter a perversidade de transformar a universidade em um negócio *on-line*. Seria o fim da universidade.”

Boaventura lembrou que a pandemia acentuou as desigualdades sociais no mundo e as universidades serão fundamentais para reduzir essas diferenças. “Essa desigualdade no Brasil é econômica e racial. As universidades precisam estar atentas a isso.” Ele fez ainda referência à ruptura da democracia nas universidades brasileiras quando a nomeação de reitores não obedece a escolha das comunidades locais, como foi o caso do reitor da UFRGS.

O livro de Boaventura de Sousa Santos *A Universidade no século XXI* (2011) tem por base a conferência que o professor deu no Brasil em 2004, quando o governo brasileiro e seu ministro da Educação, Tarso Genro, se preparavam para

¹⁸ https://elpais.com/elpais/2020/09/18/eps/1600439946_949830.html

¹⁹ Em BARRETO, B. Boaventura de Sousa Santos destaca papel das universidades no contexto da pandemia e neoliberalismo. <https://portal.uern.br/boaventura-sousa-santos-destaca-o-papel-das-universidades-no-contexto-de-pandemia-e-neoliberalismo/>, 28/09/2020. Acessado em 04/07/2021.

iniciar a reforma universitária. Ele veio dentro do calendário oficial que preparava a reforma. Nele, Santos escreve que a reforma da Universidade pública, dentro do conflito da globalização neoliberal *versus* globalização contra a hegemonia da Universidade, deve refletir o Projeto de País. Este, por sua vez, tem que resultar de um amplo contrato político e social, desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da Universidade como bem público. A análise não é simples, mas é esperançosa porque ele chega aos princípios orientadores da reforma universitária, facilitando o reconhecimento das lutas a serem travadas para a reforma da Universidade pública. Esses princípios orientadores são: enfrentar o novo como novo; lutar pela definição da crise; lutar pela definição da Universidade; e reconquistar a legitimidade.

Não há espaço, aqui, para analisar os princípios orientadores, mas o princípio “reconquistar a legitimidade” é muito desafiador. Iremos mais fundo neste ponto.

Segundo Boaventura (2011),

O princípio a ser afirmado é o compromisso da universidade com a escola pública. A partir daí, trata-se de estabelecer mecanismos institucionais de colaboração através dos quais seja constituída uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino. Entre outras diretrizes, a reforma aqui defendida deve propugnar:

1. Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada.
2. Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica.
3. Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa ação.
4. Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino.

O movimento docente como instrumento de resistência

A experiência vivida como dirigente do movimento docente, primeiro como presidente da ADUnB e, posteriormente, como primeiro secretário da antiga ANDES, me torna suspeito para fazer uma análise da participação do movimento como agente importante na resistência e nos avanços das IFES universitárias. Mesmo assim, só posso dizer que o movimento docente foi fundamental quando as universidades estavam muito fragilizadas no final da ditadura e durante a transição para a democracia. Consolidada a democracia, o movimento docente foi e é muito importante nos momentos de crise pelos quais passam as universidades e as IFES, em geral. Mas, nos períodos de transição entre uma crise e outra, só tenho elogios ao movimento docente porque este entende qual é o seu papel, sem disputa na governança institucional, mas sempre com posições críticas às políticas educacionais e sociais, sejam das administrações, sejam do MEC ou do governo federal. O fortalecimento dos movimentos docente, estudantil e técnicos/administrativos é fundamental para a resistência aos ataques contra a democracia nas instituições de ensino superior públicas.

Quanto aos modelos de Universidade apresentados, os MOOCs (a esperança de revolucionar a educação superior) ficaram, por enquanto, em um patamar abaixo da expectativa porque não conseguiram tornar-se um modelo disruptivo.

“Após 2015, o retrocesso no orçamento e o aumento no bloqueio (inclusive dos recursos próprios) deixaram as universidades de pires na mão. Pior foi o retrocesso na democracia universitária e no desrespeito, além das criminosas ideias trazidas para transformar as universidades, como foi o caso do Future-se.”

Em relação às universidades provenientes da escola Minerva, elas são altamente exclusivas. Primeiro pelo preço e, em segundo lugar, pela estruturação dos cursos. Os jovens, ao terem que cursar sete semestres em sete países diferentes, precisam estar preparados para essa movimentação e ter uma cultura acima do normal para não sucumbir diante dos cursos oferecidos e da transitoriedade permanente. O professor Castells recomenda enfrentar primeiro a pandemia, com todas as crises que ela traz, inclusive a econômica, para depois verificar qual será o modelo de Universidade para um mundo digital.

O professor Boaventura é muito próximo do Brasil e conhece bem a realidade do país e das suas universidades. Na época em que ele fez a palestra a respeito da reforma universitária, em 2004, o Brasil não estava sendo atacado tão intensamente pelas forças neoliberais como agora. Ele convocou as universidades para ajudar no combate à desigualdade e para se aproximarem das Secretarias de Educação dos governos estaduais com o objetivo de colaborar na melhoria da escola pública básica. Esse seria, também, um trabalho de reconquista da legitimidade das universidades.

O contexto brasileiro – com o atual avanço do neoliberalismo, com a pandemia e com um governo que preza pelo confronto, o desentendimento e a mentira e busca manter-se no poder para benefício próprio, garantindo cobertura e liberdade de atuação para as elites, para o capital financeiro, para os grupos paramilitares e até para grupos de militares (conforme denúncias da CPI do Senado) – está em situação pior do que em 2004, quando o professor Boaventura (2011) fez suas análises para propor a reforma universitária no Brasil.

Pensamos, na atualidade, que as universidades públicas não estão precisando reconquistar a legitimidade. Depois de diversos programas instituídos no período 2004-2015 e o envolvimento das instituições universitárias na luta contra a pandemia, essas instituições públicas estão, hoje, legitimadas pela sociedade. Apesar de todos os cortes feitos, a Universidade pública resistiu envolvendo-se na luta pela defesa de um Projeto de País, atuando com grande força contra todas as formas de eliminação desse projeto inventadas pelos governos neoliberais de Temer e Bolsonaro.

No entanto, considerando que a pandemia alastrou uma crise sem precedentes na educação, principalmente na educação básica, focaremos naquele princípio da reconquista da legitimidade para ver se ele pode ajudar na recuperação da educação pós-covid-19.

As universidades públicas federais tiveram um avanço muito grande no acesso, na expansão física e de pessoal, na pesquisa, na inovação, no financiamento, nas ajudas aos estudantes e no tratamento respeitoso e valorização do pessoal docente e técnico. Porém, após 2015, o retrocesso no orçamento e o aumento no bloqueio (inclusive dos recursos próprios) deixaram as universidades de pires na mão. Pior foi o retrocesso na democracia universitária e no desrespeito, além das criminosas ideias trazidas para transformar as universidades, como foi o caso do Future-se.

Mas, no caso do Brasil, as universidades públicas já tinham tido um grande avanço quando a democracia se instalou nessas instituições. Muitos dos reitores eleitos, com o objetivo de aproximar a Universidade da sociedade, implantaram programas e projetos dando início à legitimidade social das universidades. Hoje, essa legitimidade está em níveis excelentes por causa do trabalho feito contra a covid-19, em todas as suas dimensões (ensino, pesquisa e extensão). Da mesma forma, podemos dizer das democracias social e racial, após a implementação da lei das Cotas.

A Educação pós-pandemia

Essas considerações servem para dar segurança à previsão de que teremos uma nova Universidade, mas sem interrupções e com cautela. A cautela é porque ainda é necessário vencer o coronavírus definitivamente. Mas também é necessário restabelecer

a democracia nas eleições para reitor. E é mais do que necessário que o Congresso elimine a Emenda Constitucional 95 do teto de gastos ou que aprove um orçamento para a Educação, ficando fora do controle do teto. Seria a aprovação pelo Congresso Nacional do Estado de Calamidade Pública na Educação por um período de dois anos. Uma transição até a eliminação do teto de gastos. Da mesma forma que a OMS aprovou o estado de pandemia para a covid-19, a Unesco e a Unicef deveriam declarar situação endêmica na Educação atingindo todos os países que não conseguiram acompanhar a educação durante a pandemia da saúde. Isso tornaria mais fácil o investimento necessário para o resgate da Educação e para trazer de volta nosso futuro.

Considerando que a maior crise provocada pela pandemia foi a educacional, a Universidade pública tem a obrigação de colaborar estreitamente com os governos estaduais e, mais especificamente, com as escolas públicas para que as perdas sofridas por crianças e adolescentes sejam recuperadas o quanto antes. Aqui, estou me referindo à Universidade como um todo; engenharias, humanas, exatas, naturais. Vamos inovar com a escola pública e fazer pesquisas com os professores e alunos, na escola e fora dela; vamos pesquisar qual é a melhor forma de aprender e de ensinar, para colaborar com a escola pública; vamos utilizar os mais modernos conhecimentos da neurociência, tecnologia, psicologia, inovação pedagógica para, juntos – universidades, escolas públicas e comunidades escolares –, pensarmos em uma renovação pedagógica na era digital, combatendo as desigualdades e implementando uma verdadeira igualdade de oportunidades, trazendo mais justiça à escola pública, renovando a esperança de professores e estudantes das escolas públicas.

O modelo *on-line* utilizado atualmente será consolidado, mas só parcialmente. Haverá avanços na linguagem utilizada e nos espaços a serem criados, tanto no modelo *on-line* quanto no modelo presencial, com o objetivo de melhorar o binômio ensino-aprendizagem.

Há que considerar, nesta análise, a experiência obtida pelas universidades durante a pandemia. No início verificou-se a falta de insumos, desde os mais simples como luvas e capotes de proteção, até os mais complicados, como os respiradores. As universidades se comportaram de forma exemplar trabalhando em todas as áreas para atenuar uma crise da qual sua solução não estava nas mãos delas. Isso não significa que as universidades estejam impedidas de trabalhar para que essa situação não volte a se repetir. O sistema produtivo do complexo de saúde deve ser considerado estratégico e, a partir daí, traçar políticas para que o país não tenha surpresas como a que sofremos com esta pandemia. O melhor de tudo é que o Brasil sabe fazer isso, tal como demonstrado entre os anos 2006 e 2010, com o Plano Nacional Ciência e Tecnologia, quando todos os ministérios com projetos de ciência e tecnologia participaram de maneira integrada, coordenados pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, à época.

De acordo com Carlos Gadelha, Secretário de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos do Ministério da Saúde, entre 2011 e 2014: “Temos que enfrentar as assimetrias tecnológicas no mundo: 88% das patentes na área da saúde estão nas mãos de apenas 10 países”. E explica: “Países que produzem matérias primas em geral são mais desiguais do que países que possuem capacidade científica e tecnológica”. Para evitar uma piora é necessário haver, segundo Gadelha, “mais variedade, mais competição, mais diversidade, mais países, mais empresas, mais pessoas participando desse processo”²⁰.

Ele alerta para um ponto importante: “Temos que interagir com as duas faces da mesma moeda: a da transformação política, social e ambiental e a da dinâmica da inovação econômica e industrial”. Para Gadelha, o Complexo Econômico-Industrial da Saúde (Ceis): “um complexo gigantesco no mundo e no Brasil”, está formado por quatro

²⁰ Ver GADELHA, C. “Temos que enfrentar as assimetrias tecnológicas no mundo; 88% das patentes na área de saúde estão nas mãos de apenas dez países”. <https://jornalggn.com.br/ciencia/temos-que-enfrentar--as-assimetrias-tecnologicas-no-mundo-88-das-patentes-na-area-da-saude-estao-nas-maos-de- apenas-dez-paises/>. Lourdes Nassif, 18/05/2021. Entrevista concedida a: Andréa Vilhena e Eliane Bardanachvili. Acessado em 18/05/2021



Ilustração: Italo Cajuru

subsistemas: a indústria química e biotecnológica envolvendo farmacêuticas, ingredientes, vacinas, reagentes e produtos derivados do sangue; o subsistema mecânico, eletrônico e de materiais envolvendo equipamentos, próteses e órteses e dispositivos para diagnósticos; e o subsistema de serviços, compreendendo a atenção primária, o atendimento em hospitais e clínicas e os serviços de diagnóstico, entre outros. Gadelha cita, ainda, um quarto subsistema, que seria o da informação e da conectividade. Todos eles interligados.

Está claro que uma política pública de desenvolvimento econômico e social não pode prescindir desse grande Complexo Econômico-Industrial da saúde. Observamos, assim, que a saúde não é despesa, mas sim um investimento que gera saúde e riqueza para os países.

As universidades precisam participar da discussão sobre essas políticas porque, para elas, que possuem financiamentos públicos para pesquisa, mas precisam interagir com esse complexo econômico-financeiro gigantesco, é fundamental ter uma visão de como deve evoluir o sistema de patentes e a participação financeira das universidades nos grandes projetos de investigação, com o objetivo de uma transformação política, social e ambiental e a dinâmica da inovação econômica e industrial.

Políticas públicas democráticas

As universidades precisam reivindicar a necessidade de se elaborar um Projeto de País para poder participar de uma ação conjunta com a sociedade nessa construção. Com um projeto para o Brasil teremos políticas públicas que nos permitam traçar metas para atingir os objetivos. Isso também serve para outras áreas de atuação.

Por outro lado, uma coisa que chamou a atenção durante a pandemia foi a forma como os governos dos países com tradição e raízes democráticas consolidadas – não estou incluindo o Brasil por razões óbvias – organizaram comitês de assessoramento para lidar no dia a dia com o vírus. Principalmente, chamou a atenção a forma interdisciplinar na composição desses comitês, sendo esses profissionais de diversas áreas da medicina, da biologia, da computação, da estatística, da engenharia e da matemática.

Da mesma forma, nas equipes médicas dos hospitais de referência para o combate ao vírus, os profissionais variavam na formação, mas sempre com físicos, médicos de várias disciplinas, fisioterapeutas, enfermeiros, bioengenheiros etc. Chama a atenção, nessas equipes multidisciplinares, que os profissionais são expertos num determinado domínio do conhecimento, integrados na equipe. É fácil de ser compreendido, já que os fenômenos da natureza não são, de forma geral, limitados a um determinado domínio do conhecimento.

Essa questão da interdisciplinaridade é colocada nas universidades há alguns séculos e até hoje esse conceito é utilizado fora da academia como um instrumento que pode justificar os argumentos para defender uma determinada posição. Simplificando, o fato de ser pouco conhecida a prática da interdisciplinaridade, ela é utilizada para ajudar a difundir a ideia de que o novo ensino médio só tem duas disciplinas obrigatórias, sendo elas o português e as matemáticas. As outras disciplinas, como física, química, biologia, são obrigatórias, mas oferecidas de forma interdisciplinar. O modo interdisciplinar só existe porque existem as disciplinas e, quando alguém se torna um profundo conhecedor da matéria determinada, poderá participar da integração num grupo interdisciplinar.

O parágrafo anterior é importante porque a academia tem obrigação de se manifestar, não se contrapondo ou fazendo oposição, mas sim trabalhando com a escola pública e trabalhando com cursos interdisciplinares para professores de diversas matérias. A formação continuada de professores da educação básica precisa trabalhar essa questão, dentre outras.

Ao falar de pesquisa, é necessário que os professores da educação básica tenham conhecimentos e experiência em conduzir investigações com o material de trabalho que eles utilizam durante suas aulas, que no caso são os próprios estudantes da escola básica. Fazer pesquisas simples baseadas nos diários de classe, que costumam ser ferramentas riquíssimas, para adquirir um conhecimento a respeito de sua forma de ensinar, do aprendizado de seus alunos, da comparação de métodos para ensinar etc. Se esses professores tivessem uma certa facilidade para escrever algum artigo que descreva essas pequenas e valiosas experiências, as universidades poderiam organizar encontros regionais ou locais para que os docentes expusessem seus trabalhos. Isso seria de uma grande motivação para eles porque é uma forma de valorização da carreira deles.

Acredito que para os próximos dez anos será necessário criar, de maneira urgente, Centros nas IFES para coordenar a relação entre Universidade e escola pública do Estado. Essa coordenação teria o seguinte objetivo: escolher, conjuntamente com as secretarias de Educação, os temas a serem discutidos; escolher os participantes dos comitês científicos, por tema, caso necessário; planejamento, execução, resultados, avaliação.

A seguir, apresento uma experiência altamente relevante em funcionamento na Universidade Federal do Ceará (UFC), relativa a esse relacionamento das universidades com as escolas públicas.

É muito interessante o trabalho realizado pela UFC: Essa experiência acumulada de inserção da universidade nas escolas permitiu à equipe da Matemática da UFC elaborar um projeto de Educação Básica, submetido à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico em 2018. Esse projeto esteve na gênese do Programa Cientista-Chefe, modelo de um novo formato de parceria entre universidades e gestão pública, o qual foi expandido para abranger outros setores administrativos-econômicos do Ceará, a exemplo de segurança, saúde, recursos hídricos, fazenda e planejamento econômico, entre outros. Todos esses programas articulam equipe de pesquisadores, liderado por um “cientista-chefe”, a uma dada secretaria de estado para execução, acompanhamento e avaliação de programas e políticas no setor estratégico correspondente. Além disso, todos os programas setoriais estão vinculados a um Centro de Análise de Dados e Avaliação de Políticas Públicas, em torno de um “big data center” da gestão pública. No caso da Educação Básica, temos atuado na mineração de dados educacionais, obtidos a partir dos sistemas de gestão de gestão escolar e das avaliações internas, diagnósticos e externas de larga escala, provendo instrumentos analíticos e interpretações que avaliem, sugiram ou norteiem ações das secretarias, coordenadorias regionais e escolas em todo o estado²¹.

²¹ Ver LIRA, J. O engajamento da Universidade no Ensino Básico, o caso do Ceará. <<https://blogs.oglobo.globo.com/ciencia-matematica/post/o-engajamento-da-universidade-no-ensino-basico-o-caso-do-ceara.html>>. 17/05/2021. Acessado em 19/05/2021.

A Universidade pós-covid-19 não tem como escapar de se envolver profunda e intensamente na questão da sustentabilidade ambiental, apesar de que algumas já vêm tratando dessa área. O artigo “Fazer com que o ensino superior funcione para uma Europa mais verde”, da revista digital semanal *University World News*, da edição de 29 de maio de 2021, sugere que a sustentabilidade ambiental faz parte da missão de pesquisa e educação de muitas universidades no Espaço Europeu de Ensino Superior. Segundo a publicação, notavelmente, elas desempenham um papel na realização da Agenda 2030 das Nações Unidas e do Acordo Verde Europeu e seus objetivos de liderar os esforços globais em direção a uma transição verde justa”. E mais: “ao trabalhar com uma ampla gama de parceiros de comunidades locais as redes universitárias globais e da indústria, as universidades estão se mostrando atores-chave na transição para a neutralidade de carbono e sociedades sustentáveis”²².

Da responsabilidade social

A análise realizada já dá uma ideia de como serão os tempos pós-covid-19 nas IFES. Vamos ao ponto: A existência do movimento estudantil, do movimento de técnico-administrativos e do movimento docente, em especial, foram, são e serão fundamentais para a resistência. Há risco de burocratização, mas, até agora, o movimento tem sabido sair da armadilha. A continuação desses movimentos é imprescindível para continuar resistindo.

As IFES não caminharão para modelos disruptivos de universidades. Digamos, então, que deveremos voltar aos cursos presenciais, porém com um aumento e avanços significativos de cursos EAD. Teremos, cada vez mais, especialistas em EAD para perseguir esses avanços na forma, nos conteúdos e na apresentação. Hoje, já existem universidades públicas, como é o caso da USP, ensaiando seus MOOCs. Isso será expandido para outras universidades.

O que deve mudar nas universidades é a política de relacionamento/colaboração destas com os governos estaduais, especialmente com as secretarias de Educação, para tratar científica e academicamente da formação de professores, a evolução dos professores através da pesquisa (não necessariamente através de cursos formais de especialização, mestrado ou doutorado). Também, as metodologias existentes para o melhor ensino-aprendizagem e suas avaliações.

Ou seja, esse trabalho será tão intenso e amplo que não caberá só nas faculdades de Educação. Será necessário criar alguns centros, nas universidades, para cuidar desse relacionamento, do planejamento, da execução e avaliação. O trabalho não deve ficar restrito à educação, deve ser ampliado a outras áreas como saúde, segurança, mobilidade e sustentabilidade.

É necessário que as universidades públicas repensem a área da saúde. Considerando que o Projeto para o País se concretize, será necessário que as faculdades de Saúde estejam contempladas na política estratégica do Estado, dentro das dimensões que se apresentem. Pessoalmente, vejo como desafio evitar o que aconteceu com as vacinas comercializadas contra a covid-19. A grande maioria das vacinas teve dinheiro público para suas pesquisas, seja por meio de universidades públicas, seja através dos governos, diretamente. Apesar disso, a humanidade não tem um tratamento igualitário na vacinação. Essa discussão vai acabar na Universidade por causa de como serão remunerados os entes participantes nas investigações: pesquisadores, docentes, técnicos, administrativos, departamentos, faculdades e Universidade.

Esse repensar tem que se estender para a criação de centros de desenvolvimento sustentável nas universidades com o objetivo de ajudar o país a pensar e executar as ações já comprometidas com os Objetivos do Milênio, com a neutralidade de carbono, com o meio ambiente, modelos energéticos etc.

²² GAEBEL, M.; STOEBER, H. Fazer com que o ensino superior funcione para uma Europa mais verde. *University World News*, 29/05/2021. Acessado em 30/05/2021.

Referências

- AMARAL, N. Dois anos de desgoverno-os números da desconstrução. <https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numericos-da-desconstrucao/>. Entrevista concedida a: www.edgardigital.ufba.br/?p=19986.
- ANDERSON, N. Educação de elite para as massas. *The Washington Post*, 03/11/2012.
- BARRETO, B. Boaventura de Sousa Santos destaca papel das universidades no contexto da pandemia e neoliberalismo. <https://portal.uern.br/boaventura-sousa-santos-destaca-o-papel-das-universidades-no-contexto-de-pandemia-e-neoliberalismo/>, 28/09/2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, 2007.
- CAPES: Relatório de Gestão Parfor (2007-2013). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013, p. 36 e 39.
- COGECOM. Conhecimento e Cidadania: Ações de Enfrentamento da covid-19 realizadas pelas IFES (2020), ANDIFES. andifes.org.br.
- GADELHA, C. Temos que enfrentar as assimetrias tecnológicas no mundo; 88% das patentes na área de saúde estão nas mãos de apenas dez países. <https://jornalggn.com.br/ciencia,18/05/2021>. Entrevista concedida a Andréa Vilhena e Eliane Bardanachvili.
- GARCIA, L.J. El Fin de la Universidad Tradicional. *Innova Spain*, 22/03/2021. innovaspain.com/el-fin-de-la-universidad-tradicional/.
- GAEBEL, M.; STOEBER, H. Fazer com que o ensino superior funcione para uma Europa mais verde. *University World News*, 29/05/2021.
- LEHER, R. Memória do Movimento Docente. *Revista Universidade e Sociedade*. Ano XII. Nº 29, março de 2003. Entrevista concedida a Antônio Ponciano Bezerra e Janete Lúcia Leite.
- LIRA, J. O engajamento da Universidade no Ensino Básico, o caso do Ceará. <https://blogs.oglobo.globo.com/ciencia-matematica/post/o-engajamento-da-universidade-no-ensino-basico-o-caso-do-ceara.html>. 17/05/2021.
- LODI, L.H. A Resistência dos Docentes ao Desmonte da Universidade Pública e Gratuita [Editorial]. *Revista Universidade e Sociedade*. Ano I. Nº 2. Novembro de 1991.
- MOURA, F. V. de; Souza, A. C. de. Características Disruptivas dos Massive Open Online Courses: Uma Análise Exploratória no Ensino Superior Brasileiro. *Revista Teoria e Prática em Administração*. <http://dx.doi.org/10.21714/2338-104X2017v7i12-33103>. Dez. 2017.
- RUIZ, A. I. Formação continuada e em áreas específicas. A proposta do Sistema Nacional Público. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v 2, n. 2-3, p. 149-160, jan/dez 2008.
- SANTOS, de S. B. A Universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.
- UNB. Universidade de Brasília. Relatório de Atividades 1990-1993. Brasília, 1993.



Ilustração: Italo Cajueiro

ARTIGOS

A Educação superior é um bem público

Marco Antonio Rodrigues Dias é ex-vice-reitor da UnB (1976-1980); doutor honoris causa da Universidade Nacional de Córdoba, da Universidade Nacional Del Noroeste de La Provincia de Buenos Aires, Argentina, e da Universidade Federal do Mato Grosso.

Um conjunto de ameaças vem atingindo a Universidade pública brasileira. Em meio ao caos provocado pela pandemia da covid-19 e associado ao projeto do governo atual em desmantelar e desacreditar as instituições de ensino superior públicas com acenos à privatização, podemos ver que há resistências a guiar os caminhos em defesa da Universidade como bem público e da afirmação da autonomia universitária.

Marco Antonio Rodrigues Dias

Entre os efeitos colaterais provocados pela covid-19, um dos mais notáveis foi o da descoberta, por muitas instituições de ensino superior, do potencial criado pelas novas tecnologias. Isso não significa que nada existia neste campo anteriormente. Em muitos países, há bastante tempo, inúmeros cursos de formação já eram dados a distância. O que houve, de novo, foi uma explosão, porque, com o confinamento, sem a utilização dos meios virtuais, o colapso, sobretudo no ensino e formação universitários, seria fatal.

Este fato não ocorreu sem problemas. Muitas instituições não estavam preparadas para enfrentar a nova realidade, diversos professores não tinham competência para trabalhar com sistemas digitais, um número enorme de alunos não tinha acesso a instrumentos tecnológicos. Imediatamente, colocou-se a questão de se verificar se tudo isso não estava criando ou reforçando, uma vez mais, a elitização das instituições, com a exclusão de segmentos importantes, uma vez mais excluídos da possibilidade de conseguir seguir participando da formação em nível superior.

A falta de instrumentos e de equipamentos agravou as dificuldades estruturais ligadas ao gênero, classe social, sexo e raça. Mesmo num país como a França, observou-se que um número significativo de estudantes – mais da metade – têm

dificuldades de seguir o ensino a distância. Há professores que não conseguem se adaptar aos novos métodos. Outros se desesperam com o fato de que muitas instituições aumentam o número de alunos para obter mais rendimentos, promovem reuniões de todo o tipo, pedem informes detalhados sobre todas as atividades, o dia de 24 horas para alguns se torna curto para tudo o que é necessário fazer. Ser professor, nestas circunstâncias, torna-se penoso, sobretudo quando instituições oportunistas descobrem que as novas tecnologias podem servir para multiplicar as matrículas de maneira exponencial, engajando menos professores, com mais trabalho e menores custos, ou seja, com maiores lucros.

Na França, mesmo em setores mais favorecidos, os estudantes se ressentem da ausência da interação social resultante da frequência das universidades. Com bibliotecas e laboratórios fechados, há também restaurantes universitários que deixam de funcionar, muitos estudantes vêm-se privados das condições mínimas de existência, um grande número renuncia à frequência das universidades. A precariedade aumenta porque cresce o desemprego inclusive para atividades não permanentes onde os alunos muitas vezes, em tempos normais, encontravam sua fonte de subsistência.

Reflexões e procedimentos: a Universidade na encruzilhada

Tudo isto nos leva a voltar a algumas reflexões básicas. A Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) de 1998, cuja declaração é sempre uma referência¹, diz que a educação superior deve ser tratada como bem público.

Isso significa três coisas:

1. que ela seja acessível a todos, sem discriminação de espécie alguma. Isto é, que seja democrática;
2. que seus serviços sejam prestados permanentemente;
3. que seja capaz de se adaptar às mudanças de todos os tipos, inclusive os tecnológicos, de maneira a poder colaborar com a solução dos problemas da sociedade.

A pandemia da covid-19 teve pelo menos esta vantagem. Mostrou que as universidades públicas na América Latina são capazes de se adaptarem. Apesar do confinamento, uma universidade como a Universidad de La República (Udelar), em Montevideu, foi, desde o início, responsável por mais de 50% dos testes para diagnóstico da doença no Uruguai e participou da coordenação para identificação de medidas a serem tomadas para evitar a propagação do vírus. No entanto, o governo do Uruguai decidiu congelar os recursos alocados à Universidade para 2021, e mesmo reduzi-los para 2022, o que significa uma diminuição em função do crescimento do número de alunos e do incremento das necessidades do país, provocado inclusive pela pandemia. Uruguai, que era um lindo exemplo, neste caso, com seu governo imitando talvez seu vizinho imediato do Norte, deu um péssimo exemplo à comunidade internacional.

No Brasil, a situação é de catástrofe total. Um exemplo: O *Diário Oficial* do Brasil publicou, no dia 17/09/2020, decreto presidencial nomeando novo reitor para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O titular da época, Rui Oppermann, tinha recebido para sua reeleição o apoio de mais de oitenta por cento da comunidade acadêmica. Foi preterido pelo candidato que ficou em

¹ Ver www.mardias.net volume 1.

terceiro lugar, com uma votação mínima. No Brasil de hoje, tornou-se regra de ação primeiro decidir, inclusive condenar, e, em seguida, montar um processo que justifique toda violência que se deseje realizar. Vejam o que ocorreu com o processo do presidente Lula. Primeiro, foi condenado e, depois, armou-se toda uma parafernália processual para justificar a condenação².

Constata-se claramente que, desde o início, o governo atual do Brasil decidiu destruir o sistema de universidades públicas. Não se trata de acidente de percurso. Como assinalou, com muita precisão, Roberto Amaral, em 06/09/2017, na revista *Carta Capital*, parafraseando Darcy Ribeiro: “a crise da educação no Brasil não é crise. É projeto”. O governo tomou esta decisão e tratou de implementá-la sistematicamente. Ela passa por atos de violência, como a invasão injustificada de *campi* universitários pela polícia, por *fake news*, pela retirada de condições de funcionamento normal das instituições e pela nomeação de dirigentes sem respaldo da comunidade acadêmica. Fazer isso, durante a epidemia, com instituições que dão provas de compromisso com o bem-estar da população é um acinte, uma provocação, um desrespeito ao princípio da autonomia universitária, ainda que, formalmente, alguns possam considerar que a legislação esteja sendo respeitada.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que comemorou, em 2020, seu centenário, foi muito ativa no combate à pandemia, o mesmo correndo com várias outras instituições como a UnB e, sobretudo, a UFMG. Esta, apesar dos cortes de recursos, encontrou meios para inclusive elaborar um projeto de vacina nacional que poderia ter sido acelerado, como ocorreu com congêneres de países desenvolvidos, caso tivesse recebido algum apoio financeiro³.

Tudo isso mostra o quanto as universidades públicas são úteis à sociedade, contrariamente ao que pensam os que, por diversas maneiras, tentam difamar sua imagem e, através de medidas administrativas, como a do corte de recursos orçamentários e atrasos no repasse de recursos, buscam tornar inviável sua ação.

“ Constata-se claramente que, desde o início, o governo atual do Brasil decidiu destruir o sistema de universidades públicas. Não se trata de acidente de percurso. Como assinalou, com muita precisão, Roberto Amaral, em 06/09/2017, na revista *Carta Capital*, parafraseando Darcy Ribeiro: ‘a crise da educação no Brasil não é crise. É projeto.’ ”

Sobre o caráter de bem público

Quando se olha para o futuro, a primeira coisa a dizer é, pois: as universidades públicas devem manter seu caráter de bem público como sugeria a CMES de 1998. Mas, para isto, necessitam de recursos e devem dispor de autonomia e de liberdade acadêmica.

Quando a pandemia iniciou, forçando as universidades a fecharem seus *campi*, era fácil prever que o recurso à utilização das novas tecnologias da informação (NTI) seria intensificado. Muitas deram-se conta de que não podiam ser conservadoras, permanecendo ausentes de ações modernizadoras. Instituições como a Universidad Oberta de Catalunya (UOC), em Barcelona, uma universidade cem por cento virtual, há tempos já mostraram que o uso das novas tecnologias da informação – se bem feito – pode trazer resultados excelentes para o processo educativo. A UOC desenvolveu plataformas próprias que lhe permitiram fornecer uma formação em nada inferior à das universidades tradicionais e, inclusive, permitindo que seus alunos tivessem uma interação igual com os colegas e, por vezes, superior à das instituições tradicionais.

² Aos que se interessam por examinar essa questão em detalhes, aconselha-se a leitura do livro *História do presente*, de Roberto Amaral. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

³ Há anos, visitei os laboratórios que a Petrobrás mantinha em parceria com a UFRJ no campus do Fundão. Era impressionante. Naquela época, ninguém se interessava pelo pré-sal. Dizia-se que a exploração não era rentável e, além do mais, a tecnologia existente não era segura para a exploração. Petrobrás e UFRJ pesquisaram e desenvolveram uma tecnologia que transformou o pré-sal num grande negócio. E, hoje, o petróleo ali descoberto é transferido a empresas internacionais a preço de banana, mas de quando a banana era barata.

Mas nem sempre é isso que acontece. Como ocorre com todas as inovações, podem ser utilizadas para fins perversos. Sabe-se que muitos dirigentes – nas universidades privadas comerciais que hoje controlam mais de oitenta por cento das instituições de ensino superior no Brasil – viram as oportunidades que a pandemia oferecia como uma maneira de reduzir custos, de produzir material padronizado muitas vezes copiado, adaptado ou comprado do Exterior, com programas elaborados para realidades culturais diferentes das nossas.

Há algum tempo, um diretor da Udacity, um dos grandes Massive Open Online Courses (MOOC) nos Estados Unidos, declarou que, dentro de alguns anos, no mundo inteiro existirão apenas cerca de dez universidades. Estou entre os que acreditam que isso não ocorrerá.

Um caminho para as universidades nesse contexto é o de se modernizarem, lutarem para criar condições de controlar e dominar o processo de colocar as novas tecnologias a serviço da melhoria do ensino, de buscar a sua universalização, de formar cidadãos, como dizia Paulo Freire, conscientes da realidade e capazes de fazerem uma análise crítica do que ocorre em suas comunidades. Aliás, uma das coisas a se reverem é justamente a constatação de que o aumento da alfabetização, em países como o Brasil, pelo visto, ensinou as pessoas a lerem, mas não estimulou sua capacidade crítica. Isto explica aquilo...

O perigo – e é necessário estar atento a isto – é o de as instituições se limitarem a copiar ou comprar produtos dos MOOC. São levadas a fazerem acordos que significarão seu desaparecimento como criadoras do saber e como instituições que buscam dar soluções aos problemas da sociedade. É o que defendeu o secretário geral da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), um clube dos países ricos sediado em Paris, durante uma sessão da Conferência Geral da Unesco, em 2005. Dirigindo-se aos ministros de Educação dos países em desenvolvimento, disse-lhes que investissem no ensino básico e no ensino técnico e profissional. Em matéria de pesquisa e de formação em nível superior, o melhor a fazer seria recorrer a países avançados que já fizeram esse investimento. Em outras palavras, aceitem ser submissos, copiem, deixem de criar, o que significa dizer: jamais queiram ser autônomos ou independentes.

Questionamentos ideológicos

O tema da Educação, em particular no nível do superior, como bem público, tornou-se delicado porque funcionários internacionais e representantes de alguns países, em particular os europeus, num posicionamento claramente ideológico, começaram a questionar, de maneiras diversas, essa natureza. Assim, no final de 2015, o relatório publicado por uma unidade da Unesco *Repensar a educação – Rumo a um bem comum global*, cujo objetivo anunciado era propor uma atualização do Relatório Delors (Educação: um tesouro a descobrir, 1996) e Faure (Aprender a ser, 1972), em realidade, tentou eliminar o conceito de “bem público” aplicado à Educação e ao ensino superior. O documento seria irrelevante se não tivesse sido originado dentro da Unesco e merece ainda ser mencionado porque, dentro das organizações internacionais, há ainda quem esteja de acordo com seus enunciados.

