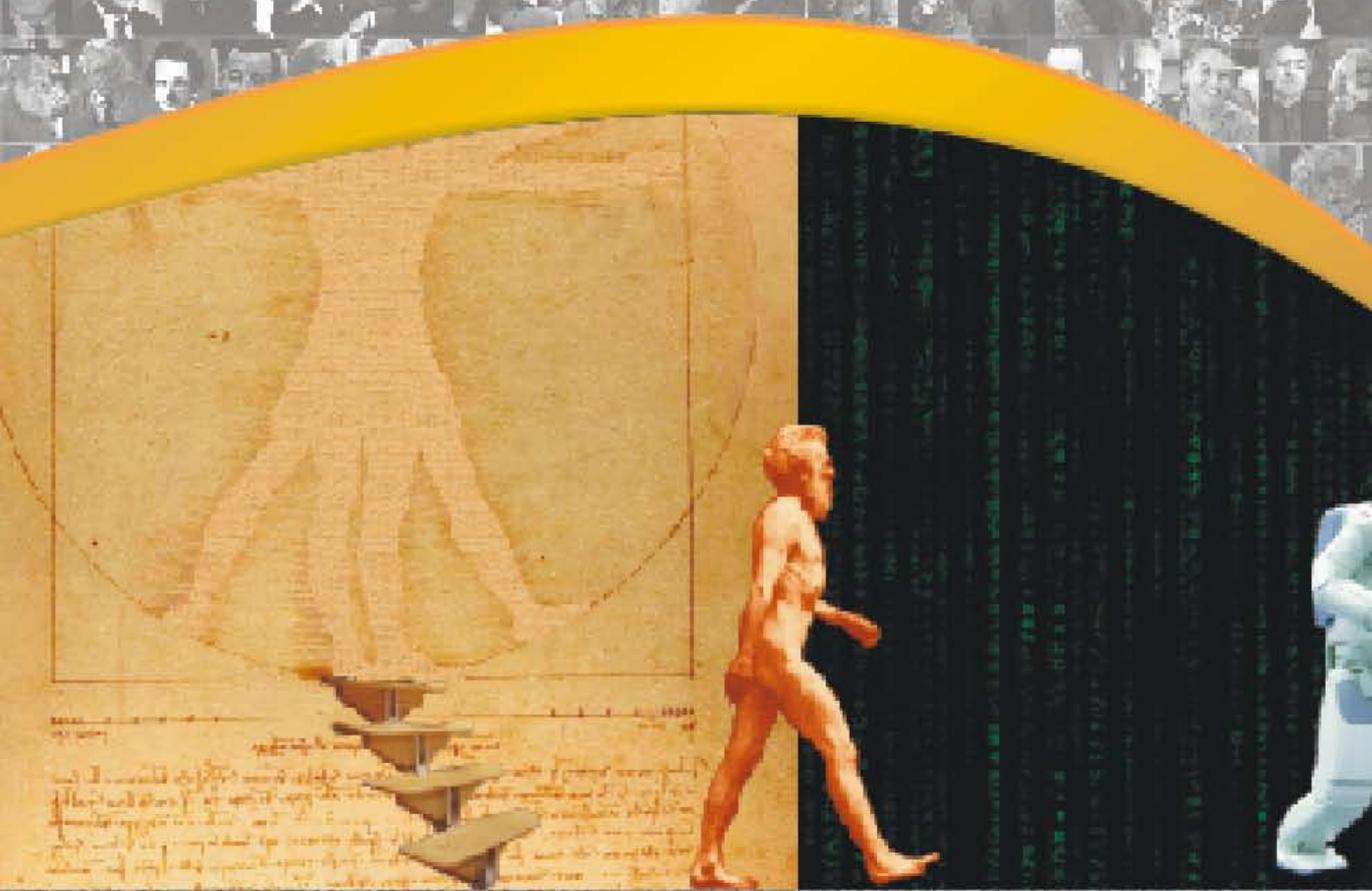


REVISTA DO

CFCH

Ano 1 • Nº 1
Junho 2010

CENTRO DE ESTUDOS DE CIÊNCIAS HUMANAS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



As Ciências Humanas e a Universidade

CFCH

Ano 1 • N° 1
Junho 2010

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS • UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Ano 1 • N° 1
Junho 2010

REVISTA DO

CFCH

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS • UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

As Ciências Humanas
e a Universidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor	Aloísio Teixeira
Vice-Reitora	Sylvia da Silveira de Mello Vargas
Pró-Reitora de Graduação	Belkis Valdman
Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa	Angela Uller
Pró-Reitora de Extensão	Laura Tavares Ribeiro Soares
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento	Carlos Antonio Levi da Conceição
Pró-Reitor de Pessoal	Luiz Afonso Henrique Mariz
Superintendente de Administração e Finanças	Milton Reynaldo Flôres de Freitas

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Decano	Marcelo Macedo Corrêa e Castro
Superintendente Administrativa	Maria Goretti Mello
Diretora do Colégio de Aplicação (CAp)	Celina Maria de Souza Costa
Diretora da Escola de Comunicação	Ivana Bentes
Diretora da Escola de Serviço Social	Maria Magdala Vasconcelos de Araújo Silva
Diretora da Faculdade de Educação	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Diretora do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais	Marco Antonio Teixeira Gonçalves
Diretor do Instituto de Psicologia	Marcus Jardim Freire
Diretora do Núcleo de Estudos e Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH)	Suely Souza de Almeida



REVISTA DO
CFCH

CONSELHO EDITORIAL

Anita Prestes (UFRJ) • Antonio Fausto Neto (Unisinos) • Carlos Nelson Coutinho (UFRJ) • Francisco Carlos Teixeira (UFRJ)
 • José Paulo Neto (UFRJ) • Luiz Alfredo Garcia Roza (UFRJ) • Muniz Sodré (UFRJ)
 • Raquel Goulart Barreto (UERJ) • Virginia Fontes (UFF)

CONSELHO EXECUTIVO

Andrea Frazão • Anita Handfas • Célia Anselmé • Eduardo Granja Coutinho • Fernanda Estevam • Hiran Roedel •
 Leila Rodrigues • Madalena da Silva Garcez • Marcelo Braz • Marcelo Macedo Corrêa e Castro • Nilma Figueiredo •
 Paulo César Castro • Sara Granemann

Editor-chefe	Prof. Paulo César Castro
Revisão	João Sette
Abstracts	Fernanda Estevam
Projeto Gráfico e Capa	Prof. Paulo César Castro



Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)

Av. Pasteur, 250 • Praia Vermelha • Urca • CEP 22.290-240 • Rio de Janeiro • RJ
 www.cfch.uffj.br • (21) 3873-5009 • revistadocfch@cfch.uffj.br



2.200 caracteres (com espaço)

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

A condição de decano do CFCH me impôs a confecção de um editorial para a Revista do CFCH. Do editor-chefe recebi as orientações: 2.200 caracteres com espaço. Sem que houvéssimos combinado, estava criada uma linha para o tecido e um convite para fugir à previsibilidade dos discursos de inauguração. Segue, então, a tarefa cumprida à risca.

Talvez 1981. Em algum lugar do Palácio Universitário, estudantes do mestrado aguardam orientação. Destaque para os artefatos com que se encontram aparelhados: cola, tesoura, grampeador.

As dissertações sofriam intervenções de corte e colagem, por meio das quais se materializavam originais sem qualquer padrão estético, que seriam datilografados pelo autor ou por algum dos muitos profissionais disponíveis.

O levantamento bibliográfico dependia do paciente manuseio de fichas catalográficas.

A leitura dos textos exigia a posse dos mesmos.

Fazia diferença para professores e estudantes possuir uma máquina de escrever, principalmente se fosse elétrica e com tecla de correção.

Uma revista era uma peça de papel, com quantidade variável de páginas.

Certamente 2010. Não há mais necessidade de salas para que estudantes e orientadores operem transformações em dissertações em processo. As ações de cortar e de colar não demandam utensílios de escritório, apenas comandos ao teclado do computador: ctrl+x e ctrl+v.

Não existem datilógrafos. Qualquer usuário mediano de computador produz e modifica originais facilmente. Possuir

máquina de escrever não traz qualquer vantagem prática.

O acesso amplo a bases de dados de todo o mundo pode se realizar a partir dos lugares mais inusitados, sem que se precise manusear fichas.

Uma revista pode não estar impressa em papel. Melhor até que exista virtualmente, medida em bytes.

Este é o contexto de uma nova revista? Mas nova em quê? Nos recursos avançados da tecnologia? Na possibilidade de circular sem depender de complexos esquemas de distribuição?

Não. Esperamos que a *Revista do CFCH* reúna os olhares de que se faz e refaz a área das Ciências Humanas, aproxime as produções de estudantes, professores e servidores técnico-administrativos, e ocupe um espaço real na nossa história.

De 1981 até hoje, apesar da obsolescência de utensílios e do desenvolvimento de tecnologias, a produção do conhecimento ganhou pouco em humanização: continua centralizada, autoritária, segmentada e desigualmente distribuída.

Avançar alguns caracteres, com ou sem espaço, na escrita de uma lógica menos perversa: isto, sim, ajudaria a construir algo novo.

Um projeto coletivo

A criação de uma revista acadêmica do Centro de Filosofia e Ciências Sociais (CFCH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro configura-se como mais uma estratégia para promover a integração entre suas diversas unidades - Colégio de Aplicação, Escola de Comunicação, Escola de Serviço Social, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia e Ciências, Instituto de Psicologia e Núcleo de Estudos e Políticas Públicas em Direitos Humanos. Concebida como um espaço de acolhimento e divulgação da produção acadêmica de nossa Universidade, bem como de diálogo com outros centros de saber e com a sociedade em geral, a *Revista do CFCH* sai do prelo com o mesmo espírito crítico, coletivo e comunitário que marca a gestão da Decania nos últimos anos.

Tendo como um de seus principais eixos temáticos a reflexão sobre o papel das Ciências Humanas na universidade e na sociedade brasileiras hoje, o presente número da revista pretende suscitar contribuições dos representantes das diferentes unidades do CFCH para este debate. Assim, esperamos, sobretudo, pautar a discussão sobre o valor e o significado sociais do conhecimento produzido no CFCH.

Neste número, temos os depoimentos das professoras Maria Magdala Vasconcelos de Araújo Silva, diretora da Escola de Serviço Social, e Maria Luiza Mesquita da Rocha, diretora adjunta de Licenciatura e Pesquisa e Extensão do Colégio de Aplicação (CAp).

Os artigos aqui reunidos representam posturas intelectuais e políticas diversificadas, mas têm em comum um inegável teor crítico quanto ao papel da pesquisa acadêmica. Em uma conjuntura que tende a reduzir o conhecimento científico à categoria de saber instrumental, voltado contra a própria humanidade e a natureza, esses textos expressam uma contratendência, em sintonia com a perspectiva de que a busca por conhecimento deve ser um recurso para a liberdade dos homens.

Com a proposta de um embate franco e qualificado de idéias, convidamos a comunidade universitária a colaborar nos próximos números da *Revista do CFCH*, enviando-nos ensaios, artigos, resenhas, ilustrações, críticas, sugestões etc. Nossas páginas estarão abertas para contribuições de toda a comunidade universitária: professores, alunos e técnicos-administrativos. Acreditamos que, com isso, possamos nos conhecer e reconhecer como coletividade atuante.

A criação de uma revista acadêmica do CFCH configura-se como mais uma estratégia para promover a integração entre suas diversas unidades.

sumário

APRESENTAÇÃO 3
2.200 caracteres (com espaço)

EDITORIAL 4
Um projeto coletivo

depoimentos

6 E por que um Colégio de Aplicação na universidade e no CFCH?
Maria Luiza Mesquita da Rocha

7 O papel das Ciências Humanas na universidade e a contribuição da Escola de Serviço Social neste cenário
Maria Magdala Vasconcelos de Araújo Silva

Ambiguidade ideológica na universidade: os estudos de problemas brasileiros 10
Luiz Antonio Cunha

Uma universidade com o campo das humanidades estilizado: cenário futuro da UFRJ? 34
Roberto Leher

A lei é pai 53
Nilo Batista

“O Brasil é belo” 64
Liana Cardoso

Álcool e risco: a construção causal da individualização de responsabilidade 78
Felipe de Carvalho Borges da Fonseca e Mariah Queiroz

artigos

94 **NORMAS DE PUBLICAÇÃO**

• E por que um Colégio de Aplicação na • universidade e no CFCH?

Maria Luiza Mesquita da Rocha

Diretora Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão do CAp

Há muito se vem questionando a importância das Ciências Humanas no que diz respeito à relevância epistemológica de sua teoricidade; esta visão parcial se constrói em função de um caráter pragmático, agregado a uma das atribuições da universidade referente à formação de profissionais de nível superior. Mesmo sendo simplista dizer que variadas linhas teórico-filosóficas divergem e disputam a primazia política no campo das diretrizes universitárias, vale apontar que o caráter tecnicista vem se sobrepondo às demais, contribuindo para a consolidação de determinada concepção de que a área do saber – Ciências Humanas – é constituída sem objeto de estudo observável e sem resultado prático de aplicação imediata no cotidiano.

Para refutar essa visão estrábica, o Colégio de Aplicação (CAp), unidade de educação básica da UFRJ, desde sua criação em 1948, vem prestando serviço inestimável ao País, desenvolvendo e propondo novas diretrizes para a educação pública, sustentando a tese de que a formação do professor deve ultrapassar a expectativa do “ensino de algumas técnicas”, deslocando sua atuação para a criação do perfil de um professor-pesquisador do seu cotidiano escolar; além disso, e em especial à população da cidade do Rio de Janeiro, emerge como escola de prestígio, por interferir, de

forma arrojada e criativa, na formação de seus cidadãos.

Em primeira instância, o CAp-UFRJ ficou conhecido como escola de educação básica de excelência por oferecer ensino fundamental e médio gratuito e de qualidade a crianças, adolescentes e jovens, de 7 a 19 anos de idade, defendendo o acesso democrático aos bancos escolares e preocupando-se com a permanência desses sujeitos, em 12 anos de escolaridade, cuja formação integral é finalidade precípua, favorecendo aos alunos a experimentação de uma grade curricular rica e heterogênea, constituída por atividades ligadas às disciplinas escolares, como também por aquelas provenientes de resultados de pesquisa em projetos de ensino ou de extensão, coordenados e desenvolvidos pelos docentes da unidade.

Em função desta primeira atividade e determinando a fundamentação da mesma, o CAp-UFRJ participa da formação inicial de professores da educação básica, quando alunos dos Cursos de Licenciatura ali complementam sua formação inicial, vivenciando experiências educacionais modelares, voltadas para a reflexão de todo o processo pedagógico, dessa forma contribuindo e realimentando o aperfeiçoamento do processo escolar em geral como também o do estágio supervisionado obrigatório para a qualificação pro-

fissional do professor de educação básica.

Não é sem sentido que tais atividades tenham, ao longo dos 62 anos de existência do CAp (1948-2010), desaguado em uma terceira diretriz formadora, pela qual continua a assumir papel pioneiro: ainda em parceria com a Faculdade de Educação e demais institutos da UFRJ, está articulado nas ações de formação continuada de professores de educação básica, que buscam criar caminhos novos na reflexão e reformulação constantes da atividade docente, atuando com professores de vários municípios do estado do Rio de Janeiro.

O que, em última instância, importa, é que este perfil multidisciplinar revela um Colégio de Aplicação como um espaço de convergência do ensino, pesquisa e extensão, perfil bastante caro ao saber universitário, visto que, em suas atribuições, ilumina e reafirma as trilhas de um saber voltado para as humanidades, seja na formação escolar do cidadão, seja em sua formação profissional – a questão primordial sempre será a preocupação com o ser humano e suas infinitas possibilidades de criação, quer individuais, quer coletivas.



• O papel das Ciências Humanas na universidade e na • sociedade e a contribuição da Escola de Serviço Social • neste cenário

Maria Magdala Vasconcelos de Araújo Silva

Professora Adjunta do Departamento de Política Social da ESS/UFRJ.
Doutora em Serviço Social pela ESS/UFRJ. Diretora da ESS/UFRJ

O papel das Ciências Sociais e Humanas na universidade é, sobretudo, o de desvelar a formação social e o conjunto de fenômenos próprios da vida social do País no qual se insere. Mas, há muito, como já ensinou o professor Florestan Fernandes, as Ciências Sociais renunciaram produzir soluções para melhorar o mundo e combatem na direção de conservar o mundo e, por extensão, todos os seus problemas.

Por ter realizado a opção da descrição dos fenômenos sociais, boa parte da produção das Ciências Humanas e Sociais reproduz a ordem do capital, apoiada na exploração e dominação, e condiciona o conhecimento e a ação humanos aos interesses mercantis, inviabilizando e/ou dificultando a realização do ideal de autodeterminação e de liberdade dos povos, razão mais do que oportuna e nobre para o desenvolvimento destas ciências. As-

sim, pode-se dizer que o processo de alienação também está presente na produção do conhecimento realizado na universidade, que não é uma instituição apartada da vida social.

Em tempos recentes, a política de contrarreforma do Estado brasileiro afetou gravemente a produção do conhecimento voltado aos grandes temas sociais do País; a política materializada pelo Reuni, por exemplo, fomenta a modernização e a racionalidade instrumentais que servem aos interesses do mercado – pensar, formar para atender aos interesses do mercado.

Ainda na produção do conhecimento, a racionalidade instrumental guia as revoluções tecnológicas e supervaloriza as Ciências Exatas em detrimento das Ciências Sociais e Humanas. Tais ciências, conduzidas pelo mito da racionalidade técnico-científica, despolitizam as questões sociais e criam mecanismos de domínio – regras formais e preestabelecidas – também espraçados para o agir humano, tornando-o funcional no processo de produção e reprodução social. Nessas duas direções, ocorre a manipulação da ação humana cujo principal objetivo é negar o exercício crítico, analítico, na apreensão das determinações socioeconômicas e políticas da realidade, despolitizando as relações que matrizam a vida social: a existência de classes sociais.

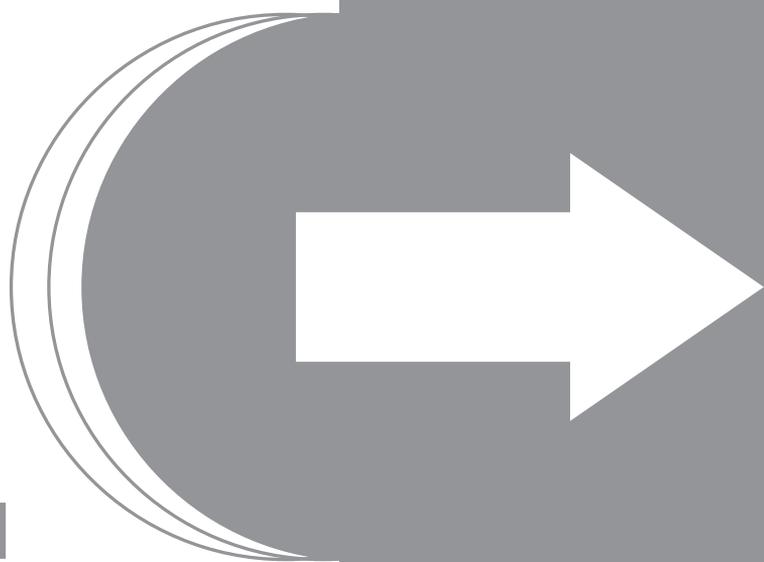
A ESS/UFRJ defende de modo intransigente a educação em todos os níveis como direito e reafirma a função social da universidade que deve se colocar sempre à frente do seu tempo e em defesa dos interesses progressistas e democráticos da sociedade brasilei-

ra. Neste contexto, prioriza-se, na formação profissional, em seu tripé, ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento de uma razão crítica, ética/política, criadora e propositiva, que seja capaz de desmistificar a razão fetichizada. Pensamos que, ao formar jovens com estes parâmetros, contribuiremos, por um lado, para o conhecimento profundo dos determinantes socioeconômicos, políticos e sociais da realidade social do País e, por outro, com o avanço da garantia dos direitos sociais para os trabalhadores, na direção de melhorar a sua qualidade de vida e do conjunto da sociedade.

Neste contexto, a Escola de Serviço Social desenvolve inúmeras atividades políticas, pedagógicas e acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), a exemplo do Centro de Cidadania da Praia Vermelha, e de projetos de extensão nas áreas de: infância e juventude, saúde do trabalhador, espaço urbano, comunidade, direitos sexuais e reprodutivos, e capacitação dos trabalhadores sem-terra, dentre outros. Estas iniciativas reafirmam os fins precípuos próprios à universidade: espaço de produção do conhecimento socialmente relevante, território aberto para o debate e o confronto de idéias, campo de investigação e experimentação, âmbito de democratização e socialização da massa crítica, quadro de renovação e inovação social, *locus* de formação intelectual, cívica e humana.

Por fim, parece-nos oportuno indagar: além de interpretar o mundo, não caberia às Ciências Sociais a produção de conhecimentos para ajudar a transformá-lo?





artigos

Ambiguidade ideológica na universidade: os estudos de problemas brasileiros

Ideological ambiguity in the university: the “studies on Brazilian problems”

Luiz Antônio Cunha

Professor Titular do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no qual coordena o Observatório da Laicidade do Estado.
www.luizantonio.cunha.nom.br.

Resumo

O texto identifica e analisa as duas vertentes político-ideológicas da disciplina *Estudos de Problemas Brasileiros*, tornada obrigatória em todos os cursos do ensino superior do País em 1969 e extinta em 1993. A vertente da direita, orientada para a manutenção da ordem, foi assumida e imposta pelo regime autoritário que resultou do Golpe Militar de 1964. A vertente da esquerda, orientada para a mudança social e econômica, foi banida pela repressão político-ideológica e acabou esquecida. A conclusão do autor é que a rejeição dessa disciplina, estigmatizada por causa da vertente vencedora, foi danosa para o ensino superior brasileiro.

Palavras-chave:

Educação Brasileira, Política Educacional, Estudos de Problemas Brasileiros, Educação Moral e Cívica.

Abstract

This essay identifies and analyzes two political and ideological points of view of the discipline “Studies on Brazilian Problems”, made mandatory for all courses of higher education in the country in 1969 and abolished in 1993. From the right wing’s view, the discipline imposed by the authoritarian regime produced by the 1964 military coup was oriented to the maintenance of social order. From the left wing’s side, an academic project foresaw a discipline oriented to social and economic change, but it was banned by the political-ideological repression and simply forgotten. The author’s conclusion is that the rejection of that discipline, stigmatized in reaction to rightist winning side, was harmful to the Brazilian higher education.

Key words:

Brazilian Education, Educational Policy, Studies on Brazilian Problems, Moral and Civic Education.

Os poucos textos publicados que abordam os Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior são unânimes em apresentá-los como tendo a mesma origem da Educação Moral e Cívica (EMC) e, como esta, aquela disciplina teria sido imposta aos currículos escolares com propósitos ideológicos direitistas: a produção da legitimidade do regime autoritário instituído pelo Golpe Militar de 1964. (cf. Cunha e Góes, 1985; Cunha, 1991; e Germano, 1992).