O relatório – de fato um documento de posicionamento ideológico – ignorou o trabalho da própria Unesco no campo do ensino superior, em particular resultados da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998 (ratificados pela de 2009) e o documento de orientação (*policy paper*) de 1995, os estudos publicados pela Unesco nos anos 1960, as recomendações sobre a condição do pessoal docente do ensino superior (1997) e sobre o reconhecimento de estudos e títulos do ensino superior (1993). A visão dos vínculos entre o ensino superior e o trabalho não levou

“ Sabe-se que muitos dirigentes – nas universidades privadas comerciais que hoje controlam mais de oitenta por cento das instituições de ensino superior no Brasil – viram as oportunidades que a pandemia oferecia como uma maneira de reduzir custos, de produzir material padronizado muitas vezes copiado, adaptado ou comprado do Exterior, com programas elaborados para realidades culturais diferentes das nossas.”

“ Um caminho para as universidades nesse contexto é o de se modernizarem, lutarem para criar condições de controlar e dominar o processo de colocar as novas tecnologias a serviço da melhoria do ensino, de buscar a sua universalização, de formar cidadãos, como dizia Paulo Freire, conscientes da realidade e capazes de fazerem uma análise crítica do que ocorre em suas comunidades.”

em conta os esforços da Unesco nos anos 1980-1990, que visava aos interesses de toda a sociedade, e não apenas aos da indústria e das finanças.

A Unesco sempre considerou a Educação como um direito humano, destinado a todos e a cada um, em síntese um bem público, tomando como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Toda pessoa tem direito à educação [...]. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; O acesso ao ensino superior deve ser igualmente acessível a todos, em função do mérito (artigo 26).

Segundo vários analistas, ao acrescentar à expressão “educação, um bem público” a palavra “global”, o Banco Mundial força a Educação – em particular o ensino superior – a adotar requisitos de qualidade definidos por um grupo exclusivo e limitado de países. A qualidade do ensino já não tem de estar relacionada com a pertinência, a realidade social, política e cultural dos estabelecimentos, nem as suas missões definidas em conjunto com a sociedade dos respectivos países.

O conceito de Educação como bem público pode não alcançar a unanimidade em todas as partes, como assinalam os autores do documento, mas o mesmo ocorre com princípios emblemáticos da Unesco: a não discriminação em relação ao sexo, proteção do patrimônio mundial (que às vezes é atacado por interesse comercial), a democracia... E quando é dito no relatório: “Confrontados com a necessidade de se assegurar o desenvolvimento sustentável em um mundo cada vez mais interdependente, é conveniente considerar-se a educação e o conhecimento como bens comuns mundiais”, como não ver nesta afirmação, em filigrana, o espírito do Banco Mundial? O caminho tomado pelos autores leva a uma forma diversificada da noção de “serviços de interesse geral”, tal qual definida pelas autoridades europeias no início de 2000, como é o caso dos serviços de transporte, de energia e de comunicação.

Esta abordagem é resultado do impacto do movimento de liberalização iniciado em 1986 no mundo inteiro, particularmente na Europa, com a abolição dos monopólios e a privatização dos operadores públicos. Os governos franceses, de esquerda, como de direita, tinham solicitado a elaboração e adoção de uma diretiva europeia sobre serviços econômicos de interesse geral: optaram por uma política do mal menor, já que os franceses tendem a opor-se a restrições ao serviço público. Eles têm sempre em mente o aumento dos preços e a perda de confiabilidade de ferrovias britânicas a partir de sua privatização, mas apoiaram uma formulação ambígua que, no final, favoreceu a comercialização de bens públicos como a Educação.

Em conclusão, alegando que se deve renunciar à noção de “bem público” na Educação, porque este conceito não consegue ser unânime, e porque ele procederia – o que é um erro – de uma posição individualista, os autores do relatório *Repensar a educação – Rumo a um bem comum global?* apoiam, em termos reais, a ideia de que temos de nos adaptar a uma realidade onde os princípios da comercialização da educação predominam. Embora digam ser favoráveis à educação para todos, eles põem por terra postulados que compõem o DNA da Constituição da Unesco. Estes levavam em conta a capacidade de adaptação à evolução da sociedade. Em consequência, não há necessidade de usar uma nova formulação, que, além do mais, é tão ambígua!

Domínio de poucos sobre muitos

Hoje, no mundo inteiro, há vários processos que, aparentemente independentes, visam todos, de fato, a um único objetivo: reforçar o pensamento único e o domínio de uns poucos sobre a maioria. No livro *Ensino superior como bem público – Perspectivas para o Centenário da Reforma de Córdoba*, publicado em 2017 pela Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM)⁴, trato desses processos, que, entre outros, são os seguintes:

1. Acordo Geral sobre Comércio de Serviços ou Global Agreement on Commerce of Services (AGCS ou GATS), que redefine a educação superior como um produto, transformando-a em serviço comercial que se compra e se vende por meio de qualquer provedor internacional.
2. Estabelecimento de um sistema internacional de credenciamento ou acreditação e de reconhecimento de títulos e diplomas da educação superior, no qual, na prática, busca-se estabelecer um sistema de equivalência em lugar de reconhecimento, levando à adoção universal do modelo europeu, que, hoje, busca adaptar-se ao dos Estados Unidos. Antes, a dimensão regional era considerada um instrumento para que se pudesse lograr a eficácia. Era considerada um elemento de articulação entre os níveis nacionais e internacionais, pois se refere a uma realidade caracterizada por elementos culturais e comuns. Adotadas algumas convenções nas regiões, passou-se rapidamente à etapa de uma convenção mundial, baseada no modelo da convenção europeia que reúne, além dos países da Europa, os Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália. Não se previu, no texto desta convenção, adotada em 2019, a necessidade de incluir as universidades nos comitês de aplicação das convenções. É difícil justificar essa omissão, sobretudo quando se sabe que a convenção deve alcançar países onde, por lei, as universidades são autônomas.
3. O processo de Bolonha⁵, que busca reformar os sistemas de ensino superior nos países europeus de forma coerente, ao mesmo tempo em que consolida a implantação de um sistema único europeu mais competitivo.

O Processo de Bolonha tem, em princípio, os seguintes objetivos:

- a. Adotar uma metodologia que permite a fácil leitura dos componentes de cada sistema nacional e a comparação entre o ensino superior dos diferentes países europeus, implementando um modelo baseado em dois ciclos: primeiro ciclo e ciclos superiores (graduação e pós-graduação) ou, na prática, um sistema de três ciclos abrangendo graduação, mestrado e doutorado.
- b. Facilitar a mobilidade dos estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo, estabelecer um sistema de créditos adquiridos por intermédio de cursos tradicionais ou na vida ativa e estimular a aprendizagem ao longo da vida.

⁴ Ver no site da AUGM – Associação de Universidades Grupo de Montevideu ou em www.mardias.net - documento n.º 24

⁵ A declaração de Bolonha, em junho de 1999, precedida pela declaração da Sorbonne, de 25 maio de 1998, inicialmente era apenas uma declaração política. Deu à luz o processo de Bolonha. Ver a propósito de certos aspectos deste processo: Alex Fiuza Mello e Marco Antonio Rodrigues Dias em *Educação e Sociedade*, revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 32, Abril/Junho 2011, Campinas, Brasil, p. 413-435 – “Os reflexos de Bolonha e a América Latina, problemas desafios”. O texto pode ser encontrado também em www.mardias.net, vol. 15, doc. n.º 7.

“ Segundo vários analistas, ao acrescentar à expressão ‘educação, um bem público’ a palavra ‘global’, o Banco Mundial força a Educação – em particular o ensino superior – a adotar requisitos de qualidade definidos por um grupo exclusivo e limitado de países. A qualidade do ensino já não tem de estar relacionada com a pertinência, a realidade social, política e cultural dos estabelecimentos, nem as suas missões definidas em conjunto com a sociedade dos respectivos países.”



c. Estabelecer um sistema de créditos adquiridos através de cursos tradicionais, ou como resultado da vida ativa.

d. Promover a dimensão europeia⁶ no ensino superior e organizar e estimular a cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade.

Um conceito fundamental deste processo, que não é analisado em toda a sua extensão, é o das competências⁷. Ele se apresenta como sendo vinculado à ideia de comparação e de equivalência entre os estudos e à importância da “empregabilidade” e do mercado de trabalho. O objetivo é alcançar a homogeneização dos títulos, certificados e diplomas, cujas competências profissionais devem ser padronizadas e avaliadas em conformidade com procedimentos semelhantes que vigorem em todas as partes. Competências, nesse caso, não incluem o que sugeriu o Relatório Delors (1996), que salientou sua importância para a cidadania. Na prática, dizem respeito preferencialmente ao mercado de trabalho atual. Uma aposta é feita em uma Universidade que tenha suas raízes no mundo dos negócios⁸.

Há momentos em que somos tentados a dizer que a história se repete. Olhando o que os europeus, no marco do Processo de Bolonha, tentam fazer com a definição de competências padronizadas, como não se lembrar do que ocorreu no Brasil nos anos 1970, por ocasião da implantação da Reforma Universitária de 1968?

A reforma buscou racionalizar o sistema universitário brasileiro adotando fórmulas pragmáticas oriundas do modelo estadunidense. Até aí nada de novo. Darcy Ribeiro já havia feito o mesmo quando criou o modelo inovador da Universidade de Brasília no início dos anos 1960. Muitas das medidas adotadas faziam parte das reivindicações dos estudantes universitários brasileiros, em particular da União Nacional dos Estudantes (UNE), e retomavam elementos básicos do sistema universitário dos Estados Unidos. O importante, sim, era o conteúdo. Darcy Ribeiro, por exemplo, queria que a UnB formasse cidadãos críticos. Os militares brasileiros, ao contrário, desejavam formar jovens adaptados ao modelo dependente que se impunha ao Brasil nos anos 1970. Para isto, uma comissão do Ministério da Educação-USAID (MEC-USAID) foi estabelecida para definir os programas do curso. Significativamente, a maioria dos membros era integrada por norte-americanos, os poucos brasileiros incluídos no grupo eram conhecidos por sua submissão ao modelo que se buscava impor.

Nessa perspectiva, formar profissionais competentes não é o mesmo que formar através de competências. Quem recebe um diploma universitário deve ser competente, isto é óbvio, o que implica que, além de conhecimentos técnicos, deve ser responsável. Deve estar ciente de seu papel na sociedade e não pode ser simplesmente um instrumento para a geração de riqueza das grandes empresas. Além do mais, treinar alguém para um mercado de trabalho que,

⁶ A dimensão europeia pode ser interpretada como sendo a resposta que se dá às necessidades do continente europeu, em campos como formação de pessoal de alto nível e capacidade de se obter um emprego (“empregabilidade”). Por outro lado, é importante notar que é raro encontrar referências à necessidade de se desenvolver uma Europa dos cidadãos, com base em princípios humanísticos e de tolerância.

⁷ Ver Angulo, J.F. – La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. Em: Sacristán J. G. (COMP). *Educar por competencias: Que hay nuevo?* Madrid: Morata; Universidade de Cádiz, 2008. PP. 176-205.

⁸ O que muitos criticam no Processo de Bolonha é a existência de uma agenda oculta. Por detrás de ações apresentadas como de cooperação, encontram-se elementos que poderão levar à transformação das universidades em instrumentos poderosos para a construção de uma Europa das grandes empresas e não de uma Europa dos cidadãos. O Informe Attali, de 5 de maio de 1998, é que forneceu uma base para a declaração da Sorbonne e também para o conjunto do Processo de Bolonha, que, agora, orienta o ensino superior de toda a Europa e de diversos outros países no mundo no sentido de assumir uma política neoliberal, na qual predominam as forças do mercado.

alguns meses mais tarde, corre o risco de se apresentar de uma maneira totalmente diferente significará para os indivíduos serem lançados numa situação de insegurança permanente. Após um curto período, sua formação corre o risco de estar desatualizada.

Uma consideração final sobre esta questão: agora, em julho de 2021, através do anúncio de uma atualização da Carta Magna de Bolonha de 1989, busca-se cooptar instituições de todos os continentes, numa manobra atraente, pois defendem princípios caros a todos como o da autonomia universitária. Mas volta-se sempre ao fato de que este é, sem dúvida, mais um instrumento para consolidar a ideia de que o modelo a ser seguido é o das instituições de um pequeno número de países. Aliás, sempre os mesmos.

Rankings: sistemas de classificação

Outro processo utilizado para a consolidação do pensamento único é, desde 2003, a utilização dos rankings acadêmicos que têm a presunção de classificar universidades do mundo inteiro, utilizando critérios baseados nos modelos anglo-saxônicos. Eles se transformaram em uma indústria muito lucrativa. Os indicadores definidos pelos responsáveis dos sistemas de classificação existentes se convertem em regras destinadas a mostrar onde há qualidade no ensino superior.

A classificação dos rankings, em particular os da Universidade Jio Tong, de Xangai, e o do Times Higher Education, tem grande impacto midiático. Mas não é só isto. Hoje, essa classificação tem implicações diretas sobre as políticas públicas⁹. A Holanda e a Dinamarca, por exemplo, facilitam a imigração de estudantes provenientes das universidades que obtiveram os 300 primeiros lugares nos rankings. A Rússia, por volta de 2015, reservava nove bilhões de rublos (218 milhões de euros) para estimular suas universidades a terem boas notas no ranking e favorecia o desenvolvimento de projetos de parcerias com as universidades consideradas como as melhores. As universidades australianas, na mesma época, contratavam especialistas para aperfeiçoar seus perfis. Para neutralizar essa influência, os europeus decidiram criar um sistema próprio de rankings, o U-Multirank.

Entre as instituições mencionadas como as melhores, não por acaso, ainda que a ordem de colocação varie um pouco às vezes, são normalmente: Harvard University, Stanford University, University of California (Berkeley), University of Cambridge, Massachusetts Institut of Technology (MIT), Princeton University, Oxford University, California Institute of Technology, Columbia University e a University of Chicago.

Analisando a edição de 2013, o jornal francês *Le Monde*, em sua edição de 16/08/2013, comentou que os Estados Unidos dominavam a edição dos rankings, na qual começavam a se destacar os estabelecimentos chineses. Em 2003, apenas 16 universidades chinesas, incluídos estabelecimentos de Hong-Kong, Taiwan e Macau, apareciam entre as primeiras 500 universidades. Em 2013, já eram 42, das quais cinco estavam no top 200. Para uma comparação, Argentina tinha apenas uma instituição nesse nível, México também uma e Brasil cinco.

⁹ Em 2013, entre 17 e 21 de maio, a seção encarregada de tratar do ensino superior na Unesco organizou uma reunião sobre a classificação (ranking) de instituições de ensino superior, com a presença de mais de 250 participantes de 70 países. Em um texto de apresentação da reunião, o Secretariado da Unesco explicou sinteticamente: "Utilizado inicialmente como ferramenta de informação destinada a responder à demanda do público por transparência, os rankings internacionais de universidades passaram a ser vistos como meio para se medir a qualidade, e provocaram uma intensa competição entre os estabelecimentos. Em um mundo globalizado, onde o ensino superior se tornou uma grande indústria de exportação e onde a mobilidade dos estudantes aumenta exponencialmente, eles se transformaram em instrumentos de políticas que influenciam as decisões da instituição, do mundo docente, de pesquisadores e dos formuladores de políticas".

Os critérios de seleção centravam-se na pesquisa acadêmica, sem considerar a qualidade do ensino. Os avaliadores recenseavam aqueles que, entre os professores de cada instituição, ganharam prêmios Nobel ou Field (20% da nota), bem como o nível de ex-alunos (10%). Davam prioridade às ciências exatas e da vida, publicações em duas revistas científicas de língua inglesa, *Nature* e *Science* (20%), às citações desses itens (20%) e ao número de pesquisadores citados em trabalhos científicos nos últimos cinco anos (20%) e ao resultado positivo alcançado, tendo-se em conta o número de docentes pesquisadores (10%). Por outro lado, havia pouco interesse nas ciências sociais e humanas, com exceção da Economia¹⁰.

Hoje, respondendo a essas críticas, alguns sistemas, como o do Times Higher Education, dizem olhar com mais atenção a formação dispensada pelos estabelecimentos de ensino superior. Mas as coisas, na prática, funcionam da mesma maneira e as instituições apontadas como modelo continuam sendo as mesmas. O exame desta questão revelou mais uma vez que, para as instituições de ensino superior nos países em desenvolvimento, é importante:

- Verificar os níveis de implementação dos princípios que constituem a missão de cada instituição;
- Medir como as universidades funcionam para melhorar a sociedade, para construir uma cidadania, para promover a integração entre as diferentes regiões do país e de diferentes nações num continente; para medir como as ações dessas instituições estão trabalhando pela paz e entendimento, para se alcançar o ideal global de viver juntos.

Recentemente (julho de 2021), a imprensa publicou resultados de rankings em que, no marco latino-americano, as universidades consideradas melhores são a Pontifícia Universidade Católica do Chile e a Universidade de São Paulo. Ninguém contestará o valor dessas instituições como das outras mencionadas como as melhores da América Latina. Mas como entender, por exemplo, a não inclusão nessa lista da Universidad de La República (Udelar), de Montevideú, que, justamente, durante a pandemia, foi uma das que mais se destacou por sua ação em benefício da comunidade e que, desde há várias décadas, é uma referência na definição de políticas e no estímulo à ciência no pequeno país latino-americano?

Que sentido tem, para uma universidade como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), aquela que o ex-presidente do Brasil Lula criou em Redenção, no Estado do Ceará, no final do seu governo, para estimular a cooperação com a África, ter laureados com o Nobel ou Fields em seu quadro de professores? Que utilidade existirá se ela se põe a contar o número de publicações de seus professores em revistas especializadas anglo-saxônicas?¹¹

¹⁰ Criticados, mas aceitos, os rankings, de acordo com alguns especialistas, devem ser substituídos pelas ações de 'benchmarking', ou seja, deve ser dada prioridade à comparação entre os diferentes sistemas. Para completar este cenário, durante a reunião da Unesco sobre este assunto em 2013, referência foi feita à necessidade de que os próprios rankings fossem avaliados. Uma instituição europeia anunciou, então, que iria começar imediatamente a implementar um sistema que adotaria critérios e métodos que ela mesma estabeleceu para fazer com que essa iniciativa fosse posta em exercício. É a velha história de colocar a raposa dentro do galinheiro.

¹¹ Em sua edição de 26 de abril de 2012, *The Chronicle of Higher Education*, através de um artigo intitulado "No Brasil, uma conferência sobre internacionalização debate seus perigos" ("In Brazil, a Conference on Internationalizations Debates its Dangers"), relatou o que aconteceu no II Congresso das Américas, que foi realizado no Rio de Janeiro, quando se discutiram questões de cooperação interuniversitária e o significado dos rankings. Um dos momentos mais intensos do encontro ocorreu quando Sonia Laus, especialista em relações internacionais em Santa Catarina, no Sul do Brasil, sob aplauso entusiástico da maioria dos participantes, disse: "Não aceitamos que todas as universidades sejam idênticas. Não queremos ser como eles. O que queremos são boas parcerias. Queremos que os nossos alunos frequentem

Sobre os objetivos reais pelo menos de certos rankings, é interessante ver como representantes de um deles, no final da última década, ao se apresentarem perante universidades latino-americanas solicitando-lhes que integrassem seu esquema, começaram apresentando um slide em que se via um gato mirando-se no espelho e, em lugar de ver sua imagem refletida, o que ele percebia diante de si era a figura imponente de um leão. E, junto à imagem, vinha a legenda: “Identidade Vs. Imagem”. Mais claro que isto não é possível.

Na sessão de encerramento de um encontro que a Unesco organizou sobre o tema dos “rankings” em 2011, alguém mencionou Ernest L. Boyer¹². De maneira lúcida, o acadêmico norte-americano fez um comentário que poderia servir de reflexão para todos os que se interessam pelo tema de qualidade e pertinência nos estabelecimentos de ensino superior: “*Precisamos de um clima no qual faculdades e universidades sejam menos imitadoras, orgulhando-se do fato de serem únicas. É hora de acabar com a sufocante prática na qual faculdades e universidades se comparam muito frequentemente com fatores externos, em vez de se medirem por valores determinados pela sua própria missão específica*”¹³.

Foi uma bela conclusão para a reunião, da qual participavam muitos daqueles que, nas últimas décadas, tudo fizeram para provocar o esquecimento das conclusões da CMES de 1998 e acabaram reconhecendo, direta ou indiretamente, que qualidade e pertinência não existem uma sem a outra e que sistemas de avaliação e de credenciamento ou acreditação devem ter como critérios não os modelos que nada têm a ver com a realidade das instituições, mas sim devem tentar verificar como a ação das instituições de ensino superior se adequa às missões que elas se atribuíram de maneira livre e autônoma.

Os MOOC e seu modelo único de formação

Com a epidemia, a atenção que já era grande passou a se concentrar nos “MOOC – Massive Open Online Courses”, ou seja, os cursos massivos em linha abertos. Os MOOC também estão presentes nesta ação de consolidação do domínio de poucos sobre muitos.

Em sua edição de 20 de setembro de 2013, o hebdomadário *The Economist*, de Londres, mencionou que, desde o lançamento, no início de 2012, de Udacity e Coursera, então duas novas empresas no Silicon Valley que oferecem educação gratuita através dos MOOC, as torres de marfim da academia foram atingidas em suas fundações. Além de oferecer cursos *on-line* para seus alunos que pagam escolaridades, as universidades se sentiam obrigadas a aderir à revolução dos MOOC para evitar serem decapitadas por ela. Coursera, no final de 2013, já tinha mais de quatro milhões de estudantes¹⁴.

as melhores universidades, mas estas não são necessariamente aquelas que estão no topo dos rankings. Para nós, rankings não são importantes. Formar parcerias com universidades que têm algo em comum conosco é o que importa”.

¹² Ernest L. Boyer foi presidente da State University de New York e da Carnegie Foundation. Recebeu 92 títulos honoríficos de universidades e colégios dos Estados Unidos.

¹³ Original da afirmação de Ernest L. Boyer: “*We need a climate in which colleges and universities are less imitative, taking pride in their uniqueness. It’s time to end the suffocating practice in which colleges and universities measure themselves far too frequently by external status rather than by values determined by their own distinctive mission*”.

¹⁴ O jornal diário francês *Le Figaro*, em sua edição de 2 de outubro de 2013, observou que, com um atraso de dois anos em comparação com universidades como Stanford, Harvard e o MIT, a França também decidiu embarcar no que pode tornar-se uma iniciativa importante para o ensino superior. E acrescentou que a ministra do ensino superior francês, Geneviève Fioraso, estava pronta para anunciar a criação de uma plataforma nacional, que deveria conter, numa primeira fase, cerca de vinte cursos da nova geração, disponíveis a partir de janeiro de 2015. No entanto, o jornal relata que certos grupos nos Estados Unidos profetizam a morte dos cursos magistrais, mas acrescentam que, naquela data, muito antes da pandemia, apenas 10% dos alunos inscritos nos programas MOOC chegariam a obter um certificado. No mesmo

O jornal francês *Le Monde* abordou a questão em sua edição de 30 de maio de 2013, com um artigo com um título provocador: “todos diplomados da Universidade de Harvard, é o fantasma dos MOOC”. O jornal francês indaga se se trata de uma revolução, assinalando que “não há nada revolucionário em colocar os conhecimentos disponíveis em linha. O MIT já o faz há 15 anos”. Mas, acrescenta ele, hoje, as coisas são diferentes. A constituição e o uso de suportes de divulgação tornaram-se mais acessíveis graças aos tablets, aos web-tv, aos smartphones, que todos fazem ser mais fácil a utilização de tecnologia, bem como a organização das redes.

The Economist e *Le Monde* certamente têm razão. E é claro – retorno ao título provocativo do jornal *Le Monde* – que, se essas instituições progredirem, elas serão um elemento a mais para a consolidação de um modelo único de formação. As coisas não são simples, pois – e isto é constatado com facilidade – limitar-se a colocar em Internet uma série de cursos não resolve os problemas fundamentais da formação.

Parece óbvio, no entanto, que, se os responsáveis pelos MOOC, estimulados agora com o incentivo dado pela necessidade de métodos para sobreviver à epidemia, conseguirem fazer acordos com universidades nos países em desenvolvimento e forem capazes de organizar, em uma escala maciça, uma boa recepção interativa dos cursos, condições estarão criadas para o estabelecimento de um poderoso instrumento de formação, mas também de controle cultural. O neocolonialismo poderá se tornar mais forte do que nunca.

Reforma de Córdoba

Não se pode falar de sistemas e reformas do ensino superior na América Latina sem se fazer uma referência à reforma de Córdoba de 1918. Sem dúvida, esta representou uma resposta aos problemas de uma época. Argentina era, na época, uma sociedade agrícola. A industrialização incipiente, a participação ativa dos imigrantes que chegavam da Europa com ideias novas fruto das transformações resultantes da primeira guerra mundial, o aparecimento de uma classe média que queria ocupar um espaço mais importante na sociedade, definia uma realidade que não é a mesma de nossos dias, mas que, naquele momento, exigia mudanças profundas na estrutura das universidades.

As condições atuais são absolutamente distintas, mas há elementos que merecem uma reflexão e – mais importante que isso – há princípios definidos em 1919, em Córdoba, que são válidos até hoje, mesmo em tempos de epidemia. Estes princípios estiveram presentes nos debates que ocorreram na América Latina e, em seguida, no mundo inteiro, durante todo o século XX, e continuam presentes nesta segunda década do século XXI. Foi o que se observou inicialmente na Argentina, principalmente em Buenos Aires e Córdoba, e, em seguida, no Peru, sob a liderança de Haya de La Torre, Chile, Colômbia, Guatemala e Uruguai. Nos anos 1930, as ideias do movimento foram retomadas no Brasil, Paraguai, Bolívia, Equador, Venezuela e México. No Brasil, nos anos 1960, todos os movimentos em favor das reformas universitárias inspiravam-se nos princípios de Córdoba. Em 1968, em Paris, durante o movimento de maio, princípios da reforma de Córdoba eram expostos e publicados nos muros da Sorbonne.

A partir de Córdoba, a Universidade deixou de ser vista apenas como um centro de conservação e depósito do conhecimento através do ensino e evoluiu

dia, em sua edição vespertina que sai com a data do dia seguinte, o *Le Monde* publicou um artigo de Nathalie Brafman, anunciando que “a universidade francesa muda do anfiteatro para os cursos *on-line*”.

em acordo com uma concepção que a colocava numa posição de um centro de criação e de conservação do conhecimento, mediante a pesquisa científica e o ensino. Além disso, com Córdoba, passou a tornar-se clara a necessidade para as universidades, através da extensão, de levar os resultados de seus trabalhos ao conjunto da sociedade. Mesmo se, no início, esta posição pudesse ser considerada, nas análises que hoje se fazem, como paternalista, é fora de dúvidas que representava um progresso com respeito à situação anterior. Córdoba mostrou a importância de sistematizar quadros de referência para ações e para a definição de bandeiras capazes de servir de estímulo para melhorar o sistema universitário. A Córdoba, devemos entre outros avanços na época:

- i. A consolidação da ideia da autonomia, o que representava pelo direito que se reconhecia à comunidade universitária de selecionar seus dirigentes e professores e de organizar os programas de estudo, independentemente do governo ou de outras entidades;
- ii. A insistência na formação integral do ser humano, ficando claro que os estudantes devem ser tratados como adultos, sujeito e não objeto de seus destinos. Para isto, defendia-se o cogoverno das instituições;
- iii. A necessidade para as instituições de ensino superior de manter vínculos com a sociedade, tratar de problemas da sociedade, encontrar na sociedade a justificativa principal de sua existência;
- iv. A necessidade de transferência à sociedade, através da extensão universitária, dos conhecimentos que os estabelecimentos de ensino superior dispõem ou produzem;
- v. A modernização científica com mudanças nos programas e currículos, com a eliminação de posições dogmáticas;
- vi. A democratização com a gratuidade sendo considerado um instrumento para a ampliação do acesso à Universidade;
- vii. A antecipação dos movimentos de integração da região.

Este último ponto é de fundamental importância nos dias de hoje quando negacionistas buscam esvaziar a posição do Mercosul como instrumento de integração na região. Neste ponto, Córdoba foi antecipatória pelo que propunha e por sua penetração em todo o continente estimulando um debate que visava a fazer das universidades agentes de mudança social e de integração regional.

A CMES de Paris de 1998 conservou estes princípios. Nos debates que precederam essa conferência, ficou claro que “antes de se buscar o tipo de instituição de educação que se deseja construir, é necessário definir o modelo de sociedade que se busca alcançar”. Esta é a condição para que o ensino superior possa colaborar com a criação de uma sociedade mais justa.

Esse princípio esteve presente nas declarações de todas as regiões, mas registre-se que foi formulado de maneira clara na declaração adotada em 1968 em Paris, quando os participantes, entre outras coisas, disseram que a educação superior deve “basear as orientações a longo prazo em objetivos e necessidades sociais, aí incluídos o respeito das culturas e a proteção do meio ambiente” (artigo 6, a) e também que, “em última instância, a educação superior deveria visar a criar uma nova sociedade não violenta e de que esteja excluída a exploração...” (artigo 6, d).



Ilustração: Italo Cajuniro

Terceira Conferência Mundial sobre Educação Superior

Em 2022, a Unesco pretende organizar em Barcelona, provavelmente, no mês de maio, a Terceira Conferência Mundial sobre Educação Superior; as anteriores foram em 1998 e 2009. Permitam-me inicialmente chamar a atenção para alguns pontos destacados na declaração de 1998, que está na origem de toda a discussão posterior que, na região, culminou com a IIIA. CRES, em Córdoba, em 2018¹⁵:

- O ensino superior deve ser considerado um bem público;
- A missão principal do ensino superior, hoje, é a de educar cidadãos conscientes, oferecendo-lhes um espaço permanente de aprendizagem de alto nível. Os estabelecimentos de ensino superior devem desenvolver sua função crítica através da verdade e da justiça. Para isto, as liberdades acadêmicas e a autonomia são indispensáveis;
- Os estudantes devem estar no centro das preocupações dos que tomam decisões em nível nacional e institucional. São eles os protagonistas essenciais num processo de renovação do ensino superior;
- A pertinência, a participação na busca de solução aos grandes problemas da sociedade, uma integração com o mundo do trabalho em que as necessidades das sociedades sejam consideradas prioritárias e uma contribuição ao desenvolvimento do conjunto do sistema educacional são essenciais na ação dos estabelecimentos e dos sistemas de ensino superior; mas devem sempre fundamentar suas orientações a longo prazo em função dos objetivos e necessidades da sociedade, incluindo-se aí o respeito das culturas e a proteção do meio ambiente.

As CMES são importantes. Elas servem para sistematizar uma série de princípios que dão base e justificam ações concretas. Suas declarações finais são destinadas a se tornar referência mundial e justificar ações no campo das

¹⁵A primeira CRES, preparatória à CMES de 1998, realizou-se em Havana, Cuba, em 1996; a segunda em Cartagena de Índias, Colômbia, em 2008, e a terceira em Córdoba, Argentina, em 2018, coincidindo com o centenário da Declaração e da Reforma de Córdoba.

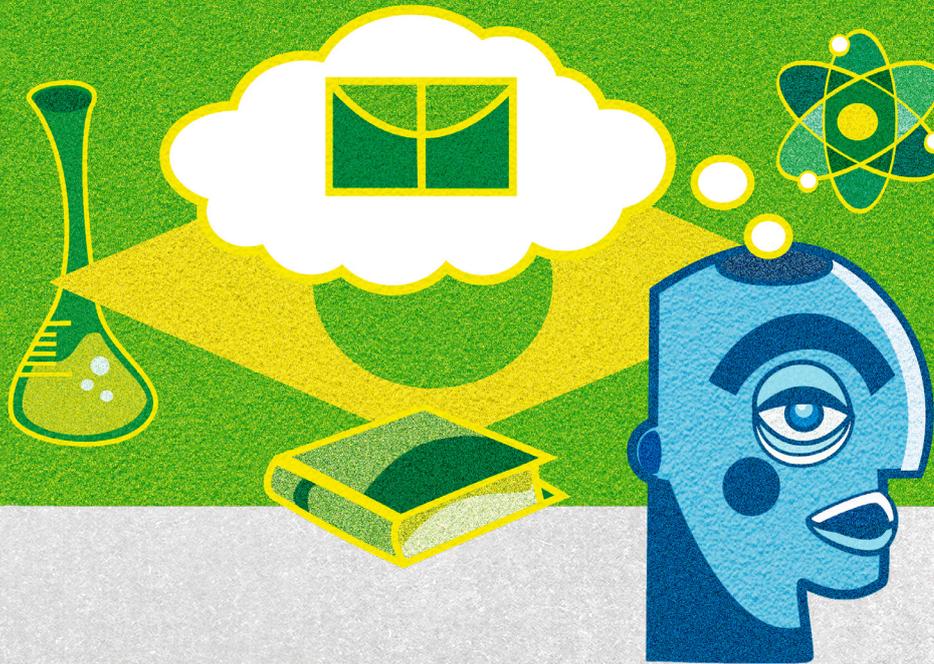
políticas educacionais. Foi o que ocorreu com a declaração da CMES de 1998. É fundamental que a terceira CMES consolide a ideia de educação superior como bem público, acessível a todos e democrática, para isso assegurando a autonomia e liberdade acadêmicas; estimule as instituições a se transformarem em centros de pensamento crítico e, em consequência, instrumentos em favor da democracia e de oposição a ditaduras; veja os estudantes como adultos e que busque fortalecer os vínculos da educação superior com a sociedade.

A história da Conferência Mundial do Ensino Superior de 1998, em todos seus detalhes, ainda não foi contada. A manobra em 2009 para destruir os conceitos básicos adotados em 1998 e que, afinal, foram ratificados em 2009 é mais conhecida. Em Barcelona, mesmo quem não é profeta pode prever que haverá grupos buscando destruir de vez os princípios básicos e essenciais adotados em 1998 e que correspondem aos princípios fundadores da Unesco tais quais espelhados em sua Carta e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Já há vídeos circulando onde se diz que o mundo mudou e, em consequência, as universidades públicas devem ser privatizadas para melhorar a eficiência do sistema. No mundo dominado pelas *fake news*, nada disto é de se estranhar.

A análise da ação de muitas multinacionais na Educação revela a amplitude dos meios adotados para utilizar a ciência e as técnicas com o objetivo de garantir o controle da comercialização dos produtos e a transferência das técnicas. Os países em desenvolvimento permanecem estruturalmente dependentes no que diz respeito ao essencial dos conhecimentos científicos controlados pelas transnacionais, mesmo quando elas oferecem transferência de tecnologias.

O ensino superior pós-pandemia será o que será a sociedade.

E esta será o que desejarem as atuais gerações, esperando-se que se construa um mundo inclusivo em que se busquem atingir os Objetivos do Desenvolvimento Social (ODS) estabelecidos pelas Nações Unidas, todos se beneficiem do desenvolvimento, num mundo democrático, em que o acesso aos bens culturais e materiais atinja a todos, um mundo no qual os direitos humanos sejam respeitados, em que se respeite a natureza e o meio ambiente, em que a pobreza seja eliminada, assim como todas as discriminações de sexo, de língua, de recursos, de raça.



ARTIGOS

O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da Universidade brasileira

Marilena Chaui é filósofa e professora de Filosofia Política e História da Filosofia Moderna da Faculdade de Letras e Ciências Humanas da USP.

Na onda conservadora da atualidade, com lugar à tirania covarde e cruel, a Universidade é alvo porque nela existe o pensar. O pensamento faz pensar; tem força transformadora. O ódio ao pensamento aparece no ódio à Universidade pública.

Marilena Chaui

“E daí? Não sou coveiro.” Tomo essa declaração como emblema do que pretendo lhes dizer aqui¹.

Sobre a covardia e a tirania

Inimigo da tirania, o filósofo Montaigne escreveu um ensaio intitulado *A covardia é a mãe da crueldade*. A covardia, explica o filósofo, nasce do medo do outro, que, por isso, deve ser eliminado de maneira feroz. O covarde é impulsionado pelo temor de que o outro, sendo melhor do que ele e corajoso, possa vencê-lo e por isso é preciso exterminá-lo, seja fisicamente, seja moralmente,

¹ Artigo apresentado no Congresso Universidade em Movimento, em 22/02/2022, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

seja politicamente. O cruel é um mentiroso porque se apresenta com a máscara da coragem quando, na verdade, habitado pelo medo, é movido pela cólera, e não há nada pior para uma sociedade do que um governante cruel e colérico, pois não julga segundo a lei e sim segundo seu medo.

Um dos contrapontos mais belos ao ensaio contra a covardia e a crueldade é aquele sobre a amizade, que Montaigne dedicou à memória de seu amigo Etienne de La Boétie, que morreu prematuramente e que, como Montaigne, se erguera contra a tirania, escrevendo um texto conhecido como *Discurso da servidão voluntária*, no qual reencontramos a figura do tirano como covarde e cruel.

Discurso da servidão voluntária, como seu título indica, debruça-se sobre um enigma: como os homens, seres que a Natureza fez livres, usaram a liberdade para destruí-la? Como é possível uma servidão que seja voluntária? De fato, escreve La Boétie, servidão voluntária é alguma coisa que a Natureza, ministra de Deus e boa governante de todas as coisas, se recusou a ter feito. Mais do que isso. Servidão voluntária é algo que a própria linguagem se recusa a nomear, pois essa expressão é uma contradição nos termos, uma vez que vontade livre e servidão são opostas e contrárias: toda vontade é livre e só há servos por coerção ou contra a vontade, coisa de que até os animais dão prova. O enigma, portanto, é duplo: como homens livres se dispuseram livremente a servir e como a servidão pode ser voluntária?

A força do tirano, explica La Boétie, não está onde imaginamos encontrá-la: nas fortalezas que o cercam e nas armas que o protegem. Pelo contrário, se precisa de fortalezas e armas, se teme a rua e o palácio, é porque é covarde, sente-se ameaçado e precisa exibir signos de força ou atos de crueldade. Fisicamente, um tirano é um homem como outro qualquer – tem dois olhos, duas mãos, uma boca, dois pés, dois ouvidos; moralmente, é um covarde, prova disso estando na exibição dos signos de força e nos atos de crueldade. Se assim é, de onde vem seu poder, tão grande que ninguém pensa em dar fim à tirania? Responde La Boétie: sua força vem da ampliação colossal de seu corpo físico por meio de seu corpo político, que dá-lhe mil olhos e mil ouvidos para espionar, mil mãos para espoliar e esganar, mil pés para esmagar e pisotear. O corpo físico do tirano não é ampliado apenas pelo corpo político como corpo de um colosso, também sua alma é ampliada por meio das falsas leis, que lhe permitem distribuir favores e privilégios e seduzir os incautos para que vivam à sua volta para satisfazê-lo a todo instante e a qualquer custo.

Entretanto, é preciso perguntar: quem lhe dá esse corpo político gigantesco, sedutor e malévolos? A resposta é imediata: somos nós quem lhe damos nossos olhos e ouvidos, nossas mãos e nossos pés, nossas bocas, nossos bens e nossos filhos, nossas almas, nossa honra, nosso sangue e nossas vidas para alimentá-lo e aumentar-lhe o poder com que nos destrói. Por isso, diz La Boétie: não é preciso lutar contra ele, basta não lhe dar o que nos pede; se não lhe dermos nossos corpos e nossas almas, ele cairá.

Mas, se é tão clara a resposta, maior então é o enigma da servidão voluntária, pois, se é coisa fácil derrubar a tirania, é preciso indagar por que servimos voluntariamente ao que nos destrói. A resposta de La Boétie é terrível: consentimos em servir porque também esperamos ser servidos. Servimos ao tirano porque somos tiranetes: cada um serve ao tirano porque deseja ser servido pelos demais que lhe estão abaixo; cada um dá os bens e a vida ao tirano porque deseja apossar-se dos bens e das vidas dos que lhe estão abaixo.

“ Fisicamente, um tirano é um homem como outro qualquer – tem dois olhos, duas mãos, uma boca, dois pés, dois ouvidos; moralmente, é um covarde, prova disso estando na exibição dos signos de força e nos atos de crueldade. Se assim é, de onde vem seu poder, tão grande que ninguém pensa em dar fim à tirania? Responde La Boétie: sua força vem da ampliação colossal de seu corpo físico por meio de seu corpo político, que dá-lhe mil olhos e mil ouvidos para espionar, mil mãos para espoliar e esganar, mil pés para esmagar e pisotear.”

A tirania que nos habita

A servidão é voluntária porque há *desejo de servir*, há desejo de servir porque há *desejo de poder* e há desejo de poder porque a tirania habita cada um de nós e institui uma *sociedade tirânica*, ou seja, a tirania não se encontra no topo do social, mas espalhada por ele, e a crueldade se espalha por toda parte. A covardia se manifesta na crueldade física, psicológica, moral e política com que cada um deseja esmagar e exterminar quem recusa a tirania. Não há apenas o tirano, mas uma sociedade tirânica e cruel.

Disso o Brasil é um exemplo perfeito, no qual a violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda ideia que reduz um sujeito à condição de coisa, que viola interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetua a crueldade nas relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural.

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, a sociedade brasileira é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades, que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações, entre os que julgam iguais, são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma da opressão. Há, assim, a naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas (consideradas desigualdades raciais entre superiores e inferiores), religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência, como o racismo, o machismo, a homofobia.

Nela, as leis são armas para preservar privilégios e o melhor instrumento para a repressão e a opressão, jamais definindo direitos e deveres concretos e compreensíveis para todos. Para os grandes, a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. Em nossa sociedade, não existem nem a ideia nem a prática da representação política autêntica. Os partidos políticos tendem a ser clubes privados das oligarquias locais e regionais, sempre tomam a forma clientelística na qual a relação é de tutela e de favor. É uma sociedade, conseqüentemente, na qual a esfera pública nunca chega a constituir-se como pública, pois é definida sempre e imediatamente pelas exigências do espaço privado (isto é, dos interesses econômicos dos dominantes).

Social e economicamente, a divisão social entre os grandes e o povo aparece na polarização entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes, consolidando uma estrutura tirânica que bloqueia a instituição e a consolidação de uma sociedade democrática. De fato, fundada na noção de direitos, a democracia está apta a diferenciá-los de *privilégios* e *carências*. Um privilégio é, por definição, algo particular que não pode generalizar-se nem universalizar-se sem deixar de ser privilégio. Uma carência é uma falta também particular ou específica que se exprime numa demanda também particular ou específica, não conseguindo generalizar-se nem universalizar-se. Um direito, ao contrário de carências e privilégios, não é particular e específico, mas geral e universal, seja porque é o mesmo e válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque embora diferenciado é reconhecido por todos (como é caso dos chamados direitos das minorias). Assim, a polarização econômico-social entre a carência e o privilégio firma os alicerces da

“ A servidão é voluntária porque há desejo de servir, há desejo de servir porque há desejo de poder e há desejo de poder porque a tirania habita cada um de nós e institui uma sociedade tirânica, ou seja, a tirania não se encontra no topo do social, mas espalhada por ele, e a crueldade se espalha por toda parte.”



sociedade tirânica e se ergue como obstáculo à instituição de direitos, definidora da sociedade democrática.

Não nos deve surpreender, portanto, que a crueldade do “*E daí? Não sou coqueiro*” possa ser reproduzida socialmente com a crueldade da chamada “vacina de vento”. Assim, nossa pergunta: por que nada acontece diante da crueldade que assola o país? tem como resposta: porque a tirania é o modo de ser de nossa sociedade.

O ódio ao pensamento

A crueldade também se exprime num tipo preciso de covardia: a da mentira política. Deixemos a palavra a Hannah Arendt: “a negação deliberada da verdade dos fatos – isto é, a capacidade de mentir – e a faculdade de mudar os fatos – isto é, a capacidade de agir – estão interligadas”, e, prossegue ela,

a veracidade dos fatos nunca é forçosamente verdadeira. Os historiadores sabem como é vulnerável a textura dos fatos na qual passamos nossa vida cotidiana e está sempre em perigo de ser perfurada por mentiras comuns ou ser esvaçada pela mentira organizada de grupos, classes ou nações, de ser negada e distorcida, muitas vezes encoberta cuidadosamente por camadas de falsidade, ou ser simplesmente deixada cair no esquecimento. Os fatos necessitam de testemunho para serem lembrados e de testemunhas de confiança para se estabelecerem para que possam encontrar um abrigo seguro no campo dos assuntos humanos ... é esta fragilidade que torna o embuste tão fácil e tão tentador [...] O mentiroso tem a grande vantagem de saber de antemão o que a plateia espera ouvir. Ele prepara sua história com muito cuidado para consumo público, de modo a torná-la crível, já que a realidade tem o desconcertante hábito de nos defrontar com o inesperado para o qual não estamos preparados (ARENDR, 1973, p.9).

A mentira deliberada consiste naquilo que o filósofo Theodor Adorno chamou de *cinismo*. O cinismo não é apenas a deliberação de mentir, mas a de tornar irrelevante a distinção entre o verdadeiro e o falso. Nada mais cínico, por exemplo, do que a afirmação governamental de que os indígenas são responsáveis pelo desmatamento de nossas florestas e destruidores do meio ambiente.

“ Não nos deve surpreender, portanto, que a crueldade do ‘*E daí? Não sou coqueiro*’ possa ser reproduzida socialmente com a crueldade da chamada ‘vacina de vento’. Assim, nossa pergunta: por que nada acontece diante da crueldade que assola o país? tem como resposta: porque a tirania é o modo de ser de nossa sociedade.”

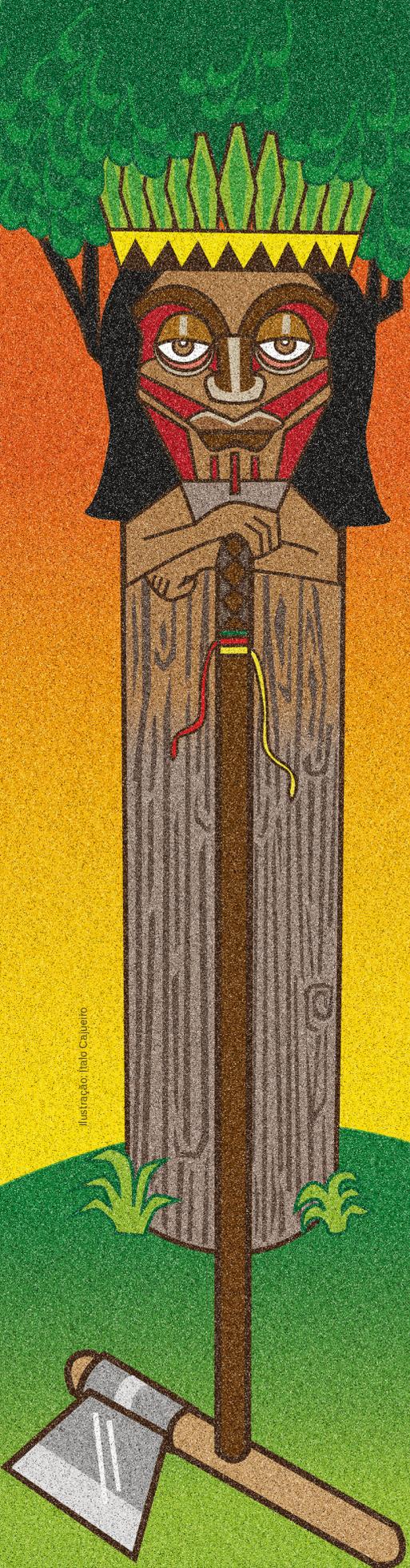


Ilustração: Italo Cajueiro

Ora a distinção entre o verdadeiro e o falso é a marca essencial do pensamento e por isso podemos dizer que a crueldade se manifesta como *ódio ao pensamento*. Não por acaso, o primeiro exemplo escolhido por Montaigne para ilustrar o laço entre covardia e crueldade é o de Sócrates, que, em sua incansável busca da verdade e da justiça, enfrentou com coragem um tribunal que dele tinha medo e por isso o condenou à morte.

O ódio ao pensamento é o medo de pôr em questão o senso-comum, as ideias pré-estabelecidas. Por que ódio e medo se juntam aqui? Porque o pensamento, ao questionar o senso comum, tem força transformadora: ao pensar, o pensamento faz pensar, dá o que pensar e abala os fundamentos do senso comum. O ódio ao pensamento aparece no ódio à Universidade pública.

Universidade e democratização do saber

Desde seu surgimento (no século XIII europeu), a Universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela². A legitimidade da Universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a Universidade europeia tornou-se inseparável das ideias de *formação, reflexão, criação e crítica*. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a Universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como ideia reguladora.

A Universidade se dedica à formação e à pesquisa. O que significa *formação*? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.

O que Merleau-Ponty diz sobre a obra de arte nos ajuda aqui: a obra de arte recolhe o passado imemorial contido na percepção, interroga a percepção presente e busca ultrapassar a situação dada oferecendo-lhe um sentido novo que não poderia vir à existência sem a própria obra. Da mesma maneira, a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior uma posteridade que irá superá-la. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e a de pensamento reabrem o tempo e formam o futuro.

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. A formação recolhe o passado – que foi pensado, dito, feito –, o compreende em seu presente e no nosso; interroga

² Ver Michel Freitag, *Le naufrage de l'université*. Paris, Editions de la Découverte, 1996.

o presente – o que há para ser pensado, dito e feito; e abre o futuro como porvir – o que nossa interrogação deixa para os que virão depois de nós quando se puserem a pensar, dizer e fazer.

A formação é o que permite o nascimento e o desenvolvimento da pesquisa. O que define a pesquisa, quais suas marcas mais importantes?

1. a *inovação*: seja pelo tema, seja pela metodologia, seja pela descoberta de dificuldades novas, seja por levar a uma reformulação do saber anterior sobre a questão;
2. a *durabilidade*: a pesquisa não é servil a modismos e seu sentido não termina quando a moda acadêmica acabar porque não nasceu de uma moda;
3. a ideia de *obra*: a pesquisa não é um fragmento isolado de ideias que não terão sequência, mas cria passos para trabalhos seguintes, do próprio pesquisador ou de outros, sejam seus orientandos, sejam os participantes de mesmo grupo ou setor de pesquisa; existe obra quando há continuidade de preocupações e investigações, quando há retomada do trabalho de alguém por um outro, e quando se forma uma tradição de pensamento na área;
4. *dar a pensar*: a pesquisa faz com que novas questões conexas, paralelas ou do mesmo campo possam ser pensadas, mesmo que não tenham sido trabalhadas pelo próprio pesquisador; ou que questões já existentes, conexas, paralelas ou do mesmo campo possam ser percebidas de maneira diferente, suscitando um novo trabalho de pensamento por parte de outros pesquisadores;
5. *significado social, político ou econômico*: a pesquisa alcança receptores extra-acadêmicos para os quais o trabalho passa a ser referência de ação, seja porque leva à ideia de pesquisa aplicada, a ser feita por outros agentes, seja porque seus resultados são percebidos como direta ou indiretamente aplicáveis em diferentes tipos de ação;
6. *autonomia*: a pesquisa suscita efeitos para além do que pensara ou previra o pesquisador, mas o essencial é que tenha nascido de exigências próprias e internas ao pesquisador e ao seu campo de atividades, da necessidade intelectual e científica de pensar sobre um determinado problema, e não por determinação externa ao pesquisador (ainda que tenham sido outros sujeitos acadêmicos, sociais, políticos ou econômicos que possam ter despertado no pesquisador a necessidade e o interesse da pesquisa, esta só consegue tornar-se excelente se nascida de uma exigência interna ao pensamento e à ação do próprio pesquisador);
7. *articulação de duas lógicas diferentes, a lógica acadêmica e a lógica histórica (social, econômica, política)*: a pesquisa inovadora, duradoura, autônoma, que produz uma obra e uma tradição de pensamento e que suscita efeitos na ação de outros sujeitos é aquela que busca responder às questões colocadas pela experiência histórica e para as quais a experiência, como experiência, não possui respostas; em outras palavras, a qualidade de uma pesquisa se mede pela capacidade de enfrentar os problemas científicos, humanísticos e filosóficos postos pelas dificuldades da experiência de seu próprio tempo; quanto mais uma pesquisa é reflexão, investigação e resposta ao seu tempo, menos precíval e mais significativa ela é;

“ A mentira deliberada consiste naquilo que o filósofo Theodor Adorno chamou de cinismo. O cinismo não é apenas a deliberação de mentir, mas a de tornar irrelevante a distinção entre o verdadeiro e o falso. Nada mais cínico, por exemplo, do que a afirmação governamental de que os indígenas são responsáveis pelo desmatamento de nossas florestas e destruidores do meio ambiente.”

8. *articulação entre o universal e o particular*: a pesquisa excelente é aquela que, tratando de algo particular, o faz de tal maneira que seu alcance, seu sentido e seus efeitos tendam a ser universalizáveis; quanto menos genérica e quanto mais particular, maior possibilidade de possuir aspectos ou dimensões universais (por isso, e não para contagem de pontos, é que poderá vir a ser publicada e conhecida internacionalmente, quando o tempo dessa publicação surgir).

O espaço das tensões na Universidade

Como instituição social, a Universidade não pode evitar tensões entre sua dimensão acadêmica e sua dimensão sociopolítica. A primeira tensão surge quando levamos em conta a diferença da temporalidade que rege a docência e a pesquisa e a que rege a política. A segunda tensão, quando levamos em consideração a alternância de governos, própria da democracia.

Examinemos a primeira tensão. O tempo da política é o aqui e o agora. O planejamento político, mesmo quando distingue o curto, o médio e o longo prazos, é feito com um calendário completamente diferente do planejamento científico, pois o tempo da ação e o tempo do pensamento são completamente diferentes. Além disso, a ação política se realiza como tomada de posição e decisão acerca de conflitos, demandas, interesses, privilégios e direitos, devendo realizar-se como resposta à pluralidade de exigências sociais e econômicas simultâneas. A ação política democrática é, ao mesmo tempo, heterônoma e autônoma. Heterônoma pois a origem da ação encontra-se fora dela, nos grupos e classes sociais que definem suas carências, necessidades, interesses, direitos e opções. Autônoma pois a origem da decisão política encontra-se nos grupos que detêm o poder e que avaliam, segundo seus próprios critérios, a deliberação e a decisão.

De todo modo, porém, a velocidade, a presteza da resposta política e o seu impacto simbólico são fundamentais, e o seu sentido só aparecerá muito tempo depois da ação realizada. Ao contrário, o tempo da docência e da pesquisa segue um outro padrão e uma outra lógica. Os anos de ensino e formação para a transmissão dos conhecimentos, a invenção de novas práticas de ensino, as alterações curriculares exigidas pelas consequências e inovações das pesquisas da área que está sendo ensinada e aprendida, as condições materiais de trabalho, bibliotecas e laboratórios exigem que o tempo da docência se constitua segundo sua lógica e sua necessidade internas específicas.

Do lado da pesquisa, a preparação dos pesquisadores, a coleta de dados, as decisões metodológicas, as experiências e verificações, os ensaios e erros, a necessidade de refazer percursos já realizados, o retorno ao ponto zero, a recuperação de pesquisas anteriores nas novas, a mudança de paradigmas de pensamento, a descoberta de novos conceitos feitos em outros campos do saber (não diretamente vinculados ao campo pesquisado, mas com consequências diretas ou indiretas sobre o andamento e as conclusões de pesquisa), a exigência lógica de interrupções periódicas, a necessidade de discutir os passos efetuados e controlá-los, enfim, tudo aquilo que caracteriza a pesquisa científica – sem falarmos aqui nas condições materiais de sua possibilidade, como a inexistência de recursos para prosseguir numa linha que deverá ser abandonada por outra para a qual existam recursos materiais e humanos além de saber acumulado – faz com que o tempo científico e o tempo político sigam lógicas diferentes e padrões de ação diferentes.

Assim como seria suicídio político pretender agir somente mediante ideias claras, distintas e absolutamente precisas, rigorosas e logicamente verdadeiras, também seria suicídio teórico pretender submeter o tempo da pesquisa ao da velocidade e do imediatismo da ação política. A política parece não ter tempo

“ Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a Universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como ideia reguladora.”

para adiantar-se aos resultados do seu próprio trabalho. É por isso, aliás, que a política não é uma ciência, embora exista uma ciência política que não é política propriamente dita (é uma ciência sobre a política e não da política).

Essa diferença das temporalidades leva a supor que a dimensão sociopolítica da Universidade precisa subordinar-se à sua dimensão acadêmica, ou seja, a ação política só pode apropriar-se da pesquisa científica depois que esta estiver consolidada e não pode impor a ela outro ritmo que não o do pensamento. Isso leva a duas consequências. Em primeiro lugar, a de que os objetivos de uma política podem auxiliar materialmente o tempo da pesquisa, tornando-o mais rápido, graças a condições materiais da sua realização; em segundo, que a pesquisa científica pode orientar projetos políticos, na medida em que pode oferecer elementos de elucidação da própria ação política.

A segunda tensão entre as duas dimensões decorre, como dissemos, da natureza da política democrática, fundada na alternância periódica dos ocupantes dos governos. Essa alternância, essencial à democracia, significa que, periodicamente, a sociedade pode decidir seja pela continuidade seja pela descontinuidade das políticas, isto é, de um projeto político ou de um conjunto de políticas públicas. A dimensão humanística e científica da Universidade, porém, só pode realizar-se se houver continuidade dos projetos e programas de formação e pesquisa. A tensão entre as duas dimensões pode ser superada na medida em que a Universidade se engaje em políticas de longo prazo que não estejam submetidas ao tempo descontínuo da política estatal.

A obra de pensamento contra a covardia, a crueldade, a mentira e o cinismo

Inspirando-me em Claude Lefort, quero concluir abordando o nosso trabalho, isto é, da *obra de pensamento* como trabalho.

Imersa numa história, a obra de pensamento inaugura uma nova história, abre um campo de pensamento inédito graças às críticas das representações instituídas, que obscurecem o presente e o porvir. Mas esse ato inaugural tem como solo um estado radical de não-saber. É como ausência de saber e de ação que o presente suscita a obra, cujo trabalho institui saber e ação.

Com efeito, afirmar que a obra de pensamento é um trabalho intelectual significa que há uma matéria a ser transformada pela reflexão. Essa matéria é a experiência imediata, e o trabalho da obra consiste em desfazer a suposta positividade dessa matéria, descortinando as questões que ela suscita e é incapaz de responder. O trabalho da obra começa quando revela o sono em que está mergulhada a experiência imediata, quando a desmente e a desmistifica, obrigando-a a pensar-se e, ao fazê-lo, conduzi-la a reconhecer-se como necessária e ilusória. Interpretar o presente é interrogá-lo para desfazer sua aparência, isto é, sua positividade e, com ela, a positividade atribuída tanto à imagem fixa do passado quanto um cálculo apaziguador do futuro. Assim, a articulação entre saber e não-saber, que inaugura a obra como trabalho da reflexão, inaugura também a possibilidade de interrogar um outro trabalho, nascido do primeiro, qual seja, o da transformação do presente. *Trabalho da obra*: maneira de alcançar a obra em seu ponto mais obscuro nas articulações entre teoria e prática, nas dobras da historicidade.

Claude Lefort retoma uma expressão cunhada pelo filósofo napolitano Vico, a “mente heroica”, retomada por Michellet como “heroísmo do pensamento”. Essas expressões surgem para celebrar o risco de uma busca sem modelos, liberta da autoridade do saber estabelecido, muito apropriada para reivindicar o desejo desmedido de pensar para além da separação das disciplinas do conhecimento, em busca da verdade [...] para criar, fazer surgir, pelo exercício de um direito

vertiginoso do pensamento, da palavra, a obra em que advém o sentido [...] quando se assume o risco interminável do pensamento, da palavra ou da ação³.

Exercício e dignidade heroica do pensamento: este é nosso lugar na luta contra a covardia, a crueldade, a mentira e o cinismo.

Referências

ARENDDT, H. A mentira na política. In *Crises da República*. Tradução: José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LA BOÉTIE, E. *Discurso da servidão voluntária*. Tradução: Laymert Garcia dos Santos. Comentários: Claude Lefort, Pierre Clastres e Marilena Chauí. 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FREITAG, Michel. *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996.

LEFORT, Claude. *Ecrire - à l'épreuve du politique*. Paris: Calman-Lévy, 1992.

MONTAIGNE, M. A covardia é a mãe da crueldade. In *Ensaio*. Tradução de Sérgio Milliet. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1972, p. 321 a 324.

³ Claude Lefort. *Ecrire - à l'épreuve du politique*. Paris, Calman-Lévy, 1992, p. 339.

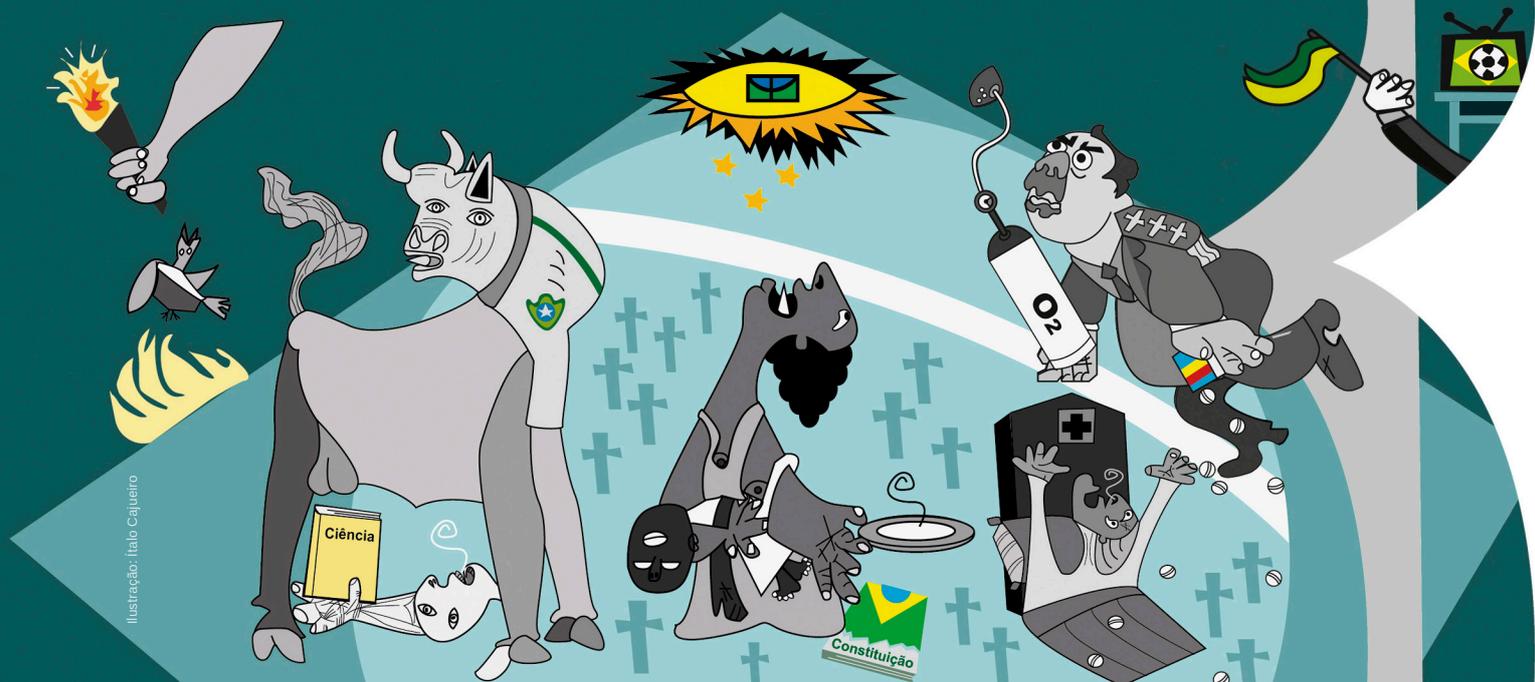


Ilustração: Italo Cajueiro

ARTIGOS

O futuro da Universidade

São muitos os desafios para manter o projeto das universidades públicas e gratuitas como instrumento emancipador e mais ainda nas suas exigências de pluralidade e autonomia

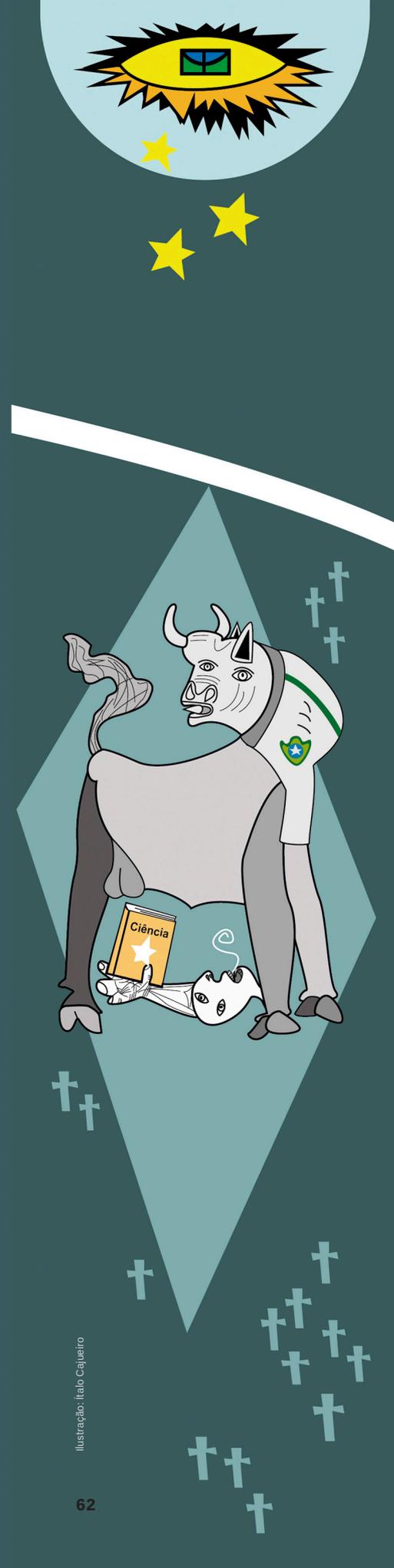
Marco Antônio Rodrigues Barbosa

Marco Antônio Rodrigues Barbosa é advogado, ex-presidente da Comissão Justiça e Paz de São Paulo e ex-presidente da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos.

O século XX foi marcado, para o bem ou para o mal, por alguns acontecimentos relevantes na história da Humanidade. Destaco aqui, em primeiro lugar e pela ordem cronológica desses acontecimentos, além da Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918), o evento histórico e maligno: a Segunda Guerra Mundial – conflito global que durou anos, entre 1939 e agosto de 1945, propiciando a morte de cerca de 27 mil pessoas diariamente e provocando no total, ao fim e ao cabo desse conflito, a morte de cerca de 60 milhões de pessoas¹.

Ressalto, em segundo lugar, ainda em observância à ordem cronológica dos acontecimentos históricos relevantes ocorridos no caminhar da Humanidade, mas, desta vez, um evento benigno: a instituição, em 10 de dezembro de 1948, pelas nações que emergiram como potências do maldito período pós-Segunda Guerra, da *Declaração Universal de Direitos Humanos*, que reconhece, logo em seu preâmbulo, a dignidade de todas as pessoas, mediante direitos iguais e inalienáveis e com fundamentos na liberdade, justiça e paz no mundo, além de representar uma nova etapa na evolução promotora de negociações sobre conflitos internacionais e de proteção internacional de direitos. Essa Declaração de 1948 suscitou a possibilidade de utilização de novos espaços na luta contra o arbítrio e a prepotência dos Estados, cujas histórias demonstram que, ao serem

¹ HASTINGS, Max. *Inferno: O mundo em guerra 1939-1945*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2012, p. 11.



desafiados, se transfiguram rapidamente em monstros implacáveis e ferozes, mesmo nas sociedades de tradição democrática².

Um significativo acontecimento ocorrido no Brasil

No Brasil, dentre outros, também em estrita obediência à ordem cronológica no tempo dos acontecimentos históricos relevantes ocorridos no século XX, enfatizo, ainda que *en passant*, o processo da participação popular na Constituinte. Nesse processo ocorreu efetiva atuação da Universidade de Brasília (UnB), que culminou com a promulgação, em 5 de outubro de 1988, da *Constituição da República Federativa do Brasil*, elaborada logo após o período ditatorial, expressando os anseios de liberdade e democracia do povo brasileiro³. Essa Constituição, respectivamente em seus artigos 5º, 6º e 7º, consagrou os direitos humanos, assim chamados de primeira e de segunda geração, ou seja, os direitos humanos individuais (art. 5º) e os de natureza social, também conhecidos por direitos concretos ou coletivos (artigos 6º e 7º).

A República Federativa do Brasil, nos termos do artigo 4º de sua Constituição Federal, rege-se nas suas relações internacionais, dentre outros, pela prevalência dos direitos humanos.

Os direitos humanos de primeira geração, consagrados no artigo 5º da Constituição Federal, são direitos individuais, fundamentais, inerentes à igualdade e que supõem a abstenção do Estado, isto é, são os direitos ao reconhecimento de que **“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prosperidade”**.

Escusado ressaltar, desde logo, que, na prática e ao revés do que estatui o artigo 5º da Constituição Federal, neste país nem todos os brasileiros ou estrangeiros aqui residentes e menos ainda os pobres, os negros, os quilombolas ou os indígenas, são considerados iguais perante a lei. Deveriam ser, mas não são, a despeito de assim estabelecer o citado dispositivo constitucional, assim como é óbvio que, neste país, não são invioláveis o direito de **todos** à vida, à liberdade, à segurança e à prosperidade, sobretudo para a grande maioria da população, a mais carente, empobrecida e sofrida, integrante de nossa sociedade. A este aspecto voltaremos, ao tratar do papel e da existência das universidades públicas no Brasil, e, em especial, no Brasil atual.

Conhecidos como direitos humanos de segunda geração, concretos e coletivos, que supõem a intervenção do Estado, são os de natureza social, econômica e cultural, também inerentes ao valor igualdade, explicitados nos artigos 6º e 7º da Constituição Cidadã de 1988 – feliz expressão, de autoria do saudoso deputado federal Ulysses Guimarães. Tais direitos – à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança – também deveriam ser, mas na prática também não são, assegurados de forma igualitária, sem distinção de qualquer natureza, a **todos** os brasileiros, sem exceção, bem como aos estrangeiros residentes no país, à luz dos dispositivos constitucionais aqui citados. Também este aspecto ainda aqui será tratado no item correspondente ao papel e à existência das universidades públicas no Brasil, especialmente no Brasil atual.