Trabalhos acadêmicos realizados com vistas à obtenção de graus de mestre e doutor convergem na identificação da origem direitista e autoritária dessa disciplina, assim como na qualificação do decreto-lei 869/69 como o definidor único de seu formato institucional. Nas 25 dissertações de mestrado em Educação e uma em História que tratam da EMC ou dos EPB, especificamente, listadas na página do Observatório da Laicidade do Estado, todas apresentam essa origem.¹

Com efeito, aquele decreto determinou a obrigatoriedade da EMC nos currículos de todos os graus e modalidades de ensino. No ensino superior, a EMC se transformou nos EPB, igualmente obrigatórios e dependentes das normas emanadas da Comissão Nacional de Moral e Civismo.

No entanto, houve iniciativas de criação dos EPB no ensino superior *antes* desse decreto-lei e fora do campo ideológico que lhe estigmatizou, mas foram obscurecidas pelo movimento de translação ideológica na concepção dessa disciplina: da esquerda para a direita do espectro político.²

Neste texto, revejo os antecedentes da EMC no Brasil republicano e identifico as duas vertentes originais dos EPB, a da direita e a da esquerda. Em seguida, apresento a legislação do período 1969-1971, que normatizou essa disciplina no ensino superior brasileiro. Com base no exposto, concluo o texto com uma reflexão sobre os efeitos dessa dupla vertente dos EPB em sua implementação e extinção.

Os antecedentes

No início da República, o ensino religioso foi suprimido das escolas públicas pelo dispositivo constitucional que determinou a independência do Estado das entidades religiosas. No lugar da religião, foi introduzida

¹ O Observatório da Laicidade do Estado-OLÉ mantém uma página na internet que disponibiliza extrato do Banco de Teses da Capes, compreendendo, entre outros temas, a EMC. Veja o tópico "teses e dissertações" na seção "biblioteca", em www.nepp-dh.ufrj.br/ole.

² As expressões esquerda e direita faziam parte do senso comum do período, e são empregadas aqui de acordo com esse sentido. Elas eram autoexplicativas, com algumas restrições. A esquerda fazia questão de ser assim reconhecida, mas a direita tinha repulsa a ser qualificada como tal, devido ao sentido pejorativo que a expressão adquirira no Brasil dos anos 1950 e 1960. Para o leitor interessado na discussão da pertinência dessas categorias no mundo atual, recomendo a leitura de Bobbio (2001).

no ginásio, em alguns momentos, a disciplina Moral (com e sem o complemento “Cívica”), de feição positivista. Essa disciplina não atingiu os objetivos formadores que dela se esperava.

Num momento de dramática crise de hegemonia, o presidente Artur Bernardes (1922-1926) introduziu a EMC no currículo do ginásio, pelo decreto 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Todas as escolas, tanto as públicas quanto as privadas a elas equiparadas, deveriam ministrar a nova disciplina obrigatoriamente.

A reforma do ensino secundário de 1931 suprimiu a EMC. A medida foi justificada pelo ministro Francisco Campos com o argumento de que os valores que se pretendem transmitir só adquirem sentido com base na experiência vivida pelos alunos, como na fórmula “só aprendemos o que praticamos”. O ensino religioso supriria com vantagem a EMC, que, aliás, só poderia se basear na religião.

A Constituição de 1937 determinou a obrigatoriedade do ensino cívico, ao lado da educação física e dos trabalhos manuais, em todas as escolas primárias, normais e secundárias, públicas e privadas, sem o que estas não poderiam ser autorizadas ou reconhecidas.

As reformas educacionais do Estado Novo, concebidas pelo ministro Gustavo Capanema, mantiveram o ensino religioso em todas as “leis” orgânicas, embora menos fortemente do que a Igreja Católica conseguira inserir no texto da Constituição de 1934. A EMC, por sua vez, foi reposta, com uma aceção menos religiosa do que no abortado Plano Nacional de Educação de 1936 e, menos ainda, da que veio a ressurgir no quadro do decreto-lei da Junta Militar de 1969. Vejamos como as “leis” orgânicas trataram do nosso tema.

O ensino secundário deveria tomar “cuidado especial e constante com a EMC de seus alunos (decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942). Três artigos lhe foram destinados na “lei” orgânica, um deles com três parágrafos. A EMC estava diretamente associada à formação das “individualidades condutoras”, dos “homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo”, nas palavras do ministro Gustavo Capanema, ao justificar a reforma para o presidente Getúlio Vargas.

Os valores da EMC não seriam propriamente religiosos, pois enfatizava-se o fervor patriótico, a continuidade histórica do povo brasileiro, seus problemas e desígnios, sua missão em meio a outros povos. Nos adolescentes, ela deveria desenvolver a capacidade de iniciativa e de decisão, assim como “os atributos fortes da vontade”. Em vez de constituir uma disciplina específica, a EMC deveria ser lecionada, sobretudo, no âmbito

da História e da Geografia, agora com a divisão em “geral” e “do Brasil”. Em contraposição a essa transversalidade (malgrado o anacronismo), a “lei” dizia que a consciência patriótica seria formada, de modo especial, pela execução do serviço cívico próprio da Juventude Brasileira, uma organização de inspiração fascista, com a qual se pretendeu mobilizar, sem sucesso, os alunos do ensino médio.

Nas “leis” orgânicas relativas aos ramos profissionais do ensino médio (industrial, comercial e agrícola), destinados à formação da força de trabalho, as menções à EMC foram mais ligeiras do que no correspondente ao ramo secundário.

Depois da deposição de Vargas, em outubro de 1945, no curto mandato de José Linhares na Presidência da República, foram promulgadas três “leis” orgânicas, preparadas ainda sob a orientação do ministro Gustavo Capanema. Mas alguns retoques foram feitos, em função do novo quadro político-ideológico. A “lei” orgânica do ensino primário (decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946) não previa a EMC, disciplina que só seria adequada aos adolescentes, como Capanema havia dito na exposição de motivos à do ensino secundário. Já na “lei” orgânica do ensino normal (decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946), promulgada no mesmo dia, a EMC apareceu de forma atenuada, entre os pontos que deveriam ser levados em conta na elaboração dos programas. Ela não deveria ser objeto de programa específico, mas resultaria “do espírito e da execução de todo o ensino”.

Ainda na transição presidida por José Linhares, foi promulgado o decreto-lei 8.347, de 10 de dezembro de 1945, que determinou várias mudanças no ensino secundário, incidentes sobre 19 artigos da “lei” orgânica de 4 anos antes. Os elementos mais ostensivamente inspirados no fascismo foram dela suprimidos, inclusive dois artigos inteiros, e, com eles, as referências ao “cuidado especial e constante” com a EMC na formação das “individualidades condutoras”. O parágrafo que dizia respeito à Juventude Brasileira foi igualmente suprimido. Expressões fortes foram substituídas, como “fervor patriótico” por “sentimento de brasilidade”.

Enquanto se processava essa adaptação na legislação educacional, eliminando-se dela os elementos mais ostensivos da herança estadonovista, a Assembléia Constituinte desenvolveu seus trabalhos, nos quais as disputas em torno do caráter do ensino público, se laico ou não, ocupou pequena parte das atenções. E nada que lembrasse a EMC.

No que diz respeito a essa disciplina, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, foi bem modesta. Enquanto foi reafirmada a norma constitucional da oferta do ensino religioso nas escolas públicas, expressando

a retomada da força da Igreja Católica no campo político, a EMC foi reduzida à expressão mais simples. Se aquele deveria ser disciplina do currículo, esta nem mesmo prática educativa deveria ser, apenas algo a se *levar em conta* na organização do ensino médio.

A vertente da direita

A Escola Superior de Guerra (ESG) foi criada pela lei 785, de 20 de agosto de 1949, no âmbito do Estado Maior das Forças Armadas, para funcionar “como um centro permanente de altos estudos e pesquisas”, destinados a militares e civis. Embora a imagem inicial tenha sido a da instituição norte-americana *National War College*, a ESG seguiu mais de perto a congênere francesa *Institut des Hautes Études de la Défense Nationale*.³ Enquanto a instituição norte-americana voltou-se mais diretamente para os militares e os assuntos bélicos, a francesa ampliou seu leque de interesse, de modo a formar os “quadros da nação”, civis e militares, numa concepção da defesa nacional que abrangia a economia, a política e a cultura (Arruda, 1980).

A atuação da ESG se desenvolveu, principalmente, em sua sede no Rio de Janeiro, no Curso de Altos Estudos e Estratégia, de um ano de duração, aberto a lideranças civis e a militares de alta patente. Secundariamente, a ESG atuava pela mediação da Associação dos Diplomados pela Escola Superior de Guerra (ADESG), que congregava os ex-alunos, e ministrava cursos de curta duração fora da sede.

A criação da ESG, em pleno início da Guerra Fria, marcou fortemente sua história. A guerra inevitável entre o comunismo do Oriente e a democracia do Ocidente obrigaria o Brasil a um alinhamento necessário com o segundo contendor, com todas as consequências políticas, econômicas e militares. Arruda (1980) aponta o professor Ernesto Luiz de Oliveira Junior como quem definiu, pela primeira vez, no âmbito da ESG, a segurança nacional como atinente a toda a população do país.⁴ Em conferência sobre o tema “Segurança e Ensino”, em 1949, ele defendeu a tese de que seria imperiosa a cooperação entre as várias classes sociais, combatentes e não, para a segurança nacional. Essa idéia norteou a atuação da ESG durante toda a sua existência, não só no sentido de formar quadros civis que pudessem adotar suas concepções nos respectivos trabalhos profissionais, como, também, de sua difusão por toda a população. As instituições de ensino seriam os meios privilegiados para isso, como veremos em seguida.

No início da década de 60, formou-se na ESG e na ADESG uma corrente de pensamento que defendia a inclusão dos valores morais e espi-

³ Essa inspiração levou a que fossem feitas várias sugestões de mudança na denominação da ESG, para Instituto de Altos Estudos da Segurança Nacional, Instituto Brasileiro de Estudos da Segurança Nacional, Instituto de Altos Estudos Nacionais, Escola Superior de Estratégia Geral, Instituto de Estudos Superiores da Política Nacional, e Escola de Estudos Superiores Brasileiros.

⁴ Professor catedrático de Matemática da Universidade do Brasil, Ernesto Luiz de Oliveira Junior teve importante atuação no processo de modernização do ensino superior brasileiro. Dirigiu a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (Cosupi), no âmbito do MEC, criada em 1958 em decorrência do Plano de Metas de JK, importante indutora da fragmentação das faculdades de filosofia, ciências e letras e da modernização das escolas de engenharia. Seu livro *Ensino técnico e desenvolvimento* foi publicado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 1959, no período de hegemonia do nacional-desenvolvimento nessa instituição, da qual foi membro do Conselho Curador.

rituais entre os Objetivos Nacionais Permanentes.⁵ O líder dessa corrente foi o general Moacir Araújo Lopes, que veio a ser um dos próceres da Educação Moral e Cívica, chegando a presidente da comissão correspondente do MEC. A idéia subjacente era a de que se impunha “enfrentar o desafio maior do século, em que as nossas mais caras tradições democráticas e cristãs se vêem ameaçadas pelo materialismo marxista” (Arruda, 1980, p. 158). Em consequência, a “infiltração comunista” foi responsabilizada pela “queda nos padrões de comportamento social”, a qual deveria ser combatida pelo ensino da Moral e do Civismo. Essa idéia gerou outra, após o Golpe de Estado, a de que o “saneamento moral da sociedade” constituiria uma condição indispensável para o desenvolvimento⁶ (Ibid. p. 161).

Enquanto isso, no campo religioso, o antigo papel da Igreja Católica de difusora de ideologias tendentes à manutenção da ordem foi enfraquecido pelo *aggiornamento* promovido pelo Concílio Vaticano II. Transferindo seu tradicional foco elitista para a “opção preferencial pelos pobres”, baseada na Teologia da Libertação, a instituição incentivou o engajamento social dos quadros religiosos e leigos, nos anos 1960, visando disputar com os comunistas a direção política dos movimentos sociais.

O espaço cedido pela Igreja Católica, no lado conservador, foi ocupado por forças de inspiração evangélica e estrangeira, como mostrou Maria Aparecida Brissola de Oliveira (1982). Com efeito, essa autora apontou o Movimento do Rearmamento Moral (MRM), criado em 1921, nos Estados Unidos, como precursor da idéia da EMC, que englobaria os EPB. Fazemos um apanhado da reconstrução dessa filiação.

O MRM tinha por objetivo criar uma “democracia inspirada e restaurar a supremacia de todos os valores espirituais”. O Evangelho forneceria os critérios para se acabar com todos os problemas políticos, econômicos, sociais e culturais. Para tanto, as comunidades cristãs deveriam se unir para vencer o “materialismo do Oriente”, de onde proviria o comunismo, ideologia que levaria à III Guerra Mundial. O Rearmamento Moral daria combate ao comunismo em seu próprio campo – o ideológico.

Em 1961, 130 delegados do MRM visitaram o Brasil, em percurso pela América Latina, quando foram recebidos pelo presidente Jânio Quadros (em 17 de maio). O presidente determinou a todos os ministérios concederem ao Movimento facilidades para a divulgação de suas ideias no País. O general Juarez Távora foi nomeado representante do governo brasileiro à Assembléia das Américas, realizada em Petrópolis em dezembro daquele ano, com o comparecimento de seiscentos representantes de praticamente todos os países do continente.

⁵ Em 1964, a moral passou a fazer parte da doutrina da ESG, como um dos fatores da expressão psicossocial do Poder Nacional. Em 1971, os “fatores psicossociais” foram subdivididos em fatores éticos, religiosos e ideológicos.

⁶ O binômio Segurança e Desenvolvimento foi, então, assumido pela doutrina da instituição como a versão atualizada do lema Ordem e Progresso.

As informações coletadas por Oliveira (1982) mostram a boa receptividade que a ideologia do Rearmamento Moral teve entre os militares brasileiros, inclusive o general Henrique Lott, candidato apoiado pela esquerda na eleição presidencial vencida por Jânio. Lideranças civis também viam no MRM a solução para a crise moral por que passava a juventude brasileira. Aliás, o tom bélico da expressão *rearmamento* lhes era familiar. Vale destacar, entre as lideranças civis, Luiz Antônio da Gama e Silva, que aderiu ao movimento em junho de 1961, quando era diretor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP).⁷

⁷ Gama e Silva ocupou os Ministérios da Justiça e da Educação, imediatamente após o Golpe de Estado de 1964, e foi ministro da Justiça do presidente General Costa e Silva, quando foi o redator do Ato Institucional nº 5.

Embora fosse em tudo convergente com a orientação predominante na Igreja Católica, o MRM era visto por ela com alguma reserva, pois tinha direção internacional evangélica e concorria com os movimentos que já se desenvolviam no Brasil, em especial os de mulheres. Dentre eles, a Liga das Senhoras Católicas, o Movimento de Arregimentação Feminina e a Campanha da Mulher pela Democracia eram os mais importantes. Tendo como inimigo comum o “comunismo ateu”, essas entidades foram atores destacados na institucionalização da EMC.

Essa disciplina recebeu do Movimento de Arregimentação Feminina particular atenção. Nesse sentido, em 1965, no ano seguinte ao do Golpe de Estado, a entidade enviou manifesto à delegação brasileira à II Conferência Interamericana, promovida pela Organização dos Estados Americanos (OEA), cujo primeiro ponto reivindicava a “obrigatoriedade da educação moral e cívica nas escolas, desde as primeiras classes, para o aprimoramento do regime democrático e repulsa às ideologias totalitárias”; e o último ponto continha um apelo “a todas as entidades de classe, grupos voluntários e meios de comunicação, para que assumam uma responsabilidade e criem um clima em todas as Américas, a fim de desenvolver um programa de formação moral e cívica e de fé ideológica democrática, baseada nos direitos humanos”.

Sem restrição de gênero, foi criado, no âmbito da direita política e ideológica, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), um “intelectual orgânico coletivo”, que atuou como o braço civil da Escola Superior de Guerra, compondo com ela a oposição ao Iseb e aos partidos políticos de esquerda, empenhados nas “reformas de base”. Nesse sentido, o Ipes propôs várias reformas do Estado e políticas públicas tendentes à modernização do capitalismo no Brasil, inclusive reformas educacionais, em todos os níveis de ensino (Moreira, 1964; Souza, 1981).

O Ipes financiou e abasteceu com material de propaganda as entidades femininas e desenvolveu sua própria Campanha para Educação Cívica, com o objetivo de “despertar a consciência cívica da nação e o estímulo

patriótico à grande massa, principalmente a classe média, os trabalhadores e a juventude” (Dreifuss, 1981, p. 296).

No interior do campo universitário, a educação cívica também teve seus adeptos.

Os ventos de reforma que sopravam no ensino superior brasileiro, no fim da década de 1950, atingiram a mais antiga de nossas instituições, a Universidade do Brasil. O relatório de uma comissão criada pelo Conselho Universitário visando a uma reforma estatutária, apresentado em junho de 1963, recomendou a mudança de diversos elementos estruturais, na linha que veio a ser generalizada, para todas as universidades federais, pelos decretos-lei 53/66 e 252/67 (Cf. *Diretrizes...*, 1968). Algumas diretrizes evidenciavam a tentativa de controlar o processo de politização dos estudantes. Antes de tudo, a influência dos diretórios acadêmicos na representação estudantil com relação aos órgãos colegiados deveria ser neutralizada. Nesse sentido, a regulamentação desses órgãos deveria assegurar a “restrição às decisões arbitrárias dos órgãos de cúpula mediante a consulta direta ao corpo discente”. Além disso, ao tratar da “política relativa à comunidade”, as diretrizes prescreviam:

Como elementos essenciais da educação integral a que visa, ministrará aos seus alunos *educação moral e política* que os prepare como membros de uma comunidade democrática, para o gozo e cumprimento dos direitos e deveres de cidadão e a convivência social, harmônica e fraterna. (Ibid, p. 32. Grifo meu.)

Um dos participantes da comissão de reforma da Universidade do Brasil foi Raymundo Moniz de Aragão, dirigente da União Democrática Nacional (UDN), partido que apoiou ostensivamente o Golpe de Estado, e professor catedrático da Escola Nacional de Química e ministro da Educação nos dois terços finais do Governo Castelo Branco. Como ministro, Moniz de Aragão inspirou os decretos-lei mencionados acima, cujas linhas gerais foram estendidas a todo o ensino superior, pela lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Ele participava da alta direção do MEC, como diretor da Divisão do Ensino Superior, quando, por proposta ministerial, o Congresso Nacional aprovou a lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, que separou a representação estudantil nos órgãos colegiados das entidades, então submetidas a controles ideológicos e a limites de atuação, justamente na linha prescrita pelas *Diretrizes* da Universidade do Brasil, de dois anos antes.⁸ Assumindo o Ministério da Educação, Moniz de Aragão patrocinou o decreto-lei 228, de 28 de fevereiro de 1967, que extinguiu as UEEs, entre outras medidas repressivas.

⁸ A atuação de Moniz de Aragão no MEC foi entremeada com a de reitor da agora Universidade Federal do Rio de Janeiro, posição que ocupou intermitentemente, de março a outubro de 1966 e de março de 1967 a julho de 1969.

A vertente da esquerda

Se a vertente da direita dos EPB passou pelo campo militar e pelo campo religioso, a vertente da esquerda emergiu no cruzamento do campo intelectual com o campo político – no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb).

O Iseb foi criado pelo decreto 37.608, de 14 de julho de 1955, do presidente Café Filho, como resultado da iniciativa de intelectuais que pretendiam, além de conhecer a realidade brasileira, intervir na sua mudança.

O decreto revela a origem não universitária de seus criadores. O Iseb seria um *curso* permanente de altos estudos políticos e sociais, de *nível pós-universitário*. Ora, não há nem havia *nível pós-universitário*. Talvez quisessem dizer de pós-graduação, algo raro no País naquela época. Além do mais, não se concebe um curso permanente. Talvez os criadores do instituto quisessem dizer *seminário permanente*, o que, aliás, seria, mais adequadamente, um *produto* da entidade. No decreto 45.811, de 15 de abril de 1959, essa impropriedade conceitual foi parcialmente corrigida. O Iseb foi dito um centro e não curso permanente de altos estudos políticos e sociais, mantendo-se, todavia, o *nível pós-universitário*.

As finalidades do Iseb, na versão melhorada do decreto de 1959, foram definidas como as seguintes: “(i) empreender estudos e pesquisas; (ii) realizar cursos e conferências; (iii) editar publicações periódicas e obras, originais e traduzidas; (iv) promover concursos e conferir prêmios e bolsas de estudo; e (v) divulgar, por todos os meios adequados, as atividades e os trabalhos de sua própria elaboração ou de outrem, que atendam aos seus objetivos.” Essas atividades deveriam ser exercidas por cinco departamentos: Filosofia, História, Ciência Política, Sociologia e Economia.

Antes mesmo que o primeiro general assumisse a Presidência da República, após o Golpe de Estado que depôs o presidente João Goulart, o Iseb foi extinto no dia 13 de abril de 1964 mediante decreto do presidente interino Ranieri Mazzili, assinado também por Luiz Antônio da Gama e Silva. Quando esse decreto foi promulgado, a sede do instituto já havia sido depredada por apoiadores do Golpe Militar.

Vejam algumas referências sobre a criação do Iseb, segundo o estudo de Caio Navarro de Toledo (1977).

A instituição resultou da iniciativa de um grupo de intelectuais radicados no Rio de Janeiro, que convenceu o ministro da Educação Cândido Mota Filho da necessidade de se dotar o Ministério da Educação e Cultura de um órgão de assessoramento nas matérias com as quais se defron-

tava o Estado brasileiro. Em consequência, ainda em 1953 foi criado o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (Ibesp), dotado de um impreciso estatuto jurídico. Sua principal atividade foi a publicação dos *Cadernos do Nosso Tempo*.

Dois anos depois, nasceu o Iseb, agora com estatuto jurídico preciso e composição ampliada. Seu diretor executivo foi Roland Corbisier, e integravam o Conselho Curador, além dele próprio, Anísio Teixeira, Ernesto Luiz de Oliveira Junior, Hélio Burgos Cabral, Hélio Jaguaribe, José Augusto de Macedo Soares, Nelson Werneck Sodré e Roberto de Oliveira Campos. Na direção dos seus departamentos estavam Álvaro Vieira Pinto (Filosofia), Cândido Mendes de Almeida (História), Alberto Guerreiro Ramos (Sociologia), Hélio Jaguaribe (Ciência Política) e Evaldo Correia Lima (Economia).

Em seus praticamente nove anos de existência, o instituto promoveu cursos, conferências, seminários e pesquisas, dos quais participaram parlamentares, militares, empresários, estudantes, sindicalistas, professores, profissionais liberais e funcionários públicos, por exemplo.

É também de Toledo (1977) a identificação de três períodos na atuação do Iseb. O primeiro vai de sua criação, em 1955, até a “encampação juscelinista”, também em 1955. Ao lado das primeiras manifestações da ideologia nacionalista, encontram-se nos cursos as manifestações contra o caráter nefasto do subdesenvolvimento e a defesa da tecnocracia desenvolvimentista. O segundo período corresponde ao Governo Juscelino Kubitschek, de hegemonia da ideologia do nacional-desenvolvimentismo. Essa ideologia consistia na valorização do protagonismo estatal, via planejamento e intervenção econômica, com base numa ampla aliança policlassista, com vistas à superação do atraso econômico e social, assim como da alienação cultural. O terceiro período, correspondente ao Governo João Goulart, é o da defesa das *reformas de base*, com uma diminuição da perspectiva nacionalista em proveito de uma postura revolucionária.

Nos últimos anos de sua existência, dos isebianos de primeira hora permaneceram apenas Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré. A nosso ver, pode-se dizer que a orientação teórica e política da instituição passa para outras mãos. Muitos dos seus novos componentes são jovens professores e líderes do movimento estudantil. Serão eles os responsáveis pelas novas direções que assume o Iseb, as quais se traduzem numa crescente “esquerdização”, particularmente nos últimos meses do Governo João Goulart. (Ibid, p. 190)

Em 1960, Álvaro Vieira Pinto assumiu a direção executiva do Iseb. Sua influência no movimento estudantil foi marcante, desde o Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Salvador, em 1961, de onde saiu a Carta da Bahia. Essa influência ficou mais clara em seminário realizado em janeiro de 1962,⁹ que contou com a participação do diretor da Divisão de Ensino Superior do MEC, Durmeval Trigueiro, das diretorias da UNE, das UEE e dos DCE. A análise estudantil dos problemas do ensino superior confirmava pontos da Carta Bahia e condenava artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Contrariando um dos pontos mais importantes da Carta da Bahia, os participantes do encontro manifestaram-se contra a autonomia universitária por propiciar, na situação existente, a “tirania de reitores”. A autonomia seria válida somente quando a universidade estivesse democratizada, com a participação dos estudantes na sua gestão, na escala pretendida. A condenação da autonomia universitária, naquelas circunstâncias, era um dos pontos defendidos por Álvaro Vieira Pinto em livro que veio a ser editado pela UNE naquele mesmo ano. Quando o encontro se deu, o livro já estava escrito e, certamente, era do conhecimento da diretoria da entidade, a qual assumiu algumas de suas posições.

A normatização

O presidente Jânio Quadros trouxe de volta a educação moral e cívica para a legislação educacional. Seu curto governo, de janeiro a agosto de 1961, foi marcado pela dificuldade de formação de maioria parlamentar e pelas contradições político-ideológicas. De um lado, Jânio agradava a direita com uma política econômica conservadora e com denúncias à corrupção do governo JK, além de medidas moralistas, como a proibição de corridas de cavalos durante a semana, de programas de TV com desfiles de mulheres usando biquínis e do uso de lança-perfume nos bailes de Carnaval. De outro lado, Jânio agradava a esquerda pela política externa independente, inclusive de ostensivo desafio aos Estados Unidos, como quando condecorou Ernesto Che Guevara com a Ordem do Cruzeiro do Sul.

Duas medidas foram tomadas por Jânio, no campo educacional, inspiradas no Estado Novo. A idéia da criação de uma Universidade do Trabalho, acalentada por diversas personalidades estadonovistas e até pelo próprio Vargas, consistia na montagem de um sistema próprio para a escolarização dos operários e de seus filhos, que poderiam ascender ao ensino técnico e ao superior, paralelamente ao destinado à formação das “individualidades condutoras”, isto é, o ensino secundário e o superior/universitário propriamente dito.¹⁰ O que vingou mesmo, no Estado Novo, foram os sistemas Senai e Senac, que, controlados pelo patronato, forma-

⁹ Para maiores detalhes, ver Cunha (2007b, capítulo 5).

¹⁰ Jânio Quadros chegou a montar uma comissão executiva para a criação da Universidade Nacional do Trabalho, pelo decreto 50.588, assinado no significativo dia 13 de maio de 1961.

vam a força de trabalho diretamente ligada à produção, em cursos que não tinham função propedêutica. O que Jânio fez foi remar contra a corrente da unificação do ensino, um imperativo democrático que se traduziu nas leis de equivalência dos anos 1950, que o projeto de LDB em tramitação no Congresso consagrava e ampliava.

Também no Estado Novo Jânio buscou a inspiração da EMC, matéria do decreto 50.505, de 26 de abril de 1961. A afinidade entre o moralismo das proibições de práticas culturais correntes com esse intento educativo dispensa comentários.¹¹

Evocando a “lei” orgânica do ensino secundário, o decreto-lei 4.545/42 sobre os símbolos nacionais (em vigor), e o decreto-lei 8.347/45, que aliviou o dispositivo sobre a EMC no ensino secundário, Jânio retomou o que havia sido posto de lado. Assim, seu decreto reafirmou a obrigatoriedade da EMC nos estabelecimentos de ensino de quaisquer ramos e graus, públicos ou privados. As práticas que a integravam consistiriam:

- a) no hasteamento da Bandeira Nacional com a presença do corpo discente, antes dos trabalhos escolares semanais;
- b) na execução do Hino Nacional, do Hino à Bandeira e de outros que fossem a “expressão coletiva das tradições do País e das conquistas do seu progresso”;
- c) na comemoração das datas cívicas;
- d) no estudo e na divulgação da biografia e da importância histórica das personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira;
- e) no ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional;
- f) na divulgação de dados básicos relativos à realidade econômica e social do País;
- g) na divulgação dos princípios essenciais de uma educação para o desenvolvimento nacional;
- h) na difusão dos conhecimentos básicos concernentes da posição internacional do País e ao seu progresso comparado;
- i) na divulgação dos princípios fundamentais da Constituição Federal, dos valores que a informam, e dos direitos e garantias individuais.

Os itens “f”, “g” e “i” não tinham precedentes na legislação estadonovista, enquanto o item “h” constituía uma derivação daquela.

No ensino superior, as práticas de natureza moral e cívica constariam

¹¹ Menos de um mês após a promulgação desse decreto, JQ recebeu os delegados do Movimento do Rearmamento Moral, como vimos acima.

de “seminários e debates sobre problemas e realidades nacionais”. Enquanto a orientação para o ensino primário e médio era facilmente assimilada pela direita, a do ensino superior era da preferência da esquerda. Com efeito, seminários e debates sobre os problemas nacionais, nas universidades e faculdades isoladas, faziam parte dos programas do Iseb e da UNE.

Para a implementação da EMC, o Ministério da Educação foi encarregado de providenciar a organização e a divulgação de material didático, particularmente da biografia das personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira e na divulgação da Constituição Federal, dos valores que a informam e dos direitos e garantias individuais.

A renúncia de Jânio, quatro meses após a promulgação daquele decreto, e a conturbada posse de seu vice João Goulart, após tentativa de golpe protagonizado por seus ministros militares, deixou a EMC na sombra, mas não a relegou ao esquecimento. Com efeito, a promulgação da LDB por Goulart, em dezembro de 1961, revogou da legislação as bases daquele decreto,¹² mas não da mente dos militares, que voltaram a insistir na EMC após o Golpe de 1964, desta vez com êxito. O próprio Jânio voltou a insistir na EMC, quando de seu mandato como prefeito do Município de São Paulo (1968-1969), sobre o que voltarei a tratar.

A inserção da EMC nos currículos escolares não foi uma decorrência automática nem imediata do golpe de Estado, pois as tentativas nesse sentido sofreram resistências e protelações.

O homem forte do Governo Castelo Branco, o ministro da Guerra General Costa e Silva, tentou várias vezes que o Conselho Federal de Educação determinasse a inclusão dessa disciplina nos currículos escolares, sem sucesso. A resistência posta principalmente por Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro conseguiu impedir que os conselheiros partidários do golpe prestassem esse serviço à “revolução redentora”. Apesar da resistência, o decreto 58.023, de 21 de março de 1966, determinou que o Ministério da Educação estimulasse, em todo o País, a Educação Cívica. Esse decreto resultou de uma exposição de motivos do ministro da Guerra apresentada ao marechal-presidente, que dizia: “A família moderna facilita, de certo modo, a implantação e a evolução da Guerra Revolucionária, de vez que, perturbada pela evolução econômica e social e por solicitações de toda ordem, ela não mais assegura, de modo completo, a sua função educadora. Frequentemente dissociada, particularmente em razão do trabalho da mulher fora do lar e da conjuntura econômica que a aflige, seus membros se vêem obrigados a operar fora do quadro familiar típico, cada qual atraído por um polo exterior.” O papel da nova disciplina seria preencher o “vácuo ideológico” deixado na mente dos jovens, para que ela não fosse infiltrada pelas “insinuações materialistas e esquerdistas”.

¹² Com a exceção do decreto-lei sobre os símbolos nacionais.

A EMC seria, então, a maneira de a escola suprir a deficiência da educação familiar. Mas, ao contrário do que propunham os positivistas fundadores da República, não seria uma disciplina dos currículos escolares, mas sim, *uma prática educativa* visando “formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade ao trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres”.

O decreto determinou a inserção de um Setor de Educação Cívica na Divisão de Educação Extra-Escolar, com amplas atribuições, entre as quais a promoção da elaboração de monografias sobre os Estudos Brasileiros nos três graus de ensino. Nesse setor seria introduzido, por sua vez, um *Círculo Feminino*, em decorrência de determinação do decreto 58.758, de 28 de junho de 1966. Para o desenvolvimento de suas atividades, o círculo deveria “convocar as associações femininas, ‘bandeirantes’, inclusive, fundadas no País para a defesa dos direitos e interesses da Mulher Brasileira, de sua cultura intelectual e de seu aperfeiçoamento moral, e recrutar, nos respectivos quadros sociais, equipes de docentes e instrutoras voluntárias e capazes que se disponham a servir à Pátria, ao benemérito, meritório e duplo encargo de fortalecer a consciência cívica nacional e interessar as famílias na campanha em prol da extinção do analfabetismo”.

Nada disso foi efetivado. Nem a burocracia ministerial nem o voluntariado feminino se moveram na implantação da Educação Cívica. A luta contra o analfabetismo, por sua vez, teve de aguardar mais quatro anos para que o Mobral, criado no ano seguinte, iniciasse suas atividades.

Na discussão do projeto de lei da reforma universitária, em 1968,¹³ proveniente do Executivo, os deputados integralistas Raymundo Padilha e Plínio Salgado indignaram-se diante da pequena importância que, no seu entender, estaria sendo dada à Educação Cívica.¹⁴

A emenda apresentada pelo deputado Plínio Salgado, aceita de forma atenuada pelo relator, dizia:

Deverão ser primordialmente estimuladas, pelas instituições de ensino superior, as atividades que visam à formação moral e cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência dos direitos e deveres do profissional e do cidadão.

E justificava:

¹³ A primeira versão desse projeto foi elaborado por um Grupo de Trabalho do qual fez parte o padre Fernando Bastos de Ávila, o coordenador da Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, editada pelo MEC.

¹⁴ Plínio Salgado teve seu *Compêndio de Instrução Moral e Cívica* publicado em 1965.

É estranhável que o projeto, nos parágrafos 1.º e 2.º do art. 30, manifeste tão vivo interesse pelos “programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos” e ainda ponha em destaque “as atividades de educação física e desportos” as quais devem “ser especialmente estimuladas pelas instituições de ensino superior, que manterão, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais” e não dê especialíssimo relevo à educação moral e cívica. O que está enunciado no parágrafo 1.º (programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos) não basta para as superiores finalidades da educação nacional. A palavra “cívicas” vem do roldão com as artes e os esportes. Ora, o mal que o Brasil está sofrendo é justamente a ausência da moralidade, intimamente ligada ao civismo. Têm-se fabricado profissionais, porém não homens completos. Têm-se confundido instrução com educação, erudição com cultura, considerada esta como interpretação e sentido da vida. Como nivelar, quebrando a ordem hierárquica dos valores, a formação moral com a esportiva e artística? Isto será preparar uma geração de homens com endereço, guiados pelo utilitarismo, pelo pragmatismo, sem consciência de sua própria finalidade e, conseqüentemente, de seus deveres. A educação moral e cívica deve principiar no curso primário, continuar no secundário e culminar no superior. Só assim se constrói uma Nação, com firmes diretrizes baseadas na continuidade histórica, nas realidades do presente e na sua destinação no futuro.

O artigo 40 da lei 5.540/68 determinava que as instituições de ensino superior deveriam, entre outras coisas, “estimular as atividades que visem à formação cívica considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional”. Aí está um dos antecedentes imediatos, no plano da legislação, dos EPB no ensino superior, que vieram a ser obrigatórios a partir do ano seguinte como efeito da radicalização do processo político.

Apenas 15 dias depois da promulgação dessa lei, foi baixado o Ato Institucional nº 5, expressão de um “golpe dentro do golpe de Estado”. Logo em seguida, o general presidente Costa e Silva sofreu uma trombose, uma Junta Militar ocupou seu lugar e depôs o vice-presidente Pedro Aleixo.¹⁵ Em 12 de setembro de 1969, a Junta Militar baixou o decreto-lei 869/69, proposto por um grupo de trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, visando a inserção obrigatória da disciplina EMC nos currículos de todos os graus e modalidades de ensino do País. Vejamos o que esse decreto-lei prescreveu.

¹⁵ A junta foi formada pelos três ministros militares de Costa e Silva: general Aurélio Lira Tavares, brigadeiro Márcio de Souza Melo e almirante Augusto Rademaker.

Apoiando-se nas tradições nacionais, a EMC teria por finalidade: a) a defesa do princípio democrático, por meio da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, às tradições, às instituições, e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Essa disciplina seria ministrada em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação, sendo que no ensino superior ela se apresentaria na forma dos EPB. Os programas, para todos os níveis, seriam elaborados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo, com seis membros nomeados pelo presidente da República, “dentre pessoas dedicadas à causa”. O ministro da Educação poderia conferir a Cruz (a simbologia é significativa) do Mérito da Educação Moral e Cívica às pessoas que se destacassem na “dedicação à causa”. A Comissão Nacional de Moral e Civismo reunia, entre seus membros, zelosos generais, que se articulavam com a Censura Federal, e civis militantes de direita, além de sacerdotes católicos. A primeira composição da comissão foi a seguinte: general Moacyr de Araújo Lopes,¹⁶ presidente; almirante Ary dos Santos Rangel; padre Francisco Leme Lopes; e os professores Elyvaldo Chagas de Oliveira, Alvaro Moutinho Neiva, Hélio de Alcântara Avelar, Guido Ivan de Carvalho e Humberto Grande.¹⁷

No início de 1969, Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro já não eram membros do Conselho Federal de Educação. O primeiro tinha concluído seu mandato e não fora reconduzido; o outro fora aposentado compulsoriamente do serviço público. Estava derrubada a barreira contra o apoio do CFE à EMC. O Conselho emitiu, então, o parecer 94, aprovado em 4 de fevereiro de 1971, relatado pelo conselheiro Luciano Cabral Duarte, arcebispo de Aracaju.

O arcebispo Duarte já era, então, o mais destacado intelectual da corrente integrista da Igreja Católica, que resistia às mudanças induzidas pelo Concílio Vaticano II e seus desdobramentos teológicos e pastorais. Como parte do acordo tácito entre o setor reacionário da hierarquia da Igreja

¹⁶ Esse general foi, como já dito anteriormente, o líder da corrente da ESG que defendia, no início dos anos 1960, a inclusão dos valores morais e espirituais entre os Objetivos Nacionais Permanentes.

¹⁷ Veterano ideólogo da ditadura varguista, Humberto Grande escreveu o livro *A pedagogia do Estado Novo* e, após o golpe militar de 1964, *A educação cívica e o trabalho*, além de *Educação cívica das mulheres*, uma consolidação do que havia de mais conservador nos estereótipos machistas, celebrando o papel da mulher como silenciosa, modesta, oculta, mas indispensável auxiliar do grande homem.

Católica e os governos militares, o arcebispo Duarte assumiu a presidência do Movimento de Educação de Base (MEB), demitindo toda a equipe técnica. Em seguida, atrelou o MEB ao Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação, transformando o mais importante sistema de educação de base jamais organizado no Brasil em mera linha auxiliar do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), justamente quando este despontava como instrumento para conquistar o apoio das massas ao regime militar.

Apesar do parecer do arcebispo-conselheiro proclamar que a EMC deveria ser aconfessional, isto é, não vinculada a nenhuma religião e a nenhuma igreja, a incorporação das doutrinas tradicionais do catolicismo e de seus quadros não era sequer disfarçada nos textos e nas diretrizes da Comissão Nacional de Moral e Civismo, nem nos livros didáticos que ela aprovou para uso nas escolas. O parecer proclamava que a religião era a base da moral a ser ensinada. Para escapar do paradoxo, o arcebispo Duarte lançou mão do conceito de “religião natural”, isto é, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão. Assim, ficavam afastadas todas as religiões afrobrasileiras e orientais, apesar de efetivamente praticadas por dezenas de milhões de pessoas, relegadas pelos moralistas e civilistas à condição de resíduos de ignorância ou de curiosidades folclóricas. O mesmo acontecia com as crenças indígenas, a despeito da celebração dos índios como os primeiros brasileiros.

Além das diretrizes gerais para a EMC, o parecer apresentava programas detalhados dessa disciplina para o curso primário, o curso médio e o curso superior. No curso primário, o conteúdo do ensino deveria estar centrado na “comunidade”, esta categoria mitológica pela qual a direita celebra a coesão social e condena os diferentes e os desviantes – mito do qual a esquerda tem sido, também, prisioneira (cf. Cunha, 1991, capítulo 10).

No curso médio (ginásio e colégio) o conteúdo da disciplina já era mais explicitamente político-ideológico: o trabalho como um direito do homem é um dever social (pelo qual cada um dá a contribuição de que é capaz para fazer funcionar o conjunto da sociedade, sendo a exploração apenas um caso lamentável e excepcional); as principais características do sistema do governo brasileiro (apresentado como democrático, posto a salvo dos “socialistas e dos comunistas” pela “revolução redentora”); a defesa das instituições, da propriedade privada e das tradições cristãs (com a rejeição das idéias exóticas que os agentes da subversão internacional estariam tentando inocular em nosso “povo simples e ingênuo”, para dividi-lo por lutas fratricidas); a responsabilidade do cidadão com relação

à segurança nacional (isto é, com relação à a segurança do Estado, aceitando o governo dos militares, que deteriam o monopólio do patriotismo e a clarividência das aspirações do povo brasileiro e dos Objetivos Nacionais Permanentes).

Passemos ao que diz o parecer sobre os Estudos de Problemas Brasileiros.

O ensino da disciplina EPB seria complementar à EMC do ensino de 1º e de 2º graus. Assim, a EMC, tratada sob a forma dos EPB, deveria ser entendida como um elenco dos principais problemas brasileiros. Depois de valorizar a flexibilidade que cada instituição de ensino deveria ter na especificação dos EPB, o parecer apresentou seu programa, que vai transcrito em anexo.

O parecer relatado pelo arcebispo Duarte, com seus programas, foi aprovado pela Comissão Especial de Moral e Civismo do Conselho Federal de Educação, que tinha a seguinte composição: Raymundo Moniz de Aragão, que havia proposto a educação moral e política na Universidade do Brasil, em 1963, e, como ministro da Educação, promoveu o decreto-lei 228/67, com o objetivo de controlar a atuação das entidades estudantis, assim como assinou os convênios MEC-USAID; Esther de Figueiredo Ferraz, reitora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, mais tarde ministra da Educação do governo do general Figueiredo; Therezinha Saraiwa, quadro da política educacional dos governos militares, inclusive na direção do Mobral; José de Vasconcelos, padre salesiano corresponsável pela política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau; Tarcísio Padilha, dirigente da Associação Brasileira de Filósofos Católicos, destacado propagandista do tradicionalismo religioso.¹⁸

Com essa composição, a comissão só poderia mesmo fazer a EMC ter por lema “Deus, Pátria e Família”, como a doutrina do integralismo, a versão brasileira do fascismo dos anos 1930. Por isso, não foi surpreendente que o ministro da Educação Jarbas Passarinho homologasse, em 1973, o parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo, favorável ao *Compêndio de Instrução Moral e Cívica*, de autoria de Plínio Salgado. Tampouco é surpreendente que, antes mesmo do decreto-lei da Junta Militar sobre essa matéria, o prefeito de São Paulo, Paulo Maluf, tenha determinado a introdução da EMC em todas as escolas primárias da capital paulista, já no ano letivo de 1969.

Enquanto que a EMC esteve, no parecer, impregnada de cristianismo e de pensamento conservador, no ensino de 1º e 2º graus, talvez pela intervenção direta do arcebispo, do padre salesiano e do filósofo católico, no ensino superior, a composição foi da doutrina da segurança nacional

¹⁸ Ex-integralista e ex-governador do estado do Rio de Janeiro, Tarcísio Padilha defendeu a introdução da disciplina Filosofia no ensino de 2º grau, como forma de absorver a EMC, quando esta disciplina passou a ser ameaçada pelas lutas em prol da democratização do ensino.

com a visão tecnocrática dos problemas do País, ao lado de uma sociologia ingênua.

A extinção

Na prática, a EMC foi lugar de emprego preferencial para religiosos e militares, estes últimos nos cursos superiores. No entanto, alguns professores conseguiam, às custas de artifícios, contornar os programas oficiais e desenvolver com os alunos atividades produtivas de resistência ideológica.

Com o esgotamento do regime militar e a ascensão dos movimentos que criticavam suas políticas educacionais, surgiu uma manobra dos ideólogos confessionalistas que acabou sendo apoiada por seus colegas críticos, bem intencionados ou impelidos por razões de mercado de trabalho. Foi a introdução da Filosofia como disciplina no ensino de 2º grau. Já que os estudantes desse grau de ensino resistiam ao ensino religioso, e previa-se o breve fim da EMC, a Filosofia poderia vir a ser a herdeira do conteúdo que essas disciplinas veiculavam. No mesmo movimento, mas em defesa do monopólio da promoção do pensamento crítico, vieram os defensores da Sociologia nesse grau de ensino.

A transição para a democracia levou a EMC a uma longa agonia, ao contrário do fim do Estado Novo, quando ela foi extinta imediatamente após a deposição de Vargas. O processo longo, tortuoso e contraditório da transição política, desde o início da década de 1980, permitiu-lhe uma surpreendente sobrevida. Em 1986, o presidente José Sarney enviou ao Congresso projeto de lei propondo a extinção da EMC, que teve lenta tramitação.

Enquanto isso, houve manifestações no sentido de apressar o fim dos EPB. Como ilustração, selecionei uma moção aprovada pelos pró-reitores de graduação em 1988, em pleno processo constituinte, dois anos após o projeto de lei ter sido enviado ao Congresso.