² KUCINSKI, Bernardo. Prefácio. In *A Repressão Militar-Policial no Brasil – o livro chamado João*. Anton Fon Filho (editor). Editora Expressão Popular, 2016, p. 9

³ DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos (vários organizadores)*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 29,

O papel da UnB no processo constituinte de 1987/1988.

Durante o processo da Constituinte de 1987/1988, o então reitor da Universidade de Brasília, Cristovam Buarque, deixou claro que o Brasil estava a dispor de um enorme acervo dos desejos do povo brasileiro; lamentava-se ele, todavia, que a maior parte desses desejos ficava ainda como um sonho. De qualquer forma, manifestava o então reitor, em nome da UnB, “o orgulho de ser Universidade de um país onde o povo é capaz de sonhar e lutar para realizar esses sonhos”. E assumia ele: o compromisso “da Universidade registrar os sonhos desta ‘Outra Constituinte’, que ainda não é, mas que já demonstrou que existe”. Por fim, ele afirmava que “é feliz um país onde o povo não perde a esperança e mantém vivo o sonho de construir os seus sonhos”, para, em seguida, concluir: “Quando chegar a hora da construção a UnB estará presente, na luta e como instrumento de registro e divulgação dos sonhos do povo que a mantém e é a razão de ela existir”⁴.

E, conforme alhures demonstrado anteriormente, a hora chegou em 5 de outubro de 1988, ao ser promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Naquela oportunidade da promulgação dessa Carta Maior, ainda que teoricamente, consubstanciaram-se os sonhos populares, ao se consagrarem, nos citados artigos 5º, 6º e 7º, os direitos humanos de primeira e segunda geração, e, como tais, passaram a ser a essência, ao menos utopicamente, do Estado Democrático de Direito.

Universidades públicas e o espírito de resistência

Ressalta o economista versado em orçamentos e em políticas públicas Pedro Paulo Branco que as universidades públicas brasileiras, ao longo de suas existências, sempre sofreram e continuam a sofrer ataques corrosivos e de grandes proporções sob os ditames da ideologia do “estado mínimo”, levado a cabo, de modo solerte e impiedoso, sobretudo no Brasil atual, pelo cumprimento da PEC do Teto de Gastos. Para ele, “evidenciam esta corrosão os cortes nos orçamentos que incidem sobre as verbas destinadas aos setores mais essenciais da cidadania e, bem assim, do respeito aos direitos mais elementares da pessoa humana”.

Acresce, como paulatino e iniludível agravamento da existência das universidades públicas, o fato de que “*compete privativamente ao Presidente da República: enviar ao Congresso Nacional o plano plurianual, o projeto de lei de diretrizes orçamentárias e as propostas de orçamento previstos*” na Constituição Federal de 1988 (cf. art. 84, inc. XXIII).

Consterna e admira, embora já estejamos no final do semestre deste ano, o fato de o governo Jair Bolsonaro querer garantir gastos com obras em ano eleitoral mesmo sem orçamento, a ponto de ter remetido recentemente ao Congresso uma proposta para dar maior liberdade a gastos com obras públicas em 2022, ano das eleições presidenciais, caso haja atraso na aprovação do orçamento. No projeto desse malfadado governo consta a proposta do Ministério da Economia para que verbas de investimento de estatais, recuperação de rodovias e outras obras sejam executadas mesmo que haja atraso na aprovação das contas do ano pelo Congresso. Ou seja, claro está que esse eleitoreiro presidente da República pretende disputar as eleições presidenciais de 2022, e, se a medida for aprovada pelos parlamentares, será retirada a trava legal que busca dar segurança aos gastos públicos, em situações de demora na votação do orçamento, em detrimento, portanto, dos gastos com educação, o que, a toda evidência, compromete ainda

⁴ WHITAKER, Francisco et al. *Cidadão constituinte: a saga das emendas populares*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.



mais a existência das universidades públicas no Brasil atual, com inarredável sucateamento de suas atividades educacionais.

Como se não bastasse, avulta o comprometimento dos gastos públicos, dentre os quais com educação, com o agravamento, portanto, da existência das universidades públicas, outro dispositivo do projeto que permitirá ao governo do senhor Jair Messias Bolsonaro maior liberdade para remanejar recursos sem a necessidade de validação pelos congressistas.

E pior: a tragédia torna-se ainda mais evidente, diante do criminoso corte das verbas que impedem a realização do Censo Demográfico, fonte insubstituível de informações essenciais para o desenho das mais estratégicas políticas sociais, notadamente as que envolvem o papel insubstituível das universidades na sua elaboração e avaliação.

Universidades públicas no Brasil atual e a necessidade de resistirem e de se reinventarem.

O cenário nacional hodierno revela que, no Brasil atual, desigual e injusto socialmente, ressuma a inaplicabilidade dos artigos 5º, 6º e 7º da Constituição Federal, vale dizer, dos direitos humanos individuais para todos, bem como os de natureza coletiva e social igualmente para todos. Assim sendo, não há dúvida de que o Brasil atual está a experimentar uma das maiores tragédias de sua história, talvez tão grave quanto o foi na escravatura, quando então se perpetraram as maiores violências contra os negros, além do incentivo à perversidade do racismo que, lamentavelmente, ainda impera no seio da sociedade brasileira.

Em verdade, o Brasil encontra-se no epicentro da história cíclica de vitimação de seus cidadãos: a maioria de sua população pobre e oprimida, incluindo-se aí a ancestral população indígena e quilombola, é vítima da extrema desigualdade social que se perpetua desde o colonialismo e se agrava, numa convivência dos que tudo têm com os que nada têm. É o que se verifica, por exemplo, em dados estupefacientes, que estão a demonstrar que o topo da pirâmide social é composto por poucos bilionários, ou seja, por mais ou menos 0,05% da população do país, o que, por si só, configura um escândalo de dimensões planetárias.

Nesse contexto apocalíptico ou dantesco, as universidades públicas, sobretudo as custeadas pelo orçamento da União, estão deveras mutiladas, submetidas ao manejo hostil sobre os gastos públicos que a gestão ultraliberal da equipe econômica incide recorrentemente, inclusive porque amparada na destrutiva “PEC do Teto de Gastos”, com deploráveis cortes feitos sobre o orçamento da União, após negociações tenebrosas com o assim chamado Centrão, em prol da preservação de emendas parlamentares.

Ao que tudo indica, as universidades públicas, ao continuarem com menos verbas para ensino e pesquisa, permanecerão caminhando a passos largos para os seus sucateamentos definitivos, a menos que deem início a um processo de resistência e de suas reinvenções, colocando-se a salvo da sanha predadora das políticas ultraliberais do atual governo.

Acresce, a despeito desse firme caminhar aos seus sucateamentos definitivos e do alcance relativo do conhecimento universitário diante dos abrangentes objetivos humanos, ser fato inequívoco que as universidades públicas consistem, sem dúvidas, num dos pilares fundamentais de ensino, de educação para a prevalência dos direitos humanos, ao menos os de primeira e de segunda geração, consagrados na Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988. Como tais, urge que as universidades públicas tenham mais verbas para ensino e pesquisa, e, a partir daí, se reinventem, no intuito de restaurar-se o passado para compreender-se o presente e projetar-se o futuro, de sorte a possibilitar a reconstrução da memória, fundada na verdade, o que é essencial como forma de que todos, sem exceção, readquiram o sentimento de suas identidades, de suas brasilidades e restaurem o orgulho de serem cidadãos prestantes.

“ A tragédia torna-se ainda mais evidente, diante do criminoso corte das verbas que impedem a realização do Censo Demográfico, fonte insubstituível de informações essenciais para o desenho das mais estratégicas políticas sociais, notadamente as que envolvem o papel insubstituível das universidades na sua elaboração e avaliação.”



Ilustração: Ilião Cajueiro

ARTIGOS

Da responsabilidade social e do papel histórico da Universidade necessária e emancipatória

A natureza dinâmica e emancipadora das universidades públicas e gratuitas enfrenta, na atual conjuntura brasileira, um enorme desafio. Ou seja, é preciso refletir sobre a perspectiva de se pensar um novo paradigma ao enfrentamento de um modelo político de viés autoritário de direita do atual governo, que está a comprometer o futuro das universidades. Este artigo objetiva identificar as bases da Universidade necessária e emancipatória, fundada na democratização da educação e da cultura com vistas à formação de sujeitos com novos direitos, e ressaltar algumas razões para a superação dessa grave crise.

Inês Ulhôa

Inês Ulhôa é jornalista e doutoranda no Programa de Direitos Humanos e Cidadania na UnB

Para muitos de nós, defensores e defensoras dos direitos humanos, quando fazemos referência ao termo “Universidade necessária e emancipatória”, lembramos que, nessa perspectiva, torna-se imprescindível associar direitos humanos à ideia central de democracia e às ideias de uma educação libertadora, preconizando a igualdade diante da lei, da justiça, e que garanta a vida com dignidade. Um elemento importante da problemática dos direitos humanos diz respeito a uma resignificação dos direitos humanos na contemporaneidade, como defende Boaventura de Sousa Santos. Para

ele, a hegemonia dos direitos humanos como linguagem da dignidade humana é hoje incontestável. Sua argumentação é de que, sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, “eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter” (SANTOS, 2013, p. 42). Por essas razões, não há como não compreender que as relações humanas se estabelecem nas lógicas da emancipação e da libertação em conceitos que iluminam o caminho onde a economia possa estar a serviço da sociedade e não de uma elite privilegiada.

Constitucionalmente, uma cidadania plena combina liberdade, participação e igualdade para todos; os direitos civis garantem a vida em sociedade, os direitos políticos garantem a participação da sociedade no governo, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva, que “incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria” (CARVALHO, 2011, p. 10). Porém, na atual conjuntura brasileira, temos razões de sobra para afirmar que os direitos humanos, respaldados no texto da Constituição, enfrentam hoje no Brasil uma forte contestação e negação, com interpretações distorcidas de seu significado, associando-os à violência e à criminalidade. Verifica-se, conforme Benevides, que “é justamente nos países que mais violam os direitos humanos, nas sociedades que são mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que a ideia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada”¹.

Isso implica a necessidade de uma indispensável compreensão de que transformações econômicas, políticas, sociais e culturais afetam todas as áreas do conhecimento e modificam comportamentos tanto das nações quanto dos seres humanos. Essas transformações introduzem novas visões, que já alteraram profundamente o modelo de Universidade pública, notadamente, no Brasil, a partir de 1962, com a criação da Universidade de Brasília (UnB) e seus propósitos de Universidade necessária e emancipatória. Como parte desse processo, entendeu-se que o homem deve ser livre e só o será sob condições que propiciem a ele adquirir consciência de seu próprio valor. E é na Universidade que buscamos o conhecimento, a informação e o saber; nisto acreditou Darcy Ribeiro, que lutou até ver concretizado o seu sonho de criar uma universidade, a *Universidade necessária*, reflexo de uma prática interdisciplinar. De acordo com ele, o Brasil não poderia passar sem uma Universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que “o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de montada nesse saber, pensar o Brasil como problema. Esta é a tarefa da Universidade de Brasília. Para isso, ela foi concebida e criada. Este é o desafio que hoje, agora e sempre ela enfrentará” (1986, p. 5).

“ Não há como não compreender que as relações humanas se estabelecem nas lógicas da emancipação e da libertação em conceitos que iluminam o caminho onde a economia possa estar a serviço da sociedade e não de uma elite privilegiada.”

A Universidade como causa: determinações e perspectivas

Esse otimismo de Darcy Ribeiro, avalizado pelo seu compromisso com as questões emergentes de seu tempo, que ao lado de Anísio Teixeira, despertou o entusiasmo de boa parte dos intelectuais e homens públicos, que compreenderam, à época, a importância da democratização do ensino e emprestaram seu apoio e colaboração com o projeto da UnB. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram os principais formuladores desse projeto que tinha em conta reunir intelectuais para pensar os problemas do Brasil e da América Latina. Segundo a proposta, a Universidade de Brasília, resultado deste sonho, foi dividida em institutos que incorporariam mais de um curso, dando-lhe o caráter interdisciplinar, no qual

¹ BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e Direitos Humanos. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf/>

se possa dominar todo o saber humano e “dominá-lo completamente como um todo, para que o efeito interfecundante do convívio do matemático com o antropólogo, do veterinário com o economista, do geógrafo com o astrônomo gere um centro nacional de criatividade científica e cultural” (RIBEIRO, 1986, p. 5).

Darcy Ribeiro é certamente um dos autores que mais interpretaram as questões nucleares do pensamento progressista no Brasil no último século, e o projeto de estruturação da UnB foi pensado com a marca predominante da sua ousadia, por articular de forma planejada “uma integração mais completa da Universidade com o país pela atenção aos problemas nacionais como tema de estudos, de assessoramento público e de ensino” (RIBEIRO, 2009, p. 106). Apenas por esta síntese, percebe-se a enorme dimensão que seu criador pretendia para dar sentido a uma Educação pública, adequada e necessária ao país, fato este revelado em toda a sua obra quando defende que a solução para os problemas nacionais esteja articulada aos temas da Educação e da transformação social.

Naquele período, o Brasil vivia a efervescência de muitos modos de interpretação dos dilemas da modernidade brasileira. Mas foi Darcy Ribeiro, como “militante engajado”, inspirado nas lições de Anísio Teixeira, quem melhor deu vida ao papel estratégico que a Educação poderia desempenhar para o desenvolvimento da nação. Em carta endereçada a Anísio Teixeira, Darcy reconhece e agradece essa influência: “Se me perguntassem pelo encontro mais importante da minha vida, eu diria que foi o nosso encontro. O senhor não avaliará o quanto eu lhe devo e como sou consciente de que em educação nada mais fiz do que por meu dínamo de agitação zumbindo em torno de suas ideias” (In ROCHA, 2014, p. 330).

Talvez não encontremos muitos opositores à afirmação de que o projeto para a UnB era um compromisso de intervenção política, como tudo que Darcy fazia na vida, movido por paixões e disposto a transformar a realidade. É como ele mesmo se define: “Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a Universidade necessária” (RIBEIRO, 2010, p. 45).

Em toda a sua obra, Darcy Ribeiro aborda a si mesmo como personagem associando trajetórias, projetos, políticas e contexto social para contar a história do Brasil que ele presenciou e foi protagonista, em particular sobre o papel estratégico que a Educação desempenhou na formulação de suas visões, em sua fé desafiadora de impor uma agenda pública de intervenção na política educacional brasileira da qual resultou a criação da UnB. Ademais, é como ele mesmo diz: “faço política e faço ciência movido por razões éticas e por um fundo patriotismo” (RIBEIRO, 2015, p. 15).

A ideia e a prática de uma Universidade democrática

A partir desse “espírito” moderno de Darcy e de seus aliados, pode-se afirmar que a compreensão da cidadania desperta e possibilita ampliar a consciência da necessidade de preservar o já conquistado no campo dos direitos humanos, como, por exemplo, o acesso a uma Universidade democrática, cujo papel está intimamente associado a uma perspectiva emancipatória. De fato, esse entendimento nos dá o argumento para o entrelace das questões discutidas neste artigo, que objetivam, à luz dos fatos, analisar o papel fundamental das universidades públicas e gratuitas na construção de uma sociedade mais livre e igualitária, conjugando democracia e educação com direitos humanos, com especial foco na experiência da UnB e sua realização como *Universidade necessária e emancipatória* a partir de seus projetos institucionais de inclusão.

É importante dar-nos conta dessa transformação radical no ensino universitário e situar a luta daqueles que compreenderam que conhecimento e educação

“ Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram os principais formuladores do projeto da UnB, que tinha em conta reunir intelectuais para pensar os problemas do Brasil e da América Latina.”

são direitos de todos e não privilégio de classe. Essa realidade precisa ser olhada com discernimento para entender o processo e os conflitos que permearam a história da UnB, reiterando que “a compreensão do projeto originário da UnB não se faz sem o resgate da memória histórica de sua construção e de seus princípios e também de seus abalos” (SOUSA JUNIOR, 2012, p. 16).

O crítico e historiador da literatura brasileira Alfredo Bosi, em suas reflexões sobre o processo de formação do povo e das instituições no Brasil, nos lembra da importância de apostar em uma cultura de resistência, aquela cultura que é capaz de ver a sociedade dos homens plenamente humanizados como um valor a atingir. Ele observa que a natureza, o corpo e a mente dos homens têm um longuíssimo passado e, talvez, um não menos longo futuro, “para cuja defesa se torna indispensável a ação da memória. Por isso, também faz parte da cultura de resistência o resgate da lembrança que alimenta o sentimento do tempo e o desejo de sobreviver” (BOSI, 2010, p. 366).

A historiadora Lucília Delgado também aponta, neste mesmo caminho, que as diferentes formas de manifestação do tempo são inerentes aos processos históricos, “longos ou curtos, simultâneos ou sucessivos, passados ou futuros, os tempos são substratos da dinâmica histórica”. Esses tempos, segundo ela, “trazem consigo a história como realização concreta das ações humanas, e também a história-conhecimento” (DELGADO, 2004, p.16). De acordo com ela, a memória constitui-se também como fundamento de identidades, “mediante processo dinâmico, dialético e potencialmente renovável, que contém no seu âmago as marcas do passado e as indagações e necessidades do tempo presente” (DELGADO, 2006, p. 51).

Com efeito, esta é a razão para recuperar os paradigmas que compuseram a história da UnB, comportando as implicações e consequências também na história do Brasil. É sabido que, apenas dois anos depois de sua criação, quando ainda procurava se estabelecer, sobreveio o golpe de 1964, mudando as condições políticas do país. Os interventores militares que nela se estabeleceram a conduzem sob novas diretrizes, demitem o então reitor, Anísio Teixeira, e o vice-reitor, Almir de Castro, e esvaziam seu corpo docente comprometido com o projeto inicial, “com interferência direta e contínua no seu funcionamento, prisões e expulsões de professores e de estudantes, tendo sido invadida três vezes por tropas militares” (SALMERON, 1999, p. 163). Não sem resistência, claro. Desta fase sombria, a ação da ditadura deixou tristes recordações. A UnB, “esperança maior da intelectualidade brasileira, foi avassalada” (RIBEIRO, 2010, p. 55).

Redemocratização e liberdade

Vinte e um anos depois, novo redirecionamento se dá com a redemocratização do país. A UnB revive dias de liberdade e do livre-pensamento, abraça outros princípios reorientados a uma *Universidade emancipatória* a partir dos ideais de

promoção da autonomia da instituição e da garantia da inclusão, a liberdade de pensamento, de produção e a transmissão do conhecimento, estabelecendo políticas quanto à responsabilidade coletiva de respeitar e defender os princípios da dignidade humana, da igualdade e equidade (SOUSA JUNIOR, 2012, p. 11).

Durante este período, uma nova Constituição foi elaborada, com a colaboração decisiva da UnB. A Constituição de 1988 é um marco no que diz respeito à Educação como direito de todos e um dever do Estado. Por conseguinte, vieram as políticas de ação afirmativa que democratizaram o acesso à Universidade. Além do ensino e da pesquisa, a UnB dedica-se às atividades de extensão, que também

a comprometem com a transformação social ao estreitar laços com as comunidades, trocando experiências e prestando serviços sociais. A relevância que a UnB deu a esses três pilares fez com que ela esteja entre as melhores universidades da América Latina.

Na prática, nesta fase, a UnB fez jus aos anseios de seus fundadores, alimentando e disseminando a cultura como agente transformador da sociedade, e se dedicou a pensar os problemas do país. Isso significa que tudo o que a história mostra é produto da atividade prática dos homens, como explica Adolfo Vázquez. Segundo ele, a práxis produtiva é tão humana como a práxis social, “não só no sentido de que o homem é o seu objeto – na práxis social – como também no sentido de que é sempre o sujeito de toda práxis; portanto, nada acontece na história que não contenha necessariamente sua intervenção” (VÁZQUEZ, 2001, p. 341).

Entretanto, nova fase, novo obscurantismo, aliados a um crescente apoio a um populismo de direita, testemunham agora, com a ascensão ao poder de um presidente de extrema-direita, novos ataques brutais à Universidade. O Brasil atravessa neste momento uma conjuntura crítica em sua história, que, certamente, será objeto de estudo futuro nas academias. Um dos principais alvos desses ataques é a UnB, justamente por ser ela uma das mais relevantes trincheiras do livre-pensamento. O surpreendente resultado das eleições de 2018 revive em tintas ainda mais sombrias o período de exceção já vivido no Brasil nos idos dos anos 1960-1970. Isso porque no atual período o fascínio pelo fascismo ganha corpo contra as forças democráticas, fazendo com que palavras como educação, democracia, cidadania, liberdade, emancipação, direitos humanos percam valor e significação.



Ilustração: Italo Cajueiro



Ilustração: Italo Caquero

Utopia como referência aos desafios atuais

É relevante considerar que a trajetória da UnB se insere na história brasileira contemporânea marcada nesses 60 anos por dois momentos trágicos (ditadura e governo Bolsonaro). Em ambos, há um violento ataque à política de Estado de direitos, que pode ser visto como álibi para uma política de demolição dos direitos e das conquistas sociais com suas lógicas conservadoras, manipulando a realidade de acordo com os interesses da elite político-financeira. Nas circunstâncias atuais, em que a perplexidade toma de assalto as mentes conscientes e dá margem a várias interpretações, o ex-chanceler Celso Amorim faz um alerta de que a história é feita de ciclos, “e a fase obscurantista pela qual estamos passando certamente chegará a seu termo, cedo ou tarde. Por mais distantes que sejam, as utopias têm de ser nossas referências, ainda que o caminho para alcançá-las exija cautela e realismo” (AMORIM, 2019, p. 33).

Entre as questões que emanam desta reflexão encontra-se o antiquíssimo conflito entre a liberdade e o autoritarismo. O impacto que essa disputa provocou na realidade brasileira certamente leva-nos a pensar sobre a necessidade e a pertinência de uma análise e de uma investigação que leve em conta o Estado social e democrático de direito e os distintos sujeitos históricos que lutaram pela sagrada autonomia da Universidade. Porém, as várias fases da UnB, seis décadas depois, comportam uma pluralidade enorme de posições a dissiparem as brumas das incertezas e recuperarem nos espaços da memória aquilo que realmente significa para a intervenção política necessária nos dias de hoje e que tanto caracterizou as gerações passadas na defesa da Universidade que tinha “o espírito de ousadia e ambição generosa que nos animou naqueles dias de experiência gratificante e fecunda” (RIBEIRO, 2009, p. 114).

O processo de transformação e a democratização do acesso à Universidade que dá o direito à Educação igual para todos, no entanto, não foi e ainda não é tarefa simples e fácil. A resistência aos ataques por parte de uma elite empresarial do ensino, que vê a Educação como mercadoria, decorreu inicialmente da capacidade de pessoas como Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Anísio Teixeira e tantos outros em colocar em evidência a Universidade como bem público e não como mercado. Essa perspectiva de democratização do ensino está pautada na trajetória da UnB em sua experiência de *Universidade transformadora e emancipadora*.

Tantas vezes perseguida por setores reacionários da sociedade brasileira por sua proposição de ser uma “Universidade de utopia”, a UnB, no entanto, resiste, provoca e ilumina temas de debates, se instituindo como espaço da inquietação. Abraçou causas grandes, como a que permitiu jovens de classes menos abastadas, negros e negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, camponesas e camponeses exercer o direito a frequentar a Universidade – Educação como direito humano para todos. Hoje, metade dos ingressantes é oriunda de escolas públicas, revertendo um cenário antigo de privilégios. Além disso, a UnB superou a meta de criação de novas vagas, ampliando a oferta com a criação de novos cursos, inclusive noturnos, e se instalando nas cidades do Gama, Ceilândia e Planaltina. Atualmente, são ofertados mais de 300 cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, e sua comunidade de alunos, professores, servidores e colaboradores ultrapassa 50 mil pessoas².

O caráter cultural e histórico da proposição da *Universidade necessária e emancipatória* dá a dimensão do que disse Darcy Ribeiro sobre o projeto da UnB, que, segundo ele, “ativou e ainda ativa, atuou e ainda atua, como uma enorme força inovadora da Universidade brasileira” (2009, p. 103), em mais uma frase emblemática, que alcança os dias de hoje. *Necessária* porque, primeiro, em Brasília, criada para ser a capital do país, “se tornaria inevitável nela instituir um núcleo cultural a que não poderia faltar uma Universidade. Depois, atender à urgência de dotar o país, na etapa de desenvolvimento em que se lançava, de uma Universidade que pudesse ‘pensar o Brasil como problema’” (SOUSA JUNIOR, 2012, p. 9). *Emancipatória* porque, além de estar democratizada e comprometida com um projeto de Nação, a Universidade deve se instituir como um espaço de consciência crítica, pois “hoje mais do que no passado a Educação não é apenas um direito social e um bem público, mas um direito humano: o direito de todos de enfrentar uma nova forma de desigualdade – desigualdade diante do conhecimento” (TRINDADE, 2012, p. 135).

Os argumentos até aqui apresentados servem de fio condutor histórico, que possibilitam consubstanciar uma memória do passado para tornar possível a concretização no presente do compromisso ético com a escola e com a liberdade do pensamento que a UnB inaugurou, ao conjugar educação e democracia com direitos humanos. Sem desconhecer, entretanto, que as cruéis e sistemáticas violações dos direitos humanos na história recente do Brasil, incluso o direito à educação e ao conhecimento, encontram uma frente de luta de combate ideológico ao discurso de ódio que emana do governo mais obscurantista, regressivo, autoritário, antipopular e antinacional que o país já teve.

Direitos humanos e as razões da luta pela Universidade democrática e plural

O campo dos direitos humanos, sempre associado às experiências emancipatórias como base para a liberdade e a igualdade, se liga a uma variedade de fenômenos,

“ Ao alcançar novas interlocuções, os direitos humanos também são construídos nas fronteiras com outros saberes em contraposição à ordem hegemônica conservadora, articulando-se com outros campos e desencadeando transformações a partir de trocas ou de interlocuções transversais. Entre essas questões estão aquelas relativas à justiça, à superação das desigualdades, à democratização de oportunidades e ao reconhecimento dos diferentes grupos culturais.”

² <http://www.noticias.unb.br/76-institucional/2702-anuario-estatistico-2018-um-raio-x-da-unb>. Consulta: 06/03/2020.



nos quais se destaca a preocupação com a capacidade de os Estados protegerem e promoverem os direitos humanos e ampliarem diálogos para uma renovada visão sobre seu significado com a perspectiva de uma atuação mais eficaz dos defensores e defensoras desses direitos. Ao alcançar novas interlocuções, os direitos humanos também são construídos nas fronteiras com outros saberes em contraposição à ordem hegemônica conservadora, articulando-se com outros campos e desencadeando transformações a partir de trocas ou de interlocuções transversais. Entre essas questões estão aquelas relativas à justiça, à superação das desigualdades, à democratização de oportunidades e ao reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

Nessa perspectiva, segundo Boaventura de Sousa Santos, há uma tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença, que se expressa na passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença, o que é uma grande transformação na luta pelos direitos humanos, que ele resume da seguinte forma: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa” (SANTOS, 2013, p. 79). Ele chama ainda a atenção para uma característica da luta por direitos humanos contra-hegemônicos na atualidade que passa por se posicionar contra as inércias do pensamento crítico e que consiste na necessidade de “articular lutas até agora separadas por um mar de diferenças e divisões entre tradições de luta, repertórios de reivindicações, vocabulários e linguagens de emancipação e formas de organização política e de luta” (2013, p. 125).

É dessa dialética entre igualdade e diferença e contra as inércias do pensamento crítico que a produção de conhecimento e sua penetração na academia trouxeram nova dinâmica na tentativa de, entre teoria e prática, dar eficácia e consistência às ações transformadoras sob a perspectiva da emancipação ao promover uma educação orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que reconheça a igualdade na diferença em uma perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos. Num contexto como este, deve-se perguntar, conforme Santos, se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados, ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. “Poderão os direitos humanos ser usados de modo contra-hegemônico? Em caso afirmativo, de que modo?” Segundo o autor, essas questões remetem a duas outras: “Por que há tanto sofrimento humano injusto que não é considerado uma violação dos direitos humanos? Que outras linguagens de dignidade humana existem no mundo? E se existem, são ou não compatíveis com a linguagem dos direitos humanos?” (SANTOS, 2013, p. 42-43).

Dessa situação resulta que Santos também levanta a possibilidade de se construir uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica da *Universidade como bem público*. Seria o caso de proceder uma reforma da Universidade pública que deve refletir um Projeto de País centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos, que, para ele, devem ser cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica.

Este Projeto de País tem, segundo Santos, de contemplar um contrato da Universidade como bem público. No seu entendimento, essa reforma deve “responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da Universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a Universidade tem sido protagonista ao longo do tempo” (SANTOS, 2017, p. 56). Repensar o contexto global, hoje fortemente dominado pela globalização neoliberal, é, na sua opinião, a capacidade para criar espaço para articulações nacionais e globais baseadas na reciprocidade e no benefício mútuo, que, no caso da Universidade, possa recuperar e ampliar formas de internacionalismo de longa duração, com o alerta de que a reforma democrática da Universidade só tem sentido se for uma reforma anticolonialista.

A Universidade é um bem público

Santos tem razão ao afirmar que a Universidade tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias. Segundo ele, a globalização neoliberal assenta na destruição sistemática dos projetos nacionais e, por isso, “a Universidade pública seja um alvo a abater, enquanto não estiver plenamente sintonizada com os seus objetivos” (SANTOS, 2017, p. 58). Portanto, o propósito reside em dar uma resposta ativa a essas tentativas de cooptação por parte do mercado capitalista amparado em uma globalização contra-hegemônica da *Universidade como bem público* que seja sustentada por forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-la.

Entretanto, vários fatores, como a discriminação de classe, raça, gênero, etnia, ainda estão no foco do desrespeito aos direitos humanos. Com efeito, o que se percebe é que o espectro amplo com que se infringem e manipulam direitos humanos compreende também o campo jurídico, como observa Helio Gallardo: “direitos humanos costumam figurar nas constituições e códigos, mas não são cumpridos” (GALLARDO, 2014, p. 30). Para Gallardo, o fato de que direitos humanos tenham como fundamento uma sociedade civil emergente contestatória, que se deseja libertadora, tem alcance também para o caráter subjetivo e individual desses direitos (2014, p. 47).

Contraditoriamente a esta questão estão as concepções contra-hegemônicas de direitos humanos, que identificam o seu fundamento “na condição eminentemente histórica e cultural dos direitos humanos como processos de combate às violações e luta pela efetivação de direitos ora previstos, porém sonogados, ora já negados ante à sua própria possibilidade de previsão” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2019, p. 30). Nota-se que, como processo de luta, os direitos humanos, com sua dimensão política, sócio-histórica e conflitiva, “constituem-se enquanto práticas que se desenvolvem cotidianamente, a todo o tempo e em todo lugar, e não se reduzem a uma única dimensão normativa, filosófica ou institucional, nem tampouco a um único momento histórico que lhes demarque a origem” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2019, p. 29).

Desde essa perspectiva é que se situa a necessidade de se atentar para o fato de que os direitos humanos estão respaldados para além dos direitos constitucionais e comportam mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas. Nos últimos 50 anos essas mudanças alcançaram relevância em sociedades democráticas impulsionadas pela sociedade civil, nas quais se pressupõe que todo indivíduo tem o direito de possuir e expressar qualquer tipo de crença e desfrutar das mesmas condições. Conforme Lynn Hunt, “para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seus status como seres humanos” (HUNT, 2009, p. 19). De fato, como insiste Boaventura de Sousa Santos, “a desigualdade e a exclusão têm na modernidade ocidental um significado totalmente distinto do que tiveram nas sociedades do antigo regime. Pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social” (SANTOS, 2010, p. 279).

Paulo Freire, defensor da “educação como prática da liberdade”, fala da ação transformadora do mundo ao nomear sentido ao papel da cultura como instrumento de desenvolvimento humano, e diz que “não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta” (FREIRE, 2000, p. 30). São relevantes suas considerações a respeito de como o homem se historiciza, questão fundamental para a nossa análise, o que faz jus a essas palavras: “não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (FREIRE, 2000, p. 79, grifos do autor).

“ É da dialética entre igualdade e diferença e contra as inércias do pensamento crítico que a produção de conhecimento e sua penetração na academia trouxeram nova dinâmica na tentativa de, entre teoria e prática, dar eficácia e consistência às ações transformadoras sob a perspectiva da emancipação ao promover uma educação orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que reconheça a igualdade na diferença em uma perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos.”

Esses são ingredientes básicos que elevam a preocupação à quinta potência com a tendência crescente a discriminações de toda ordem. Nesses tempos de incerteza e precariedade da aplicação das leis, é preciso que o Poder Judiciário e os movimentos sociais afastem de si o ceticismo da neutralidade no que diz respeito e de como se compreende os direitos humanos. Não em seu sentido abstrato, mas validando o seu processo sócio-histórico constituído de significação por seu caráter emancipador. Direitos humanos não são dados, são conquistados.

Sob o signo da pluralidade e da diversidade

O Brasil é um país marcado pelas desigualdades sociais de toda sorte e é a sociedade que tem uma das maiores distâncias entre os extremos, a base e o topo da pirâmide socioeconômica, mas, também, é sublinhado – ainda bem – pela pluralidade e pela diversidade e vivificado pela criatividade do novo que se expressa nessas ações, experiências populares de criação do direito, capazes de promover projetos políticos de transformação social por uma sociedade mais justa e livre, alcançando novas interlocuções, que encontram ressonância no chamado “Direito Achado na Rua”, uma plataforma voltada a construir um direito emancipatório e que “procura atender às expectativas de uma reflexão acerca da práxis social constituída na sua experiência comum de luta por justiça e por direitos”, de acordo com Sousa Junior (1992, p. 495), ou ainda, “uma concepção de direito que emerge, transformadora, dos espaços públicos – a rua – onde se dá a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e de participação democrática” (SOUSA JUNIOR, 2019).

No campo dos direitos humanos, que é um campo político e de luta, outras ações tiveram impacto conjuntural e, por sua dinâmica transformadora, foram emblemáticos, estratégicos e plenos de significado, como a instituição das cotas nas universidades públicas. Foi imprescindível para um fazer histórico inspirado por valores humanistas como “mecanismos de correção das desigualdades de oportunidades sociais com relação às características biológicas e sociológicas marcantes nos diferentes grupos de convívio social” (BUENO, 2007, p.185).

Há clareza, entretanto, de que apenas políticas de cotas não dão conta de superar a complexidade desse modelo de sociedade em que está inserida a realidade perversa das desigualdades e da pouca importância que se dá à diversidade. Esta é uma questão importante para reafirmar que o processo democrático inaugurado no Brasil com a transição do regime autoritário permitiu que a adoção de cotas acabasse por se tornar semente de tantas outras reivindicações de inclusão das ditas minorias.

Ao ter a *Universidade emancipatória* como um objetivo a alcançar, surgem as expectativas de uma Universidade aberta à cidadania, preocupada com a formação crítica dos acadêmicos e mais democrática. Em resposta a isso, Sousa Junior (2019) aponta um modelo de Universidade que se apresenta como interpelante da Universidade convencional, uma “incubadora de solidariedade e de cidadania ativa”, aos moldes do que defende Boaventura de Sousa Santos. Para Sousa Junior, esse modelo de Universidade deve-se abrir a, pelo menos, duas condições. A primeira é o dar-se conta da natureza social do processo que lhe cabe desenvolver. Para que isso ocorra é necessário, no entendimento deste autor, que a Universidade oponha-se à tentação de mercadorização do ensino e da pesquisa. A outra condição está no apelo para que a Universidade se abra a novos modos de ingresso e de inclusão de segmentos dela excluídos, a exemplo das políticas de ações afirmativas.