Os pró-reitores de graduação reunidos em Ouro Preto, por ocasião de seu VI Encontro Nacional, renovam seu apoio às conclusões firmadas pelos consultores de Geografia e História da Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação quanto à Questão Moral e Cívica, reiterando sua posição favorável à eliminação da obrigatoriedade da inclusão de Estudos de Problemas Brasileiros como disciplina do ensino do terceiro grau, e recomendando a seu Coordenador Nacional a adoção das gestões necessárias ao encaminhamento desta decisão.

Sem esperar pela aprovação da lei, mas já contando com ela, a UFRJ extinguiu a obrigatoriedade da disciplina EPB nos cursos de graduação e de pós-graduação, em setembro de 1990.

Sete anos depois do projeto de Sarney, a lei 8.663, de 14 de junho de 1993, sancionada por Itamar Franco, revogou o decreto-lei 869/69, determinando que a carga horária dessa disciplina, “bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimentos da realidade brasileira”, fossem incorporados às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, a critério de cada instituição educacional. Como a EMC foi tratada de forma genérica, a decisão valeu também para os EPB.

Conclusão

Como vimos, os Estudos de Problemas Brasileiros resultaram de propostas vindas da direita e da esquerda do espectro político. Da direita, foram imaginados como a aplicação da Educação Moral e Cívica ao ensino superior, uma espécie de proteção contra a subversão e a favor da ordem estabelecida. Da esquerda, justamente o conhecimento sobre situações que cumpria mudar. De um lado, a conservação; de outro, a mudança.

As vertentes da direita e a da esquerda tinham em comum a busca da identificação dos problemas que haveria no País. Aí estava algo novo que chegava ao ensino superior, que se pretendia permeasse todos os cursos. Pela primeira vez os cursos superiores saíam de sua estreiteza profissional e buscariam, ainda que brevemente, tomar contato com o que seriam os problemas brasileiros. O que vingou mesmo foi a vertente da direita.

Por esse vício de origem e pelas condições de implantação em muitas instituições de ensino superior, os EPB foram identificados pelo senso comum como expressão inequívoca das políticas educacionais da ditadura militar. Para além dessa identificação, este texto mostrou a existência de outra vertente na concepção dessa disciplina. Sua vinculação com o clima ideológico que deu origem ao Iseb, nos anos 1950, assim como as possibilidades de aproveitamento dessa disciplina para atividades contrárias à ditadura, apontam a existência de uma ambiguidade ideológica inesperada nas políticas educacionais dos anos 1960 e 1970.

A implantação dos EPB variou muito de uma universidade para outra. Um procuraram a colaboração de militares e de ex-alunos dos cursos da Escola Superior de Guerra, opção que fazia das aulas dessa disciplina um desenrolar das teses e dos projetos daquela instituição. Outras, no entanto, utilizavam seus próprios quadros docentes, com diferentes opções ideológicas, o que produzia distintas visões sobre o que seriam aqueles problemas. Como exemplo, menciono a educação, tema sempre

presente nos programas de EPB. Para os alinhados com a ESG ou simplesmente oficialistas, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, determinada pela lei 5.692/71, seria a salvação da educação brasileira. A profissionalização, em ambos os graus, mais tangível no segundo, daria uma ligação concreta entre a escola e o trabalho, entre a educação e o desenvolvimento. Para os críticos, essa mesma lei seria um grande equívoco em matéria de articulação escola-trabalho, uma política educacional discriminatória.

À medida que o fracasso da profissionalização universal e compulsória no 2º grau se evidenciava, em sua aplicação prática, mais e mais a política governamental de educação aparecia como um problema brasileiro, com presença assegurada nos programas. Mais difícil era a inclusão de itens politicamente mais sensíveis, como a distribuição da renda, a respeito do que os dados do censo demográfico de 1970 forneciam uma base estatística difícil de se encobrir pelo discurso oficial.

Embora o conteúdo dos EPB fosse cada vez mais se transferindo da direita para a esquerda, na prática ele permanecia imerso em um sentimento generalizado de rejeição por causa da imposição. Ou seja, a rejeição da política educacional da ditadura implicava a rejeição dos EPB. Com a retirada de sua obrigatoriedade pela lei 8.663/93, poucos foram os cursos que os mantiveram em seus currículos, assim mesmo em nível de pós-graduação. A imensa maioria simplesmente suprimiu essa disciplina, voltando ao particularismo profissional.

Perdeu-se, assim, uma boa idéia, que, malgrado a ambiguidade de origem e as vicissitudes da implantação, poderia vir a gerar uma dupla vantagem ao ensino superior brasileiro, na graduação e na pós-graduação: de um lado, o estabelecimento de laços entre os diversos cursos, concorrendo para ultrapassar a estreiteza profissional; de outro, propiciar uma ligação temática do ensino e da pesquisa, principalmente desta última, com a sociedade.

Bibliografia

- ARRUDA, Antônio de. *ESG – história de sua doutrina*. São Paulo/Brasília: GRD/INL-MEC, 1980.
- AVILA, Fernando Bastos de (org.). *Pequena enciclopédia de moral e civismo*. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1967.
- CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 131, mai/ago, 2007a.
- _____. *A universidade crítica – o ensino superior na República Populista*. São Paulo: Editora da UNESP, 2007b.
- _____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- DIRETRIZES para a reforma da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1962-1968*, Rio de Janeiro: UFRJ, 1968.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FÁVERO, Altair Alberto et alli. O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v. 24, nº 64, 2004.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1992.
- MOREIRA, J. Roberto. Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil, *Ipes-Boletim Mensal*, Rio de Janeiro, número especial, nov. 1964.
- OLIVEIRA, Maria Aparecida de Freitas Brisolla de. *Política e educação no Brasil – A implantação da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. Rio de Janeiro: Editora Universitária/UNE, 1962.
- SALGADO, Plínio. *Compêndio de instrução moral e cívica*. São Paulo: FTD, 1965.
- SOUZA, Maria Inês Salgado de. *Os empresários e a educação: o Ipes e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática, 1977.

Anexo

PROGRAMA DE ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS

(parecer 94/71 do CFE)

Unidade I – Panorama Geral da Realidade Brasileira

- 1 – Características gerais da geopolítica e geoeconomia nacional.
- 2 – O homem brasileiro: formação étnica e cultural; traços característicos; pirâmide etária; situação demográfica.
- 3 – As instituições sociais, políticas e econômicas.
- 4 – O comportamento social: estratificação, mobilidade e adaptação social; ação comunitária; ética individual, profissional e social.

Unidade II – Problemas Morfológicos

- 1 – As estruturas econômicas: análise do sistema econômico brasileiro.
- 2 – As estruturas sociais.
- 3 – As estruturas políticas e as características da democracia no Brasil.
- 4 – A estrutura dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Unidade III – Problemas do Desenvolvimento Econômico

- 1 – A riqueza nacional do solo, subsolo e fundo do mar; petróleo e siderurgia.
- 2 – Povoamento e preservação do solo.
- 3 – A Amazônia e seus problemas.
- 4 – O Nordeste e seus problemas.
- 5 – Os transportes e a economia.
- 6 – Desenvolvimento agrícola e pecuário; Reforma Agrária.
- 7 – Problema energético.
- 8 – Desenvolvimento industrial.
- 9 – Comércio interno e internacional.
- 10 – Disparidades regionais e desequilíbrios socioeconômicos; organismos regionais.
- 11 – O desenvolvimento econômico e a integração econômica setorial e nacional.
- 12 – Política monetária, creditícia e fiscal.
- 13 – Planejamento econômico.
- 14 – Trabalho e Previdência Social.
- 15 – Mercado de capitais.

Unidade IV – Problemas Socioeconômicos

- 1 – Habitação.
- 2 – Saúde: prevenção, assistência médica e reabilitação. Saneamento básico e erradicação das endemias.
- 3 – Educação: diagnóstico e soluções.
- 4 – Comunicação social e difusão social.
- 5 – A ciência, a tecnologia e seu papel no desenvolvimento.
- 6 – As artes e sua função cultural.
- 7 – Urbanização.
- 8 – Empresa: sua função social e sua participação no desenvolvimento.
- 9 – As Forças Armadas no processo socioeconômico do Brasil.

Unidade V – Problemas Políticos

- 1 – Filosofias e ideologias políticas.
- 2 – O Poder Nacional e suas expressões.
- 3 – Representação popular.
- 4 – Partidos políticos: organização e funcionamento.
- 5 – Evolução política nacional.
- 6 – Problemas geopolíticos: a ocupação do solo e os limites territoriais.
- 7 – Política econômica.
- 8 – Política social.
- 9 – Política externa.
- 10 – Organismos políticos internacionais: ONU e OEA.

Unidade VI – Segurança Nacional

- 1 – Segurança externa e interna – responsabilidade do cidadão.
- 2 – Guerra revolucionária.
- 3 – As Forças Armadas: Marinha, Exército e Aeronáutica.
- 4 – Estabelecimento de uma doutrina e formulação de uma política de segurança nacional – Conselho Nacional de Segurança – Estado Maior das Forças Armadas – Escola Superior de Guerra.

Uma universidade com o campo das humanidades estilhaçado: cenário futuro da UFRJ?

Roberto Leher

Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ

Resumo

O estudo tem como problema principal o futuro das Humanidades nas universidades públicas e, em particular, nas universidades federais, examinando especificamente esta problemática na UFRJ. A motivação que justifica o tema decorre da reestruturação das universidades federais (Reuni), cuja matriz conceitual está referenciada no “processo de Bolonha” e no modelo dos *community colleges* estadunidenses, sendo difundido no Brasil sob o nome de Universidade Nova. O estudo sustenta que a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade presentes nos mencionados modelos corroboram o relativismo epistemológico e a flexibilização do rigor disciplinar, estando em conformidade com alterações no campo das Ciências Sociais e nas Humanidades em geral, tanto pela enorme influência do pós-modernismo quanto pela crescente presença do neopositivismo. Em comum, as referidas vertentes epistemológicas argumentam em favor do abandono da investigação da principal força determinativa de todas as esferas da vida social: o capitalismo realmente existente que se torna um pressuposto inalterável. O estudo propugna que o rearranjo espacial das unidades do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, por seu caráter pragmático e por estar desarticulado de perspectivas acadêmicas, pode acelerar a fragmentação e o enfraquecimento do campo das Ciências Sociais na vida institucional da universidade. O texto defende que a retomada do protagonismo dos sujeitos comprometidos com o pensamento crítico é fundamental para que o debate sobre a universidade do futuro não se esgote no utilitarismo imediatista e desagregador.

Palavras-chave

UFRJ; reestruturação universitária; universidade pública; Ciências Humanas e Sociais

Abstract

The study has as major problem the Humanities future in public universities, particularly in federal universities, specifically examining this issue on UFRJ. The motivation that justifies the theme comes from the restructuring of universities (Reuni), whose conceptual pattern is referenced in the “Bologna process” and in the model of United States community colleges, being widespread in Brazil under the New University name. The study argues that transdisciplinarity and interdisciplinarity present in the mentioned models corroborate the epistemological relativism and the flexibility of disciplinary rigor, being in line with changes in the Social Sciences and Humanities in general, both the enormous influence of postmodernism as the growing presence of neo-positivism. In common, these epistemological strands argue in favor of abandoning the investigation of the main determinative force in all spheres of social life: the really existing capitalism that becomes an unalterable presupposition. The study proposes that the spatial rearrangement of the units of UFRJ Philosophy and Humanities Centre, for his pragmatic feature and for being disjointed of academic perspectives, can accelerate fragmentation and weakening of the Social Sciences in university's institutional life. The text endorses that the resumption of the individuals committed to critical thinking protagonism is fundamental to the debate about the future of the university do not be exhaust on immediate and disruptive utilitarianism.

Key words

UFRJ; university restructuring; public university; Humanities and Social Sciences

 lugar das Ciências Humanas e Sociais, no porvir da UFRJ, vem sendo objeto de maior preocupação a partir da adesão institucional a um grande contrato de metas com o MEC objetivando a “reestruturação da universidade”.¹ De um debate inicial sobre expansão da oferta e concepções de universidade, “transdisciplinaridade” e, mais recentemente, interdisciplinaridade na construção do *campus* universitário, aos poucos a discussão foi ganhando novos contornos mais pragmáticos e utilitaristas (Paulani, 2005; Laval, 2003). O cumprimento das metas de expansão e a aceleração da desocupação do *campus* da Praia Vermelha, “flexibilizando” as considerações de ordem epistemológica, acadêmica e institucional, passaram a ser o centro do problema.

O pragmatismo que vem marcando as medidas que pretendem efetivar a transferência das unidades do *campus* da Praia Vermelha e do IFCS para a Cidade Universitária é impulsionado por uma medida heterônoma: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).² Esta reestruturação requer, como condição *sine qua non*, o cumprimento de metas de desempenho obrigatórias: dobrar a atual relação professor–aluno – de modo a alcançar a relação existente nas instituições privadas –, e manter um sistema de transferências que possibilite que a taxa de conclusão alcance pelo menos 90%, meta que ultrapassa todos os indicadores internacionais.

O escasso debate sobre o porvir das referidas áreas no projeto institucional da UFRJ expressa a existência de densos problemas teóricos e políticos subjacentes à concepção de universidade pretendida com a nova geografia das unidades. Revela, também, como os próprios protagonistas do campo das Sociais e das Humanas pensam o futuro de suas áreas na instituição. Os motivos que levam à falta de debate sobre o futuro dessas áreas são certamente multifacetados, e seria arbitrário fazer uma hierarquização de fatores sem um estudo sistemático. O presente estudo sugere como hipótese que a reduzida discussão no âmbito do CFCH, apesar de reiterada como necessária pela coordenação do Centro, não pode ser examinada fora da tendência de fragmentação das atividades de ensino e de

¹ “Plano de Reestruturação e expansão da UFRJ: Proposta de Resolução” e “Resolução no 9/2007”, votada no Consuni/UFRJ, de 25 de outubro de 2007.

² Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

pesquisa em virtude da crescente influência do neopositivismo e da razão analítica nas Ciências Sociais, separando teoria do conhecimento e matriz ideológica (Popper, 1972), e do pensamento de cariz pós-moderno (Lyotard, 1998). Em comum, ambas perspectivas criticam a visão de totalidade, celebrando, por distintas motivações, uma produção do conhecimento que não problematize o modo de produção capitalista.

Esse processo não ocorre apenas por meio de opções teóricas intra-acadêmicas, embora não possa prescindir das mesmas. A partir da queda do Muro de Berlim (novembro de 1989) e da dissolução da União Soviética (dezembro de 1991), marcos simbólicos do desmonte do chamado socialismo real, o objeto *modo de produção capitalista*, historicamente situado, perdeu força na academia, e sobressaíram agendas que deixaram de considerar a força determinativa do capital na vida social.

Não deixa de ser paradoxal que quando a academia deixava de problematizar o capitalismo, a crise econômica era agravada, e o sinal mais evidente na América Latina foi a crise da dívida de 1982. Neste contexto, duas grandes ondas de protesto social sacudiram a América Latina: a dos anos 1980 e a da segunda metade dos anos 1990. Esta última, acentuadamente contra o ajuste estrutural neoliberal, levou à queda de diversos governos da primeira geração neoliberal.

Não é uma coincidência a exacerbada preocupação dos setores dominantes com as condições de governabilidade dita “democrática” (Fiorelli, 1997). A fórmula adotada nas chamadas transições democráticas para operar o fim das ditaduras empresarial-militares, expressa na dita teoria do autoritarismo, teria de ser aperfeiçoada para que fosse possível avançar nas novas gerações de reformas neoliberais sem que estas instigassem os povos à insurgência, possibilitando, inclusive, o surgimento de forças antissistêmicas. Organismos internacionais, corporações, centros de pensamento, governos passaram a induzir, de modo mais sistemático, programas de pesquisa universitários congruentes com esses objetivos.

Merece destaque o papel de fundações particularistas estrangeiras (ligadas às corporações), que influenciaram a agenda e a forma de produzir conhecimento, objetivando reduzir o espaço dos estudos marxistas. Essas fundações incidiram de modo deliberado para modificar a agenda da pesquisa social no Brasil e na América Latina. Criaram programas de bolsas e de financiamento para determinadas agendas e grupos de pesquisa que tinham abandonado a perspectiva marxista, apoiando, ainda, revistas em que essa produção “renovada” pudesse ser colocada em circulação.

Estes grupos incentivados pelas fundações estrangeiras ganharam força e reconhecimento em suas instituições, pois captavam recursos, dis-

punham de revistas e passaram a compor redes com grupos semelhantes de outras instituições. A força relativa desses grupos logo chegou à pós-graduação e, daí, às entidades acadêmicas representativas de áreas. O passo seguinte para a reconfiguração do campo foi a presença de professores que atuavam nesses programas nos comitês de área dos órgãos de fomento público à Ciência e Tecnologia. Em menos de duas décadas a área foi reestruturada nas instituições. Esse movimento foi potencializado na última década pela enxurrada de convênios com programas governamentais dotados de linha política afim à agenda bancomundialista, em geral focalizada no alívio à pobreza e na preocupação com a governabilidade.

O que cimenta as duas tendências apontadas – a nova conformação espacial e os convênios particularistas – é justamente a hipertrofia do utilitarismo e do pragmatismo. A primeira, por meio do cumprimento do contrato de gestão estabelecido pelo Reuni, que impõe grosseiras pressões políticas sobre a instituição; a segunda, pelo estilhaçamento dos espaços acadêmicos que abrigam a investigação, a discussão e o intercâmbio fora da esfera das recompensas pecuniárias e pragmático-utilitaristas. O que resulta destas duas vertentes é o debilitamento dos trabalhos acadêmicos motivados pela inesgotável busca da verdade e da crítica à opressão e à exploração que marcam a vida de tantos milhões de pessoas.

Essa forma específica de produção do conhecimento fecha um círculo vicioso que poderá tornar evanescente o campo das Ciências Sociais e Humanas, convertido em um domínio cada vez mais prisioneiro da estreita simbiose da universidade com os dispositivos de poder do capital.

Por que um círculo vicioso? Essas formas de organização da pesquisa e, principalmente, de financiamento, fortalecem a concepção de que as universidades são organizações operacionais (Chauí, 2001), comprometendo o que lhes é mais precioso: a liberdade acadêmica. Como expressão dessa lógica operacional, o debate sobre a função social da universidade e o lugar das Ciências Sociais e Humanas não tem centralidade na agenda universitária, facilitando as ações heteronômicas e particularistas no cotidiano da instituição, realimentando o conceito de universidade operacional e assim sucessivamente.

A partir do Plano Diretor, o tema central da discussão no campo das Ciências Sociais e Humanas passou a ser o deslocamento das unidades do *campus* da Praia Vermelha e do IFCS para a Cidade Universitária. Os termos do debate foram reduzidos ao problema da desocupação ou não do *campus* da Praia Vermelha e do IFCS, como se a transferência não estivesse relacionada a uma redefinição deste campo de conhecimento no projeto institucional da UFRJ. A equação “transferência para a Cidade

³ “A Universidade Necessária – Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ – 2008-2012”, no item “Reordenamento Espacial” (página 21), consta que seu objetivo é revisar o “Plano Diretor, a fim de adaptá-lo às novas diretrizes de expansão e reestruturação”. O item 1 das “Diretrizes para o Plano de Investimentos”, à página 27, cita a “Concentração dos investimentos em infraestrutura, destinados à expansão das atividades acadêmicas, exclusivamente, no *campus* da Cidade Universitária”.

⁴ “Expansão da UFRJ: balanço crítico anuncia grave crise em futuro próximo”. Documento de trabalho da Adufrij-SSind, outubro de 2009, disponível em www.adufrij.org.br.

⁵ Em junho de 2009, a Reitoria, por meio do Comitê Técnico do Plano Diretor da Reitoria, enviou sua contraproposta para a Faculdade de Educação, em que a FE passa a ser inserida no complexo predial do CCJE.

⁶ Hipótese contida no documento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2006), na página 68 (meta “E” – “Desenvolvimento de grandes projetos de requalificação dos espaços ocupados pela UFRJ” – no item 9.3.2.5), na qual são citadas as ações “concluir os estudos com vistas à definição de áreas para cessão de uso de natureza comercial e à obtenção de recursos para o projeto de requalificação do *campus* da Praia Vermelha” e “restaurar o Palácio Universitário e formular novas diretrizes de uso do seu espaço (reconceitualização das estratégias de sua utilização)”.

Universitária”, como será visto adiante, coloca em xeque o futuro das Ciências Sociais e Humanas como uma área do conhecimento organizada, sistemática, historicizada e estruturada no espaço da instituição.

Com efeito, as variáveis do problema não permitem vislumbrar de forma realista uma saída que não seja a fragmentação completa da área. A transferência das unidades, corretamente, não é compulsória. No entanto, não há qualquer previsão de recursos para recuperar e melhorar o *campus* da Praia Vermelha, nem previsão de restaurante para os estudantes, nem para investimentos em novos pavilhões de aula e de gabinetes de trabalho para os docentes.³ A escolha é livre, mas as unidades que permanecerem ficarão à míngua, sucateadas e sem infraestrutura.

De outra parte, mesmo que houvesse disposição de transferência de todas as unidades, não haveria recursos para o deslocamento. O reduzido montante de recursos previstos no orçamento para a expansão de unidades na Cidade Universitária corrobora a afirmação de que a propalada transferência com recursos do Reuni é uma quimera.⁴ O projeto acadêmico cedeu lugar ao puro pragmatismo nesse processo de transferência. Exemplo que corrobora esta afirmação pode ser visto na transferência de unidades da Praia Vermelha para a Cidade Universitária. O prédio da Faculdade de Educação, unidade constitutiva do CFCH, ficaria geminado com o da Ciências Contábeis e com a Decania do CCJE.⁵ Em comum, apenas o fato de que foram as duas únicas unidades que admitiram a transferência para o *campus* da Ilha do Fundão. A proclamada coerência do projeto acadêmico do Plano Diretor se dissolveu no cálculo econômico do custo dos prédios, pouco importando a área das Ciências Humanas e sociais no futuro da UFRJ.

Na ausência de recursos do contrato de gestão (Reuni), a alternativa seria a cessão de uso do espaço da Praia Vermelha⁶, o que, na prática, embora não se configure como alienação do patrimônio, hipótese vedada pela resolução do Conselho Universitário, tem efeitos muito semelhantes. É difícil imaginar que as novas (e antigas) construções da Petrobrás no *campus* da Cidade Universitária irão retornar a médio (e mesmo a longo) prazo para a UFRJ e, ademais, esses contratos sempre são de longa duração, em geral acima de vinte anos.

Concretamente, o Reuni colocou o futuro da área em questão: ou debilitada ao extremo pela falta de investimentos, ou estilhaçada em microilhas sem qualquer coerência acadêmica. Esta última alternativa, como salientado, tem como pressuposto a cessão do *campus* aos negócios privados. Como isso se faria de acordo com a evolução dos contratos de cessão, a transferência dar-se-ia sem garantia de integração e unidade, conforme

visto na contraproposta da administração à transferência da Faculdade de Educação.