Uma resposta esperançosa a esses dilemas descritos acima permeia a reflexão de que mudar qualquer cenário de opressão passa pela criatividade da política, expressa na ação cotidiana entre os homens no espaço público, na exigência do pensar e do agir, do potencial do novo, que pode ser notado nos movimentos que despontam nos povos periféricos se oferecendo ao desafio da ruptura com tudo

que lhes oprime, na desobediência civil, legítima, na resistência à opressão e que gera poder na ação conjunta a quem a pratica na defesa de seus direitos subtraídos.

Referências

AMORIM, Celso. Nau sem rumo: a política externa brasileira no início de 2019. In *Margem esquerda*, Revista da Boitempo, 2019, nº 32, p. 33-39.

ARENDT, Hannah. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BENEVIDES, Victoria. *Cidadania e direitos humanos*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Texto disponível em <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, 4ª edição.

BUENO, Mariza Schuster. Direito das minorias e as políticas públicas frente aos direitos fundamentais. In *Revista eletrônica Direito e Política*. Itajaí, vol. 2, nº 1, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 14ª edição, 2011.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. 1964: Temporalidade e interpretações. In: REIS, Daniel Aarão. RIDENTI, Marcelo e MOTTA, Rodrigo P. Sá (Orgs.). *O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: EDUSC, 2004.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio e SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos*. 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GALLARDO, Helio. *Teoria crítica: Matriz e possibilidade de direitos humanos*. Trad. Patrícia Fernandes. 1ª ed., São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Trad. Rosaura Eichenberg, São Paulo: Cia das Letras, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê?* Brasília: Editora UnB, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *Testemunho*. Brasília: Editora UnB; Rio de Janeiro: Editora Apicuri, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O Brasil como problema*. Coleção Darcy no Bolso. Brasília: Editora UnB; Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2010.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2015.

ROCHA, João Augusto de Lima. *Anísio Teixeira e a cultura*. Brasília: Editora UnB; Salvador EDUFBA, 2014.

SALMERON, Roberto. *A universidade interrompida: 1964-1965*. Brasília: Editora UnB, 1999.

SANTOS, Sousa Boaventura de. *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora, 2010, 3ª edição.

SANTOS, Boaventura Sousa e CHAUI, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. *Revista Direito e práxis*. Vol. 10, nº 4, 2019, p. 2776-2817.

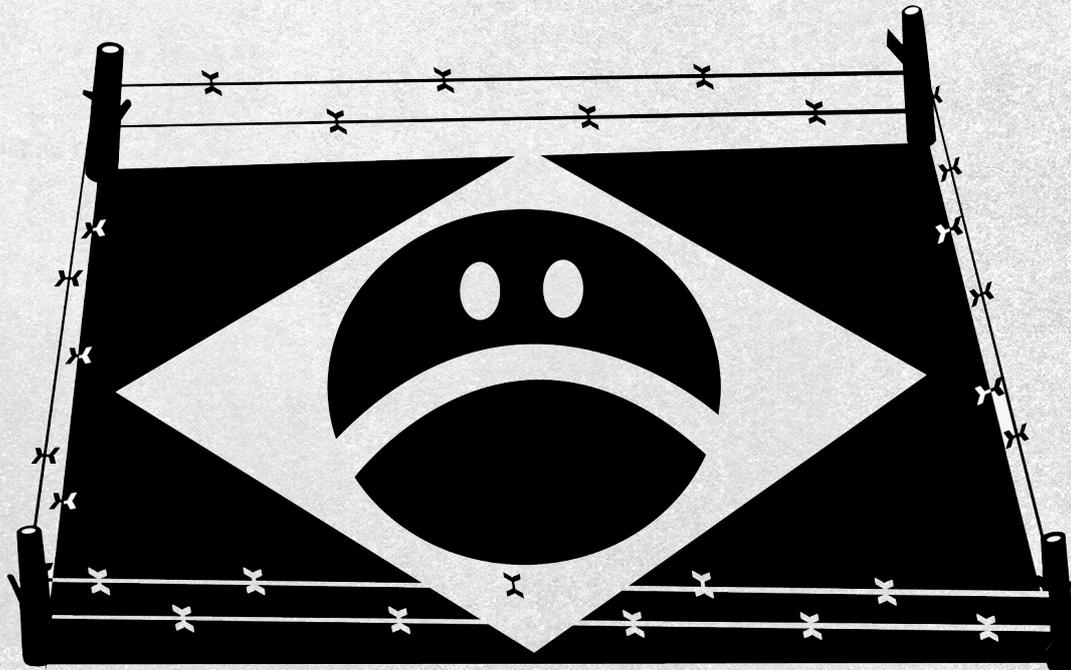
SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Da universidade necessária à universidade emancipatória: Balanço da gestão de um sonho. In SOUSA JUNIOR, José Geraldo (Org.). *Da universidade necessária à universidade emancipatória*. Brasília: Editora UnB, 2012.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. O direito achado na rua: concepção e prática. In *Revista Humanidades*. Brasília, Editora UnB, 1982.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. *A integração do ensino superior dos países lusófonos para a promoção do desenvolvimento humano*. Palestra de encerramento na 9ª Conferência do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos países e regiões de língua portuguesa. Brasília, novembro de 2019.

TRINDADE, Hélgio. Por um novo projeto universitário: Da “universidade em ruínas” à “universidade emancipatória”. In SOUSA JUNIOR., José Geraldo (Org.). *Da Universidade necessária a universidade emancipatória*. Brasília: Editora UnB, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Editora Expressão Popular / Buenos Aires: Clacso. Coleção Pensamento Social Latino-Americano, 2011, 2ª edição.



ARTIGOS

As categorias *público e privado* no Brasil: O conflito na Educação desde a Assembleia Constituinte

Durante a Assembleia Nacional Constituinte, o tema do público e privado na Educação teve manifestações conflituosas e ganhou conotações e reflexões para além dos simples conceitos.

Maria Francisca Pinheiro Coelho é professora titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

Maria Francisca Pinheiro Coelho

Os costumes e as maneiras são práticas que as leis não estabeleceram, ou não puderam, ou não quiseram estabelecer.
(Montesquieu, *O espírito das Leis*)

O conflito “público-privado” na educação brasileira é o que aparece, o lado manifesto, de uma essência ou estrutura de fundo que não se revela tão explicitamente.
(Barbara Freitag)

Embora este texto aborde o tema do público e do privado no Brasil e a manifestação do conflito na Educação na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), considera-se importante introduzi-lo com uma reflexão mais ampla sobre as categorias público e privado na sociedade moderna, seus significados e

representações. O objetivo deste texto¹ é procurar pensar as especificidades do dilema público e privado no Brasil, particularmente no caso da Educação, como expressão e característica central da formação do Estado privatista no país. Com esse intuito, nos aproximamos do tema com anotações teóricas gerais sobre a formação da esfera pública como uma categoria histórica do Estado moderno. Contudo, vale salientar que somente estudos específicos e de experiências concretas podem ilustrar as reflexões aqui desenvolvidas.

A esfera pública burguesa como uma categoria histórica

Em seu livro *A mudança estrutural da esfera pública: Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa* (1984), Jürgen Habermas realiza um estudo sobre a formação da esfera pública burguesa, como uma categoria histórica. Segundo o autor, o espaço precursor da esfera pública na sociedade moderna são os ambientes dos cafés e salões, locais onde se podia detectar a formação de uma opinião pública livre. Nesses espaços, onde se conversava sobre assuntos do dia, eram emitidas opiniões e visões sobre a vida e costumes. O sujeito dessa esfera pública é o público enquanto portador de uma opinião pública.

Com a consolidação da sociedade moderna, o Estado se constitui como o “poder público” institucionalizado, e, como tal, importante fonte de formação da opinião pública, mas não de uma esfera pública livre. Com a instituição do Estado, ocorre a formação da esfera pública burguesa. O Estado passa a representar e intermediar as relações com a sociedade, seus interesses econômicos, sociais e políticos.

A nova classe emergente, a burguesia, passa a ter no Estado sua representação, daí o significado do conceito habermasiano de esfera pública burguesa como uma categoria histórica. Da mudança estrutural da esfera pública se constituiu a formação do Estado moderno. Desse modo, o Estado deve o atributo de ser público à sua tarefa de promover o bem público, o bem comum a todos os cidadãos, os habitantes de um Estado.

O ponto de reflexão de Habermas é a esfera pública como uma categoria histórica da sociedade moderna e as mudanças que ocorreram a partir de sua formação. De acordo com o autor, o sentido moderno da esfera pública é a esfera do *poder público*. Nesse contexto, o público se torna sinônimo de Estado. Na idade média, o atributo do público se refere mais à corte representativa, com uma pessoa investida de autoridade.

Habermas conceitua a esfera pública como uma categoria histórica da sociedade moderna e descreve as mudanças que ocorreram nessa esfera pública com o desenvolvimento do Estado intervencionista a partir do século 19, com o surgimento de uma esfera social relacionada aos direitos. Isso ocorre quando o Estado passa a desenvolver uma série de atividades sociais e mesmo privadas, no sentido de substituir a empresa privada. É o surgimento do Estado social.

Em suas palavras:

Concebemos a “esfera pública burguesa” como uma categoria típica de época; ela não pode ser retirada do inconfundível histórico do desenvolvimento dessa “sociedade burguesa” nascida no outono da Idade Média europeia para, em seguida, ao generalizá-la num ideal-tipo, transferi-la a constelações formalmente iguais de situações históricas quaisquer (HABERMAS, 1984, p. 9).

“ A nova classe emergente, a burguesia, passa a ter no Estado sua representação. Da mudança estrutural da esfera pública se constituiu a formação do Estado moderno.”

¹ Conforme COELHO, Maria Francisca Pinheiro. *O público-privado na educação brasileira: O conflito na Constituinte*. Curitiba: Appris, 2021, 1ª. ed.

Sua investigação limita-se à estrutura e função do modelo liberal da esfera pública burguesa, à sua origem e evolução. De acordo com o autor, o setor público limita-se ao poder público. Segundo ele, o setor privado também contém uma “esfera pública”, na medida em que no seu interior existe uma esfera pública de pessoas privadas. Habermas então distingue dentro da esfera privada um setor privado (setor de troca de mercadorias, trabalho, família) e um setor público (a esfera pública política), que intermedia, por meio da opinião pública, o Estado e as necessidades da sociedade: “O auto entendimento da função da esfera pública burguesa cristalizou-se no topo da opinião pública” (1984, p. 110).

Dentre os diversos entendimentos de esfera pública, o autor analisa também a esfera pública da opinião pública. Salienta que no Estado intervencionista há uma interpenetração progressiva da esfera pública com o setor privado. Segundo Habermas, caso seja possível entender historicamente, em sua estrutura, a complexão do que ele entende como “esfera pública”, podemos então esperar, além de uma explicação sociológica do conceito, conseguir entender sistematicamente a nossa própria sociedade, a partir de uma de suas categorias centrais.

De acordo com o autor, a esfera pública burguesa pode ser entendida inicialmente como “a esfera das pessoas privadas reunidas em um público; elas reivindicam esta esfera pública regulamentada pela autoridade, mas contra a própria autoridade” (1984, p. 42).

A partir desse estudo, no qual Habermas introduz o conceito de esfera pública como uma categoria histórica do Estado moderno, o autor vai trabalhar, em uma perspectiva mais normativa, com o conceito de esfera pública atribuído a diferentes segmentos ou instâncias da sociedade, como a esfera pública política, a esfera pública da opinião pública, a esfera pública do teatro, e outras, retendo sempre o sentido original do conceito de esfera pública, como a reunião de pessoas privadas reunidas em um público com interesses específicos, onde o público está reunido em torno de um interesse comum, seja literário, social, político. E a esfera pública geral seria a esfera da opinião pública. O público é tanto mais autônomo quando o que o une são interesses comuns (HABERMAS, 1997).

Estado, esfera pública e esfera social – uma abordagem relacional

A reflexão sobre as categorias público e privado constitui também o eixo estruturante do pensamento político de Hannah Arendt, no qual o escopo desses conceitos é mais amplo. A separação maior é entre o interesse comum, a política, o público em geral, e o interesse particular, o privado, a família. Seu interesse se desloca para as origens etimológicas desses conceitos, sendo que a esfera privada remete ao contexto da família e a esfera pública, ao da polis (*oikos* e *polis*). Já o termo social, cuja origem é romana, tem o significado do social que temos hoje e está ligado à sociedade.

No entanto, no que diz respeito à configuração do conceito de público e privado no âmbito do Estado moderno, seu pensamento se assemelha à conceitualização de Habermas, no sentido de conceituar o Estado como uma representação institucional do poder público. Para os dois autores, o caráter público do Estado burguês moderno advém de uma representação de uma sociedade de classes. Para Arendt, o Estado moderno é uma representação de uma esfera social, que não é pública nem privada.

Segundo Arendt,

A distinção entre uma esfera de vida privada e uma esfera de vida pública corresponde à existência das esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas, pelo menos desde

o surgimento da antiga cidade-estado; mas a ascendência da esfera social, que não era nem privada nem pública no sentido restrito do termo, é um fenômeno relativamente novo, cuja origem coincidiu com o surgimento da era moderna e que encontrou sua forma política no estado nacional (ARENDR, 1987, p. 37).

Ou seja, o que Habermas conceitua como uma esfera pública burguesa Arendt vai denominar mais claramente de esfera social. No pensamento da autora, a sociedade moderna tornou-se o substituto da família e assumiu suas funções (privadas): “No mundo moderno, as duas esferas constantemente recaem uma sobre a outra, como ondas no perene fluir do próprio processo da vida” (1987, p. 43). Na era moderna, o público virou social e o privado assumiu um significado de um círculo de intimidade, a esfera da intimidade, e do moderno individualismo.

No pensamento de Arendt o conceito de esfera pública está mais relacionado ao sentido do que é comum, o mundo comum compartilhado. Em seu pensamento, o sentido da esfera pública é a esfera das pessoas privadas reunidas em um público que buscam construir um acordo em torno de um objetivo comum. Sendo a ação a condição humana da pluralidade, a esfera pública é o espaço da política por excelência porque diz respeito aos interesses comuns. Arendt utiliza também dois significados do termo público: o que é visto por todos e o que é comum a todos, o mundo comum compartilhado.

Para Hannah Arendt, o termo “público” denota dois fenômenos intimamente correlatos, mas não perfeitamente idênticos. Em primeiro lugar, significa tudo o que vem a público e que pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Em segundo lugar, significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele.

Na sociedade moderna, com o surgimento da esfera social, que nem é pública nem privada, a oposição se dá mais entre a esfera pública e a esfera da intimidade, o que sobrou da esfera privada. A esfera íntima seria o único refúgio que o indivíduo pode ter com a destruição da família e a invasão desse espaço pela sociedade. Em síntese, para Arendt é com a ação – a condição humana da pluralidade e a atividade política por excelência – e o discurso que nos inserimos no mundo público.

A ação constitui o mundo público: “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original” (1987, p. 189).

Arendt introduz também o conceito de esfera íntima, dos sentimentos próprios de cada um, onde a dor seria sentimento mais intransponível, e a solidão o sentimento de não se pertencer ao mundo. Nesse sentido, a solidão é o sentimento humano mais intransponível porque corresponde ao sentimento de não se pertencer ao mundo, sendo esse sentimento comum nos regimes totalitários, quando estes destroem não somente a esfera pública como a esfera privada, gerando o sentimento maior de não pertencimento ao mundo.

No pensamento de Arendt, o termo de público assume dois significados, distintos, mas correlatos: o que vem a público; e o mundo comum, o mundo compartilhado (o significado mais forte e que interessa a autora). Na era moderna, o Estado passou a representar os interesses da propriedade. A esfera pública se tornou função da esfera privada, e a esfera privada se tornou a única preocupação comum que sobreviveu.

As categorias público e privado em Habermas e Arendt, aplicadas na análise da sociedade moderna, têm em comum o fato de que o Estado como poder público tem atribuições sociais, sendo neste espectro que entram a questão da educação e dos demais direitos políticos e sociais, sujeitos sempre às tensões e configurações da sociedade. Neste sentido, o público e o privado são categorias de análise que servem de ordenamento para se pensar realidades concretas, suas

especificidades e complexidades. E, nesse sentido, são categorias importantes para se pensar a questão da educação, um direito público e dever do Estado.

As categorias público e privado no Estado brasileiro

Quando iniciamos o artigo com duas reflexões conceituais sobre as categorias público e privado para pensar o problema do Estado moderno com a designação de poder público, portanto com atribuições na sociedade, entre elas o dever de promover a educação como um direito social da cidadania, sabíamos o quão complexo era partir do conceito de público, como uma categoria, ou um tipo ideal. O propósito é mais complexo ainda quando se trata de pensar o Brasil. As interpretações sobre o país em termos de sua formação, cultura e relação sociedade e Estado são vastas, complexas e abrem amplas e distintas linhas de compreensão, como nas análises de Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro, Mário de Andrade, dentre tantos outros.

Habermas e Hannah Arendt nos inspiram nessa empreitada tanto em relação a uma abordagem teórica geral sobre os conceitos público e privado quanto para lidar sua complexa configuração no Estado moderno. O pensamento de Arendt em *A condição humana* (1987) é paradigmático e extrapola a compreensão desses conceitos no Estado moderno, embora Habermas também o faça em sua obra *Direito e democracia: Entre a facticidade e a validade* (1997).

Interessa-nos aqui mais a compreensão ou uso dos conceitos no Brasil e os limites observados no conflito na Educação, quando se trata de definir na lei o que é o ensino público, o privado e as atribuições do Estado. Mas, antes disso, retomamos o conceito de Estado em termos da sociedade moderna. Adotamos como paradigma na definição do Estado o tipo da dominação racional moderna, definida por Max Weber: “É recomendável definir o conceito de Estado em correspondência com seu tipo moderno, uma vez que este, em seu pleno desenvolvimento, é inteiramente moderno” (1991, p. 35).

Em relação à compreensão das categorias público e privado no Brasil, não podemos desconsiderar que o país foi colônia de exploração portuguesa por 322 anos; foi sede do Império português de 1808 a 1822, ano de declaração da Independência pelo filho do Imperador Dom João VI, Pedro I, que fundou um Império; este teve a duração de 67 anos, sendo finalmente iniciado o período Republicano a partir de 1889. Ou seja, de 521 anos do descobrimento do Brasil, a República tem apenas 132 anos, resguardando traços inconfundíveis da cultura e da política dos períodos da Colônia e do Império, sendo o principal deles a escravidão de quase quatro séculos. Todo esse contexto vai influir na compreensão do público e do privado no país.

As tensões e contradições entre o campo dos interesses privados e o campo dos interesses públicos estão presentes no interior do Estado brasileiro e resultam de seu processo de formação histórico-cultural. Embora o Estado seja definido como o poder público, essa conceituação não exime os conflitos em seu interior. É o seu conteúdo como poder público que possibilita que lhes sejam feitas cobranças em relação ao cumprimento de direitos civis, políticos e sociais. Esse conteúdo e a prática são as condições que permitem se pensar em um Estado como poder público, na era moderna.

É a realidade configurada na prática que influenciará nas formulações das normas e ações do Estado. Entre as orientações fundamentais que pautam o comportamento dos indivíduos na sociedade estão seus costumes e as leis. Como prescrições normativas que regulam esse comportamento, as leis configuram um modelo de sociedade. Por sua vez, os costumes, mais arraigados socialmente que as leis, constituem-se como valores histórico-culturais, que informam o

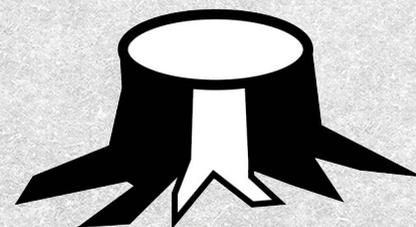
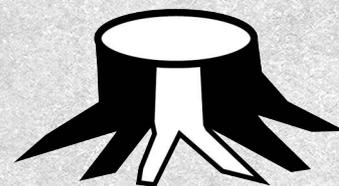
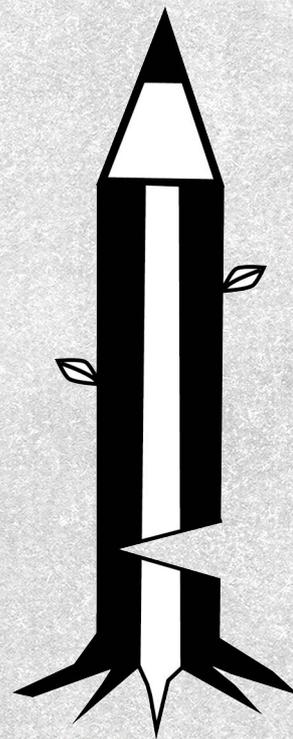


Ilustração: Italo Cajueiro

conteúdo das leis, mas podem assumir diferentes relações com elas. No caso do Brasil, os costumes estão em conflito com a lei.

A complexa relação entre leis e costumes

A exemplo da citação que abre este artigo, essa complexa relação entre leis e costumes foi descrita por Montesquieu, em *O espírito das Leis*, ao mencionar que as leis regem mais as ações dos cidadãos, e os costumes, mais as ações dos homens. Em outras palavras, as leis estabelecem o âmbito da vida pública política, enquanto que os costumes estabelecem o âmbito da sociedade.

As relações são diferentes de uma sociedade para outra e, de certa forma, revelam o próprio processo da construção de sua identidade, da representação de si mesma, suas projeções e autoimagem. Na dinâmica da relação entre sociedade e Estado estão presentes os traços decorrentes de sua formação, que se amoldam em sua trajetória e podem resistir a mudanças².

Em síntese, a história da formação particular de um Estado instrui sobre a natureza da relação entre suas leis e costumes. Relatos de estrangeiros que viveram no Brasil no século XIX retratam bem a vida e os costumes. Um deles é o da jovem professora alemã Ina von Binzer, que viveu no Brasil, nos anos de 1881-1883, como preceptora de uma família de fazendeiro do café. Ela descreve sua experiência em cartas para uma colega alemã. Ao ser recebida pelo senhor que a contratou, um fazendeiro e donos de escravos, menciona:

O dr. Rameiro veio buscar-me. Não sei porque o chamam de ‘doutor’ e duvido muito que ele próprio saiba a razão deste tratamento. A única explicação verossímil seria a de que todo o brasileiro bem colocado na vida já nasce com direito a esse título, o que em parte me parece uma falta de modéstia; mas diante da realidade, seria estúpido exigir que eles o fossem conquistar à custo de estudos tão difíceis quanto desnecessários. [...]

O Dr. Rameiro possui ainda cerca de 200 escravos e escravas. A maior parte, naturalmente, trabalha nos cafezais; mas em casa são também numerosos, apesar de não terem muito o que fazer. [...]

Há um mulatinho de doze anos, com cara de malandro e uma invencível predileção pelas roupas sujas e pelas cambalhotas que se tornaram moscas, junto à mesa, com uma bandeirola (que é agora marrom-cinza ou de certo sempre foi). [...]

Era natural que pessoas a tal ponto românticas não exigissem nunca, de uma educadora, nenhum trabalho excessivo (horror!); mas lhe permitissem descansar com os seus alunos à sombra das laranjeiras, ensinando, quase a brincar, a cara língua materna, saboreando frutas, domesticando papagaios, fazendo poesias, enfeitando-se com flores. Ah! Grete, não lhe digo nada além de Ach! (1982, p. 17-18.)

Em 1831, Alexis de Tocqueville realizou uma viagem aos Estados Unidos do Norte para pesquisar o sistema prisional, experiência que resultou em sua obra clássica *A democracia da América* (1997). Como ele descreve em seu livro, o que mais o surpreendeu foi a coincidência entre leis e costumes, na medida em

² Cf. COELHO, Maria Francisca Pinheiro. A cidadania e o público-privado: entre leis e costumes. In: *Política Democrática. Revista de Política e Cultura*. Brasília/DF, n.º. 39, Jul./2014. p. 97-104.

que se procurava projetar nas leis as regras e a prática de vida de uma sociedade comunal. Descreve o autor:

As associações civis facilitam as associações políticas; mas, por outro lado, a associação política desenvolve e aperfeiçoa singularmente a associação civil. [...]. Assim, a política generaliza o gosto e o hábito da associação; faz desejar unir-se e ensina a arte de fazê-lo a uma multidão de homens que sempre teriam vivido sós (1977, p. 397).

De acordo com Tocqueville, admitindo ver na América do Norte mais do que a realidade, ou seja, como um tipo ideal, o governo comunal seria o germe das instituições livres: “Na América, pode-se afirmar que a comuna foi organizada antes do condado, o condado antes do Estado, o Estado antes da União” (1977, p. 39-40). Uma realidade bastante diferente do Brasil.

A formação do Estado brasileiro

Em uma vertente diferente, Paulo Prado constrói um retrato do Brasil, na linha semelhante à de Ina von Binzer, que reforça o vazio e o lado triste de um povo melancólico que ele atribui à ausência de um projeto de nação. Em seu livro *Retrato do Brasil: Ensaio sobre a tristeza brasileira*, o escritor ensaísta defende a tese do tipo brasileiro como um povo triste e melancólico pelos traços de sua formação. De acordo com o autor, os traços da tristeza e da melancolia do brasileiro não provêm de um sentimento de perda, mas do vazio pela falta de um projeto de nação: “Como da Europa do Renascimento nos viera o colono primitivo, individualista e anárquico, ávido do gozo e vida livre – veio-nos em seguida o português da governança e da fradaria. Foi o colonizador. A história do Brasil é o desenvolvimento desordenado dessas obsessões: sensualismo e paixão pelo ouro” (1997, p. 139).

Como salienta Raymundo Faoro, o processo de formação do Estado no Brasil foi de cima para baixo. Você tinha o cargo, o mandatário, a terra e, por fim, o povo. O Estado teria sido criado antes da nação. O inglês teria fundado na América uma pátria e o português no Brasil um prolongamento do Estado. Desde o primeiro século a história brasileira se faz e se constrói com decretos, alvarás e ordens régias. O funcionário é o outro eu do rei, um outro eu muitas vezes extraviado da fonte de seu poder. Em decorrência, as relações e as dimensões do público e do privado se confundem, analisa Faoro:

Privatismo e arbítrio se confundem numa conduta de burla à autoridade, perdida esta na ineficiência. Este descompasso cobrirá, por muitos séculos, o exercício privado de funções públicas e o exercício público de atribuições legais. O déspota colonial e o potentado privado têm aí suas origens que o tempo consolidará (1975, p. 182, v. 1).

A esfera pública burguesa como uma categoria histórica não esteve presente no Brasil durante quase quatro séculos. Durante toda a Primeira República, de 1889 a 1930, as marcas da dominação tradicional estiveram presentes na vida do país, com a política dos coronéis, o analfabetismo, o desemprego. Assim, durante toda a Primeira República (1889-1930), o desemprego, o analfabetismo e a ausência de direitos sociais e políticos preponderaram. Somente em 1932

“ Nas campanhas de educadores ligados à defesa da educação pública, o conceito de público sempre foi associado ao Estado como poder público, de cumprir um direito social. Esse é o sentido histórico predominante dessas lutas no país, que advém dos movimentos sociais de educadores, que também defendem o princípio da gratuidade e da laicidade do ensino público.”

foi registrado no Código Eleitoral Brasileiro o direito de voto das mulheres. E somente em 1985 o direito de voto do analfabeto.

Na tradição da formação colonial portuguesa, hierárquica nos costumes e valores, e a quase inexistência de direitos sociais, tem-se primeiro a consideração à pessoa e, por último, ao povo, uma categoria marginal. Em outras palavras, cria-se o Estado antes da nação, no que diz respeito ao cidadão. Nesse sentido, a organização política é anterior aos núcleos populacionais. O estabelecimento das cidades e vilas vem depois do cargo e da pessoa indicada para ocupá-la, sempre uma indicação do superior hierárquico. Desse modo, a população é uma categoria que nasce posterior às prescrições do poder e administrativas.

Essa organização hierárquica da sociedade é um traço da formação do Estado brasileiro e da *res publica*, que nasce em 1889. Por sua vez, os governos republicanos são sujeitos a golpes de Estado e períodos ditatoriais, como a ditadura Vargas, de 1937-1945, e a ditadura militar, de 1964 a 1985. Nesse sentido, longa tradição escravagista, regimes autoritários, sete Constituições Brasileiras são características da formação cultural brasileira e de suas leis. Provavelmente, existem outros traços da cultura que contribuem positivamente, apesar dos contrastes e das adversidades pontuados aqui, mas não em termos de direitos sociais e da esfera pública, espaços por excelência da igualdade e pluralidade.

A esfera pública no Brasil ainda é vista como uma extensão do poder familiar e dos que têm posse. Esse tipo de dominação acumula privilégios, privilegia relações pessoais de poder. Os direitos e as obrigações são alocados basicamente de acordo com o prestígio e os privilégios dos grupos. Para Faoro, esse tipo de poder patriarcal ou patrimonialista não atrai os de baixo:

Gravitando em órbita própria não atrai, para fundir-se, o elemento de baixo, vindo de todas as classes. Em lugar de integrar, comanda; não conduz, mas governa. Incorpora as gerações necessárias ao seu serviço, valorizando pedagógica e autoritariamente as reservas para seus quadros, cooptando-os, com a marca de seu cunho tradicional (1975, v. 2, p. 743).

Sendo o poder uma extensão do Estado ou da família, inexistente uma identificação do público com o espaço público. Muito menos com uma esfera pública livre, no sentido da formação da opinião pública, um espaço próprio da sociedade civil. Na prática, no Brasil há dificuldades de compreensão do próprio conceito de público como o que pertence a todos e pelo qual todos se sentem responsáveis.

O cidadão brasileiro como um sujeito de direitos nem sempre consegue se situar nessa dicotomia público e privado. O sujeito é capaz de usar os serviços do Estado sem ter a noção de pertencimento e responsabilidade com o que é público, por não se reconhecer nele e não se sentir partícipe. Por outro lado, na prática, aqueles que representam o poder público não o veem como um dever para atender ao público, mas como o usufruto de privilégios.

O público e o privado na Educação: O conflito na Constituinte de 1987-1988

O conflito entre o ensino público e o privado na educação brasileira se manifestou pelo menos três vezes durante o período Republicano: em 1932, com o movimento dos Educadores pela Escola Nova, encabeçado por Anísio Teixeira, que defendia o ensino público laico e gratuito em todos os níveis; em 1961, por ocasião da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em

torno das mesmas questões; e em 1987-1988, durante a Assembleia Nacional Constituinte, que elaborou a Constituição atual.

Em todas essas lutas, as reivindicações dos educadores e professores foram pelo ensino público laico e gratuito em todos os níveis contra a tese da escola particular do ensino religioso no ensino fundamental e verbas públicas para a escola particular, com o argumento de que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Em síntese, esses foram os pontos de maior divergência, sem que houvesse expressivas vitórias para os defensores do ensino público. O resultado nas Constituições Brasileiras é um acordo em torno desses princípios, não ficando muito claro que a educação é um direito social e um dever do Estado (COELHO, 2021).

A iniciativa privada sempre pregou o papel subsidiário do Estado no campo da educação por defender que a liberdade de ensino se expressa na compreensão de que a educação é um direito da família e um dever do Estado. A família escolhe a escola para educação de seus filhos e o Estado deve subsidiar esse ensino. É essa a concepção dos defensores da escola particular em todos os momentos de manifestação do conflito. O ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental sempre foi uma reivindicação da Igreja Católica, endossada pelo conjunto da escola particular. Esses pontos do conflito mostram bem a compreensão da esfera pública no Brasil e o desenho da “face pública” do Estado.

Nas campanhas de educadores ligados à defesa da educação pública, o conceito de público sempre foi associado ao Estado como poder público, de cumprir um direito social. Esse é o sentido histórico predominante dessas lutas no país, que advém dos movimentos sociais de educadores, que também defendem o princípio da gratuidade e da laicidade do ensino público. Na disputa em torno da educação, os setores ligados às escolas particulares, tanto o setor privado confessional quanto o leigo, ambos reivindicam o apoio financeiro do Estado, por compreenderem a educação como um serviço público. A ideia desses setores sempre foi a de esvaziar o sentido democrático da gratuidade do ensino público e de sua laicidade. Essas são as raízes conceituais do conflito entre o ensino público e o ensino particular no Brasil.

Na prática, são esses os interesses em disputa: o da defesa do ensino público gratuito e laico em todos os níveis; o da defesa das escolas privadas por subsídios do Estado e do ensino de religião nos níveis de ensino fundamental; e o das instituições confessionais por verbas e defesa do ensino religioso na escola pública.

Na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, as instituições privadas de caráter comunitário defenderam o conceito de *escola pública não estatal* para se diferenciar do ensino privado empresarial. Esse foi o pano de fundo atual para a análise dos discursos e dos interesses por trás do histórico conflito público-privado na educação brasileira. Houve forte crítica à utilização do termo “público” apenas para definir a escola mantida pelo Estado.

Assembleia Constituinte: Embates e reflexões

Nas discussões sobre o conceito de “público” na Assembleia Constituinte, existiam, pelo menos, cinco posições: 1. A educação pública como direito de todos e dever do Estado, defendida pelo Fórum da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito; 2. O conceito de público como serviço público, defendido pela Federação Nacional dos Estabelecimentos Privados (Fenen); 3. O público não estatal, defendido pela Associação de Educação Católica do Brasil (AEC); 4. O público estatal, defendido pela Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra); 5. Foi defendida também a posição do público como serviço público, assinada pelo professor e educador Dermeval Saviani, mas que

“ O cidadão brasileiro como um sujeito de direitos nem sempre consegue se situar nessa dicotomia público e privado. O sujeito é capaz de usar os serviços do Estado sem ter a noção de pertencimento e responsabilidade com o que é público, por não se reconhecer nele e não se sentir partícipe.”

“ Na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, as instituições privadas de caráter comunitário defenderam o conceito de escola pública não estatal para se diferenciar do ensino privado empresarial. Esse foi o pano de fundo atual para a análise dos discursos e dos interesses por trás do histórico conflito público-privado na educação brasileira. Houve forte crítica à utilização do termo ‘público’ apenas para definir a escola mantida pelo Estado.”

não apresentou uma plataforma de lutas. Posteriormente, a posição da Fasubra se associou à do Fórum da Educação.

A plataforma da “educação pública como um direito de todos e dever do Estado” foi defendida por associações e entidades representativas das instituições públicas. A defesa do “público como serviço público” foi protagonizada pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenen). Para essa instituição, não faz sentido a polêmica entre escola pública e particular porque o que define o caráter público da instituição educacional é o serviço que presta à população.

O conceito de “público não estatal” foi reivindicado principalmente pelas escolas confessionais e comunitárias visando substituir o critério jurídico de distinção entre a instituição mantida pelo Estado e a instituição particular pela separação entre escola com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Com base nessa distinção seriam consideradas públicas as instituições mantidas pelo Estado e todas as outras que não se organizassem como empresas lucrativas. Seriam privadas apenas as escolas que têm como fim a obtenção de lucros.

O conceito de “público popular” defendia que seriam públicas as instituições a que o povo tivesse acesso. De acordo com essa posição, o debate público-privado deveria centrar-se na polarização “ensino popular” versus “ensino de elite”. De acordo com o professor Dermeval Saviani, essa conceituação acena para a necessidade de uma “expansão quantitativa com aprimoramento qualitativo da rede pública”, bem como para a importância de se procurar retirar a educação da tutela do Estado, tornando-a mais autônoma e vinculada à sociedade civil.

Os debates na Subcomissão da Educação, Cultura e Esporte na Assembleia Constituinte ocorreram em torno das plataformas apresentadas pelas entidades, com avanços e recuos aos temas principais abordados. A seguir, fazemos um balanço do que foi aprovado no texto da Constituição de 1988, do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação.