Transcorrido o período de propaganda da reestruturação da UFRJ e do Plano Diretor correspondente, apresentadas como um ambicioso projeto guiado por uma razão acadêmica e pela disposição de fortalecer a esfera pública, começaram a surgir argumentos que propugnam que a idéia de áreas de conhecimento não têm qualquer cabimento. Este tipo de argumentação retoma, sem explicitar, a tese da transdisciplinaridade etérea que marcou o início dos debates sobre a reestruturação inspirada nos Bacharelados Interdisciplinares do projeto Universidade Nova (Monteiro, 2007). No fundo, encontramos a idéia de que uma universidade é um arquipélago de unidades com um estacionamento comum ou, ainda, um generoso guarda-chuva para laboratórios de empresas e parques tecnológicos nutridos por recursos públicos.

O presente artigo pretende oferecer elementos para que o debate sobre o futuro das Ciências Sociais e Humanas possa ser realizado com certo distanciamento das injunções políticas particularistas de curto prazo (Reuni), objetivando uma discussão estratégica sobre a concepção de universidade que ultrapasse o debate sobre prédios e sobre como a cessão de uso de um dos *campi* pode suprir as necessidades de recursos para a implementação de um Plano Diretor sem cobertura orçamentária pública. Nesse sentido, o texto argumenta que a universidade, no gozo de sua autonomia constitucional, sustente publicamente um debate sobre seu porvir sem as amarras desse contrato de gestão (Reuni) que operacionaliza importantes aspectos do Plano Diretor da Reforma do Estado sistematizado por Bresser Pereira e aprovado no Governo Cardoso.

Os nexos entre as políticas educacionais manejadas pelas frações burguesas locais e as encaminhadas pelo sistema de Estados hegemônico (Wood, 2003) são multívodos e complexos. Não é, contudo, um bom procedimento metodológico desconsiderá-los. O exame das políticas para a educação superior, agora recontextualizada como educação terciária (Barreto e Leher, 2008), é imprescindível. Embora a política educacional de cada país tenha de ser investigada como particularidade, seria um grave erro desconsiderar que em diversos países latino-americanos medidas semelhantes ao Reuni estão sendo encaminhadas. De fato, muitas dessas proposições podem ser encontradas no relatório do encontro do Iesalc-Unesco realizado em Cartagena das Índias, realizado entre 4 e 6 de junho de 2008, e, também, nos documentos da OCDE e do Banco Mundial (Barreto e Leher, 2008).

A matriz das políticas de reestruturação nos moldes do Reuni tem de ser buscada nas proposições do Processo de Bolonha. Em linhas gerais, Bolonha expressa os delineamentos do tratado de Maastricht (1992), escrito para fundar uma União Européia neoliberal. Na América Latina, esse modelo é compatibilizado pela apropriação dos *community colleges* estadunidenses, concebidos pela USAID como um modelo adequado para a expansão da oferta de educação “terciária”.

A similaridade da Universidade Nova e do Reuni com essas orientações é profunda e estruturante da política de expansão da educação superior convertida em educação terciária, evidenciando a convergência de perspectivas econômicas e políticas entre o atual bloco de poder no Brasil e a prevalecente no sistema de Estados dominante. As proposições do Processo de Bolonha foram recontextualizadas no projeto Universidade Nova (UN) e materializadas como política de governo no Reuni. Ao propor a organização dos cursos nos moldes do chamado Bacharelado Interdisciplinar, o projeto UN se apóia justamente em uma concepção de educação terciária propugnada pelos organismos internacionais mencionados.

O referido projeto está baseado em uma formação unidimensional: capacitar trabalhadores para um mercado de trabalho desregulamentado e flexível. A reestruturação em curso reproduz acriticamente a perspectiva técnico-operacional do padrão de acumulação “flexível”, em que não cabem mais direitos trabalhistas vinculados a uma carreira profissional. A aceitação da flexibilização trabalhista como um dado inexorável explica o abandono da formação unitária e omnilateral, comprometida ética e politicamente com as lutas sociais emancipatórias, objetivando o “bem viver dos povos” (Ceceña, 2009).

O núcleo sólido da propaganda da UN/Reuni está dirigido contra o recorte disciplinar das faculdades, considerado obsoleto e anacrônico. Os argumentos são vários, como a chamada revolução científico-tecnológica, a emergência da sociedade do conhecimento, e a assimilação de elementos teóricos contidos nas obras de Boaventura de Souza Santos e de Edgar Morin.

Entretanto, como é possível estabelecer uma nova relação entre as várias disciplinas em que se divide o saber-fazer humano se a proposta da UN desqualifica, *a priori*, as disciplinas e as faculdades? Tudo indica que os autores desconsideram que a expressão disciplina esteja relacionada ao “propósito de rigor, exatidão que se identificam com a posse de ‘um saber’ ou o ‘domínio de uma arte ou técnica’ e também com divisões do trabalho intelectual em campos, áreas ou aspectos de um fenômeno” (Casanova, 2006). A leitura dos documentos da UN indica, antes, que o sentido assu-

mido na crítica às disciplinas é o oposto desta expressão: defende a indisciplina, isto é, a ausência de rigor e exatidão, o relativismo epistemológico, nos termos do pós-modernismo midiático.

A interdisciplinaridade somente pode buscar novas formas de rigor e profundidade se estabelecer real diálogo com problemas bem construídos, pois é a busca do rigor disciplinar que exige combinações e interseções de duas ou mais disciplinas, superando a divisão do trabalho anterior, conferindo novos sentidos para a totalidade (Casanova, 2006). O abandono do rigor reacende o empirismo vulgar e a celebração do senso comum como saber científico ou, ainda, a indiferenciação entre literatura, discurso e ciência. As ideologias dominantes, com isso, jamais poderão ser questionadas, fortalecendo a concepção de que a ordem social estabelecida é uma ordem natural. É a capitulação ao fim da história. Esta concepção pensa a universidade como organização funcional ao capital (Chauí, 2001).

Baseado no modelo pretendido na UN e em seus bacharelados “interdisciplinares”, a vida acadêmica do estudante será equivalente a do consumidor em um *shopping center*: os estudantes percorrerão as diversas temáticas como se estivessem diante de vitrines de um *shopping* acadêmico, mas, tal como nesses templos de consumo, nem todos poderão frequentar as mesmas “lojas” (percursos escolares), posto que alguns domínios estarão reservados aos “vacionados” (especialmente se portadores de um bom cartão de crédito). A massa terá de se contentar em adquirir alguma quinquilharia (o bacharelado interdisciplinar) em alguma loja de departamento.

Mas a questão de fundo do projeto UN não é o debate epistemológico e epistêmico, mesmo porque estas preocupações inexistem no projeto. O que está em jogo é a função social da universidade. A denominada “arquitetura curricular” da UN é, sobretudo, uma “reestruturação” gerencial para aumentar a produtividade da universidade, em termos da administração racional do trabalho taylorista-fordista. Nesse sentido, o decreto 6069/07 do MEC é mais explícito: trata-se mesmo de uma reestruturação da universidade, objetivando a redução de custos e a diversificação das modalidades de graduação. Assim como as empresas viveram reestruturações baseadas na qualidade total, na reengenharia etc., agora é a vez das universidades serem ajustadas aos preceitos da economia capitalista dependente no contexto neoliberal.

A questão central do projeto da UN, e que não pode ser objeto de confusão, é a graduação minimalista com a correspondente concessão de diploma (e não de certificados, como originalmente previsto nos cursos sequenciais). O objetivo é ampliar o número de estudantes sem contrapar-

tida proporcional de recursos – a meta é reduzir o custo/aluno a metade – e promover um novo e perverso gargalo que tornará a profissionalização um privilégio de poucos “vocacionados”.

Como a expansão das matrículas, na lógica pragmática do Reuni/UN, terá de ser realizada de modo a reduzir profundamente o custo/aluno, é de se prever que grande parte das novas matrículas tenderá a se concentrar justamente nas Ciências Sociais e Humanas, bem como em Direito, Administração e Formação de Professores, áreas tidas como mais apropriadas para cursos minimalistas. Exemplo dessa tendência pode ser encontrado na Formação de Professores em espaços pensados especificamente para fins de massificação da oferta de matrículas, como a UAB e programas como o Pró-Licenciatura, estruturados em instituições sem qualquer acúmulo na área, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet), entre outros. Assim, a consistência desses cursos estará consideravelmente ameaçada pelas draconianas metas do Reuni, entre as quais a que exige que a atual relação entre o número de professores e o número de estudantes seja dobrada, equiparando-a à existente nas instituições privado-mercantis, reconhecidamente inchadas de estudantes.

II

Pensar o lugar das Ciências Humanas e Sociais na universidade em um contexto de aceleração tecnológica sem precedentes na história da humanidade não é uma tarefa simples. De todas as descobertas e invenções técnicas registradas na história da humanidade, 80% aconteceram nos últimos 100 anos, sendo que 2/3 destas foram no pós-II Guerra. Se todos os cientistas existentes na história da espécie humana fossem somados, concluiríamos que 70% estão vivos e trabalhando na atualidade (Sevcenko, 2001). O trabalho simbólico no campo da C&T deixou de ser uma atividade artesanal, passando a pertencer ao rol das atividades estratégicas de corporações, governos e Forças Armadas. Os gastos em atividades de pesquisa e desenvolvimento nos países da OCDE corresponderam a US\$ 772 bilhões em 2005, cerca de 2,25% do PIB desses países,⁷ volume de recursos que não deixa margem a dúvidas sobre o papel estratégico destas atividades no processo de reprodução do capital.

Neste novo contexto, as universidades assumem funções distintas daquelas que foram características até grande parte do século XX. Também as Ciências Sociais e Humanas são refuncionalizadas. As Ciências Sociais são acionadas sistematicamente pelos governos, pelas Forças Armadas e pelas corporações objetivando cumprir funções pró-sistêmicas.

⁷ Dirk Pilat, “Global Trends in R&D Spending. Issues in Sciences and Technologies”. Disponível em <http://www.issues.org/24.1/realnumbers.html>

Neste escopo, o exercício da crítica, embora não silenciado, pois existem nichos altamente relevantes de produção e socialização do conhecimento crítico, se dá em um cenário muito adverso ao pensamento que recusa a neutralidade ética na produção do conhecimento.

A crescente imbricação da ciência e da tecnologia com o processo metabólico do capital, expresso no extraordinário avanço tecnológico das forças produtivas – acrescido da excepcional complexidade das tecnociências e da cibernética, das neurociências, da computação, dos sistemas autorregulados e adaptativos, das nanotecnologias, da engenharia genética, entre outras – altera, profundamente, a divisão e articulação do trabalho intelectual no campo das Humanidades, das Ciências da Natureza, das Tecnologias e das Artes.

A literatura consagrada aos estudos do trabalho (Antunes, 2003) confirma que a reestruturação tecnológica das corporações sempre vem acompanhada de novas formas de organização do trabalho, da conformação de determinados saberes, e da difusão de certa subjetividade, como já apontado por Gramsci em seus estudos sobre o americanismo. As Ciências Sociais e Humanas são demandadas a difundir disposições ideológicas favoráveis a essas novas formas de organização do trabalho. Os currículos das diversas subáreas incluem cada vez mais dimensões sobre o controle do comportamento e, mais precisamente, sobre a manipulação da subjetividade do trabalhador, como o behaviorismo, a gestão, o capital humano, o capital social, entre outros saberes advindos da administração “científica” do trabalho.

Frente à divisão do trabalho científico e tecnológico guiada por imperativos do capital, a universidade deixou de se preocupar com a cultura geral, *bildung*, capaz de assegurar uma formação humana *omnilateral* que supere a instrução unilateral da força de trabalho especializada e técnico-operacional. Neste viés, pensar o lugar das Ciências Sociais e Humanas e, sobretudo, os fundamentos epistemológicos da ciência, é crucial. As concepções majoritárias sustentam que não têm mais sentido categorias como totalidade, pois a ciência deve operar hipóteses parcelarias e, para os pós-modernos, a própria concepção de ciência deve ser repensada em prol da linguagem, como se a produção científica, o discurso em abstrato e a produção literária fossem equivalentes. O mundo, aqui, é linguagem. Essa fragmentação está apoiada na idéia de que a totalidade sublimou dimensões importantes, como a problemática de gênero, a diversidade cultural, a segmentação do poder, as identidades etc., temas muitas vezes negligenciados pelos estudos marxistas, mas ignorar a força determinativa do capital torna esses estudos etéreos e fluidos.

Não há apenas negatividade nessa crítica. Não é correto ignorar que a universidade tem de enfrentar o problema dos saberes especializados que rompem fronteiras outrora estabelecidas nos sistemas educacional e científico, conformando outras disciplinas, epistemologias e epistemes. Mas enfrentar esse desafio não significa aceitar o relativismo epistemológico ou os dispositivos tecnocientíficos que objetivam o consenso e a acomodação necessários à ordem social existente.

No século XXI, o “pensar, dizer e fazer” na arte, na ciência, na tecnologia e na política requer, ainda, o desafio de elaborar uma melhor compreensão da dependência acadêmica das universidades latino-americanas *vis-à-vis* centros de produção do conhecimento fortemente engajados em projetos de corporações, notadamente no campo da segurança (governabilidade) e do conceito eurocêntrico, liberal e capitalista de desenvolvimento que realimenta o capitalismo dependente estudado por Florestan Fernandes (1975).

Na América Latina, o pensamento crítico à ideologia do desenvolvimento (Cardoso, 1978; Fernandes, 1975; Oliveira, 2003; Quijano, 2000, entre outros) ofereceu preciosos subsídios para a renovação das Ciências Sociais. Entretanto, essa tradição crítica foi golpeada pelas ditaduras empresarial-militares e, depois, pelo pensamento único neoliberal por meio das fundações privadas ligadas às corporações multinacionais, pelas agências de fomento, comitês editoriais etc. O resgate dessas contribuições tem possibilitado extraordinária colaboração para a reflexão de questões nodais como a interdisciplinaridade (Casanova, 2006), a interculturalidade (Mato, 2005), o método de construção do objeto, a forma de fazer perguntas e definir os problemas, o problema da unidade do ser e do saber, a unidade das ciências, das tecnologias, das artes e das humanidades. Em virtude do agravamento da crise estrutural, essa tradição inovadora e crítica vem adquirindo maior força na academia e entre os protagonistas das lutas, embora ainda esteja longe de ser uma referência largamente compartilhada por amplos setores nas universidades e nos movimentos sociais.

O pensamento único não admite dissensos. O fortalecimento relativo do campo de estudos crítico ao neodesenvolvimentismo, ao relativismo e ao neopositivismo na universidade é, para esse pensamento, uma tendência que tem de ser extirpada. Não surpreende que as Ciências Sociais advindas dos incentivos das fundações privadas ligadas às corporações faça *tabula rasa* de toda essa tradição crítica do pensamento latino-americano. Ignorando os desafios epistêmicos e epistemológicos, os problemas de fundo das Ciências Sociais estão sendo dissolvidos na fórmula simplista

das reengenharias curriculares inspiradas acriticamente nos parâmetros do Processo de Bolonha e dos *community colleges*.

III

No que diz respeito particularmente às Ciências Sociais e Humanas, é preciso indagar sobre os desafios para a compreensão e transformação da sociedade contemporânea atual, em um contexto em que o capitalismo foi capaz de comodificar até esferas da vida que, na Modernidade, foram defendidas como direitos sociais e expressões do público. Distintamente dos ideais utópicos presentes no iluminismo, dos quais o socialismo é herdeiro, muitos conhecimentos das humanidades estão comprometidos com os dispositivos de poder, contribuindo, inclusive, para o aperfeiçoamento dos mesmos nas fábricas, na mídia, na escola etc. É preciso indagar, portanto, sobre as ferramentas que dispomos nas Ciências Sociais para o conhecimento das sociedades do presente.

No século XVIII e, parcialmente, no XIX, no contexto da filosofia das luzes e do enciclopedismo, o pensamento social foi uma ferramenta de luta contra a ideologia dominante da época: clerical, feudal, absolutista. O pensamento social originalmente foi filho da filosofia das luzes, sendo portador de dimensão utópica, crítica e, até certo ponto, revolucionária.

Em Condorcet (1743-1794), por exemplo, a ciência da sociedade é pensada como um campo do conhecimento que, para ser rigoroso, teria de se inspirar nos domínios das ciências que já haviam relativamente se autonomizado frente às concepções dogmáticas, como a matemática portadora de uma linguagem numérica, precisa e rigorosa. Esta inspiração objetivava fazer frente a uma concepção de sociedade submetida aos preconceitos e aos interesses das classes poderosas. Condorcet é crítico ao controle do conhecimento social pelas classes dominantes da época – Igreja, poder feudal, Estado monárquico. Para ele, a ciência deveria estar livre dos interesses e das paixões dominantes, argumentos de autoridade, dogmas e, por isso, a despeito da insuficiência da analogia, o intento de uma Ciência Social dotada de autonomia diante dos dogmas assume caráter progressivo e crítico (Lowy, 1985).

Saint-Simon (1675-1755) utiliza pela primeira vez o termo ciência positiva. A exemplo de Condorcet, vale-se do amparo de uma ciência já mais estabelecida, no caso, a biologia – mais especificamente, da fisiologia –, para explicar a sociedade. Seu propósito também continha um horizonte crítico-utópico: demonstra que certas classes são como que parasitas do organismo social, referindo-se à aristocracia e ao clero. A produção do conhecimento objetiva criticar a ordem estabelecida (Lowy, 1985).

Desde que a burguesia deixou de ser uma classe revolucionária, notadamente após as *Revoluções de 1848*, o pensamento social perdeu muito de sua força utópica, chegando a ser abertamente conservador. É com Auguste Comte que o positivismo torna-se um pensamento dogmático e operacional da ordem vigente.

O método, diz Comte, deve se consagrar teórica e praticamente à defesa da ordem real. Inicialmente, chama de “física social”: é uma ciência que tem como objeto o estudo dos fenômenos sociais, considerados no mesmo espírito que os fenômenos astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos. Os fenômenos sociais são submetidos a leis naturais imutáveis, invariáveis. (Lowy, 1985, p. 39).

Essa perspectiva epistemológica o leva a defender a ordem social como dada, um fato social não passível de crítica e transformação:

A lei da distribuição das riquezas e do poder econômico, que determina a indispensável concentração das riquezas na mão dos senhores industriais, é, para Comte, um exemplo de lei invariável, natural, da sociedade, cujo estudo é tarefa da física social e depois da sociologia. Ele considera uma tarefa importante da sociologia explicar aos proletários essas leis invariáveis, porque são precisamente os proletários que precisam ser convencidos desse caráter natural da concentração indispensável das riquezas nas mãos dos chefes industriais. Graças ao positivismo os proletários reconhecerão, com a ajuda feminina, as vantagens da submissão. (Ibid. 1985, p. 39)

Um século depois, a associação das humanidades com os dispositivos de poder ganhou novos contornos que estreitaram ainda mais estes nexos. Robert McNamara sustentava a necessidade de articulação entre a cultura clássica do poder e a cultura tecnocientífica objetivando construir a *realidade desejada* pelos senhores do mundo, pelos governos e operadores das corporações. Henry Kissinger exaltou o conhecimento tecnocientífico que se soma às realidades gerenciais e produz “aparatos inteligentes e armas inteligentes” (Casanova, 2006, p. 23). Da doutrina militar, logo essas idéias chegam com mais força ao controle do trabalho, sendo aplicadas na reengenharia das empresas e na guerra da informação. Como diz Alan Q. Campen (apud Casanova, 2006, p. 62): “o conhecimento rivaliza hoje em importância com as armas e as táticas para pôr o inimigo de joelhos”. Nos termos do casal Toffler (apud Casanova, 2006, p. 62), “o conhecimento é hoje o recurso central da destrutividade e o recurso central da produtividade”.

A proliferação de cursos de gestão empresarial, de engenharia de produção voltados para a administração científica do trabalho, de estudos sobre a gestão da pobreza, por meio da focalização das políticas sociais, de pesquisa em educação voltada para a tolerância e a resignação, atesta que também as nossas universidades estão engajadas nessa lógica. O projeto contido no Reuni/UN reforça e naturaliza essa função social para a universidade federal brasileira como se fosse um desdobramento inevitável da imprescindível expansão de vagas nessas instituições, interditando, na prática, o debate sobre a função social destas instituições em um contexto de grave crise estrutural e ambiental.

Como superar os nexos das Humanidades com os dispositivos de poder, com as técnicas de dominação, de apropriação dos recursos naturais, da intensificação e da exploração do trabalho e da coerção que perpassam a linguagem, a gestão do trabalho, as políticas focalizadas na pobreza, o controle das instituições universitárias, escolares, prisionais, sindicais, os aparatos da mídia, entre outras? As respostas a essas indagações definirão, em grande parte, a universidade do século XXI, repercutindo vivamente na definição do caráter da nação que está sendo forjada na divisão internacional do trabalho e na forma específica do capitalismo dependente que vem sendo atualizada no padrão de acumulação do capital.

IV

Os grandes problemas enfrentados pelos povos em domínios como a agricultura, energia, saúde, educação, habitação, transporte, meio ambiente, alimentação, cultura, tecnologia, engenharia, entre tantos outros, somente podem ser superados com universidades públicas autônomas e comprometidas com ideais emancipatórios. Ao seguir o rumo da educação terciária, as universidades deixam de ser espaços públicos capazes de tematizar esses grandes desafios. Os cursos passam a ser concebidos, no contrato de gestão vigente nas IFES, como graduações massificadas, rápidas, guiadas pelo utilitarismo e pelo pragmatismo e, portanto, operacionais à dinâmica do capital.

As reformas educacionais dos anos 1990 e 2000 representam uma bricolagem de credos neoliberalistas e pós-modernos. Neoliberalistas porque compreendem que a educação não deve permanecer no rol do Estado e, muito menos, na esfera pública forjada pela luta de classes, devendo estar aberta às ONG, ao chamado terceiro setor, às empresas e aos programas governamentais particularistas. A matriz da Lei de Inovação Tecnológica⁸ é a expressão mais geral desse processo, ao ressignificar a universidade como organização de Pesquisa e Desenvolvimento, voltada

⁸ Lei de Inovação Tecnológica n° 10.973, de dezembro de 2004.

para a prestação de serviços ao setor produtivo e aos governos. Pós-modernas porque defendem que a educação deve ser conduzida a partir da sociedade civil, compreendida aqui como esfera desencarnada do modo de produção capitalista, lugar em que cada microgrupo deve buscar nichos de cidadania. Nesta acepção, mais do que uma educação unitária que recuse a disjunção entre os que pensam e os que executam, a educação deve ser segmentada, valorizando supostas identidades que celebrem a divisão de classes da sociedade.

Essa dupla lógica perpassa o Plano Diretor da Reforma do Estado, as parcerias público-privadas, a LDB minimalista e o Plano de Desenvolvimento da Educação elaborado pelo movimento empresarial Todos pela Educação e em que o Reuni está inserido. Resulta dessas iniciativas uma universidade heterônoma, pautada por agendas externas, impulsionada internamente por interesses particularistas que lograram consolidar espaços de poder no MEC e no MCT. Os espaços públicos, alternativamente, encontram obstáculos crescentes, tanto pelo financiamento insuficiente, quanto pelo reduzido apoio institucional. Essas tensões se expressam também nas disputas pelos espaços físicos da instituição. Novas instalações inspiradas na arquitetura *kitsch* de Miami para as áreas prioritárias, sucateamento das instalações existentes para os grupos que buscam um projeto acadêmico público. A desconstrução (literal) da imagem da velha universidade pública é parte desse conflito.