O período que antecedeu à Constituinte foi o da redemocratização brasileira, que se iniciou em 1985, com o fim da Ditadura Militar (1964-1985). Foi um momento de grandes mobilizações, mas o presidente que foi eleito de forma indireta, por um Colégio Eleitoral, o senador Tancredo Neves, morreu na véspera de tomar posse, tendo assumido seu vice-presidente, José Sarney, que o fez com a promessa de realização de uma Assembleia Constituinte, a sétima carta Constitucional brasileira. A proposta da Constituinte mobilizou a sociedade civil, por meio da realização de encontros e congressos para elaboração de plataformas para o grande evento democrático.

Pelas mobilizações existentes e estudos anteriores, supomos então que o histórico conflito no Brasil entre o ensino público e privado seria reeditado. Durante a Assembleia Constituinte, o quadro geral do problema da educação no Brasil foi resumido de forma pungente pelo deputado constituinte e sociólogo Florestan Fernandes (PT-SP), ao descrever:

A educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que possibilitam a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural³.

O deputado Florestan Fernandes, como integrante da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes da Assembleia Constituinte, teve várias participações no evento sempre em defesa da educação pública e gratuita em todos os níveis,

³ Pronunciamento na Comissão de Sistematização, 14/08/87.

como prioridade nacional, procurando dar argumentos sociológicos para essa luta. Ele tinha tido uma participação ativa na Campanha em Defesa da Escola Pública, no início da década de 1960. Sempre eloquente, mas também didático, mostrou perplexidade com alguns pontos da proposta do Fórum da Educação em Defesa do Ensino Público, quando estranhou a reivindicação da aposentadoria para professores universitários com 25 anos de trabalho, dando exemplo com sua longa carreira como educador.

O conflito público-privado na Assembleia Constituinte se revestiu de uma elaboração mais sofisticada do conceito de público, desvinculando-o da noção de Estado. Escolhemos a definição de três agentes como representantes da nova roupagem do discurso do público e do privado na Constituinte: a da presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE); a do presidente da Associação de Escolas Comunitárias (AEC); e a do presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Privados (Fenen). No discurso desses três representantes há uma compreensão do conteúdo do conceito de público e de privado na educação e, por conseguinte, da delimitação do campo do conflito:

Entendemos uma escola pública como aquela que preenche uma série de quesitos, inclusive do ponto de vista do acesso que a população a ela tem. Aí entra também o caráter da escola gratuita, porque esta garante a democratização do acesso de forma mais ampla. [...] A escola pública, a meu ver, deve ser laica para que seja realmente uma escola universal, e abranja o conjunto, a maioria da população (Gisela Moulin Mendonça, presidente da UNE. Depoimento na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes. Dia 29/4/87).

Defendemos uma escola pública estatal e de qualidade para todos. Defendemos também uma escola pública não-estatal gratuita e de qualidade – como opção para aqueles que quiserem escolher esta escola (Pe. Agostinho Castejon, presidente da AEC. Depoimento na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes. Dia 29/4/87).

Defendemos que não existe escola pública, escola particular, escola não-estatal. Existe o ensino, e o ensino é público, porque está submetido a uma Lei de Diretrizes e Bases e deve seguir as orientações do Estado, respeitando a individualidade de cada um (Roberto Dornas, presidente da Fenen. Depoimento na Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes. Dia 29/4/87).

Todo o processo na Assembleia Nacional Constituinte se desenvolveu em torno dessas três compreensões acima e o capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, da Seção I, Da Educação, do Título VIII, Da Ordem Social, denota uma solução de conciliação entre as três compreensões. E o aspecto novo da reedição desse conflito na Constituinte foi a defesa do conceito de público não estatal.

Destacamos aqui uma avaliação de cada uma dessas três posições no texto final da Constituição Brasileira, chamada de Constituição Cidadã, pelo Deputado Ulysses Guimarães (PMDB-SP), presidente da Assembleia Nacional Constituinte: 1) Sobre a reivindicação da gratuidade do ensino público. Manteve-se do início até o final do processo Constituinte o dispositivo sobre “a gratuidade do ensino público em todos os níveis”, uma reivindicação da escola pública, definido no texto da Constituição como um dos princípios: “Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Essa foi a maior vitória dos defensores do ensino público e a primeira reivindicação consagrada na Constituição Brasileira. 2) Sobre a gestão do ensino. A mudança em relação a esse tópico foi substantiva, já

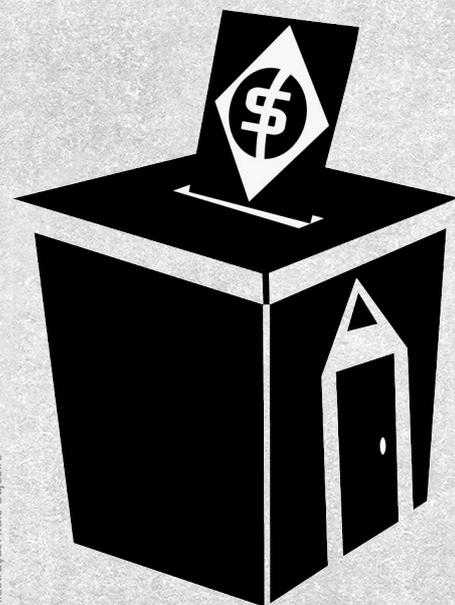


Ilustração: Hilo Cajunero

que na Subcomissão e na Comissão de Sistematização a definição aprovada foi a da “democratização do acesso, permanência e gestão do ensino” e no Plenário da Constituinte, primeiro e segundo turno, a redação ficou restrita à “*gestão democrática do ensino público*”. 3) Sobre o ensino religioso. Manteve-se do início até o final da Constituinte o dispositivo de que o ensino religioso constitui disciplina de matrícula facultativa no ensino fundamental público, conforme reivindicação do setor particular, denotando a força dos grupos religiosos na Educação, e ao mesmo tempo questionando a defesa do Estado laico. No texto da Constituição, a redação ficou assim: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas”. 4) Sobre a destinação dos recursos. De acordo com o artigo 213 da Constituição, “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas definidas em lei”. A definição da destinação exclusiva dos recursos públicos para a escola pública ocorreu apenas na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, atendendo a uma proposta do Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. 5) Sobre a Universidade. Os princípios consagrados foram praticamente os mesmos em todas as fases da Constituinte: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207). 6) Sobre bolsa de estudo. O dispositivo sobre bolsa de estudo foi uma proposta apenas da Fenen e somente apareceu no primeiro turno de votação em plenário, depois do acordo realizado entre os partidos. Essa foi uma vitória do chamado bloco do Centrão que se formou na Constituinte. 7) Sobre o salário-educação. O artigo sobre o salário-educação beneficiou em parte a escola pública e em parte a escola particular. Foi definida sua aplicação no desenvolvimento do ensino público fundamental ou deduzido pela empresa para educação de seus trabalhadores e empregados.

Entre todos esses artigos, três foram os mais polêmicos: sobre a destinação dos recursos públicos, sobre o ensino religioso de matéria facultativa nas escolas públicas, contraposto à defesa do ensino público laico, e sobre bolsa de estudo (CURSINO; COELHO, 2019).

As conquistas na Constituição e os retrocessos de hoje

A nova Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, é uma Carta de “conciliação”, contém avanços e retrocessos em relação à compreensão do ensino público laico em todos os níveis. No entanto, é ainda a Constituição que mais consagra direitos e incorpora conquistas sociais no campo da Educação, sendo o maior deles a gratuidade do ensino público em todos os níveis.

Por conter tendências conflitantes, a Constituição pode ser reforçada pelos governantes, tanto pelo seu lado conservador quanto pelo seu lado progressista. Como se viu, não foi resolvida a questão mais polêmica, que era a da defesa da exclusividade de verbas públicas para a escola pública, uma das principais bandeiras do Fórum da Educação em Defesa do Ensino Público.

Isso posto, perguntamos: como podemos avaliar hoje a política educacional no país, passados 34 anos da promulgação da Constituição Brasileira que consagrou princípios importantes na área educacional, como o artigo 207, que define a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades?

Na prática, observa-se um total desprestígio em relação à autonomia universitária na escolha de seus dirigentes, escolhendo a Presidência da República, frequentemente, para reitor(a) o nome que não configura em primeiro lugar na

lista tríplice enviada pela Universidade. Há cortes dos investimentos públicos para pesquisa e bolsas de estudo, principalmente nas áreas de Ciências Sociais.

Uma das expressões mais graves aos frequentes ataques à Universidade pública pelos setores mais reacionários do Governo e do Congresso Nacional é ideologia da “Escola sem Partido”, que se traduz na prática como a defesa da “Escola com Partido”, a escola de direita, ideológica, conservadora, persecutória dos docentes em sua liberdade de ensinar.

Em seu ensaio *A ciência como vocação*, o sociólogo Max Weber definiu de forma incontestável que a instituição de ensino não é um espaço de demagogos e profetas. Referia-se aos políticos e religiosos. Ambos, pelas suas próprias atividades, defendem modelos e crenças, visando convencer seguidores. Já a profissão do professor, ao contrário, é a crítica, a de desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão própria e de formação de um livre pensamento. A única verdade da ciência é o pensamento lógico ou factual.

O professor tem a liberdade de cátedra, que significa a autonomia na produção e transmissão do conhecimento. Para a ciência, uma evidência não passa de uma hipótese causal, sujeita a um processo de desconstrução. A pluralidade do conhecimento não pode ser controlada nem vigiada por qualquer sistema sob pena de acabar com a profissão do professor.

O conteúdo do projeto Escola sem Partido, a mais completa tradução da ideologia da direita, sugere que sejam colocados cartazes nas portas das salas de aulas e nas salas dos professores determinando o que o professor pode e não pode fazer. Recomenda até o tamanho das letras dos cartazes. Reivindica um telefone público para registros de denúncias anônimas dos alunos contra os professores. São propostas de natureza totalitária de uma escola vigiada e punitiva. Constrói uma imagem do professor como um profissional mal-intencionado, sem ética, que se aproveita da “audiência cativa dos alunos”, expressão usada pelos ideólogos desse projeto. Eles desconhecem os princípios da tolerância e da promoção da liberdade de ensino como orientadores de um Estado democrático.

Referências

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1987.

BINZER, Ina Von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 26ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

CAMPANHOLE, Adriano. *Constituições do Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1984.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro. A cidadania e o público-privado: entre leis e costumes. In: Política Democrática. *Revista de Política e Cultura*. Brasília-DF, 2014. p. 97-104.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Educação nas Constituições Brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Editores Associados, 1996. p. 203-212.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro. *O público-privado na educação brasileira: O conflito na Constituinte (1987-1988)*. Curitiba: Appris, 2021.

“ Uma das expressões mais graves aos frequentes ataques à Universidade pública pelos setores mais reacionários do Governo e do Congresso Nacional é ideologia da ‘Escola sem Partido’, que se traduz na prática como a defesa da ‘Escola com Partido’, a escola de direita, ideológica, conservadora, persecutória dos docentes em sua liberdade de ensinar.”

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 2ª ed. Porto Alegre, Globo; São Paulo, Ed. Universidade de São Paulo, 1975.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: Entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. Vol. I e II.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1984.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat. *O espírito das leis*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

PRADO, Paulo. *Retratos do Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Eurico Cursino dos; COELHO, Maria Francisca. Estado, política e religião. In: *Encontros com a Sociologia*. Bandeira, Lourdes Maria; MOTTA, Mariza Veloso; FARIAS, Edson (Orgs.). Brasília, Selo SOL, 2019. p. 133-161.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: Fundamentos da Sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

Documentos da Assembleia Nacional Constituinte

ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. *Atas das Comissões*. Brasília, n. 53-171. 1987.

ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. Comissão de Sistematização. Projeto de Constituição. *Substitutivo do Relator*. Brasília, Centro Gráfico do Senado, ago. 1987.

ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. Comissão de Sistematização. Projeto de Constituição. *Substitutivo do Relator (segundo)*. Brasília, Centro Gráfico do Senado, set. 1987.

ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. *Diário da Constituinte*. Brasília, 1987-1983.

ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. *Projeto de Constituição (A)*. Comissão de Sistematização. Brasília, Centro Gráfico do Senado, fev. 1988.

ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. *Projeto de Constituição (B)*. Comissão de Sistematização. Brasília, Centro Gráfico do Senado, jun. 1988.

ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. *Relatório e Anteprojeto da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte*. 1987.



ARTIGOS

Educação, Universidades e a Constituição: disputas sobre o futuro

O professor Florestan Fernandes ficou conhecido, sobretudo, como um dos maiores expoentes durante a Assembleia Nacional Constituinte em defesa dos direitos do cidadão. Neste artigo, aproveitaremos suas importantes reflexões sobre aquele período para expor argumentos à questão da Educação e de seu projeto democratizante como consta na Constituição e que agora enfrenta uma crise sem precedentes que nos obriga a refletir sobre que futuro aguarda as universidades públicas.

Cristiano Paixão é professor associado da Faculdade de Direito da UnB. Integrante do Coletivo Transforma MP e da Associação Brasileira de Juristas pela Democracia (ABJD).

Cristiano Paixão

Analisar a crise da educação superior no Brasil contemporâneo envolve, antes de tudo, compreender a dimensão temporal do projeto constitucional inaugurado em 1988. A Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988 foi marcada por uma série de controvérsias acerca do sistema educacional brasileiro. Ali instalou-se, como em outros temas, um debate sobre o papel do Estado na consecução de políticas públicas e sobre as formas de financiamento e manutenção de escolas e universidades. Temos hoje o privilégio de contar com as reflexões expostas por um participante daquele processo: o então constituinte Florestan Fernandes. Em importante obra que reúne suas contribuições para jornais no período compreendido entre julho de 1986 e outubro de 1988, Florestan assume, desde o início, esta dúbia condição: ator político e observador.

Não por acaso, a obra é intitulada *A constituição inacabada*¹. Essa nota de incompletude, de projeto em construção, não deve ser compreendida como uma crítica radical ao resultado do processo constituinte, nem como um réquiem para a Constituição que acabara de entrar em vigor (a Constituição foi promulgada em 5 de outubro de 1988, e o último texto do livro foi publicado em 25 de outubro daquele mesmo ano).

Na verdade, a obra, em seu conjunto, permanece como um impressionante testemunho das lutas do período e propõe uma abordagem que se revela essencial no contexto atual de crise. Uma das principais questões suscitadas nos textos que formam o livro se desdobra por meio da dicotomia conciliação/ruptura. Estava em discussão, para Florestan, o significado histórico do período compreendido entre 1º de fevereiro de 1987 e 5 de outubro de 1988. Por meio dessa chave de leitura associada à tensão entre conciliação e ruptura, o autor propõe uma série de interrogações: houve efetiva participação da sociedade civil no processo constituinte? Qual foi o papel das pressões exercidas por setores da classe política e empresarial ligadas ao regime ditatorial? Como avaliar os limites e possibilidades que decorrem do texto da Constituição enfim aprovada?

As incisivas reflexões de Florestan Fernandes não devem ser compreendidas apenas como um retrato daquele período. Elas invocam uma dimensão temporal mais profunda, que tematiza a herança autoritária e lança questões para as lutas políticas que seriam travadas após a promulgação do texto constitucional. Sua atualidade é evidente, diante da crise estabelecida na sociedade e nas instituições ligadas ao Estado no contexto atual. Às vésperas de seu 33º aniversário, a Constituição enfrenta um teste decisivo acerca de sua própria subsistência. Nas linhas que se seguem, descreveremos alguns fatores da crise política em curso, com destaque para a situação da educação. Resgataremos elementos do debate travado na Assembleia Nacional Constituinte sobre o modelo educacional brasileiro e destacaremos a centralidade do campo da educação (especialmente a educação superior) na crise no presente e no futuro do projeto democratizante e inclusivo do qual a Constituição é portadora.

Práticas desconstituintes e o contexto da Educação brasileira

No momento em que este artigo estava em fase de conclusão, foi publicada uma ampla reportagem na revista *Piauí*. O título da matéria é “O apagão”. O tema é a gestão do Ministério da Educação. O quadro ali descrito, que não chega a ser propriamente uma novidade, é aterrador. Todas as estruturas institucionais do governo federal destinadas à aplicação de políticas públicas para a Educação estão ocupadas por profissionais despreparados ou encarregados da missão de desconstruir, de modo frontal, as redes institucionais pertencentes ao campo da educação.

A Capes, autarquia criada sob a inspiração de Anísio Teixeira para estabelecimento e avaliação do sistema de pós-graduação no Brasil, está entregue a uma professora oriunda de uma instituição pouco expressiva no campo da pesquisa, sem a experiência e a qualificação indispensáveis ao exercício do cargo. O Inep, principal organização pública de avaliação das instituições de ensino do Brasil – do ensino fundamental à educação superior – sofre uma intervenção branca, com sua gestão repartida entre militares dissociados do campo da Educação e fundamentalistas que seguem arautos da extrema direita versados em redes sociais e cursos *on-line*². Poderíamos acrescentar o CNPq, instituto vital para a pesquisa no país, que, mesmo não estando sob a supervisão do Ministério da

¹ FERNANDES, Florestan. *A constituição inacabada – vias históricas e significado político*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

² MAZZA, Luigi. O apagão – a obra do pastor que comanda o MEC. *Revista Piauí*, nº 179, agosto de 2021, p. 14-23.

Educação (pertence à estrutura do Ministério da Ciência e Tecnologia), tem evidente relevância no ensino superior brasileiro, por meio de editais, bolsas e programas de iniciação científica. O colapso também atingiu o CNPq por meio da retirada do ar da Plataforma Lattes, que congrega informações sobre pesquisadores e grupos de pesquisa de todo o país³.

Como compreender esse estado de coisas? Que fatores conduziram a esse nível de degenerescência no sistema educacional brasileiro? Uma explicação plausível está na existência, no passado recente e no presente da vida política e social brasileira, de um ataque às bases da Constituição de 1988. Esse tipo de ataque possui um elemento constante: percebe-se a adoção de medidas destinadas à desativação interna das estruturas institucionais previstas na Constituição. Em outras palavras, trata-se do exercício de *práticas desconstituintes* que desvirtuam o sentido dos dispositivos constitucionais, por meio de seu esvaziamento.

Ainda que não seja possível apresentar, neste espaço, a profundidade dessas modalidades de ataque à Constituição, cabe salientar a existência, no período compreendido entre 2016 e 2018, de uma crise constitucional. A crise foi gerada pelo desencadeamento e desfecho de um processo de *impeachment* que não encontrava amparo no ordenamento constitucional vigente. Houve evidente extrapolação do espaço disponível para deliberação das instituições voltadas à manutenção da estabilidade constitucional – ficou evidente, inclusive por declarações de votos de parlamentares, que não havia sido cometido crime de responsabilidade. Tratou-se, na verdade, de uma espécie de “moção de desconfiança” aplicada contra a então presidente da República, o que é incompatível com o sistema de governo presidencialista⁴.

Uma das consequências dessa crise foi a aprovação de medidas legislativas de amplo alcance, sem discussão qualificada com os setores afetados, e com a abstenção, pelo Senado Federal, do papel de Casa revisora. São leis que acarretaram a aprovação de medidas precarizantes para os trabalhadores (Leis nº 13.429 e 13.467, ambas de 2017). Há sérios problemas de inconstitucionalidade nessas leis, que são questionadas em várias ações perante o Supremo Tribunal Federal. O resultado dessas demandas, contudo, tem sido a confirmação, pelo STF, da validade das normas⁵.

Instabilidade e ameaças à ordem constitucional

A instabilidade institucional prosseguiu com as irregularidades procedimentais praticadas no âmbito da chamada operação “lava-jato”, que teve julgamentos posteriores declarados nulos pelo Supremo Tribunal Federal, em juízo que afetou inclusive a colheita de provas. E a crise atingiu um grau ainda mais disruptivo quando começou a se concretizar a intervenção do poder militar nas atividades do Poder Judiciário. Isso ocorreu no dia 3 de abril de 2018, na véspera de um importante julgamento relacionado à execução de sentença criminal não transitada em julgado, que afetaria diretamente o contexto da eleição presidencial marcada para aquele mesmo ano. O então ministro da Defesa publicou um tuíte com teor claramente ameaçador ao Supremo Tribunal Federal, em que constava a seguinte exortação: “Nessa situação que vive o Brasil, resta perguntar às instituições e

“*As incisivas reflexões de Florestan Fernandes não devem ser compreendidas apenas como um retrato daquele período. Elas invocam uma dimensão temporal mais profunda, que tematiza a herança autoritária e lança questões para as lutas políticas que seriam travadas após a promulgação do texto constitucional. Sua atualidade é evidente, diante da crise estabelecida na sociedade e nas instituições ligadas ao Estado no contexto atual.*”

³ SALDAÑA, Paulo. Após 10 dias de apagão, CNPq restabelece acesso parcial à plataforma Lattes. *Folha de São Paulo*, 03.08.2021.

⁴ Cf. PAIXÃO, Cristiano. Um golpe desconstituinte? *Portal Jota*, 12 de maio de 2016. PAIXÃO, Cristiano. 30 anos: crise e futuro da Constituição de 1988. *Portal Jota*, 3 de maio de 2018.

⁵ As decisões não são unânimes. Há um núcleo composto pelos ministros Luiz Edson Fachin, Rosa Weber e Ricardo Lewandowski que vem apontando, de modo sistemático, as inconstitucionalidades evidentes na chamada reforma trabalhista. Cf., a esse respeito, PAIXÃO, Cristiano e LOURENÇO FILHO, Ricardo. O STF e o Direito do Trabalho: as três fases da destruição. *Portal Jota*, 29 de junho de 2020.



CONSTITUIÇÃO

Ilustração: Italo Cajueiro

ao povo quem realmente está pensando no bem do país e das *gerações futuras* e quem está preocupado apenas com interesses pessoais?”⁶. O ministro afirmou que esse era o “anseio” do Exército e de “todos os cidadãos de bem”⁷.

Assim, quando a Constituição de 1988 completou 30 anos, em pleno processo eleitoral marcado por essa instabilidade institucional, estava claro que o contexto era de uma crise constitucional. Naquela oportunidade dois caminhos poderiam ser vislumbrados para a vigência da Constituição: o agravamento da situação de crise ou o restabelecimento da ordem constitucional⁸.

Os fatos mostrariam o surgimento, a partir de 2019, de uma nova crise: a instabilidade institucional chegou ao ponto de uma verdadeira crise da democracia – ainda em pleno curso, ao tempo da redação do presente texto.

A entrada em exercício do governo eleito em outubro de 2018 significou o aprofundamento das práticas desconstituintes. O arcabouço institucional previsto na Constituição passou a ser explicitamente desvirtuado e desativado. Instituições voltadas à defesa do meio ambiente, da cultura, do patrimônio histórico e do combate ao racismo, entre outras, passaram a operar de modo inteiramente disfuncional, o que conduziu a diversas crises e colapsos na atuação do Estado brasileiro nesses temas⁹. O quadro só se agravou na pandemia, quando setores do governo federal visualizaram, a partir da situação de emergência sanitária, a oportunidade de proceder a uma maior precarização das relações de trabalho¹⁰, em postura que denominei “oportunismo desconstituinte”¹¹.

⁶ Cf. Villas Bôas revela em livro como o Alto Comando do Exército ameaçou o STF. *Consultor Jurídico*, 12.02.2021.

⁷ Ver GUGLIANO, Monica e MONTEIRO, Tânia. O general, o tuíte e a promessa. *Revista Piauí*, 12.03. 2021.

⁸ Cf. PAIXÃO, Cristiano e DE CHUEIRI, Vera Karam. 30 anos da Constituição: os desafios do nosso tempo. Portal Jota, 5 de outubro de 2020.

⁹ Ver, para uma síntese dessas diversas manifestações da crise, PAIXÃO, Cristiano. Nostalgia restauradora e retorno ao passado: o sentido das práticas desconstituintes no Brasil atual. *Jornal GGN*, 26.07.2021.

¹⁰ Essa violação à Constituição foi perpetrada pelas Medidas Provisórias nº 927 e 936. Havia, nessas medidas, a previsão de negociação direta entre empregadores e empregados a respeito de redução de jornada e salário. Nos termos da Constituição de 1988 não é possível tal negociação sem a presença do sindicato. Mesmo assim, o STF considerou constitucional a disposição (ADI 6363, acórdão publicado em 24.11.2020). Numa etapa posterior da pandemia o governo federal enviou medida provisória ao Parlamento estabelecendo um programa de incentivo ao emprego que retira proteções legais alusivas ao contrato de trabalho. Ao tempo da redação deste artigo, a medida havia sido aprovada na Câmara dos Deputados e aguardava deliberação pelo Senado Federal (MP 1045/2021, que gerou o Projeto de Lei de Conversão nº 17, de 2021).

¹¹ PAIXÃO, Cristiano. Covid-19 e o oportunismo desconstituinte. *Jornal GGN*, 09.04.2020.

A crise no sistema educacional brasileiro há de ser compreendida, portanto, como parte integrante de uma série de posturas desconstituintes que vêm sendo praticadas no contexto brasileiro atual. Para que a gravidade desse movimento de desconstrução do arcabouço constitucional fique suficientemente evidenciado, parece importante resgatar a experiência constituinte de 1987/1988, com destaque para as discussões relacionadas ao modelo de educação pensado para a sociedade brasileira.

Constituinte e Educação: o futuro em debate

Quando analisamos o contexto histórico que conduziu à promulgação da Constituição de 5 de outubro de 1988, somos surpreendidos com a riqueza e a complexidade da reação democratizante liderada pela sociedade civil brasileira. A história do processo constituinte começou muito antes do início dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Ela foi desencadeada com a reação da sociedade civil ao regime ditatorial em meados da década de 1970. Como apontado por Eder Sader, houve uma mobilização inédita de diversas entidades e coletivos que, em conjunto, construíram uma agenda voltada ao restabelecimento do Estado de Direito¹².

Esse movimento foi destacado por Florestan Fernandes em texto redigido meses antes da inauguração dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Ao apontar a importância das lutas que seriam travadas no processo constituinte, Florestan assinalava “o aparecimento de um novo padrão de luta sindical e de luta política de classes”, bem como o surgimento de “novas instituições ou organizações que interferem ativamente sobre as iniquidades humanas”. Ele então enumerava algumas dessas novas organizações que foram protagonistas da luta pela redemocratização:

A CNBB, as comissões de Justiça e Paz, a CPT, a renovação da OAB, o surgimento das comunidades eclesiais de base, das comissões de fábrica, das associações de bairro, das organizações de vanguarda dos espoliados da terra, dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos movimentos de liberação sexual, das organizações de favelados¹³.

O processo constituinte brasileiro é um exemplo interessante em que se operou a tradução, em termos jurídicos e institucionais, de toda a movimentação provocada por setores da sociedade civil ao longo da luta pela redemocratização. Ainda que o processo tenha sido vagaroso e caracterizado pela tentativa, pelo regime militar, de controlar o tempo e a forma da transferência do poder aos civis, o fato é que a movimentação foi gradativamente se adensando ao longo da década de 1980. Quando a Assembleia Nacional Constituinte foi convocada e eleita – entre 1985 e 1986 –, ocorreram diversos encontros, seminários e conferências que prepararam e organizaram as reivindicações que surgiriam logo no início do processo constituinte.

E foi isso o que ocorreu em relação à Educação. Entre os dias 2 e 5 de setembro de 1986 foi realizada, em Goiânia, a IV Conferência Brasileira de Educação, organizada por entidades representativas da área (ANPEd, CEDES e ANDE), que

“As incisivas reflexões de Florestan Fernandes não devem ser compreendidas apenas como um retrato daquele período. Elas invocam uma dimensão temporal mais profunda, que tematiza a herança autoritária e lança questões para as lutas políticas que seriam travadas após a promulgação do texto constitucional. Sua atualidade é evidente, diante da crise estabelecida na sociedade e nas instituições ligadas ao Estado no contexto atual.”

¹² Cf. SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena – experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. 5ª reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

¹³ FERNANDES, Florestan. *A crise institucional. In A constituição inacabada – vias históricas e significado político*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989, p. 20.

“ O processo constituinte brasileiro é um exemplo interessante em que se operou a tradução, em termos jurídicos e institucionais, de toda a movimentação provocada por setores da sociedade civil ao longo da luta pela redemocratização.”

contou com a participação de cerca de cinco mil educadores¹⁴. Foi aprovada, ao final da Conferência, a Carta de Goiânia, que tem o seguinte texto introdutório:

Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e do dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, se comprometem a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento de medidas propostas para a democratização da Educação.

Trata-se, portanto, de um documento dirigido diretamente às futuras assembleias constituintes. Conscientes de que há uma repartição de competências e responsabilidades na gestão da educação no sistema federativo brasileiro – e que tudo indicava que esse compartilhamento permaneceria no futuro texto –, os subscritores da Carta incluem as futuras constituintes estaduais no conjunto de pleitos que formulam. Algumas dessas demandas merecem destaque:

1. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.

[...]

12. As universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático.

13. As universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo

[...]

15. Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios¹⁵.

E de fato esses temas foram discutidos, com centralidade, no âmbito da Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988. A maioria das controvérsias tinha, como pano de fundo, a tensão entre o protagonismo do poder público na organização e financiamento do sistema educacional e a possibilidade de participação das entidades privadas no ensino (inclusive com recebimento de recursos públicos). Após longos embates nas fases deliberativas da Constituinte (desde a subcomissão até o Plenário), foi obtida uma solução de compromisso, que contou com a participação de todas as forças políticas envolvidas. O capítulo sobre a Educação foi aprovado com 433 votos favoráveis, 2 contrários e 3 abstenções¹⁶. O modelo que prevaleceu foi aquele disposto nos artigos 205 a 214 da Constituição, que prevê, em síntese: financiamento público prioritário para

¹⁴Cf. MARTINS, Paulo de Sena. Constituinte, financiamento e direito à educação: a voz dos protagonistas. *Educação & Sociedade*, Vol. 39, n° 145, out-dez 2018, p. 823-845.

¹⁵A fonte utilizada para a reprodução da Carta de Goiânia é: PINO, Ivany Rodrigues *et al.* Educação e Constituinte: Carta de Goiânia revisitada. *Educação & Sociedade*, Vol. 39, n° 145, out-dez 2018, p. 811-816.

¹⁶MARTINS, Paulo de Sena. Constituinte, financiamento e direito à educação: a voz dos protagonistas. *Educação & Sociedade*, p. 840.

as escolas públicas, com a estipulação de exigências para percepção de verbas públicas por entidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas; educação como direito de todos e dever do Estado; gratuidade do ensino público e ampla autonomia universitária (didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial), entre outros.

Constituição e tempo: futuros possíveis

No momento em que a Constituição completa 33 anos de vigência, podemos distinguir ao menos três dimensões temporais associadas ao processo constituinte:

o tempo amplo do despertar democratizante da sociedade, que se manifesta de modo mais expressivo em meados da década de 1970, ganha densidade em várias organizações da sociedade civil e coletivos ligados à atuação profissional de muitas categorias e continua a se mobilizar durante os anos de 1980;

o tempo específico do processo constituinte, aquele que coincide com os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, iniciados em 1º de fevereiro de 1987 e concluídos com o ato de promulgação da Constituição no dia 5 de outubro de 1988;

o tempo das lutas em torno dos sentidos a serem atribuídos ao texto constitucional, à concretização das políticas públicas que foram delineadas durante o processo constituinte e das diversas tentativas, por setores inconformados com o resultado final dos esforços da Assembleia Nacional Constituinte, de modificar aspectos centrais do texto, como os direitos sociais e o papel do Estado, particularmente nos campos da educação e da saúde.

A última dessas dimensões prossegue, de modo incessante, a ocupar os atores sociais ligados à educação. Ela nunca esteve efetivamente ausente da cena política nacional. O debate em torno da educação superior na década de 1990 é bastante exemplificativo. Como se sabe, houve várias reformas constitucionais realizadas durante os dois mandatos em que Fernando Henrique Cardoso exerceu a Presidência da República. Essas medidas, que tinham uma feição liberalizante, implicavam uma diminuição da presença do Estado e abriam a margem para maior participação de empresas e conglomerados privados em setores antes reservados ao poder público. Houve várias privatizações no período, com quebra de monopólios e crescente deslocamento da política econômica para o setor financeiro¹⁷.

No campo do ensino superior, as reformas almeçadas pelo governo FHC não se concretizaram, ao menos em seu aspecto mais estruturante. Uma proposta encaminhada pelo Poder Executivo previa a transformação do regime de trabalho dos professores de Universidades Federais, que passariam a ser regidos pela CLT. A proteção estatutária permaneceria apenas para as chamadas “carreiras típicas de Estado”, nas quais não estaria incluído o magistério superior. Essas reformas estavam inseridas num contexto de diminuição do ensino público e expansão das entidades particulares de ensino superior. Em texto redigido ao final da década de 1990, Hélgio Trindade denunciava o estado de colapso que parecia atingir o Ministério da Educação: diminuição do apoio aos cursos de

“ Como se sabe, houve várias reformas constitucionais realizadas durante os dois mandatos em que Fernando Henrique Cardoso exerceu a Presidência da República. Essas medidas, que tinham uma feição liberalizante, implicavam uma diminuição da presença do Estado e abriam a margem para maior participação de empresas e conglomerados privados em setores antes reservados ao poder público. Houve várias privatizações no período, com quebra de monopólios e crescente deslocamento da política econômica para o setor financeiro.”

¹⁷ Cf. SALLUM JR., Brasília. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. *Tempo Social*, Vol. 11, nº 2, out 1999, p. 23-47.

“As práticas desconstituintes verificadas no Brasil contemporâneo atingem vários campos da experiência social e política: proteção ao meio ambiente, educação, cultura, combate ao racismo, preservação do patrimônio histórico, artístico e paisagístico. Há algo em comum entre essas matérias: todas elas pressupõem um projeto constitucional voltado ao futuro.”

graduação, bloqueio do crescimento das universidades públicas, expansão das “empresas educacionais” e erosão dos recursos para a pesquisa¹⁸.

O período compreendido entre 1995 e 2001 foi efetivamente difícil para as universidades públicas em geral (e, em especial, as federais), com poucas vagas e sem planos de expansão do ensino público superior, mas é importante notar que nem toda a agenda planejada pelo governo FHC foi implementada. O projeto referente à transformação das vagas de professores em empregos públicos não teve êxito¹⁹. Houve expressivas greves de professores de Universidades Federais em 1998 e 2001 que se colocaram contra as reformas propostas pelo Poder Executivo. A greve de 2001 foi particularmente marcante, com embates no Supremo Tribunal Federal acerca da possibilidade, ou não, de suspensão do pagamento dos vencimentos dos professores pelo Governo Federal²⁰.

Havia, portanto, uma situação de crise na relação entre o Estado e as universidades, com sucessivas greves e implantação de uma política de expansão do ensino privado. O que estava em disputa, nesse caso, era o alcance do sentido do Capítulo da Educação inscrito na Constituição. Em que medida a universalidade do acesso ao ensino público, opção claramente adotada pelo Constituinte, era observada nos anos FHC? Seria possível afirmar que a autonomia universitária, prevista de modo expresso no art. 207 da Constituição, seria violada pelas constantes políticas de austeridade praticadas em relação aos professores e ao financiamento da pesquisa?

Nos governos Lula e Dilma, marcados pela expansão do ensino superior, por meio do Reuni e outras políticas de inclusão, também houve pautas reivindicatórias e greves nas Universidades Federais, ainda que em número reduzido. Permaneceu acesa a tensão entre financiamento público e expansão do ensino privado, assim como foram tematizadas as condições de trabalho e o incentivo à pesquisa no país²¹.

Universidades públicas: O que foi, o que é e o que será

É hora, então, de retornar ao ponto principal do presente artigo – a situação das universidades no contexto da crise política e institucional que afeta o Brasil com particular gravidade desde 2019. Como dito na primeira parte do texto, a crise desconstituente vivida no Brasil compreende uma crise na Educação em geral. E essa crise desconstituente, por sua vez, tem uma característica marcante: ela é também uma crise do futuro.

Essa é uma conclusão que foi ressaltada por autores como Heloisa Starling e Rodrigo Nunes em importante obra editada no segundo semestre de 2020 e que teve por objeto as múltiplas repercussões da pandemia da covid-19 no Brasil, em diversos campos da vida e da sociedade. Starling e Nunes observam que a crise da democracia experimentada no Brasil desde 2019, que se agravou com a pandemia, veio acompanhada de uma percepção de inexistência ou encurtamento da perspectiva para o futuro²². Starling faz referência a um jantar ocorrido na

¹⁸ TRINDADE, Héliogio. As universidades frente à estratégia do governo. In TRINDADE, Héliogio (org.). *Universidade em ruínas – na república dos professores*. Petrópolis e Porto Alegre: Vozes e Cipedi, 1999, p. 34.

¹⁹ Cf., a respeito dessa tentativa, o seminário organizado pela Faculdade de Direito da UnB, sob a iniciativa de seu então diretor, professor José Geraldo de Sousa Junior, no dia 29 de maio de 2001. Os anais do seminário podem ser consultados em PAIXÃO, Cristiano (org.). *Redefinindo a relação entre o professor e a universidade – emprego público nas Instituições Federais de Ensino?* Brasília: Faculdade de Direito da UnB e Cespe, 2002 (coleção “O que se pensa na Colina”, vol. 1).

²⁰ Ver, a esse respeito, SUWANN, Leila. Acordo encerra greve nas universidades federais após 99 dias. *Folha de São Paulo*, 28.11.2001. GARCIA, Rafael. MEC quer descontar dias parados de professores em greve. *Folha de São Paulo*, 04.09.2001.

²¹ Cf. MATTOS, Marcelo-Badaró. Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais no Brasil em 2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 4, nº 10, 2013, p. 135-142.

²² STARLING, Heloisa. Não dá mais para Diadorim? O Brasil como distopia e NUNES, Rodrigo. Ainda somos o país do futuro – o futuro é que está piorando. In DUARTE, Luísa e GORGULHO, Victor (org.). *No tremor do mundo – ensaios*



Ilustração: Italo Cajueiro

Embaixada brasileira em Washington, no qual o presidente da República declarou que “o Brasil não é um terreno aberto onde nós pretendemos construir coisas para o nosso povo. Nós temos é que desconstruir muita coisa”²³.

Como já observado neste artigo, as práticas desconstituintes verificadas no Brasil contemporâneo atingem vários campos da experiência social e política: proteção ao meio ambiente, educação, cultura, combate ao racismo, preservação do patrimônio histórico, artístico e paisagístico²⁴. Há algo em comum entre essas matérias: todas elas pressupõem um projeto constitucional voltado ao futuro.

Isso é evidente em relação à Educação. O capítulo da Constituição destinado ao sistema educacional é dotado de alto grau de futuridade. Os artigos 205 a 214 estão permeados por uma preocupação com a ampliação e universalização do acesso à educação, desde o estabelecimento de um plano nacional até a indicação de fontes de financiamento, compreendendo também o compromisso com a erradicação do analfabetismo.

É fundamental analisar a crise desconstituinte atual em sua dimensão temporal. Ao inviabilizar o normal funcionamento de instituições dedicadas à concretização de políticas públicas na área da Educação – aí incluído o ensino superior – os atuais ocupantes do Executivo bloqueiam a própria subsistência do projeto constitucional inaugurado em 1988. Esse projeto não pode prescindir da dimensão do futuro, que é inerente ao constitucionalismo moderno.

Parece oportuno, nas linhas conclusivas deste artigo, resgatar a dinâmica temporal de uma obra literária infinita, que compõe o repertório argumentativo e descritivo da cultura contemporânea, ainda que tenha sido redigida em plena Idade Média. Trata-se da *Divina Comédia*, poema de Dante Alighieri que jamais deixou de propiciar leituras e interpretações de sua época e daquelas que se seguiram, com impressionante caráter universal²⁵. Como observado por Jorge Luis Borges, a obra dantesca parece conter “o que foi, o que é e o que será, a

e entrevistas à luz da pandemia. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020, p. 50-62 e 63-75.

²³ Cf. MENDONÇA, Ricardo. Antes de construir é preciso ‘desconstruir muita coisa’ no Brasil, diz Bolsonaro nos EUA. *O Globo*, 18.03.2019.

²⁴ Quando este artigo estava em sua parte conclusiva, foi anunciada a inclusão do Palácio Capanema, no Rio de Janeiro, marco da arquitetura modernista brasileira, numa relação de propriedades da União que seriam vendidas à iniciativa privada. Cf. COSTA E SILVA, Álvaro. Palácio Capanema e a arquitetura da destruição. *Folha de São Paulo*, 18.08.2021.

²⁵ ALIGHIERI, Dante. *A Divina Comédia*. Edição bilíngue. Trad. Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Ed. 34, 1998.

história do passado e do futuro, as coisas que tive e as que terei, tudo isso nos espera em algum lugar deste tranquilo labirinto”²⁶.

Para ilustrar a centralidade da noção de futuro na Comédia, convém fazer referência a uma passagem decisiva do poema, o canto XVII do Paraíso. Dante (autor, narrador e personagem do poema) está no quinto céu (o céu de Marte) ouvindo as explicações de Cacciaguida, seu trisavô, que esclarece ao poeta o teor de profecias ouvidas em diversas passagens da Comédia. No canto XVII é o próprio destino de Dante que está sendo descortinado, incluindo a passagem mais dramática de sua vida, ou seja, o exílio a que foi submetido pelas autoridades de Florença. Cacciaguida completa sua narrativa com uma advertência ao poeta, aconselhando-o a evitar conservar maus sentimentos em relação a seus adversários políticos. Eis o último terceto da descrição do antepassado de Dante:

Mas não nutras, por teus rivais, invidias;
pois que terá futuro inda a tua vida,
pra lá da punição de suas perfídias.²⁷

O segundo verso do terceto aqui invocado contém um neologismo. No original, Cacciaguida pondera que Dante não deve nutrir invidias em relação aos seus rivais, “poscia che *s’infutura* la tua vita”. Como ocorre em outras passagens da Comédia, Dante cria um verbo, conferindo movimento a um nome²⁸. *Infuturarsi* significa, no léxico dantesco, “projetar-se, prolongar-se no futuro”, e que provavelmente remete, no contexto do poema, à esperança de Dante de retornar a Florença (o que, sabemos, acabou não ocorrendo – o poeta até hoje jaz num túmulo em Ravenna, um dos seus refúgios após o exílio)²⁹.

Estamos diante de um exemplo dessa universalidade da obra dantesca já ressaltada por Borges. Ao criar a ideia de um futuro em movimento, o poeta permite que se observe esse elemento de artificialidade, de construção prospectiva de um tempo diverso. É óbvio que essa expressão pode ser interpretada de inúmeras formas, o que apenas nos faz lembrar do caráter infinito da *Comédia*.

Na leitura de Erich Auerbach, o teor das profecias de Cacciaguida evoca a projeção *literária* de Dante, ou seja, a reflexão de um poeta que, após o desterro e a perda das funções políticas (Dante exerceu o cargo de prior em Florença em 1300, entre outras missões diplomáticas e militares), “pretende conquistar uma posição de autoridade” por meio da criação literária, o que atrairia a exigência de construção de uma obra de dimensão didática e enciclopédica, na qual seria possível construir “uma contemplação purificadora e uma justificação do próprio destino e da própria maneira de pensar”, uma suma literária apta a ser recebida “como uma enciclopédia universal, como a obra de toda a vida do seu criador”³⁰.

Para que essa dimensão do futuro em Dante seja renovada em sua atualidade, vale a pena chamar a atenção para a apropriação feita pela obra de Dante por um importante e influente poeta russo, Osip Mandelstam. Num ensaio escrito na década de 1930, Mandelstam propõe uma interpretação complexa para a obra dantesca, decididamente não historicista, permeada de metáforas com a criação musical. Para nossos propósitos interessa destacar o elemento de transposição

²⁶ BORGES, Jorge Luis. *Nueve ensayos dantescos*. 4ª reimpresión. Madrid: Alianza, 2009, p. 7.

²⁷ ALIGHIERI, Dante. *A Divina Comédia*. Paraíso, canto XXVII, 97-99, p. 124.

²⁸ Cf. SCHILDGEN, Brenda Deen. Dante’s Neologisms in the Paradiso and the Latin Rhetorical Tradition. *Dante Studies, with the Annual Report of the Dante Society*, No. 107 (1989), p. 101-119.

²⁹ Registro meus agradecimentos ao professor Massimo Meccarelli, que despertou minha atenção para o neologismo dantesco por ocasião de evento acadêmico realizado na UnB em novembro de 2019.

³⁰ AUERBACH, Erich. *Dante, poeta del mundo terrenal*. Trad. Jorge Seca. Barcelona: Alcantilado, 2008, p. 126-127.

temporal operado na leitura de Mandelstam: “É impensável ler os cantos de Dante sem direcioná-los aos dias de hoje. Eles foram feitos para isso. São mísseis que capturam o futuro. Eles reivindicam ser comentados no *futurum*”³¹.

A provocativa interpretação de Mandelstam destaca esse elemento projetivo da obra dantesca. Em sua incrível concentração de personagens, eventos e épocas, a Comédia é uma espécie de condensação máxima que exige uma modificação na própria experiência temporal. Prossegue o poeta russo:

Ao combinar o incombinável, Dante alterou a estrutura do tempo, ou talvez tenha feito exatamente o contrário: ele foi forçado a utilizar uma glossolalia fática, um sincronismo de eventos, nomes e tradições separados por séculos, justamente porque ouviu as ressonâncias do tempo³².

Essa contração/expansão do tempo permite que o próprio poeta seja interpretado de outras formas. Como destacado por Jacob Emery, a leitura de Mandelstam enfatiza o papel de Dante como um “copista”, um “tradutor”, ou seja, um agente da recepção e disseminação do discurso poético³³, que comunica ao leitor contemporâneo a ênfase na projeção do futuro, na extensão do tempo, no *infuturarsi*.

Essa pequena digressão acerca dos futuros possíveis, dos futuros suscetíveis de construção, nos reconecta com o tema principal do texto. Sem uma perspectiva de futuro, não há experiência constitucional. Como afirmado por Heloisa Starling, “Não temos referência histórica para a situação em que nos encontramos hoje”, circunstância que impulsiona uma ação no presente: “nenhum de nós consegue calcular por quanto tempo uma sociedade suporta viver sem futuro”³⁴.

As constituições modernas são indissociáveis desta futuridade investida no tempo presente. Compreender o desafio da crise atual significa reconquistar a capacidade de pensar o futuro, de se projetar no tempo, de reativar a articulação entre passado, presente e futuro. Esse é um dos principais desafios que se colocam a todos os atores comprometidos com uma Universidade autônoma, inclusiva e democrática.

³¹ MANDELSTAM, Osip. *Conversation about Dante*, in *Selected Essays*. Trad. Sidney Monas. Austin: University of Texas Press, 1977 (edição eletrônica sem numeração de páginas).

³² MANDELSTAM, Osip. *Conversation about Dante* (edição eletrônica sem numeração de páginas).

³³ EMERY, Jacob. Keeping Time: Reading and Writing in “Conversation about Dante”. *Slavic Review*, Vol. 73, No. 3 (Fall 2014), p. 494-513.

³⁴ STARLING, Heloisa. *Não dá mais para Diadorim?* O Brasil como distopia, p. 60-61.

SEGUNDA LEITURA

Segunda Leitura é a sessão que reedita artigos já publicados em edições anteriores da revista *Humanidades*. O artigo **UnB 30 anos**, da professora Geralda Dias Aparecida, foi publicado no volume 8, número 4, 1992.

Nesta edição, prestamos uma homenagem à **professora Geralda Dias Aparecida**, ao trazer de volta artigo assinado por ela, publicado na edição especial de *Humanidades*, de 1992, por ocasião do aniversário de 30 anos da Universidade de Brasília. A escolha deste artigo se deveu à pertinência do tema desta edição de *Humanidades*, que se volta para a questão emergente de salvar as universidades públicas do retrocesso que se opera no Brasil hoje. O artigo **UnB 30 anos** é uma memória necessária para que a história a respeito das práticas voltadas para a democratização do ensino sobreviva.

A professora Geralda foi uma dedicada pesquisadora da trajetória da UnB e a ela devemos muitas das memórias guardadas desta instituição, com as quais se ocupou durante toda a sua vida dedicada à academia. A professora Geralda sempre esteve nas trincheiras de luta, nas quais era preciso estar na defesa da liberdade e da democracia. A ela todo o nosso agradecimento pela dedicação e alegria com que brindou seus alunos e todos da comunidade UnB.

A professora Geralda foi mais uma vítima da covid-19, epidemia que, no Brasil, já ceifou mais de 600 mil vidas em face de uma política negligente com as vidas humanas.



“A história da Universidade de Brasília precisa ser contada no plural. Encontram-se em suas formas arrojadas as aspirações de políticos e intelectuais encantados com o Brasil do futuro”.

Geralda Dias Aparecida

ARTIGOS

UnB 30 anos

A história da Universidade de Brasília precisa ser contada no plural. Encontram-se em suas formas arrojadas as aspirações de políticos e intelectuais encantados com o Brasil do futuro. A UnB, no coração do Brasil, ventilaria os ideais de renovação no pensamento para o país inteiro. Como fruto de uma utopia, a UnB terá que conviver com as oscilações de seu projeto fundador.

Geralda Dias Aparecida

“Queríamos trabalhar para a Nação, ser capazes de pensar e elaborar o saber brasileiro e contribuir para a formulação do nosso projeto de nação. Mas para isso seria preciso haver liberdade de assumirmos riscos, cometemos erros na busca de nosso caminho. A UnB tinha que ser uma universidade de homens livres, e, a partir do momento em que não houve mais liberdade no Brasil, aquele sonho foi abaixo, e a UnB foi transformada em seu oposto, uma velha universidade, que reproduz os privilégios e as classes dirigentes de um país colonizado e dependente existindo para outros povos que não o seu próprio.”

Darcy Ribeiro¹

¹ Em Conferência realizada em Brasília, em 1978. Fragmentos reproduzidos no Boletim da Associação de Docentes da UnB, nº 3, nov. 1978.

“No ano findo, mereceu inusitada repercussão um problema interno da UnB – a suspensão de 16 alunos. Desde junho de 1969 até maio de 1976, a UnB não conhecia qualquer problema de ordem disciplinar e nesses sete anos foi possível construir a Universidade de Brasília, que até então só existia no papel ou na fantasia de alguns.”

José Carlos Azevedo²

² Na apresentação do Relatório de Atividades da UnB de 1977, UnB, vol. I, 1978.

Na história da UnB sobressaem duas imagens que marcam profundamente a sua individualidade. Uma, a de sua origem, alimentada pela ideia da “universidade necessária”, e a outra, a que procura encarnar sua existência como “universidade construída”. Estas imagens pertencem aos dois primeiros momentos de sua contribuição e correspondem a projetos diferentes quanto à concepção, organização e gestão de uma instituição universitária. Ambas mantêm como referência o fato da emergência da UnB no início da década de 1960, como portadora da ideia de renovação dentro do quadro universitário brasileiro.

O projeto da UnB surgiu em contraposição ao modelo tradicional de universidade criado nos anos 1930 no Brasil, modelo que estava sendo questionado por setores das próprias instituições de ensino e pesquisa e por aqueles que pensavam em uma universidade voltada para as transformações que requeria a sociedade brasileira naquele momento. Na concepção de seus criadores, deveria ser uma universidade que, junto ao humanismo, à livre criação cultural, fosse integrada à ciência e à tecnologia modernas. No conjunto, seriam modificados os padrões de conhecimento presentes no ensino superior brasileiro.

Este projeto apresentava como um dos requisitos para seu êxito o funcionamento de uma sociedade democrática, onde a liberdade fosse exercida sem constrangimentos. Propunha-se uma instituição autônoma que pudesse definir seus próprios rumos, integrada, no entanto, à sociedade que a amparava. Logo no início de sua aplicação, mudaram as condições políticas do país, que não permitiram seu pleno desenvolvimento. Os primeiros construtores traziam muitas certezas e esperanças, que refletiram em sua ação inicial. Logicamente, estas certezas e esperanças não foram perdidas ao longo do tempo, mas os novos atores que possibilitaram a sua constituição contaram com

“ O projeto da UnB surgiu em contraposição ao modelo tradicional de universidade criado nos anos 1930 no Brasil, modelo que estava sendo questionado por setores das próprias instituições de ensino e pesquisa e por aqueles que pensavam em uma universidade voltada para as transformações que requeria a sociedade brasileira naquele momento. ”

outros fatores não previstos pelos seus idealizadores. Após dois anos de funcionamento, o regime militar foi instaurado no país e este formulou um modelo político diferente, no qual a UnB seria integrada de forma traumática.

A identificação com o “novo” continuou como parte de seu universo ideológico, mas, ao longo de sua experiência, outros elementos foram agregados à sua constituição, entre eles, a luta política para manter fidelidade aos princípios iniciais e isso marcou sua imagem e identidade no conjunto das universidades brasileiras. Nesses trinta anos, formaram-se várias gerações de estudantes, seu corpo docente e o técnico-administrativo sofreram uma grande variação e permaneceu uma estrutura acadêmica um tanto desfigurada em relação à proposta inicial.

O projeto inicial tentou resistir nos seis primeiros anos de sua implantação, mas terminou por ser esvaziado em seu conteúdo ao ser eliminado o primeiro grupo de professores comprometido com suas ideias e a formulação de outras diretrizes para seu funcionamento. A partir de 1970 até 1985 foi implementado um modelo acadêmico que, para sua execução, teve como requisito a criação de mecanismos que pudessem disciplinar e controlar sua aplicação, em consonância ao projeto político levado a cabo pelo regime militar.

Estas formas de controle de sua aplicação começaram a ser combatidas após seis anos de plena expansão do modelo implantado, mas resistiram até 1985, quando a abertura democrática no país permitiu seu redirecionamento. Vale ressaltar que ainda não foi feita uma avaliação mais profunda do conteúdo do trabalho acadêmico desenvolvido durante sua trajetória, apesar de a UnB ser objeto de inúmeros trabalhos consubstanciados em relatórios, artigos e teses acadêmicas. À primeira vista, a sua história espelha um estado crônico de crises que dificulta a apreensão de outras dimensões de seu trabalho. Os campos político e ideológico são aqueles que têm alimentado polêmicas e criado imagens por parte daqueles que estiveram ou continuam envolvidos direta e indiretamente no curso de sua história.

A UnB, depois de trinta anos, já não é a única portadora de novas mensagens, como apareceu no início dos anos 1960, mas esse momento continua como referencial quando se trata de procurar sua identificação no quadro universitário brasileiro. As opiniões sobre seu papel nestas três décadas são variadas e apresentam imagens fragmentárias, dependendo da experiência de seus atores, nas diferentes etapas em que participaram de sua construção. Procuramos reunir aqui alguns aspectos de sua dimensão política de seus dois momentos constitutivos de 1962 a 1985.

O início da construção

Em 21 de abril de 1962 inaugurava-se a Universidade com algumas instalações provisórias e outras pouco definitivas. A homenagem nesse dia coube aos “Dois Candangos”, operários que morreram soterrados na construção do auditório que levou esta denominação. Justamente ali era

celebrado o ato fundacional do que poderia vir a ser apenas uma utopia ou a instituição real que refletia os desejos de transformar o ensino no país. Até esse 21 de abril, algumas batalhas foram travadas, através de negociações e convencimento, para quebrar a resistência daqueles que não aceitavam o projeto anunciado. A instalação de uma universidade em Brasília não constituía apenas um problema de ordem prática, mas suscitava a dúvida entre alguns intelectuais e políticos, incrédulos, com a ideia de que uma cidade sem tradição poderia abrigar com eficiência uma instituição daquele porte, ou simplesmente viria alterar a ordem da nova cidade.

Ganhou-se a batalha mais importante, traduzida na decisão política de sua criação, comunicada pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, em 21 de abril de 1960, dia da inauguração da nova capital, quando o então presidente encaminhou mensagem ao Congresso solicitando autorização para que ela fosse instituída. Durante esse ano e no seguinte foram promovidos debates e reuniões formais e informais sobre a concepção e estrutura da Universidade em criação. Essas reuniões foram lideradas por Darcy Ribeiro e contaram com a participação de vários intelectuais e cientistas que contribuíram para definir o projeto. No segundo semestre de 1960 foi realizado um simpósio pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), quando vários pareceres foram apresentados e discutidos sobre suas áreas acadêmicas e estrutura.

Finalmente, em 15 de dezembro de 1961, o presidente João Goulart sancionou a lei que autorizava o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília (FUB), que seria a mantenedora da futura Universidade. Em 15 de janeiro de 1962, através do decreto nº 500, foi instituída a FUB, aprovado seu estatuto e a estrutura da Universidade. A partir desse momento, havia uma determinação legal e a tarefa seria estabelecer as condições práticas de funcionamento. A semente seria implantada imediatamente com a decisão de três cursos transitórios, um núcleo de atividades culturais a serviço da população e fixar em Brasília uma equipe de professores e pesquisadores, que, além de suas atividades docentes, colaborassem na programação das diversas unidades acadêmicas a serem estruturadas. Cada área de conhecimento foi atribuída a um pesquisador ou docente experiente com a tarefa de coordenar os trabalhos da unidade que lhe correspondiam.

Os três cursos provisórios seriam posteriormente integrados à estrutura definitiva. Foram chamados de cursos-tronco e constituíram o embrião da UnB: Direito, Economia e Administração, coordenado pelo professor Vitor Nunes Leal; Arquitetura e Urbanismo, sob a direção de Oscar Niemeyer e Lucio Costa; Letras, que abrangia a licenciatura em Línguas e Literatura Vernácula; e Redator em Jornal, Rádio e Televisão, coordenado por Cyro dos Anjos. A partir de 21 de abril de 1962 estava oficialmente colocado à prova o seu Projeto.

Das atividades docentes se encarregou um pequeno grupo de professores e instrutores. A implantação plena de sua estrutura acadêmica estava prevista para 1966. Para esta

tarefa também contariam com a cooperação de instituições nacionais e estrangeiras, principalmente no campo da ciência e da tecnologia. Já em 1962, na área de física havia a colaboração do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e entendimento com o Fundo Especial da ONU para financiamento, preparo de docentes, equipamentos e biblioteca. Na área de química, estava prevista a associação, por dez anos, com o Departamento de Química da Universidade de Indiana, nos Estados Unidos. A Matemática deveria contar com um Centro de Computação que prestaria serviços não só internamente às unidades da UnB, mas também assistência especializada aos órgãos do poder público.

Apesar de todos os planos, entre 1962 e 1964, por imperativos de ordem política, a UnB funcionou com sua estrutura provisória. Em consequência, alterou em parte a primeira etapa de implementação, retardando em um ano a instalação de algumas unidades. Somente no início de 1964 começaram a chegar os cientistas que deveriam abrir os institutos de Ciências. Nesse ano foram matriculados 872 alunos regulares e a Universidade contava com 87 professores, além de vários instrutores. Começaram também a afluir os recursos externos que seriam fontes de financiamentos suplementares.

O entusiasmo de alunos, professores e técnico-administrativos com a obra a ser construída começou a ser destruído com o primeiro choque que receberam em abril de 1964, quando a UnB foi eleita como um dos alvos dos grupos que instalaram a nova ordem militar. Diminuiu o ritmo de sua construção e a Universidade entraria em uma crise crônica de recursos e uma luta política que iria até 1968.

A UnB em projeto

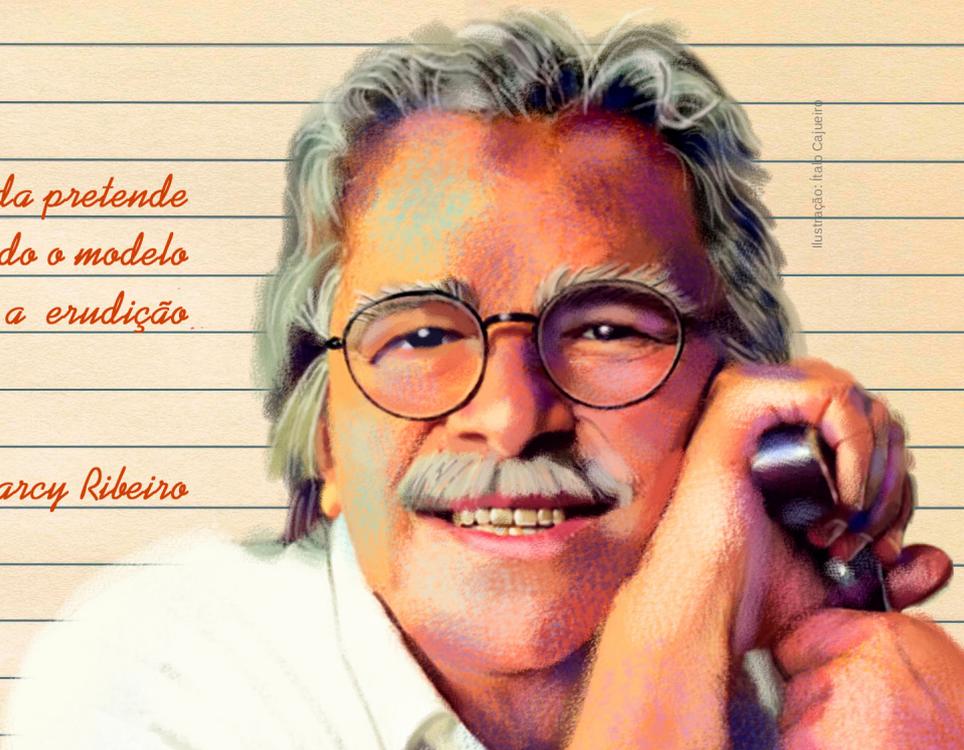
Darcy Ribeiro, em um de seus trabalhos sobre a UnB, dizia que seu modelo não tinha nada de inovador porque

“constitui a estrutura universitária usual, largamente experimentada e comprovada em sua eficácia, em todos os países desenvolvidos. A renovação do ensino superior na Alemanha, na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Rússia, se fez ao integrarem-se nos seus cursos universitários a ciência moderna e a tecnologia e processou-se por um caminho que ainda hoje se recomenda ao Brasil. Somos, talvez, o único país que ainda pretende formar cientistas e tecnólogos segundo o modelo tradicional de ensinar e cultivar a erudição clássica...”

Se o modelo não era novo nos países desenvolvidos, no Brasil viria a quebrar os padrões vigentes no ensino superior. A ousadia seria identificada com seus princípios, com o regime jurídico da Universidade, com a estrutura acadêmico-ad-

"Somos, talvez, o único país que ainda pretende formar cientistas e tecnólogos segundo o modelo tradicional de ensinar e cultivar a erudição clássica".

Darcy Ribeiro



ministrativa, com o conteúdo dos programas e a introdução sistemática da pesquisa. Tudo era novo em um país acostumado a um conjunto de universidades estreitamente amarradas ao controle da burocracia do Estado, quanto aos seus planos, conteúdos didáticos e formas de aplicação e gestão.

O princípio básico em que se fundava era o da autonomia. Esta já consagrada nas leis brasileiras de ensino, ganharia forma mais concreta na UnB, ao ser definida sua capacidade de exercê-la, através de lei do Congresso, e criadas as condições efetivas para torná-la viável. A lei de sua criação rompia com a legislação casuística que determinava o ordenamento e funcionamento acadêmico das demais universidades. Aqui, as definições de seus rumos seriam tomadas no âmbito da comunidade acadêmica.

No campo da autonomia didática garantia: "Na organização de seu regime didático, inclusive de currículo de seus cursos, a Universidade de Brasília não estará adstrita às exigências da legislação geral do ensino superior...". Ressalvava apenas a manutenção da frequência obrigatória dos alunos, o respeito à duração mínima estipulada para os cursos e a manutenção de disciplinas obrigatórias de cada carreira, podendo, entretanto, definir sua extensão. Estava obrigada, ainda, a organizar a carreira docente, respeitando o concurso de títulos e provas. No aspecto financeiro, além das dotações do Tesouro, foram criadas fontes alternativas de receita, como as rendas provenientes de ações da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), da metade das rendas da Rádio Nacional e também foi dotada de um patrimônio urbano em Brasília, que deveria ser movimentado para gerar rendas. Nos campos administrativo e disciplinar, o limite seriam as disposições da FUB, sua mantenedora.

A definição de seu regime jurídico como fundação de caráter especial deveria assegurar a autonomia na sua organização, manutenção e direção. Respalhado nessa concepção, foi previsto para seu funcionamento um modelo acadêmico-administrativo que objetivava a articulação de suas atividades de ensino e pesquisa. Esta articulação seria feita através dos institutos e faculdades, organizados em departamentos, acompanhados pelos órgãos complementares, que em seu conjunto promoveriam o ensino e a pesquisa e garantiriam a sua integração com a comunidade externa.

As formas de organização interna e de gestão da Universidade foram previstas em seu primeiro estatuto, aprovado no final do ano de 1962. No campo da gestão acadêmica previa várias instâncias de decisão coletiva com uma representação ampliada de estudantes e professores, em relação à existente em outras universidades.

UnB: Um foco de "Subversão"

A instalação da Universidade, em 1962, em seu período inicial, coincidiu com uma conjuntura política especial no país. Em janeiro do ano anterior, Jânio Quadros havia tomado posse, após obter uma votação massiva nas eleições, quando sua campanha empolgou uma grande parte da população, com a bandeira da moralidade administrativa. Sua renúncia no mesmo ano estabeleceu uma crise na sucessão presidencial, resolvida momentaneamente com um arranjo entre a elite política e os militares, implantando o sistema parlamentarista de governo, que possibilitou a posse de João Goulart. Até 1964 a tendência foi de aprofundamento da crise política, que incidia sobre a governabilidade do país.

Durante este período, as forças políticas progressistas levantaram a bandeira das reformas estruturais que deveriam ser efetuadas para transformação da sociedade. Eram as reformas agrária, urbana, bancária e outras. Entre elas, a luta pela reforma universitária ganhou as ruas com um movimento estudantil bem organizado e com grande espaço de mobilização. A principal questão levantada pelos estudantes era a democratização na universidade, reivindicando a ampliação da representação estudantil para 1/3 nos órgãos colegiados, fundamentalmente nos conselhos universitários, que mantinham as decisões máximas internamente. A modernização do sistema universitário era colocada como uma das premissas para o desenvolvimento do país, argumento que havia sido usado para a criação da UnB.

Na Universidade de Brasília, dois meses depois de sua instalação, surgia o primeiro órgão de representação estudantil, o Diretório Acadêmico da Arquitetura (Dacau) e, logo em seguida, outros foram sendo organizados, e, mais tarde, a Federação dos Estudantes Universitários de Brasília (Feub). Já no final de julho de 1962, foi deflagrada a primeira greve liderada pelo Dacau, solidária aos cem mil estudantes em todo o país, em defesa da representação de 1/3. Pelos estatutos da UnB, naquele momento em elaboração, estava prevista uma representação maior do que aquela existente até então, inclusive com uma câmara com poderes para convocar o próprio Conselho Universitário. Entretanto alegavam que esta representação estava dividida com os estudantes de pós-graduação e que estes exerciam uma posição privilegiada, porque podiam, inclusive, ser professores e, portanto, não poderiam ser considerados como verdadeiros estudantes.

O movimento estudantil da UnB foi se firmando rapidamente, e, paralelamente, começaram a se organizar os professores. No segundo semestre de 1963, diante da morosidade da implantação do Estatuto aprovado no ano anterior, delineou-se um descontentamento com a direção da Universidade, no momento dirigida por Anísio Teixeira. Reclamavam os professores por medidas mais rápidas no processo de institucionalização, com a instalação dos órgãos de decisão coletiva. Para organizar o movimento, foi criada a primeira entidade de representação docente: a Associação dos Professores Universitários do Distrito Federal, que, segundo seus organizadores, deveria enfrentar os vários problemas que começavam a afetar o desenvolvimento da UnB.

O professor Teodoro Lamounier, em intervenção realizada na Assembleia que constituiu a Associação, apontou os fatores que determinavam o descontentamento dos docentes: impossibilidade de diálogo com a reitoria, comportamento autocrático e autossuficiente da direção, adiamento da implantação dos órgãos colegiados, insultamento do Conselho Diretor da FUB e carência de planejamento e da mais elementar política de pessoal.

Segundo o professor Lamounier, estes eram os fatores responsáveis pela “administração tumultuada” da UnB e propunha como solução: formação dos colegiados visando maior

aproximação entre coordenadores e professores, estudantes e funcionários; estruturação dos organismos departamentais para que pudessem participar do plano orçamentário e preservação da liberdade de ensino e da unidade coletiva – únicas condições, de acordo com ele, que ainda não haviam sido feridas.

A movimentação política na Universidade começava a preocupar alguns setores extrauniversitários e a preocupação maior era com a posição ideológica dos professores. Comentava-se que havia uma tendência marxista na UnB, liderada pelos professores jovens, os instrutores. Na Câmara dos Deputados, o deputado Abel Rafael, da bancada de Minas Gerais, chegou a pedir a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito para analisar o problema. O assunto foi debatido na Comissão de Educação da Câmara Federal, onde o referido deputado fez várias acusações aos professores, afirmando que se encontrava revoltado ao ver que a “mente maleável” dos jovens estava entregue a docentes cuja capacidade didática ou profissional era desconhecida.

Alguns deputados se posicionaram a favor da UnB, principalmente aqueles que frequentavam os cursos de extensão oferecidos pela instituição. Eram contra a CPI, argumentando que sua instalação era inconstitucional, por ser garantida pela Constituição a livre expressão de pensamento. Caso fosse aprovada, pela primeira vez na história da Câmara, uma CPI estaria examinando uma ordem absolutamente imaterial, ou seja, uma suposição de ordem ideológica.

Darcy Ribeiro, em seu depoimento nesta comissão, defendeu a UnB como centro de debates, aberto a todas as ideias, e afirmava que sua única ideologia era de ser moderna, com fidelidade aos padrões internacionais do saber, lealdade às tradições universitárias e tolerância em

“ A identificação com o ‘novo’ continuou como parte de seu universo ideológico, mas, ao longo de sua experiência, outros elementos foram agregados, entre eles a luta política para manter fidelidade aos princípios iniciais.”

termos de pensamento. Não via problemas no entusiasmo dos jovens instrutores e admitia até que alguns pudessem defender ideias do tipo daquelas levantadas pelas denúncias, mas isso era um problema de todas as universidades e não só da UnB. Chamava a atenção do deputado sobre a possibilidade de gerar um movimento contrário, em defesa da UnB, como já estava se iniciando no país. A CPI não foi instaurada nesse ano de 1963, mas o fato de a universidade estar sendo debatida, pelas razões apresentadas, indicava o grau de polarização ideológica daquele momento.