A desejada universidade nova é turbinada pelas parcerias com empresas, pelos nichos privados que conferem organicidade ao empreendedorismo, as fundações ditas de apoio privadas, e pela assessoria aos governos, atrelando-a a grupos no poder, a ponto de reitores assumirem a posição de cabos eleitorais de candidatos do bloco de poder dominante. Essa universidade reconfigurada pelo capitalismo acadêmico inevitavelmente necessita de uma nova carreira que valorize o empreendedorismo acadêmico.⁹

De fato, o comprometimento das universidades com dispositivos de poder do capital, em um contexto de aprofundamento do capitalismo dependente, como expresso no IIRSA (Leher, 2007), reconfigura a função social da universidade e reatualiza o debate realizado nas lutas de Córdoba (1918). Naquela ocasião, os estudantes criticavam o apego da universidade à ordem estabelecida, em especial aos interesses das oligarquias e da Igreja, mas foi a sua ala mais radical que concluiu que uma universidade de fato comprometida com os problemas dos povos somente seria possível no bojo de lutas anti-imperialistas. José Ingenieros, Aníbal Ponce, Julio Mella e Mariátegui sustentavam a inviabilidade dos objetivos transfor-

⁹ "Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão propõe nova carreira para os docentes das IFES". *Jornal da Adufrj*, 6 out. 2009, p. 6 e 7, disponível em www.adufrj.org.br.

madores fora dos marcos do capitalismo (Leher, 2008). As lutas em prol do caráter público, laico, autônomo da universidade empreendida por eles estavam inscritas no contexto dessa estratégia mais ampla.

Passados noventa anos de Córdoba, a universidade pública está crescentemente conformada e ajustada ao padrão de acumulação que caracteriza econômica, ambiental e socialmente o brutal imperialismo de hoje. Neste contexto, as palavras dos radicais de Córdoba parecem ter sido preferidas no presente. De fato, as universidades somente têm recuado de acordos espúrios com corporações que provocam devastação ambiental, energética e agravam os problemas sociais quando confrontadas pelos movimentos sociais.

Por isso, a busca de formas sistemáticas e orgânicas de articulação da universidade com as demandas das lutas sociais é uma tarefa política de todos os que compreendem, praticam e se dedicam às universidades latino-americanistas. A educação não pode seguir imersa no metabolismo do mercado. Trata-se de “descomoditizar” as esferas dos direitos sociais para transformar o máximo de bens básicos e serviços – saúde, moradia etc. – de *commodities* compradas e vendidas no mercado em direitos básicos. Isto significa também que as relações e as práticas sociais que estão agora fora do alcance da contabilidade democrática, controlada pelo capital e pelos imperativos do mercado, poderiam ser democratizadas. Essas demandas podem ser disputadas no nível local e nacional. A “globalização” não tornou o Estado territorial irrelevante. Ele é ainda arena de lutas para o projeto de “descomoditização” e democratização. O mesmo pode ser dito sobre a universidade.

V

A universidade, como instituição pública, não pode deixar de produzir conhecimento que possibilite fundamentar as lutas sociais pela superação das desigualdades na distribuição do poder na economia, na política e nas demais esferas da vida. Essa ação transformadora pode ser perseguida de três formas: i) diretamente por meio da aplicação do conhecimento na realidade social histórica e geograficamente determinada; ii) produzindo conhecimento comprometido com a solução dos grandes problemas nacionais e iii) pelo processo de formação de todos os universitários acerca da realidade histórico-social da qual fazem parte.¹⁰

O diálogo de saberes entre a universidade e os movimentos sociais e as políticas públicas tem de ser sistemático, organicamente estruturado na vida da universidade, por meio da extensão universitária, compreendida aqui como parte do plano de trabalho dos docentes, técnico-administra-

¹⁰ “Expansão e reforma da UFRJ: uma proposta alternativa para o debate”. Documento elaborado pelo Coletivo da Praia Vermelha, 2007.

tivos e estudantes. Também no plano epistemológico, a interdisciplina e a interculturalidade são dimensões cruciais para que o referido diálogo possa ser fecundo.

As universidades realmente públicas e, em particular, as ciências humanas, tem de recusar o colonialismo acadêmico que as torna instituições pouco autônomas frente aos interesses de corporações e dos centros de pensamento hegemônicos. Assim, a socialização da universidade não se restringe, apenas, à universalização do acesso, mas pressupõe a inserção desta universidade em um determinado contexto histórico-social aberto ao tempo e à história. Cabe lembrar que o objetivo central de toda a luta política em prol da educação pública é a estreita articulação da educação superior com a educação básica, o oposto do que é pretendido pelo decreto do Reuni, dirigido, na prática, para a reestruturação e a expansão das universidades.

Questões como estratégias de universalização, autonomia, democracia, articulação ensino–pesquisa, compromisso social, financiamento público das instituições estatais, condições de trabalho dos trabalhadores da educação, assistência estudantil, democratização efetiva dos órgãos de fomento à C&T, colonialidade do saber, integração com os países periféricos e centrais, criação de um espaço universitário latino-americano, patentes e propriedade intelectual, controle social das instituições privadas, entre tantas outras que vêm sendo demandadas pelos movimentos antissistêmicos, podem ser discutidas em congressos universitários. Convocados pelos setores democráticos, suas conclusões e consensos poderão compor a agenda de um movimento nacional em defesa do ensino público e gratuito.

Para seguir esse caminho, urge retomar o debate sobre o projeto institucional da UFRJ, enfrentando, como problema central, o lugar das Ciências Sociais e Humanas. O PRE e o Plano Diretor podem servir de alavancas para uma ainda maior fragmentação da área, corroborando tendências epistemológicas e mecanismos disponibilizados pelo capital por meio de programas focalistas de governos, da agenda das grandes fundações privadas ligadas às corporações e aos centros de pensamento dominante. Potencial para retomar um debate qualificado e coletivo existe. O CFCH é herdeiro de tradições críticas que seguem pulsando em seu cotidiano. É preciso, entretanto, organização, projeto e ação transformadora.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho* – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Rev. Bras. Educ.* [online]. v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Planos de reestruturação e expansão das universidades federais – Reuni. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.
- CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento, Brasil JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CASANOVA, P. G. Interdisciplina e complexidade. In: *As novas ciências e as humanidades*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- CECEÑA, A. E. Há dez anos a Venezuela empreendeu uma mudança de rota que tem marcado profundamente os tempos latinoamericanos. *Brasil de Fato*, 12 fev. 2009. Disponível em: <http://www3.brasildefato.com.br/v01/agencia/analise/geopolitica-da-emenda/?searchterm=fortalecido>. Acesso em: set. 2009.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.
- FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FIORI, J. L. Por que governabilidade? Qual governabilidade? In: *Os moedores falsos*. Petrópolis, Vozes: 1997.
- LAVAL, Christian. *L'École n'est pas une entreprise*. Paris: La Découverte, 2003.
- LEHER, R. Iniciativa para a integração da infraestrutura regional da América Latina, Plano de Aceleração do Crescimento e a questão ambiental: desafios epistêmicos. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (org). *A questão ambiental no pensamento crítico - natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.
- _____. Reforma universitária de Córdoba, noventa anos. Um acontecimento fundacional para a universidade latino-americanista. In: ABOITES, Hugo; GENTILI, Pablo; SADER, Emir (org.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2008.
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- LOWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MATO, D. Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas

- socioeducativas. 120, ALCEU, v. 6, n. 11, p. 120 a 138, jul./dez. 2005.
- MONTEIRO, N. Razões para a reestruturação. Universidade Nova: uma nova arquitetura para um novo tempo. *UFBA Revista*, n. 4, 2007.
- OLIVEIRA, F. de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- PAULANI, Leda. *Modernidade e discurso econômico*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- POPPER, Karl. *Conjecturas e refutações*. Brasília: Editora UnB, 1972.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI. No loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001
- WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

A lei como pai

Nilo Batista

Professor titular de Direito Penal da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O texto, observando o encontro de concepções jurídico-penais e concepções psicanalíticas, especialmente da categoria *culpa*, detém-se sobre a chamada “metáfora paterna”. Uma breve resenha do poder punitivo historicamente confiado ao *pater* (que perduraria significativamente no escravismo moderno) adverte para os fundamentos materiais da encarnação da lei na figura paterna.

Palavras-chave:

Culpa; *pater*; punição

Abstract

The text, observing the encounter between criminal-legal and psychoanalytic concepts, especially the guilt category, focuses on the so-called “paternal metaphor”. A brief review of the punitive power historically entrusted to *pater* (which would persist significantly in modern slavery) warns about the material foundations of the law’s personification on the paternal figure.

Key words:

Guilt; *pater*; punishment

¹ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 55.

² PLATÃO. *Górgias*. Lisboa: Edições 70, 1997, p. 109. No livro IX de *As Leis*, na segunda fala do ateniense, as palavras “cura” e “doença” são convocadas a integrar uma fundamentação preventivo-geral da pena (Bauru: Edipro, 1999, p. 358). Sobre isso, ver COSTA, Fausto. *El delito y la pena en la historia de la filosofía*. México, D.F.: UTEHA, 1953, pp. 9 ss; JAEGER, Werner. *Paidéia – a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1.300; ROMILLY, Jacqueline de. *La loi dans la pensée grecque*. Paris: Belles Lettres, 1971, pp. 179 ss.

³ Cf. SCHIAPPOLI, Domenico. *Diritto Penale Canonico*. Milão: Libreria, 1905, v. I, p. 776 ss; BATISTA, Nilo. *Matrizes ibéricas do sistema penal brasileiro*. Rio de Janeiro: Revan, 2000, p. 163 ss.

⁴ BIRMAN, Joel. A biopolítica na genealogia da psicanálise: da salvação à cura. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, abr.-jun. 2007, v. 14, n° 2, p. 530 ss.

⁵ EYMERICH, Nicolau. *Le manuel des inquisiteurs*. Paris: Mouton, 1973, p. 178.

⁶ NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico resumido*. Rio de Janeiro: INL, 1966.

⁷ Cf. KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. *Malleus maleficarum*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1991, p. 44.

Não digo, naturalmente, que me converti naquilo que hoje sou apenas devido à tua influência.

Isto seria muito exagerado (e até me sinto atraído por esse exagero).

Franz Kafka, *Carta a Meu Pai*

Is inúmeros encontros, em distintas circunstâncias históricas, entre os saberes jurídico-penal e médico, compõem uma inconclusa novela de terror, que podemos tentar compreender a partir de duas importantes estações do longo percurso: a Inquisição e o positivismo criminológico. A primeira aplicava a pena como cura; o segundo impunha a cura como pena.

A sanção penal – inexoravelmente um *fazer sofrer*,¹ pois precisamente caracterizada pela inflição de sofrimento ao condenado pela perda ou restrição de direitos – fora concebida também como “medicina da maldade” por Platão,² e esta não foi uma opinião isolada na Antiguidade. Contudo, nenhum outro *corpus* jurídico estaria mais aberto à incorporação de tal concepção do que o direito canônico, responsável pelo surgimento histórico de um novo sujeito culpável, acima do qual o magistrado canônico se colocava como pai e senhor. Assim, ao lado de uma *poena vindicativa*, que reagia, independentemente de qualquer propósito ou de qualquer outro sentido, à infração da lei ou à perversão da fé, havia uma *poena medicinalis*, atenta ao “melhoramento interior”, e que teria sua duração prolongada, subsistindo até a emenda do culpado.³ A Inquisição levaria ao paroxismo esses ingredientes, e constituiu um formidável programa salvacionista por meio da pena, a serviço da “cura” de hereges e, mais tarde, de bruxas. Joel Birman descreveu a passagem do registro da *salvação*, difundido no Ocidente pelo cristianismo, para o registro da *cura*, próprio da pretensão científica da Modernidade.⁴ Na segunda metade do século XIV, o metuculoso inquisidor Nicolau Eymerich falava de uma “salvação eterna”⁵ que também significava “saúde eterna”, já que o radical etimológico é o mesmo: saúde provém “do latim *salute* – salvação”.⁶ Na bula mediante a qual, duas centúrias depois, o papa Inocêncio VIII admoestava quem pretendesse se opor aos inquisidores Kramer e Sprenger, ele se referia aos procedimentos inquisitoriais como “remédios potentes para prevenir a doença da heresia”.⁷

Os cirurgiões entraram no sistema penal pela porta da sala de tortura, que era um regulamentado meio de prova para orientar a decisão sobre a potência do remédio a ser ministrado ao réu-paciente. Em seu escrupuloso estudo sobre a tortura na Península Ibérica, entre os séculos XVI e XVIII, Ana Lúcia Sabadell descobriu que, na falta do cirurgião, carrascos experientes eram valorizados por disporem de “considerável conhecimento médico”.⁸ Quem poderia sonhar que um dia técnicas e conhecimentos da Medicina se reuniriam numa nova modalidade de execução da pena capital, num patíbulo asséptico que parece uma enfermaria, com adereços que evocam um ato médico? A despeito da contradição entre a morte e o sentido preventivo da sanção medicinal, a execução por injeção letal aproxima cenograficamente pena e cura, embora este réu-paciente – seja ele um “herético impenitente e relapso” no século XIV, ou um “inimigo-combatente” isolado em Guantánamo – já não tenha cura, ou pelo menos já não a tenha fora da morte.

II

Os cirurgiões que, no século XVII, procuravam no corpo dos suspeitos o ponto diabólico – aquele sinal insensível à prospecção com agulhas, com o qual o coisa-ruim marcava na pele seu vassalo ou por onde nele penetrara⁹ – prestavam um importante serviço aos juízes, porém não decidiam. Para que a decisão médica se nivelasse à decisão judicial, praticamente vinculando-a, para que a indicação clínica da alta do paciente se equiparasse à expedição jurisdicional do alvará de soltura,¹⁰ seria preciso esperar pela invenção das medidas de segurança, cujos insumos teóricos seriam febrilmente elaborados ou incorporados pelo positivismo criminológico, a partir do último quartel do século XIX.¹¹ Entre esses insumos, exemplificativamente, mencionaremos a loucura moral, a temibilidade, a perigosidade, o estado patológico, a habitualidade, o estado perigoso, a perversão moral, a duração indeterminada, a degeneração etc. O positivismo colocou no prosaico a prevenção, fundada numa perigosidade que podia até mesmo dispensar o delito (perigosidade extradelitual), removeu para a coxia a culpabilidade, e deu início à longa temporada de uma peça em dois atos, cujo título mais expressivo foi Profilaxia Criminal.¹²

Doravante, o magistrado disporia de duas varas: a velha vara da pena, para os culpados, e a nova, da medida de segurança, para os perigosos. Contudo, para brandir esta segunda vara, o magistrado necessitava, imprescindivelmente quando o caso envolvesse a saúde mental do sujeito, de um saber *psi*, de uma sonda que, a exemplo da agulha em busca do ponto diabólico, pudesse tatear os estratos internos inacessíveis à tosa

⁸ SABADELL, Ana Lucia. *Tormenta iuris permissione*. Rio de Janeiro: Revan, 2006, p. 354.

⁹ MANDROU, Robert. *Magistrados e feiticeiros na França do século XVII*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 84.

¹⁰ Ou vice-versa. Estudando a legislação brasileira sobre drogas nos anos 1930, podemos observar que “incontestavelmente, a alta do paciente não era uma decisão médica, e sim uma decisão judicial, assimilável a um alvará de soltura, informada por um parecer médico” (BATISTA, Nilo. *Política criminal com derramamento de sangue*. DS-CDS, Rio de Janeiro: F. Bastos, n. 5-6, p. 82, 1998).

¹¹ Sobre isso, ver NOGUEIRA, Ataliba. *Medidas de segurança*. São Paulo: Saraiva, 1937; BRUNO, Anibal. *Perigosidade criminal e medidas de segurança*. Rio de Janeiro, Rio, 1977; ROMEO CASABONA, Carlos María. *Peligrosidad y derecho penal preventivo*. Barcelona: Bosch, 1986; REALE FERRARI, Eduardo. *Medidas de segurança e direito penal no estado democrático de direito*. São Paulo: RT, 2001; DONNA, Edgardo Alberto. *La peligrosidad en el derecho penal*. Buenos Aires: Astrea, 1978; MACHADO ALVIM, Rui Carlos. *Uma pequena história das medidas de segurança*. São Paulo: IBCCrim, 1997; MORAIS RIBEIRO, Bruno de. *Medidas de segurança*. Porto Alegre: Fabris, 1998; COBO DEL ROSAL, Manuel (org.). *Peligrosidad social y medidas de seguridad*. Valência: ed. Univ. Valência, 1974.

¹² Por exemplo, BRUNO, Anibal, op. cit., p. 45. É claro que existiu, e provavelmente ainda exista, a Societé Internationale de Prophylaxie Criminelle.

redução fenomenológica da reconstrução processual-probatória do delito (quando não se tratasse de uma perigosidade extradelitual). Os saberes jurídico-penal e médico passavam a dispor de um aparelho de Estado – intencionalmente, recorreremos à categoria difundida por Althusser – no qual sua interlocução culminava por decidir concretamente sobre controle e repressão mediante terapias punitivas (ou penas terapêuticas): o manicômio judiciário.

Também estava surgindo uma nova vítima dos sistemas penais, condenada a vagar, qual alma errante e sedada, pelas enfermarias situadas entre a negação total e a redução substancial de sua própria capacidade jurídico-penal, isto é, de sua capacidade de culpabilidade (imputabilidade). Não por acaso Althusser, num depoimento dramático que o envolvia diretamente, comparou a situação desses zumbis jurídicos à dos desaparecidos, daquelas pessoas que, após uma catástrofe, integram uma estimativa estatística sobre cujo destino ignora-se tudo, até mesmo se morreram. “Sob sua pedra sepulcral” – escreveu Althusser – “ele [o infrator diagnosticado insano] é como um morto para os que não o visitam, mas quem o visita? [...] Nem morto, nem vivo, não ainda enterrado mas sem obra [...]: desaparecido”.¹³ Como a medida de segurança, cuja natureza de verdadeira pena ninguém hoje discute seriamente, era concebida como remédio,¹⁴ não se sujeitava ao princípio da legalidade (o “remédio” não precisa necessariamente estar disponível antes da “doença”, bastando que o esteja quando da “terapia”) e nem podia ter duração determinada. Assier-Andrieu compreende o texto de Althusser como “pedido de acesso à culpabilidade, como se este estado garantisse a manutenção do culpado no sistema de reprodução humana”.¹⁵ A noção de um direito à culpabilidade atravessa a obra importante e original de Virgílio de Mattos: “todos os cidadãos” – proclama ele – “devem ser considerados imputáveis, para fins de julgamento penal, com todas as garantias a ele atinentes”.¹⁶

Ultrapassa os limites dessa intervenção recordar a imediata e eufórica adesão de vastos setores da Psiquiatria e da Psicologia ao programa político-criminal do positivismo criminológico. Ao programa, sim, porquanto às pretensões “científicas” de uma Antropologia Criminal viria somar-se rapidamente o anelo investigatório de uma Antropometria Criminal; das entranhas de uma Psicologia Judiciária surdida a ambição estreita de credenciar-se como uma espécie de técnica detectora de mentiras de testemunhas ou acusados; os capítulos psiquiátricos cresciam a cada nova edição dos manuais de Medicina Legal. Certas categorizações nosológicas favoreciam o contubérnio médico-policial. A monomania raciocinante ou afetiva, versada por Pinel e Esquirol, está sendo designa-

¹³ ALTHUSSER, Louis. *O futuro dura muito tempo*. São Paulo: Companhia das Letras 1992, p. 29. Para os aparelhos, Idem. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1980.

¹⁴ Bettiol recorria a um argumento de Nagler para frisar que o sofrimento imposto ao sujeito perigoso, submetido à medida de segurança, seria equiparável ao sofrimento proveniente de uma intervenção cirúrgica: “simples meio para chegar à cura” (BETTIOL, Giuseppe. *Direito penal*. São Paulo: RT, 1976, v. III, p. 265).

¹⁵ ASSIER-ANDRIEU, Louis. *O direito nas sociedades humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 300.

¹⁶ MATTOS, Virgílio de. *Uma saída – preliminares para a desconstrução das medidas de segurança*. Rio de Janeiro: Revan, 2006, p. 185.

da, no último quartel do século XIX em toda a Europa, por loucura moral (*folie morale* ou *raisonnante*, *moral insanity*, *moralisch Wahnsinn*, *pazzia morale*): Lombroso, no prefácio à terceira edição de seu mais ambicioso livro, orgulhava-se de ter demonstrado, associando doença a atavismo, a essencial fusão entre seu conceito de criminoso nato e o de louco moral.¹⁷ Uma doença para a qual, como anotou Roberto Machado, “a terapêutica fundamental instituída pela psiquiatria chamou-se justamente *tratamento moral*”¹⁸ é algo que, transpostos os portões do foro, converte-se num delito para cujo autor inimputável prescrever-se-á uma internação penal até que se constate “cientificamente” sua cura; devemos a Cristina Rauter uma vigorosa denúncia sobre os estragos daquilo que hoje se chama “personalidade psicopática” ou “sociopata” – esta versão *psi* do “inimigo” jakobsiano – no sistema penal brasileiro.¹⁹ Num dos mais prestigiosos manuais de Medicina Legal brasileiro da segunda metade do século XX, eram tais sujeitos caracterizados por “procederem sem obediência à lei e sem atenção aos preceitos da ética social”:²⁰ essas características convertem a infração em doença, convertem a autonomia moral da pessoa humana num sintoma. Não foi por acaso que o positivismo produziu uma concepção *sintomática* da ação humana,²¹ e que ainda hoje penalistas devotos da *prevenção especial* vejam a ação como “manifestação da personalidade”.²²

III

Na metade do século XX, constitui um lugar-comum dos manuais de Direito Penal incluir a Psiquiatria Forense e a Psicologia Judiciária no elenco das “disciplinas auxiliares”.²³ Ao contrário, de Psicanálise pouco ou nada se fala. Mesmo no campo da Medicina Legal – com a explicável exceção de Júlio Porto Carrero – a recepção do pensamento psicanalítico é tímida e desconfiada: nada além de alguma referência isolada e superficial, como aquela que Leonídio Ribeiro fez a Freud em seus escritos sobre homossexualismo.²⁴ Em sua Psicopatologia Forense, que uma década depois se converterá *ipsis litteris* no segundo volume de sua Medicina Legal, Afrânio Peixoto não menciona, nem na bibliografia, Freud; aliás, nem Porto Carrero, nem Arthur Ramos...²⁵ Contudo, num livro de 1933, que denominou *Criminologia*, dedicado a dom Luis Jiménez de Asúa (um dos principais responsáveis pela vulgarização da psicanálise nos meios jurídico-penais latino-americanos²⁶), Afrânio Peixoto ensaia uma interlocução, naturalmente perturbada pela distância dos respectivos

¹⁷ LOMBROSO, Cesare. *L'Uomo delinquente*. Turim: Fr. Bocca, 1884, p. IX. Para seus fiadores psiquiátricos, p. 543, nota 1 (ausente Esquirol).