A construção interdita

A ideia de que a UnB era um foco de subversão seria reforçada a partir da instalação do regime militar. Nove dias depois do golpe de Estado, em 9 de abril de 1964, ela foi ocupada pelas tropas da Polícia Militar de Minas Gerais. Efetuaram-se prisões de professores e alunos e foi instaurado um inquérito policial militar (IPM) para apurar a subversão no campus. Este IPM foi arquivado por falta de consistência das denúncias. Após a ocupação foram destituídas as autoridades universitárias e nomeado o professor Zeferino Vaz, da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, como interventor e, logo em seguida, ele tomou posse como membro do Conselho Diretor da FUB. Eleito seu presidente, foi conduzido automaticamente como reitor.

“*A campanha, por parte da imprensa, foi desencadeada pelo O Globo, com um depoimento do professor Román Blanco à polícia, publicado por aquele jornal. Denunciavam a UnB como centro de subversão e comunismo, de drogas, prostituição e falta de autoridade.*”

O novo reitor procurou, de imediato, manter um diálogo com a comunidade acadêmica e anunciou que seriam libertados os professores presos e comprometia-se a dar continuidade à obra de Darcy Ribeiro. Este comprometimento repercutiu bem internamente, mas no plano externo houve uma retomada da campanha ideológica contra a Universidade. Continuou a ser liderada pelo deputado Abel Rafael, que participou da marcha da família com Deus e pela liberdade, em Minas Gerais. Agora contava com o apoio do ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, e com outros setores do governo e da imprensa. O deputado passou a atacar o próprio reitor e exigia que ele agisse na qualidade de representante da “Revolução” ou deixasse o cargo. Afirmava que esta não foi feita em nome da liberdade, mas em nome do anticomunismo e da moralidade. O jornal *O Globo* alertava o ministro da Educação sobre a necessidade de controlar a subversão nos órgãos educativos, especialmente na UnB, e solicitava inquérito para apurar os movimentos subversivos.

Zeferino Vaz, diante das pressões, começou a agir e, em nota oficial, comunicava à comunidade que havia informado ao MEC sobre a demissão de nove professores por motivos ideológicos e incompetência. No final do mês de maio dizia que o “expurgo” na Universidade estava concluído com o afastamento de 16 professores e um aluno. Entretanto, não era essa a posição do ministro. Através da imprensa, ele anunciava que a UnB deveria passar por uma reestruturação, já que ela não poderia ser considerada uma universidade padrão, com tantos professores demissíveis, e que o inquérito que ocorria na instituição deveria apontar nova lista de docentes subversivos a serem demitidos. Frente a essas demissões, os estudantes se mobilizaram, através da FEUB, exigindo a readmissão dos professores e denunciando o clima de “terrorismo cultural” implantado no país.

Durante o ano de 1965 este clima de instabilidade prosseguia. A ameaça de novas demissões determinou o enfrentamento do corpo docente com a reitoria. Diante do caso concreto de pressão militar para demitir o professor de Filosofia Ernani Fiori e outros, desencadeou-se o movimento pela defesa da autonomia da Universidade. Em manifesto de junho, os coordenadores de institutos e faculdades, principais autoridades acadêmicas da UnB, condenaram as pressões extrauniversitárias e manifestaram apoio ao reitor em todas aquelas medidas que colaborassem para manter a autonomia e o cumprimento do Estatuto da Universidade.

Entre junho e setembro, a crise complicou-se cada vez mais, com a expulsão de alunos considerados agitadores, ameaças e depois deflagração de greves que viriam a repercutir nos meios políticos. Os coordenadores procuraram mediar o conflito para que o mesmo se mantivesse nas fronteiras do campus. O clima era de radicalização, já que a comunidade acadêmica, por motivos ideológicos, entendia que a origem da crise encontrava-se fora do meio universitário. O próprio reitor Zeferino Vaz era duramente criticado por setores do governo e da imprensa por não conseguir

controlar o movimento e manter a ordem. Os professores continuavam a expressar sua posição de solidariedade ao reitor, mas ameaçavam com a demissão coletiva, caso fossem dispensados outros colegas.

Em agosto, o reitor, depois de uma audiência com o presidente Castelo Branco, anunciou sua renúncia, que seria efetivada logo após a nomeação de alguns membros do Conselho Diretor da FUB. Em seguida, os instrutores aderiram à greve dos alunos e denunciaram a falta de condições para o trabalho, a exclusão de professores, a prisão de alunos, a retenção de verbas e a intromissão de militares na Universidade. Denunciavam, também, o não cumprimento do Estatuto, o que impedia a implantação dos órgãos de decisão e afirmavam que a greve era uma advertência pró-autonomia.

No final de agosto, em um manifesto assinado por 117 professores, o corpo docente reivindicava a convocação do Conselho Diretor para tomar providências imediatas no sentido de colocar em prática a estrutura definitiva da Universidade. Expressava posição contrária a qualquer dispensa de professores, sem decisão dos referidos órgãos. O Conselho Diretor reuniu-se e empossou o novo reitor Laerte Ramos de Carvalho, professor da Universidade de São Paulo (USP). A ele foi delegada a decisão sobre as reivindicações apresentadas.

Frente à possibilidade de consumir mais uma demissão, no caso a do professor Roberto de Las Casas, os coordenadores apresentaram o pedido de demissão coletiva. As manifestações dos alunos e professores aumentaram em apoio aos primeiros. Em outubro, houve o desfecho da crise. Os alunos mantinham a greve e os professores declararam-se em Assembleia permanente. Em meio à mobilização, o reitor suspendeu as atividades acadêmicas e solicitou ao Departamento Federal de Segurança Pública o envio de tropas policiais para a manutenção da ordem e preservação do patrimônio. Os policiais ocuparam a Universidade durante uma semana.

Em 18 de outubro foram demitidos 15 professores considerados subversivos e em seguida houve o pedido de demissão coletiva de 209 professores e instrutores. O reitor deu um prazo de 24 horas para que todos os signatários do documento apresentassem o pedido de demissão individual. O processo de dispensa durou até o início de 1966. A Universidade ficou praticamente sem professores e dos que permaneceram, 18 eram recém-chegados na administração de Laerte Ramos.

Das “11 conclusões” à institucionalização

O que fazer com a UnB? A resposta a esta pergunta logicamente seria diferente para os diversos setores interessados na instituição. Um deles, o Serviço Nacional de Informações (SNI) expressou seu ponto de vista através de um informe especial sobre a UnB, em setembro de 1965, em meio à crise dos professores. O informe apresentava um diagnóstico e

possíveis soluções para reordenar a Universidade. Eram 11 as conclusões. No aspecto administrativo concluía: 1) a mudança de reitor não era suficiente para garantir uma mudança de filosofia e objetivos da UnB; 2) a equipe de Darcy Ribeiro era eficiente e envolvia a reitoria através de assessoramento técnico com a constituição de laços de amizade; 3) havia necessidade de substituir os detentores de cargos-chave e transformá-los em cargos de confiança; e 4) a reitoria deveria criar um órgão do tipo “Centro Social” para centralizar as vantagens e benefícios concedidos aos alunos e pessoal docente e técnico-administrativo.

Na área de pessoal, afirmava: 1) os professores deveriam ser contratados por um período de até dois anos e considerado este serviço como “relevante”; e 2) os “elementos subversivos e antirrevolucionários” deveriam ser substituídos por outros “democratas de igual gabarito ou até mesmo superiores” para que não fossem feitas comparações em torno da capacidade profissional.

Quanto ao corpo discente: 1) prestigiar os órgãos de representação legal não dominados por “subversivos” ou “antirrevolucionários”; 2) antecipar o atendimento às reivindicações para que as mesmas não fossem canalizadas pela oposição; 3) apoiar financeiramente o plano de obras, desenvolvendo um clima de emulação do pessoal para “distrair” em parte as atividades dos alunos e professores para tais realizações e assim prestigiar a nova administração; 4) estabelecer um diálogo permanente com os alunos, formar líderes democratas e através deles controlar a “classe”, anulando a liderança comunista; e 5) criar o CPOR/Brasília, com sede na UnB, para manter uma “escola de civismo” e recuperar o prestígio do Exército entre os estudantes e aproveitar melhor para aquela corporação o “potencial técnico e de lideranças” que se encontrava ocioso na UnB.

A administração Laerte Ramos, que durou até novembro de 1967, não obteve condições financeiras e materiais para impor um plano de obras e nem opções para planejar a substituição do corpo docente de forma ordenada e como recomendava aquele documento. Com a demissão coletiva dos professores, a recomposição do quadro docente foi feita de forma emergencial, em um primeiro momento, e depois encontrou dificuldades para atrair um grande número de professores altamente qualificados em outros centros acadêmicos. Segundo o próprio reitor, os cientistas não estavam dispostos a substituir os demissionários. Em dois anos, contratou um novo quadro de professores, que três anos depois estaria sendo modificado. Em 1966, trabalharam 341 docentes e, no ano seguinte, este número subiu para 454.

Para conhecer as condições da Universidade, Laerte Ramos mandou elaborar um diagnóstico preliminar que constatou, entre outros pontos, que a receita da Universidade era proveniente em 97% do orçamento da União e seria difícil recuperar sua autonomia financeira através de outras fontes. No final de sua gestão, a Universidade não

estava ainda institucionalizada e não contava com crédito na praça, devido aos atrasos de pagamentos.

Quanto aos estudantes, não se conseguiu que eles criassem os órgãos estudantis previstos na Lei Suplicy. Continuaram atuando na FEUB e nos diretórios existentes. A partir de 1967 o movimento estudantil começou a recuperar-se e no Instituto de Artes e na Faculdade de Arquitetura (ICA-FAU) deflagrou uma greve e os estudantes fecharam a FAU durante vários meses. Reivindicavam a demissão de todos os professores contratados após a crise de 1965 e denunciavam a incompetência dos mesmos. Pediam uma reestruturação geral do ICA-FAU. Estas reivindicações seriam atendidas no meio do ano seguinte.

Ordenamento e administração

A partir de novembro de 1967, o reitor Laerte Ramos foi substituído por Caio Benjamim Dias, médico de Minas Gerais. Este congregou uma equipe que introduziu o discurso de planejamento na UnB. A primeira tarefa foi elaborar um diagnóstico geral feito durante o ano de 1968. Também nesse ano foi aprovado o segundo estatuto da UnB. Segundo um de seus assessores, não havia no momento da chegada desta equipe “uma estrutura em funcionamento”, todas as soluções haviam sido improvisadas, sem nenhuma política de pessoal na área acadêmica ou administrativa e não havia “forma de agir e dialogar com os estudantes”.

“ A partir de 1969, com a vigência do decreto-lei 477, que eliminou o movimento político reivindicatório nas universidades, que a direção começou a colocar realmente em prática as suas metas.”

Ao final de sua gestão, em 1971, Caio Benjamin Dias afirmava que havia cumprido as metas propostas inicialmente: reforma administrativa, reforma dos cursos de graduação, criação da pós-graduação, restabelecimento da autoridade, renovação da confiança na Universidade, sobre a qual pesava uma descrença e “quando não hostilidade, dos meios culturais brasileiros”. Também procurou promover a vida social da comunidade acadêmica com atendimento de alojamento e alimentação, combateu os desvirtuamentos e a indisciplina da liderança estudantil, atendeu as legítimas reivindicações dos estudantes. Informava que sua tarefa inicial foi a recuperação financeira da Universidade e o reinício das construções e, quanto à política de pessoal, procurou recrutar docentes e técnico-administrativos de alta qualificação.

Apesar da crise estudantil de 1968, o novo reitor conseguiu iniciar seu processo de institucionalização com a adaptação de seu estatuto à legislação do ensino superior. Mas seria a partir de 1969, com a vigência do decreto-lei 477, que eliminou o movimento político reivindicatório nas universidades, que a direção começou a colocar realmente em prática as suas metas. O corpo docente foi sendo substituído, com base no discurso da incapacidade da maioria dos professores, que, em muitos casos, eram também denunciados pelos estudantes, e da necessidade de cientistas e docentes de alta qualificação. Com esta administração, o corpo docente e técnico-administrativo começou a apresentar um novo perfil e, entre 1970 e 1976, a renovação atingiu mais de 60% entre os professores. Também foi possível completar a legislação interna, com a aprovação de vários regimentos. Paulatinamente, a Universidade foi sendo enquadrada nas diretrizes do regime militar.

No início de 1971, o reitor Caio Benjamin dizia que as realizações ocorridas na UnB comprovavam o “êxito da política educacional dos patrióticos governos que se instalaram após a Revolução de 1964, quando a educação se firmou como atividade prioritária para o desenvolvimento nacional”. Segundo ele, a situação desta Universidade em uma das áreas de prioridade do desenvolvimento era importante até “por motivos de segurança e soberania”. Sua influência deveria estender-se a todo o Centro-Oeste, Extremo-Noroeste e Amazônia: “Neste extenso território, muito se espera da atuação da Universidade de Brasília, em cooperação com outras instituições educacionais, por se tratar da mais completa e adiantada organização de ensino superior localizada na região”.

Um novo discurso começou a ser delineado pela direção da UnB, mostrando uma imagem de trabalho em confronto com a ordem anterior. Este discurso de eficiência passaria a ser constante nos relatórios anuais da UnB até 1985. A UnB da década de 1960, que seria um dos instrumentos propulsores do desenvolvimento, seria agora parte do “Brasil potência” que começou a alimentar os sonhos dos dirigentes do país. Foi a primeira a adequar-se ao ritmo da reforma universitária, da qual ela própria seria um

dos referenciais. Atraía professores qualificados e já não contava com as forças desagregadoras.

Crise e disciplinarização

Os dirigentes da UnB puderam implementar uma nova política na organização e direcionamento desta instituição quando as condições políticas se tornaram favoráveis ao controle e disciplinarização. Um elemento importante foi a crise estudantil de 1968, que resultou na derrota desse movimento e externamente coincidiu com o arrocho do regime militar, através do Ato Institucional nº 5, de dezembro daquele ano. Na área universitária, 1968 foi marcado pela atuação desse movimento em nível nacional e pela discussão da reforma universitária. Esta era a bandeira tradicional da União Nacional dos Estudantes (UNE), que no início dos anos 1960 exerceu um papel importante ao transformar esta bandeira em questão nacional.

Agora, em 1968, a reforma passou a ser uma das metas do governo federal. Constatava-se a grande evasão de cientistas para o exterior – fenômeno divulgado na época como a “evasão de cérebros” – e a falta de resposta das universidades para atender à formação dos especialistas, gerando a deficiência do conhecimento científico. A universidade deveria adaptar-se às “condições do mundo moderno” com a formação de técnicos e profissionais capacitados para que o Brasil entrasse na “era tecnológica” e pudesse receber o impulso do desenvolvimento.

O governo apresentava as mesmas razões, para a reforma universitária, que serviram de justificativa para a criação da UnB. O seu modelo passou a ser o paradigma para a reforma. Nesse sentido, comentava o ministro da Educação Tarso Dutra que a eficiência do ensino poderia ser expressa pela Universidade de Brasília e apontava sua flexibilidade estrutural como a mais adequada porque “... lhe permitiu sobreviver a poderosas forças de influência nela instaladas inicialmente e que poderiam ser impeditivas de seu desenvolvimento, substituindo os padrões culturais pelos fatores políticos”.

A reforma universitária seria também uma resposta à grande insatisfação dos estudantes. Desde 1966 as autoridades universitárias vinham sendo alertadas pelos órgãos de segurança sobre a rearticulação do movimento estudantil. A maior preocupação era o questionamento político do regime, via universidade. O controle das atividades acadêmicas começaria a ser institucionalizado, acabando com a autonomia prevista em lei. Em janeiro de 1968, a portaria nº 25, do MEC, determinava que qualquer evento acadêmico deveria ser precedido de uma programação aprovada pelo ministro de Estado. Esta medida visava, principalmente, impedir a movimentação dos estudantes.

Apesar dessa preocupação, a tensão nas universidades aumentou no início de 1968 e tomou maior impulso com a morte do estudante Edson Luís, no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, vítima da repressão policial. As manifestações

ganharam as ruas em todo o país e em algumas instituições, como no caso da UnB, as consequências foram mais amplas. No dia seguinte à morte do estudante, houve grande mobilização interna no campus e atos públicos na cidade. Estes foram reprimidos com espancamentos e prisões. Imediatamente, depois do conflito, foi instaurado um inquérito policial-militar para apurar as responsabilidades da liderança estudantil.

De abril até agosto, a UnB viveu uma grande movimentação política. Eram atritos entre estudantes e policiais infiltrados no campus, pressão de alunos pela melhoria da qualidade de ensino, protestos contra o Estatuto em elaboração, pedido de demissão de professores por parte dos alunos e manifestações que acompanhavam o movimento nacional. Sobressaiu, entre esses fatos, o “Caso Román Blanco”, professor de História, identificado pelos alunos com o sistema de repressão. Sua saída da Universidade foi pressionada pelos estudantes e o conflito se ampliou com provocações de lado a lado: estudantes e professor. Culminaram com agressões e despejo do professor de sua residência no campus pelos alunos. Sua saída do campus foi garantida pela reitoria, mas a situação ainda teria desdobramentos posteriores.

Em 29 de agosto, sob o pretexto de prender cinco estudantes que se encontravam com prisão preventiva decretada, as forças policiais invadiram a Universidade. Esta invasão, por sua violência, com uso de armas, destruição de equipamentos e prisões causou grande reação da sociedade. No Congresso, a repercussão foi muito grande e os próprios deputados governistas a condenaram; a imprensa foi unânime

“ De abril até agosto, a UnB viveu uma grande movimentação política. Eram atritos entre estudantes e policiais infiltrados no campus, pressão de alunos pela melhoria da qualidade de ensino, protestos contra o Estatuto em elaboração, pedido de demissão de professores por parte dos alunos e manifestações que acompanhavam o movimento nacional. Sobressaiu, entre esses fatos, o ‘Caso Román Blanco’, professor de História, identificado pelos alunos com o sistema de repressão.”

em criticar a postura do governo e houve um grande movimento de solidariedade estudantil em nível nacional. O jornal *O Globo* comentava que em troca de cinco, a polícia acabou convertendo toda uma comunidade em maior ou menor grau às teses dos cinco e, simultaneamente oferecendo aos baderneiros de todo o país um excelente pretexto.

Os estudantes reagiram com atos e passeatas que foram reprimidos. Inquéritos foram abertos, mas não houve punição para os responsáveis pela invasão. Pelo contrário, passados os fatos, a UnB começou a sofrer uma grande campanha de difamação que durou até o fim do ano.

Esta campanha, por parte da imprensa, foi desencadeada pelo *O Globo* com um depoimento do professor Román Blanco à polícia, publicado por aquele jornal. Denunciavam a Universidade não só como centro de subversão e comunismo, mas também como centro de drogas, prostituição e falta de autoridade. A figura do reitor Caio Benjamin foi duramente atacada e o discurso era a falta de autoridade. A UnB estava ainda sob este tipo de pressão quando foi editado o Ato Institucional nº 5, que permitia o estabelecimento do período de maior repressão da ditadura militar.

Além do AI-5, as instituições de ensino foram contempladas com o decreto 477, que seria o instrumento legal para eliminar a contestação política nas universidades. No caso de Brasília, logo depois de sua publicação, o comandante da 11ª Região Militar encaminhou ao reitor uma síntese das medidas preventivas a serem seguidas pela UnB, visando à manutenção da ordem pública. Determinava que a atuação das autoridades militares seria coordenada juntamente com o MEC, caso fosse necessária sua entrada na Universidade. A partir desse momento, foi desarticulado o movimento estudantil, que se recuperaria em meados da década de 1970. O projeto da UnB foi então totalmente redirecionado.

Tudo bem na UnB?

Com esta pergunta os professores questionavam, em 1979, a forma de controle exercida pela direção da UnB e apontavam os problemas que se acumulavam em relação à vida acadêmica. O modelo implantado na gestão de Caio Benjamin foi aprofundado nos anos posteriores, nos períodos de gestão dos reitores Amadeu Cury, entre 1971 e 1976, e José Carlos de Almeida Azevedo, de 1976 a 1985. O primeiro afirmava, em 1975, que o ano anterior havia registrado o término do “caminho percorrido pela UnB num novo patamar da trajetória de seu desenvolvimento, que se iniciara no ano de 1971”. Para ele, a UnB encontrava-se “realmente ao final de uma nova etapa de sua vida”.

Nesse sentido, o reitor Amadeu Cury considerava que no ano de 1984 havia concluído uma nova etapa na UnB, iniciada em 1971, data que coincide com a sua chegada na direção da Universidade. Afirmava que: “Pode-se, assim, ao fim dessa trajetória, estabelecer as bases para etapa subsequente, a criação de

significativo número de cursos de pós-graduação, o incremento das pesquisas e da prestação de serviços, a integração mecanizada de todos os procedimentos administrativos e a consolidação de todos os textos de ordenamento da UnB”. Os acertos, atribuía, em grande parte, à “comunidade universitária, operosa e ordeira, que tem sabido compreender o significado da hora presente da UnB e do próprio país...”. No ano de 1975, segundo ele, a tônica que prevaleceu foi a qualidade de ensino, a eficácia da comunidade, dentro de suas limitações, e a ausência de problemas disciplinares. Considerava a UnB uma Universidade estruturada em bases modernas, nos termos da reforma universitária.

Durante esses anos, a direção da Universidade contou com grande apoio do governo federal e, dessa forma, conseguiu montar grande parte da estrutura física, constante de seu plano inicial, e criar os mecanismos para o funcionamento acadêmico. Mas, a partir de 1976, as formas de condução desse modelo começaram a sofrer as primeiras críticas, momento em que os estudantes tentaram organizar seus órgãos de representação. É também nesse momento que assume a reitoria José Carlos de Almeida Azevedo. O novo reitor já exercia um grande poder na Universidade, por ter sido uma das principais figuras na constituição do modelo implantado desde 1969. Sua presença na UnB é registrada pelo menos desde 1967, quando prestava assessoria ao reitor Laerte Ramos na reestruturação do Instituto de Física.

Entretanto, ele só seria conhecido publicamente pela UnB, quando no final da crise estudantil de 1968, em setembro, seria indicado como vice-reitor, cargo que exerceria até 1976, com amplas delegações de poder por parte dos reitores. Desde o primeiro momento foi identificado pelos professores, alunos e funcionários como o representante máximo do regime militar na Universidade, não só pela sua condição de capitão da Marinha, mas pelo papel que passou a exercer internamente no controle do poder. Em 1976, assumiu o cargo máximo da UnB, justamente quando o modelo que ele ajudou a construir começaria a ser contestado.

As primeiras manifestações estudantis de 1976 não tiveram forças suficientes para sua expansão. Somente no ano seguinte os estudantes conseguiram abrir um grande espaço para a contestação. Inicialmente, dirigiram seus protestos contra a elitização do ensino, a possibilidade de introdução do ensino pago e o corte de verbas para o ensino superior. No plano interno contrapunham ao discurso da eficácia desenvolvido pelas autoridades universitárias a denúncia sobre a falta de instalações físicas, ociosidade de laboratórios, a falta de professores, o sistema de jubileamento e o cerceamento à liberdade de expressão e organização de entidades representativas dos estudantes.

Esse movimento ampliou-se ao acompanhar a tendência que se esboçava nas manifestações estudantis em outros centros universitários, principalmente em São Paulo, assumindo a bandeira de defesa das liberdades políticas e introdução da questão da anistia em favor daqueles atingidos em seus direitos pelo regime militar. Na UnB, o primeiro grande ato

público realizou-se em 19 de maio, data em que os estudantes definiram como Dia Nacional de Luta, em torno de suas bandeiras. Para os dirigentes da UnB, o movimento visava não só atingir os problemas desta Universidade, mas procurava “perturbar a sociedade” e, valendo-se de temas políticos e formas não acadêmicas, havia instaurado a anarquia e a greve de forma violenta. De fato, ao ser reprimida a primeira manifestação com punições à liderança do movimento, a greve foi o recurso utilizado pelos estudantes, decretada em 31 de maio. A partir daí, o confronto se aprofundou.

Novamente, desde 1968, a UnB foi palco de uma grande crise política e foram testados seus mecanismos de controle, vigentes desde que começou seu processo de disciplinarização. A reitoria, sem condições de resolver o novo desafio, apelou novamente para a intervenção da força policial. O mesmo cenário de seus anos iniciais, com prisões, inquéritos e eliminação de lideranças, era desenvolvido. A permanência da polícia no campus foi a mais longa ocorrida nesta Universidade. Por mais de três meses os dirigentes não conseguiram manter a ordem anterior e os estudantes colocaram em descoberto os problemas de funcionamento do projeto acadêmico em vigor. A solidariedade do movimento estudantil, em nível nacional, e de vários setores da sociedade, possibilitou a ampliação da denúncia das formas de controle das instituições pelo regime militar. Internamente, colocou a questão da mudança do grupo de poder, luta que posteriormente seria centralizada na saída do reitor, símbolo maior do modelo até então implementado.

A partir de 1988, uma nova força interna surgiu com a organização dos professores na Associação dos Docentes da UnB (ADUnB). Continuou-se a demonstrar que a UnB não ia tão bem como queria o discurso oficial. O questionamento da gestão acadêmica, da estrutura formal e burocrática e da discriminação quanto ao acesso dos professores à carreira docente seriam os temas mais frequentes da ADUnB, em suas denúncias sobre o funcionamento da Universidade. Reivindicava um papel mais ativo por parte da comunidade interna e a dinamização e democratização de seus órgãos decisórios.

A partir de 1989, os professores levantaram o problema sucessório da reitoria, visando à renovação e redirecionamento da estrutura acadêmica. Entretanto, duraria ainda cinco anos a luta que culminou com a possibilidade real da democratização da Universidade. Professores e estudantes utilizaram várias formas de denúncias, inclusive as greves, como meio de romper os elementos básicos que sustentavam o funcionamento da instituição.

O ano de 1985 marcaria o final da constituição e consolidação da Universidade concebida como “necessária” para o desenvolvimento do país. Para os seus primeiros idealizadores, ela não tomaria o rumo por eles desejado. Os primeiros construtores foram impedidos de realizar o sonho inicial. Mas o projeto apropriado, desenvolvido em outra direção, permitiu o estabelecimento de uma universidade, que, apesar dos descaminhos e dos acertos, conseguiu tomar forma entre as instituições de ensino superior do país.

A UnB ainda guarda a sua primeira mensagem e mantém a memória da resistência imprimida pelas comunidades universitárias ao longo desses anos. Na sua memória haverá sempre a permanência das duas imagens impostas pela realidade: a “necessária” e a “construída”, não importando seus atores.

“ A partir de 1988, uma nova força interna surgiu com a organização dos professores na Associação dos Docentes da UnB (ADUnB). Continuou-se a demonstrar que a UnB não ia tão bem como queria o discurso oficial. O questionamento da gestão acadêmica, da estrutura formal e burocrática e da discriminação quanto ao acesso dos professores à carreira docente seriam os temas mais frequentes da ADUnB, em suas denúncias sobre o funcionamento da Universidade. Reivindicava um papel mais ativo por parte da comunidade interna e a dinamização e democratização de seus órgãos decisórios.”

Não te rendas

Mario Benedetti

Tradução de Flávio Aguiar

Não te rendas, ainda há tempo
Para voltar e começar de novo,
Aceitar as sombras,
Enterrar os medos,
Soltar o lastro,
Retomar o voo.

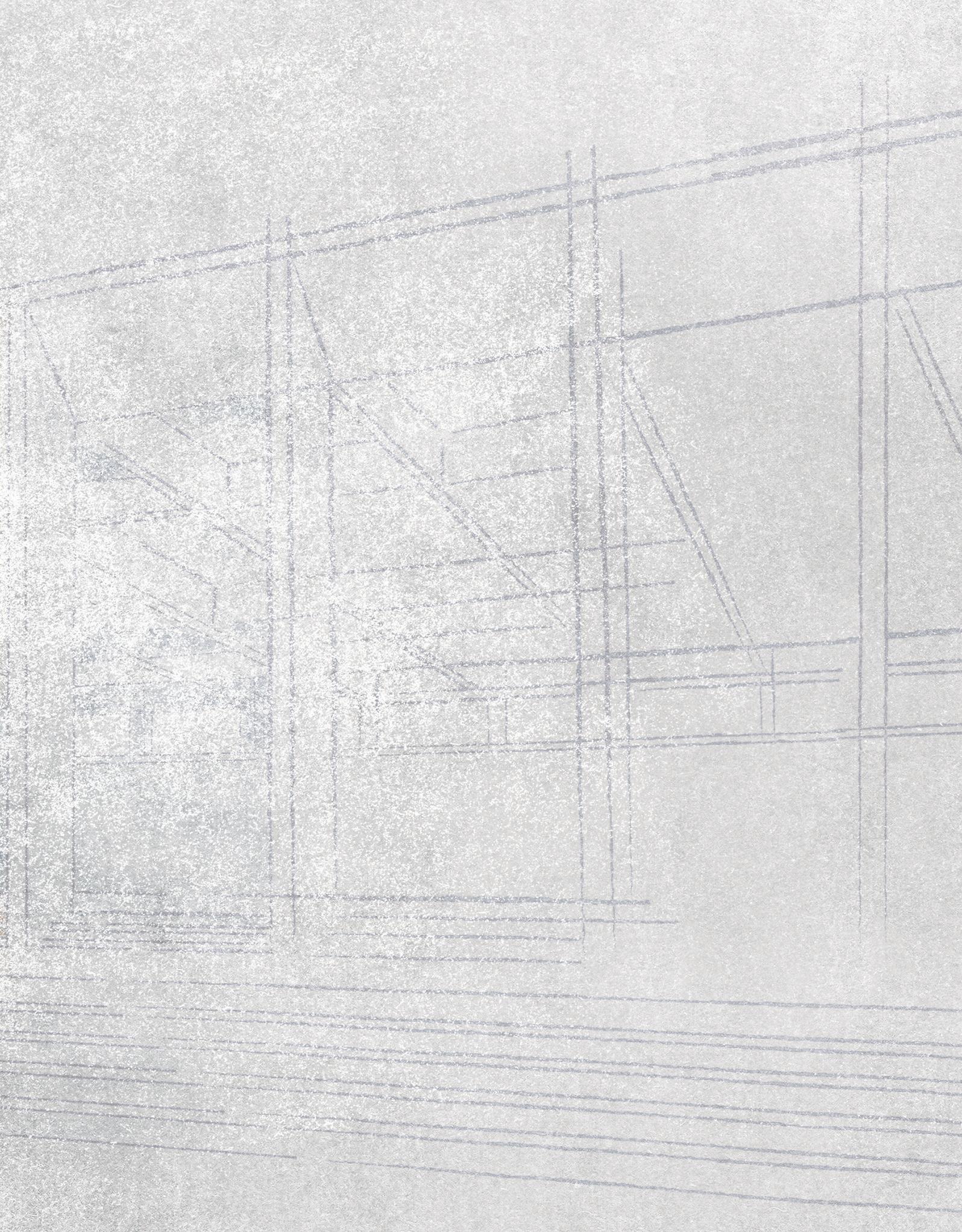
Não te rendas, pois a vida é
Continuar a viagem
Perseguir os sonhos,
Destruir o tempo,
Percorrer os escombros
E desvelar o céu.

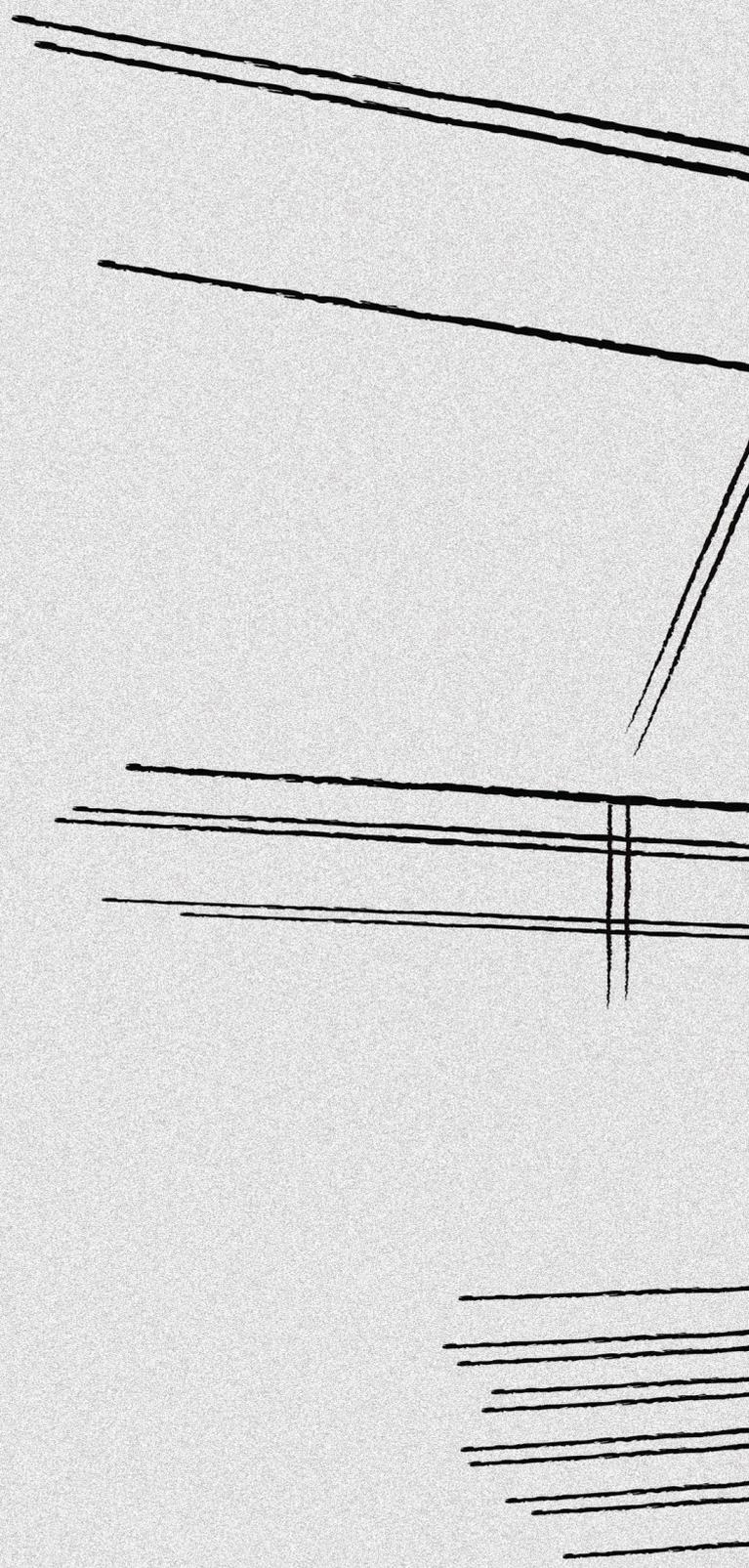
Não te rendas, por favor, não desistas,
Ainda que o frio queime,
O medo morda
E o sol se esconda,
Ainda que se cale o vento.
Ainda há lume na tua alma,
E vida nos teus sonhos.

Não te rendas
Porque a vida é tua e também o desejo
Porque o quiseste e porque te quero,
Porque existe o vinho e o amor, é claro.
Porque não há ferida que o tempo não cure.

Abrir as portas,
Livrá-las das trancas,
Abandonar as muralhas que te protegeram,
Viver a vida e aceitar o desafio,
Recuperar o riso,
Arriscar uma canção,
Baixar a guarda e estender as mãos,
Distender as asas
E tentar de novo
Celebrar a vida e retomar os céus.

Não te rendas, por favor, não desistas,
Ainda que o frio queime,
O medo morda
E o sol se esconda,
Ainda que se cale o vento.
Ainda há lume na tua alma,
E vida nos teus sonhos.
Porque cada dia é um novo começo
Porque essa é a hora e o melhor momento
Porque não estás só, porque eu te quero.





EDITORIA



UnB