¹⁸ MACHADO, Roberto et al, *Danação da norma*. Rio de Janeiro: Graal, 1978, p. 391.

¹⁹ RAUTER, Cristina, *Os carreiristas da indisciplina*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979. Republicado em *Criminologia e subjetividade no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 2003, p. 113 ss.

²⁰ GOMES, Hélio. *Medicina legal*. Rio de Janeiro: F. Bastos, 1963, p. 212.

²¹ Sobre ela, FRAGOSO, Heleno. *Conduta punível*. São Paulo: J. Bushatsky, 1961, p. 11; FERRI, Enrico. *Princípios de direito criminal*. São Paulo: Saraiva, 1931, p. 274 ss.

²² ROXIN, Claus. *Derecho penal*. Madri: Civitas, 1999, p. 252.

²³ Por exemplo, MAGALHÃES NORONHA, E. *Direito penal*. São Paulo: Saraiva, 1985, 23ª edição, v. I, pp. 17 e 18; BRUNO, Aníbal. *Direito penal*. Rio de Janeiro: Forense, 1959, v. I, t. 1º, p. 45.

²⁴ Cf. RIBEIRO, Leonídio. *Criminologia*. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1957, v. I, p. 70; Ídem. *De médico a criminalista*. Rio de Janeiro: Liv. S. José, 1967, p. 237.

²⁵ PEIXOTO, Afrânio. *Psicopatologia forense*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1923, 2. ed.; PEIXOTO, Afrânio. *Medicina legal*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1931, 3. ed., v. II.

²⁶ JIMÉNEZ DE ASÚA, Luis. *Psicoanálisis criminal*. Buenos Aires: Depalma, 1982; a primeira edição é de 1940.

²⁷ Afrânio Peixoto faz do alívio psíquico do infrator por sentimento de culpa um argumento legitimante da pena (p. 144), e despede-se da esquemática exposição de algumas noções da psicanálise assim: "Quaisquer que sejam as nossas críticas e sorrisos a tal ou qual dos detalhes da doutrina de Freud, há no freudismo muito, muitíssimo a considerar" (p. 83). Cf. *Criminologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1933.

²⁸ "Errou Freud - o denegridor da espécie humana - quando, nas suas hipóteses sobre o inconsciente, viu na psique da criança um volutabro em que se acumulam infâmias e sordíccies". Cf. *Comentários ao código penal*. Rio de Janeiro: Forense, 1958, v. I, t. II, p. 363.

²⁹ BARATTA, Alessandro. *Criminologia crítica e crítica do direito penal*. Rio de Janeiro: Revan, 1999, p. 50.

procedimentos metodológicos.²⁷ O mais prestigiado penalista brasileiro do século XX, Nélson Hungria, interditou o diálogo com a Psicanálise, valendo-se de fórmula indigna de seu merecimento intelectual.²⁸

Sem embargo de inúmeras iniciativas pontuais de penalistas brasileiros na exploração de jazidas psicanalíticas, cujo arrolamento transcendia o modesto calado da presente intervenção, o fato é que não foram até agora lançadas pontes metodológicas que suportassem um trânsito mais intenso de materiais teóricos com reflexos permanentes na elaboração conceitual e na experiência judiciária do Direito Penal. Não é difícil perceber as dificuldades que cercam este namoro incapaz de passar ao ato.

Se constatamos divergências de conteúdo até entre categorias jurídicas - como se dá, por exemplo, entre o conceito de *funcionário público* do direito administrativo e do direito penal, ou entre o conceito de *coisa móvel* do direito civil e do direito penal -, não pode espantar certas radicais diferenças entre categorias centrais de dois saberes a rigor tão distantes quanto Direito penal e Psicanálise. Tomemos, também como exemplo, a noção de *culpa* (entendida, juridicamente, como *culpabilidade*, e não como *negligência* ou *imprudência*).

A categoria *culpa* se inscreve num lugar privilegiado em ambos os saberes, porém com conteúdos e efeitos bem distintos. Na Psicanálise, a *culpa* é entendida como *sentimento*; este *sentimento* impõe ao sujeito certo sofrimento, para o qual se buscarão caminhos terapêuticos. No direito penal, a *culpa* é formulada como *juízo*; uma vez juridicamente constatado, tal *juízo* autoriza a imposição de sofrimento punitivo ao sujeito. Assim, enquanto a *culpa* como *sentimento* mobiliza uma intervenção psicanalítica que pretende atenuar ou curar o sofrimento do paciente, a *culpa* como *juízo* de reprovação habilita e legitima o próprio sofrimento punitivo a exercer-se sobre o condenado. "Não sofras por essa culpa que agora conheces", poderia ser dito ao paciente pelo analista; "(re)conhecida tua culpa, agora sofrerás", diz o juiz ao réu. Baratta vislumbrou na teoria psicanalítica "uma radical negação do tradicional conceito de culpabilidade e, portanto, também de todo direito penal baseado no princípio da culpabilidade".²⁹

Para que esses dois saberes - Psicanálise e Direito Penal - possam dialogar, há um ponto de partida ineludível, consistente em conceber o sofrimento punitivo ou como dado essencial da sociabilidade humana, enquanto imperativo ético ou enquanto instrumento utilitário (como fazem as teorias legitimantes da pena, absolutas ou relativas), ou como o mais infecundo e violento modelo jurídico de decisão de conflitos, remanescência do Estado de polícia dentro do Estado de direito, contra o qual conspira para agigantar-se permanentemente, na prática se exercen-

do sempre de forma seletiva e estigmatizante (como fazem as teorias que deslegitimam a pena). Parece evidente que só a segunda concepção viabilizaria a interlocução entre Psicanálise e Direito Penal, por ela coincidentes numa função restauradora e libertária do sujeito.

Mesmo a interlocução entre Psicanálise e Criminologia, como observa Salo de Carvalho, só é pensável a partir do que ele chama de “*criminologia trágica*”, desencantada do fetiche etiológico cientificista e comprometida com modestas mas imprescindíveis estratégias de redução de danos: para Salo, a possibilidade da interlocução estaria “na convergência dos discursos para a análise crítica do mal-estar contemporâneo que se traduz de inúmeras formas na reprodução das violências”.³⁰

IV

E chegamos, enfim, à chamada “metáfora paterna”. É curioso observar que hoje, entre nós, seu alcance e sua circulação nos meios jurídicos e na Ciência Política são menos questionados do que nos meios psicanalíticos e criminológicos críticos. Podemos vê-la, no denso estudo da jurista Nicolazzi Philippi, como ‘valor simbólico’ [...] que discerne, para o sujeito, a possibilidade de projetar-se para além de uma percepção especular e [...] reconhecer a regulação do universo social que o antecede”.

³¹ De forma peremptória se exprime Guerra Filho: “o significante *Pai* é equivalente ao significante *Lei*”.³² O brilhante cientista político Gisálio Cerqueira pretende que “a diluição da figura paterna, sua ausência ou degradação, apontam para o *self-service* normativo, inviabilizando a prática da democracia”.³³

Já nos meios psicanalíticos e criminológicos críticos, a metáfora paterna parece estar em baixa. Márcia Arán observa que tal interpretação representou “mais um problema que propriamente uma solução”,³⁴ e Regina Néri interpela a (in)consistência histórica e as funções ocultas da universalização do que chama de “figura legisladora do pai”.³⁵ Vera Malaguti Batista deparou-se com o uso sistemático da metáfora paterna, por psicólogos e assistentes sociais auxiliares do então Juizado de Menores, na criminalização de jovens infratores afrodescendentes.³⁶

Passemos ao largo dessa figura paterna que se pretende identificar com a interdição, deste pai reciclado em lei, para observarmos a mesma metáfora pelo avesso, isto é, uma lei figurada como pai. Para desfrutarmos de todas as virtualidades do deslizamento de sentido que postula transpor para a lei as qualidades do pai, será conveniente uma visita a este personagem histórico suficientemente descrito pelo direito: o pai.

³⁰ CARVALHO, Salo de. Criminologia e psicanálise: possibilidades de aproximação. *Rev. de Estudos Criminais*. Porto Alegre: Notadez, n. 29, p. 89, 2008.

³¹ NICOLAZZI PHILIPPI, Jeanine. *A lei - uma abordagem a partir da leitura cruzada entre direito e psicanálise*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001, p. 209.

³² GUERRA FILHO, Willis Santiago. *Sobre a origem metapsicológica da ordem jurídica*. Mimeo.

³³ CERQUEIRA FILHO, Gisálio. *Édipo e excesso - reflexão sobre lei e política*. Porto Alegre: Fabris, 2002, p. 59.

³⁴ ARÁN, Márcia. A singularização adiada: o feminismo na civilização moderna. BIRMAN, Joel (org.). *Feminilidades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002, p. 68.

³⁵ NÉRI, Regina. *Enfraquecimento da lei ou aumento do poder punitivo?* Mimeo, p. 14.

³⁶ BATISTA, Vera Malaguti S.W. *Díficeis ganhos fáceis - droga e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

V

A *casa* constituiu, desde a Antiguidade, e nela ao lado do *templo* e do *palácio*, a sede de uma sociedade política chefiada por autoridade investida de ilimitado poder punitivo. Ao lado do *sacerdote* e do *rei*, cujas funções aliás desempenhava no âmbito doméstico,³⁷ o *pai* dispunha de um feixe de poderes cuja designação jurídica romana revela a desmedida extensão: *ius vitae et necis* ou *vitae necisque potestas*, direito-poder de vida e de morte. O *pater* podia privadamente encarcerar, pelo tempo que lhe aprouvesse, seus filhos; podia açoitá-los; impor-lhe grilhões para o trabalho na lavoura; vendê-los e matá-los. Estes poderes atravessam, no Direito Romano, quase incólumes, os períodos chamados antigo e clássico, para, na época helênica, serem restringidos pela perspectiva argumentativa da correção e disciplina.³⁸ Uma das conseqüências do poder paternal em Roma foi aquela dilatação da adolescência (que, começando aos 14 anos, quando terminava a *pueritia* que principiara aos 7, chegava aos 28) e da *iuventus* (que alcançava os 45 ou mesmo os 50 anos): nas palavras de Frascetti, “como se a adolescência e a juventude fossem idades prorrogadas de maneira fictícia com o objetivo de evidenciar a continuação da submissão dos filhos aos pais, detentores efetivos de todos os poderes”.³⁹

Se visitarmos o século XI francês, na companhia de Duby, encontraremos ao lado da justiça real o que ele chamou de “justiça doméstica”. A casa, essa “*institution primordiale*”, está sob a direção “*exclusive et absolue d’un chef*”, que tem direito à obediência de todos (esposa, filhos, netos e respectivas esposas, clientes, escravos e outros dependentes): “ele ordena e ele castiga com toda a liberdade”. “*Le chef ici dicide*”, nessa justiça essencialmente repressiva, onde o pai-chefe exerce “*son droit de punir*”.⁴⁰ Quando, nos próximos séculos, iniciar-se o processo histórico que, pela acumulação primitiva de poder punitivo (sem a qual não se viabilizariam os futuros Estados nacionais), culminará na invenção da pena pública, não é apenas a vítima que terá confiscado seu conflito: a pena pública é construída também à custa do *pater*, espoliado em nacos substanciais de seu poder punitivo. Na metade do século XV, Afonso V de Portugal reitera que “ao rei, ou príncipe da terra, pertence *somente* fazer e ter cárcere [...] e qualquer outro, que por si faz cárcere privado, contradiz ao Rei ou Príncipe da terra”. Contudo, ao final da lei que monopolizava o encarceramento – então, como anteriormente, de natureza apenas processual-cautelara (“parar reter e guardar [...] os malfetores e fazer em eles execução”) e não penal –, o soberano ressalva o caso daquele “que encarcerar seu servo, ou filho para os castigar d’algumas más manhas e costumes que houverem”.⁴¹ Nesta passagem, a legitimação do poder punitivo doméstico-senhorial pela perspectiva argumentativa da correção e disciplina já aparece com clareza.

³⁷ “A família romana [...] tinha seus *sacra*, ou seja, seu culto especial, e o *paterfamilias* era seu sacerdote. Ele era também juiz dos *filiifamilias*” (BONFANTE, Pedro. *Instituciones de derecho romano*. Madri: Réus, 1965, p. 160).

³⁸ BONFANTE, Pedro. op. cit., p. 162-163. Segundo Marciano, o imperador Adriano condenou ao internamento numa ilha certo pai que matara o filho por manter relações sexuais com a madrasta; embora o texto proclame que “o pátrio poder não deve consistir em atrocidade”, o fundamento da condenação residiu em ter sido o filho morto “antes como ladrão do que com o direito de pai (*quod latronis magis, quam patris iure eum interfecit*)”; cf. D. XLVIII, IX, 5.

³⁹ FRASCETTI, Augusto. *O mundo romano*. LEVI, G.; SCHMITT, J. C. *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, v. I, p. 71.

⁴⁰ DUBY, Georges. *La justice et le juge aux temps féodaux*. *La Justice*. Centre de Sciences Politiques de l’Institut d’Etudes Juridiques de Nice, Paris: PUF, p. 219 ss, 1961.

⁴¹ Ord. Afo. V, LXXXII. De modo geral, só o casamento subtraía o filho ao poder punitivo paterno: “segundo estilo de nosso Reino, sempre como o filho é casado, é havido por emancipado, e fora do poder de seu pai” (Or. Fil., I, LXXXVIII, 6).

Nélson Hungria constata a longa duração desse poder punitivo observando que “os códigos do século XIX, na sua maioria, não cuidavam especialmente dos maus tratos ou castigos imoderados, de modo que estes só se tornavam puníveis quando ocasionassem lesão corporal ou morte”.⁴² Na prática, seria preciso também que o fato fosse comunicado a uma autoridade pública, o que estava muito longe de ser freqüente. Nosso Código Criminal de 1830 contemplava, entre as causas de justificação do crime, a hipótese de consistir ele “no castigo moderado que os pais derem a seus filhos, os senhores a seus escravos e os mestres a seus discípulos”.⁴³ O conselheiro Paula Pessoa referendava as penas domésticas advertindo que “na primeira idade da vida e na adolescência é preciso a luta com as paixões nascentes”.⁴⁴ E Vieira de Araújo ponderava que submeter à justiça criminal os abusos do pátrio poder “desmoralizaria a autoridade paterna, perturbando as relações domésticas”.⁴⁵ À procura de meninas e senhoras novecentistas na literatura brasileira, Helena Bocayuva deparou-se com uma curiosa tarefa das segundas: amenizar, tanto quanto possível, “a severidade do *paterfamilias*, muitas vezes extremamente autoritário e até cruel com sua prole”.⁴⁶ Ao “absolutismo onipotente deste *paterfamilias*” referiram-se Gizlene Neder e Gisálio Cerqueira Filho, num instigante estudo em que a violência familiar é experimentada como antecedente do fracasso das políticas de atendimento e do extermínio da infância e adolescência pobres brasileiras.⁴⁷

Não nos deteremos sobre o dado infraestrutural que, no Brasil, prolongou – juridicamente até 1888, e culturalmente só Deus saberá até quando – o poder punitivo doméstico-senhorial: o escravismo, que pressupõe e depende do exercício permanente e aterrorizador desse poder. Sobre isso, a partir da circunstância constrangedora de termos fundado a pena pública no apogeu do poder punitivo privado patriarcal, detivemo-nos extensamente em outra ocasião.⁴⁸

O retrato jurídico do *pater* estaria incompleto sem uma circunstância histórica desconcertante. Na tradição romana, *paterfamilias* é aquele que não tem outro ascendente vivo por linha masculina.⁴⁹ Se é certo que a morte do *pater* implica sua reprodução (pela divisão da família original em tantas quantos sejam os filhos varões, doravante cada qual deles chefe absoluto de uma nova família), não é menos certo que a condição jurídica de *pater* supõe a morte do pai; ou, dito de outra forma, juridicamente todo *pater* é um órfão. A suposição de Freud, de que “ao parricídio seguiu-se prolongada época na qual os irmãos disputavam a sucessão paterna”,⁵⁰ foi resolvida pelo direito romano no sentido da preservação e multiplicação do poder punitivo paterno.

⁴² *Comentários ao Código Penal*, cit., v. V, p. 447.

⁴³ C.Cr. 1830, art. 14, § 6º.

⁴⁴ PAULA PESSOA, Vicente Alves de. *Código criminal do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: A. A. Cruz Coutinho, 1885, p. 60.

⁴⁵ VIEIRA DE ARAÚJO, João. *Código criminal brasileiro*. Recife: J. Nogueira de Souza, 1889, p. 297.

⁴⁶ BOCAYUVA, Helena. *Sexualidade e gênero no imaginário brasileiro*. Rio de Janeiro: Revan, 2007, p. 106.

⁴⁷ NEDER, Gizlene; CERQUEIRA FILHO, Gisálio. Os filhos da lei. In: *Idéias jurídicas e autoridade na família*. Rio de Janeiro: Revan, 2007, p. 107 ss. (esp. 110, 128 e passim).

⁴⁸ Cf. BATISTA, Nilo. Pena pública e escravismo. *Arquivos do Ministério da Justiça*. Brasília: Ministério Justiça, v. 51, n. 190, p. 211 ss, 2006.

⁴⁹ Sobre esse aspecto, cf. BONFANTE, op. cit., p. 158.

⁵⁰ FREUD, Sigmund. Moises y la religion monoteísta. In: *Obras completas*. Madri: Biblioteca Nueva, t. III, p. 3.290, 1973.

VI

Podemos agora, recuperada a imagem jurídica do pai, compreender os motivos pelos quais Raúl Zaffaroni caracteriza como “paternalista” o Estado policial, que aposta no castigo e no adestramento dos súditos e tem a pretensão de protegê-los até contra suas próprias ações autolesivas,⁵¹ como se dá na criminalização de usuários de drogas ilícitas, e os motivos pelos quais Hassemer vê o Estado “converter-se em pai” nas expectativas de setores fascitizados da classe média europeia que demandam mais invasividade policial por meio de escutas.⁵²

A identificação, como se vê, não se realiza propriamente na paternidade, mas sim na autoridade investida de poder punitivo, à qual tocaria desempenhar-se como legislador, juiz e verdugo dos próprios filhos. Entre nós, por causa do escravismo, este poder punitivo teve reconhecimento jurídico até o final do século XIX, e extensa sobrevivência cultural. A lei como pai é uma lei muito dura, ao contrário de doces idealizações construídas de costas para a história.

Olhando para ele, após sua estuenda aventura histórica, o pai ao qual se refere a lei é alguém caracterizado pelo poder de castigar, pelo poder de dirigir-se aos filhos não por conselhos – recorramos à distinção de Hobbes⁵³ –, mas por ordens às quais os mesmos filhos devem obediência.

Nos chamados “discursos de cadafalso”, não era raro que os padecentes responsabilizassem seus pais, ou o abandono deles, pelo destino que lhes tocara.⁵⁴ De certa forma, este enunciado colocava o pai simbolicamente ao lado do carrasco.

Kafka, como se vê na epígrafe desta intervenção, tomava este determinismo por um exagero, que aliás o atraía.

Muito mais exagerado é acreditar numa função mecanicisticamente motivadora da lei, acreditar que o homem se comporta pavlovianamente segundo a proibição ou o mandado. Nosso ministro da Saúde, a propósito da assim chamada “lei seca”, declarou que “a sociedade estava precisando de um pai”.⁵⁵ A principal utilidade dessa superstição é sua subjetivação normativa, da qual proviria, para usar palavras de Binding, “deveres de obediência ou de submissão (*Pflichten des Gehorsams oder Botmässigkeit*)”⁵⁶ capazes de produzir, a baixo custo político, providenciais estoques de poder punitivo.

Despir o pai de poder punitivo, deste arcaico fardo que lhe foi imposto, pode ser um ponto de partida para afastar dele, e da lei, a imposição de sofrimento no qual se confundiram. Psicanálise e Direito Penal dialogarão mais facilmente em torno da oposição desejo–liberdade, que sinaliza um conflito juridicamente solucionável, do que aferrados à opo-

⁵¹ ZAFFARONI, Raúl et al. *Direito penal brasileiro*. Rio de Janeiro: Revan, v. I, p. 94, 2003.

⁵² HASSEMER, Winfried. *Direito penal libertário*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007, p. 238.

⁵³ HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Rideel, 2005, p. 156.

⁵⁴ Cf., por exemplo, SANSON, H. *Mémoires des sanson*. Paris: Dupray de la Mahérie, 1863, t. VI, p. 332.

⁵⁵ Cf. *Folha de S. Paulo*. 10 ago. 2008, p. C8.

⁵⁶ BINDING, Karl. *Die Normen und ihre Übertretung*. Facsimilar Scientia, v. I, p. 96, 1965.

sição desejo–interdição, que chama poder punitivo. O milenar percurso da horda não foi agitado por subseqüentes remoções ou ressignificações de interdições?

A (re)privatização de poder punitivo que o novo modelo de acumulação capitalista propõe não aposta muitas fichas no pai; poderá finalmente o velho e trágico personagem libertar-se das cruéis funções que lhe tocaram? Ou estará condenado perpetuamente ao *fazer sofrer* que é o núcleo aterrador do poder punitivo? Nossa capacidade de prever um outro mundo depois do grande encarceramento em curso pode depender de nossa capacidade de renunciar a metáforas que realimentam o princípio da punição, ou seja, o princípio – jamais demonstrado! – segundo o qual a imposição de sofrimento previne transgressões ou restaura a ordem virtuosa violada.

“O Brasil é Belo”¹

Liana Cardoso

Departamento de Sociologia

Resumo

No Brasil, o quadro de crescimento educacional divulgado por meio de uma massa de informação sobre o estudante, o professor e a instituição afetou o entendimento da sociedade sobre a educação. Neste ambiente de crescimento foram identificados três padrões centrados em relações internacionais, intergovernamentais e interentidades que se complementam e se opõem nas políticas de expansão e de compensação educacional. A noção de crescimento, igualmente, revelou-se importante, tanto para diferenciar o modo geral do modo particular de organizar a universidade quanto para verificar o desenvolvimento das tradições das Ciências Humanas e Sociais, na troca de idéias entre universidade e sociedade e nas conexões entre os pesquisadores no País e no exterior.

Palavras-chave

Educação; padrão de crescimento educacional; universidade pública; Ciências Humanas; Ciências Sociais

Abstract

In Brazil, the educational growth picture revealed through a mass of information about the student, the teacher and the institution affected the society understanding on education. In this growth environment were identified three patterns focusing on international relations, intergovernmental and inter-entities that complement and oppose the policies of expansion and compensatory education. The notion of growth, equally, proved important, both to differentiate the general from the particular way to organize the university as to verify the development of traditions of the Humanities and Social Sciences, in the exchange of ideas between university and society and in the connections among researchers in the country and abroad.

Key words

Education; patterns of educational growth; public university; Humanities; Social Sciences

¹ De 2004 a 2006, coordenei uma pesquisa de acompanhamento de 114 estudantes, do ensino médio, distribuídos em 4 turmas de 2 escolas estaduais na cidade do Rio de Janeiro. No primeiro questionário aplicado, a questão aberta que versava sobre o significado do Brasil teve como resposta, em cerca de 25 por cento, que o Brasil é belo. O nome do artigo é uma homenagem a estes estudantes que responderam com a estética sobre o que sabiam do Brasil.

Dos anos 1990 até nossos dias, em ondas crescentes e sucessivas, se processou uma sistemática divulgação de resultados de pesquisa e de instrumentos de avaliação do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior que ajudou a promover uma mudança de percepção notável entre os brasileiros relacionada à importância da educação para todos.²

Resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e do Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Unesco/OREALC), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep-MEC), achados da contabilidade nacional e internacional, achados de pesquisas acadêmicas e de organismos do setor privado centrados na educação explodiram nos meios de comunicação. Tornaram disponível uma massa de informação sobre o estudante, o professor e a instituição educacional que modificou o comportamento sobre a educação pelas autoridades, pelos sistemas de especialistas e pelo grande público.³

Estes diagnósticos reveladores do crescimento educacional e da proficiência nos estudos provocaram um debate amplo e denso, nos meados desta primeira década do século XXI, que eu identifico por meio de três esquemas padronizados.

O Governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), no período de 1994-2002, regulou as instituições de ensino superior (IES), em geral, mas deu uma atenção especial às entidades particulares por meio de um encaminhamento surpreendente em número, de decretos, leis e resoluções para o setor. O Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), de 2003 até o presente, continuou com a ênfase relacionada às IES particulares, criando o Programa Universidade Para Todos (Prouni), em um primeiro momento, e, em um segundo, voltou-se para as instituições federais de ensino superior, pelo estímulo a novos *campi* e com a pretendi-

² Agradeço a leitura, crítica e sugestões de parte do trabalho feita por Ricardo Jardim Andrade.

³ As minhas idéias e parte dos dados sobre a participação da sociedade e o padrão das interrelações entre governo, entidades e organismos internacionais centrados na educação foram retirados do meu Relatório de Pesquisa "O Big Bang da Primeira Série do Ensino Médio" entregue à FAPERJ, em 2007.

da melhoria da graduação mediante o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A cada resultado de um exame nacional, que mostrava o aumento do acesso a todos os níveis do sistema educacional, simultaneamente, mantia-se uma questionável aprendizagem dos estudantes.

O Brasil como membro da Organização das Nações Unidas (ONU), o governo como signatário, o Congresso Nacional como legislador, o Ministério da Educação como executor, todos abraçaram a mobilização oceânica de recursos humanos e financeiros frente à adoção dos governos brasileiros das agendas educacionais dos séculos XX – universalização dos ensinos pré-escolar, fundamental, médio e ensino superior – e a do XXI (crescimento econômico, equidade e integração cultural). A Declaração de Jomtien, na Tailândia, em 1990, centrada no conceito de educação para todos, foi um instrumento importante do Governo do PSDB, segundo Castro (2005), enquanto a Declaração do Milênio, em Nova Iorque, em 2000, que submeteu a educação à concepção de melhoria de vida para toda a população, tornou-se a opção do Governo do PT (Teles, 2006).

Estas iniciativas acabaram por estabelecer aquilo que caracterizo como um primeiro padrão de relacionamento centrado na educação que se concretiza no permanente relacionamento entre diretores, técnicos e conselheiros internacionais e seus congêneres nacionais. Analistas reformadores veem este espaço institucional como cooperação, enquanto os críticos percebem subordinação do Brasil aos organismos multilaterais e abandono do projeto brasileiro de escola pública (Silva, 2003)

De qualquer maneira, esta troca de ideias e ações internacionais não se deu no vazio, elas foram buscadas pelo governo brasileiro e apoiadas por políticos, técnicos e especialistas. Havia um debate preexistente sobre a escola pública que se incorporou na Constituição de 1988, fundamentou parcialmente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a regulamentação das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, e o Plano Nacional da Educação (PNE) em 2001. Mas as novidades incorporadas no Enem, que foram positivas, segundo Castro (2005), e que trouxeram grande confusão para os educadores, segundo Abramovay (2003), estiveram associadas às noções de competências e habilitações, que os reformadores acreditaram caber na escola para atender a necessidade de seleção profissional e social demandada pela organização da produção e da sociedade brasileira.

Até o momento, parece que esta perspectiva fundada nas competências e habilitações se afirmou com relação ao Enem, porém acrescida de novas críticas. Uma primeira avaliação desfavorável ao exame se prende

ao seu caráter nacional, dada a dimensão continental do Brasil. As universidades, com suas comissões de vestibulares com décadas de experiência em formular exames, poderiam ser o apoio institucional necessário à realização de um Enem regionalizado e melhor dimensionado em termos acadêmicos e monetários.

Direcionadas ao Ministério da Educação (MEC), os críticos exigem maior transparência, maior controle, menos ideologia e maior responsabilidade em torno das ações voltadas ao exame. Em *O Globo*, publicado em 15 de outubro de 2009, Pedro Flexa Ribeiro, educador da rede particular de escolas do Rio de Janeiro, afirma que o recorrente déficit de aprendizagem do ensino médio mostrado no Enem, que se pretende seja o substituto do vestibular, nunca chega ao professor, não revela como os estudantes falharam. Aí está o erro do MEC com relação à sociedade. Ele clama pela necessidade de se *avaliar a avaliação*, porque não se sabe o que está sendo ocultado ao público interessado.

Uma terceira crítica ao MEC se relaciona à responsabilidade de contratação, licitação e fiscalização para a realização do Enem, cuja magnitude e importância podem ser medidas pelos 4,1 milhões de estudantes e seus familiares. O vazamento e o adiamento dos exames previstos para outubro de 2009 causaram prejuízos iniciais aos cofres públicos de cerca de 38 milhões de reais, e mais o cancelamento do contrato de 116,9 milhões de reais. O novo contrato, sem licitação, poderia chegar a 140 milhões de reais. Em outros momentos da vida política do País, o afastamento do ministro teria sido imediato, embora a Polícia Federal e o Tribunal de Contas da União busquem os culpados (*O Globo*, 2 out. 2009; 6 out. 2009; 8 out. 2009; *Folha de S. Paulo*, 23 out. 2009).

Uma quarta crítica vem de setores universitários organizados no Sindicato Nacional dos Docentes Universitários e suas seções regionais, que apontam os serviços de avaliação, a terceirização do setor educacional de avaliação como uma ingerência indevida das entidades privadas nas atividades educacionais de responsabilidade típica do Estado. Segundo estes analistas, a terceirização quebra a autonomia universitária, prevista na Constituição.⁴

Vejo um segundo padrão de relacionamento ditado pela intensidade das medidas educacionais dos anos 1990 até o presente por meio do financiamento governamental. Primeiro, com a criação do Fundo de Desenvolvimento Educacional e Valorização do Magistério do Ensino Fundamental (Fundef), na gestão do PSDB, e, mais recentemente, com a ampliação contida no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),

⁴ Frente a estas cifras apresentadas anteriormente, é muito compreensível que em dezembro de 2000, dirigida ao Conselho de Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio (OMC), os Estados Unidos apresentaram uma proposta relativa aos serviços de ensino superior, ensino de adultos e de capacitação com o objetivo de “liberalizar a comercialização deste importante setor da economia mundial removendo obstáculos que se opõem à transmissão desses serviços além das fronteiras nacionais por meios eletrônicos ou materiais ou o estabelecimento e exploração de instalações para proporcionar serviços a estudantes em seu país ou no estrangeiro” (Roberto Leher, *Jornal da ADUFRJ*, em 6 out. 2009).

que é o fundo de financiamento de todo o ensino básico, da gestão do PT. Esses financiamentos da educação impulsionaram o expansionismo dos governos estaduais e de prefeituras do número de matrículas do sistema educacional cujos critérios despreocupados quase sempre ferem a qualidade e a proficiência estudantil.

Naquilo que concerne especificamente o ensino superior, a gestão do PT financiou com o Prouni a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior para estudantes com uma renda *per capita* familiar de até três salários mínimos.⁵ Criado pelo Governo Federal em 2004 e transformado em lei em janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderirem ao programa.⁶ Já o programa Reuni, criado em abril de 2007, tem como finalidade aumentar o acesso e a permanência do estudante no curso de graduação juntamente com a elevação do padrão de qualidade desses cursos. O aumento de vagas na educação do ensino superior, visa cumprir uma das metas do Plano Nacional de Educação: a oferta de educação superior até 2012 para, pelo menos, 30 por cento dos jovens de 18 a 24 anos⁷, a qual está, presentemente, em cerca de 13 por cento.

O jornal *O Estado de S. Paulo*, em 4 de outubro de 2009, divulga que o IBGE, na Síntese de Indicadores Sociais, revela avanços importantes no sistema educacional brasileiro. Propiciado pela expansão das universidades privadas e pelo Prouni, um dos avanços mais importantes é o aumento de 6,9 para 13,9 por cento do número de alunos do ensino superior, entre 1998 e 2008. Esse também é o período em que o Enem foi implantado e que houve outro importante avanço, a expansão do ensino médio. Entre 1998 e 2008, a proporção de jovens com mais de 15 anos matriculados nas 3 séries desse ciclo pulou de 76,5 para 84,1 por cento. E, deste total, 50,6 por cento dos alunos estão na série adequada à sua faixa etária, o que também é um progresso, já que, em 1998, o índice era de 30,4 por cento. Se o ritmo for mantido, diz o IBGE, o Brasil chegará a 2018 com 70,8 por cento dos estudantes com idade adequada no ensino médio (nos países desenvolvidos, a taxa é superior a 90 por cento).

Caracterizo um terceiro padrão de relacionamento envolvendo a educação a partir do quadro de crescimento das iniciativas de entidades, associações e indivíduos que dão voz ao setor privado. Este setor promove projetos educacionais pontuais dirigidos por institutos e fundações de empresas e de bancos, e, ainda, na atuação de Organizações Não Governamentais (ONG). Todos afirmam querer inverter o padrão inflacionário do crescimento de matrículas para um padrão em que a qualidade edu-

⁵ Ver www.prouni.mec.gov.br.

⁶ Nos anos 1970, o governo militar usou também da renúncia fiscal para estimular o crescimento do ensino superior particular.

⁷ Ver Portal MEC, www.reuni.mec.gov.br.

cacional direcione a atividade estudantil e também refaça o desenho de gestão institucional. Entretanto, o mais importante das vozes deste setor é o reconhecimento de que dependem da educação pública, do Estado, para o sucesso de suas ações. O programa *Todos pela Educação*⁸ é o melhor exemplo da convergência entre gestores públicos e privados na pretensão de fazer acontecer e acompanhar as ações que permitam em 2022 que a idade/série/proficiência do estudante brasileiro da educação infantil à universidade seja satisfatória do ponto de vista da aprendizagem plena.⁹

Então, verifico que estes padrões de relacionamento internacionais, intergovernamentais e interentidades que se complementam e se opõem na decisão das políticas de expansão e de compensação, de aprendizagem e qualidade da vida estudantil brasileira, têm como eixo central a universalização da educação sob a responsabilidade do Estado. Se a universalização dos últimos anos vem sendo providenciada dependente dos padrões acima mencionados, será diferente com a qualidade? A densidade e o dinamismo dos interrelacionamentos de diferentes setores da sociedade poderiam caracterizar uma intencionalidade de inversão da causalidade do insucesso para a causalidade do sucesso da instituição educacional? Seria, talvez, o que Ortega y Gasset (1999) chamou de um processo de distensão entre sociedade e universidade?

Se nos últimos cinquenta anos, as matrículas no Brasil cresceram à razão de um milhão de estudantes por ano em média (Oliveira 2005), as agendas educacionais dos séculos XX e XXI forçaram um aceleração deste processo, e neste ambiente de intensificação da expansão revelou-se a dimensão da ausência de uma cultura voltada para o estudo nos meios estudantis. Qualquer pessoa perguntada sobre o porquê de ir à escola ou à universidade, responderá que é função da escola providenciar a aprendizagem e/ou a formação profissional. Porém, um outro elemento importante é o que Ortega y Gasset (1999), em uma fala aos estudantes nos anos 1930, assinala como princípio da educação: que a escola, como instituição normal de um país, depende muito mais da *atmosfera pública*, em que integralmente flutua, do que da pedagógica, artificialmente produzida dentro de seus muros.

A dimensão e a importância da educação residem na lógica do dom e do contradom entre gerações, o que a torna um “fato social total”, conforme Laval (2003), e, acrescenta Giddens (1991), a escola é também um lugar onde a oportunidade e a incerteza se equilibram na mesma medida (Cardoso, 2007).

Em uma pesquisa que coordenei no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

⁸ Ver www.todospelaeducacao.com.br.

⁹ A Conferência de Dacar, Todos pela Educação, em 2000, da Unesco, foi a grande mentora do programa.

nos anos de 2005/2006, da qual participaram 2.100 estudantes das 5 unidades de graduação do CFCH, perfazendo 8 cursos na ocasião, a questão de número 36 do questionário versou sobre a opinião dos respondentes sobre o quanto sua vida seria melhor do que a de seus pais. Exatos 43,2 por cento dos estudantes afirmaram não saber, o que confirma a figura de incerteza quanto ao futuro que a universidade lhes promete, ainda que 31,1 por cento achassem que teriam uma vida melhor por causa da formação e experiência na UFRJ. No questionário, as questões sobre expectativa de vida e renda cruzadas apontaram para aqueles que tinham uma renda mais alta como os mais incertos sobre o seu futuro.¹⁰

A instituição universitária tem nove séculos de atividade contínua voltada para a formação moral e intelectual dos jovens. No presente, os extraordinários avanços tecnológicos e comunicacionais não eliminaram o núcleo íntimo da universidade, cujas três funções principais se mantiveram ao longo de sua história, vale lembrar, a biblioteca, a oficina/ate-liê, e o laboratório. A biblioteca é confronto crítico de um pergaminho com outro pergaminho, de uma página com outra página; a oficina/ate-liê, também denominada sala de aula, é interação criativa entre mestre e discípulo; e o laboratório é trabalho metódico e por etapas para retificar erro e assinalar novidades. Esta é a caracterização clássica da universidade (Barbieri, 1999).

Mais recentemente, contudo, analistas enfatizam a transformação da relação tutorial professor–aluno diante da massificação do ensino. Esta tendência despersonaliza a relação do atendimento ao aluno. A mobilidade dos estudantes entre instituições no mesmo país e entre países e o estabelecimento de sistemas de crédito equivalentes para quaisquer atividades acadêmicas se transmutaram em moeda de troca entre diferentes sistemas. Esta equivalência permite maior liberdade para que o aluno conduza suas escolhas de disciplinas, planeje sua grade curricular e seu tempo na universidade. Em 1979, Jean François Lyotard propôs em seu influente livro sobre a condição pós-moderna, a idéia da “universidade à la carte”, que traduzia, no limite, e de forma hipercrítica, esta noção para a universidade do futuro (Cardoso, 2006; Castro, 2009).¹¹

Urge diferenciar o modo geral do modo particular de organizar a universidade. É este último que confere a marca do desenvolvimento à uma instituição educacional. No Brasil, a percepção e o tratamento do crescimento da instituição universitária como massificação da matrícula superior, ou, ainda, como democratização da universidade, são recentes, e estão por exigir um esquema intelectual particularizado para o entendimento do processo. Se nos ativermos apenas à noção do geral, em qual-

¹⁰ O questionário Censo do CFCH da UFRJ e suas tabelas são de domínio público, e podem ser acessados no Consórcio de Informações Sociais (CIS) da Universidade de São Paulo e da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Ciências Sociais (CIS/USP/Anpocs).

¹¹ É oportuno ressaltar que o Censo do CFCH aponta novamente, de modo preciso, 16,1 por cento do contingente de respondentes que gostariam de terminar o curso no mais curto prazo de tempo permitido, e 11,1 por cento que deseja monitorar a seu bel-prazer o prazo para terminar a universidade. Portanto, quase um terço dos respondentes lidam com o seu tempo na universidade como querem. Menos da metade, 48,6 por cento, quer usar o prazo regular para se formar, e pretende seguir as normas de integralização das suas grades curriculares. Cerca de 5 por cento não responderam e não se preocupam com o prazo; 13,6 por cento dependem da dificuldade na aprendizagem e do tempo disponível para completar seus estudos.

quer das etapas recentes da evolução do ensino superior no País, arriscamos perder importantes aspectos particulares dessas instituições. Devido a estes processos, é igualmente importante, estudar com detalhamento sociológico e das Humanidades, tanto a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão quanto a proficiência da profissão acadêmica, principalmente no que concerne à universidade pública (Brunner, 2009; Clark, 1997).

Pelo menos três fatos importam aqui. Primeiro, à luz do crescimento das matrículas, apesar da uniformização pretendida nas selecionadas políticas públicas referentes ao ensino superior, de alcance nacional, para o setor federal, importa ver se o resultado é a homogeneidade do sistema. Se a afirmação de Clark (1997) sobre a cultura das disciplinas individuais mostra que o corpo do conhecimento delas torna variável o comportamento dos professores e departamentos, temos uma situação interessante na UFRJ. As práticas acadêmicas das diferentes áreas, a institucionalização disciplinar, o prestígio profissional, e, até mesmo, a construção de prédios das unidades que constituem o *campus*, revelam heteronomia descaracterizadora da homogeneidade pretendida.

Em segundo lugar, com a perspectiva da massificação do ensino superior, a relação entre o ensino superior (universidade) e o público (famílias, indivíduos, sociedade) se modifica, pois a ênfase se desloca do ensino para a aprendizagem, do que o professor faz em sala de aula, para o que o estudante aprende na sala de aula, e esta situação altera grandemente cursos e créditos, a vida acadêmica do estudante tanto quanto a do professor (Clark, 1997).

Em terceiro lugar, a expansão dos cursos de graduação pretendida pelo Ministério da Educação e pela UFRJ, para uma universidade que lidera a pesquisa no sistema do ensino superior, coloca de pronto esta relação professor-aluno. Títulos obtidos no estrangeiro e em universidades de prestígio no País identificadas com valores da cultura acadêmica universalizada constituem a maioria docente da universidade. A UFRJ centrada no ensino e na pesquisa, juntamente com uma noção de extensão que se desenvolve de forma desigual, nas áreas acadêmicas, dada a especificidade da própria atividade, envolve grandemente o professor de tempo integral com dedicação exclusiva.

Estas mudanças tensionam a distribuição da carga horária na cadeia do trabalho acadêmico de cada docente em cada departamento e em cada unidade. De um lado, a liberdade de cátedra; de outro, a especialização: ambos se comprometem diante das necessidades departamentais dos cursos de conhecimento geral e dos programas de pós-graduação, especializados. Como lidar com a distribuição da carga horária das disciplinas

obrigatórias, das matérias eletivas, das disciplinas para cursos diversos da graduação e da pós-graduação, e mais as atividades de pesquisa, administração, orientação, extensão? Como lidar com os compromissos de grupos de pesquisa não locais? E a necessidade premente de produção acadêmica?

Os órgãos de avaliação perguntam quanto um docente publica, mas não se debruçam sobre o que chega aos leitores, aos estudantes e às bibliotecas. Enfatiza-se a produtividade, não a recepção. A diferenciação entre estágios iniciais, médios e até mesmo os mais avançados da carreira de professores, hoje, com as exigências por publicação, obrigam a que estes profissionais desenvolvam projetos de pesquisa que os levam à publicação e não necessariamente aos requisitos de interesse e excelência nas áreas em que pesquisam (Waters, 2006; Douglas, 1997).

¹² Ver www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse.asp.

Segundo a Sinopse 1995-2007 do Inep,¹² em 2007, houve um movimento de inversão entre aumento de vagas e diminuição de ingressos e matrículas no ensino superior. O sistema federal liderou o incremento na graduação. Com efeito, nas 106 instituições federais de ensino superior (Ifes), em particular, nas 55 universidades e em seus 3.030 cursos, a rede federal registrou um aumento de 10.595 vagas em relação ao ano anterior. Nestas, o número de vagas passou de 1.705 para 3.400, um acréscimo de 38,4 por cento. O número de ingressantes nas Ifes foi de 151.640 estudantes, incremento de 6,8 por cento. A pós-graduação das universidades públicas, na década de 1990, também foi a que liderou o movimento de crescimento. Qual o significado deste crescimento para a atividade docente?

A Comissão Temporária de Alocação de Vagas da UFRJ, que, no período de 2004-2007 distribuiu 410 vagas docentes, e, em 2008, 408, totalizando 818 vagas para a sede, Macaé e Xerém, assinala, em encontros públicos com chefias de departamento, diretores e decanos, que a capacidade da UFRJ de reposição e expansão de vagas docentes se esgota rapidamente. Qualquer que seja a relação aluno-professor, variável entre 10 a 20 alunos por docente, com aumentos de 10 a 50 por cento do número de vagas dos cursos, o atendimento da expansão de cursos existentes, de cursos novos reestruturados, cursos novos diurnos, turma nova de curso existente fora da sede, em Xerém e Macaé, turmas novas noturnas de cursos existentes, mal acompanha a simples reposição (Documento da PR1, sobre o Programa de Reestruturação e Expansão UFRJ 2008-2012, publicado em agosto de 2008). Desta forma, permanece a questão de qual seria a estratégia dos docentes e de seus administradores relacionada à recomposição, manutenção e desenvolvimento da universidade para os próximos anos.

Uma outra linhagem de questões se prende ao próprio desenvolvimento das tradições das Ciências Humanas e Sociais (CHS). Disciplinas inscritas nos contextos nacionais se voltam para o movimento geral de ideias, evoluem dentro e fora do quadro do Estado-nação. Esta troca de ideias inscrita no relacionamento entre universidade e sociedade, de um lado, e no crescimento do número de pesquisadores em CHS em todo o mundo, e, particularmente, no Brasil, com suas muitas conexões, costumam se prender às práticas liberalizantes e democratizantes dos países.¹³

Ao acréscimo do contingente de pesquisadores segue a exigência do trabalho científico mais rigoroso. Em uma publicação do encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) de 2005, cuja temática foi “Sociologia e Realidade: Pesquisa Social no Século XXI”, discutindo a questão da explicação nas CHS, Reis (2006) conclama os pesquisadores a enfrentarem um debate sobre a natureza de nossos estudos sociológicos e de nossa interpretação do País. Ele destaca que em sentido sociológico relevante, a interação (intencionalidade) dos indivíduos e a causação (sistêmica) das estruturas, assumiu, no plano analítico, a forma do confronto entre a abordagem da escolha racional e a abordagem convencional sociológica. Este confronto, há quarenta anos atrás, aproximou o funcionalismo da sociologia marxista para combater a figura da escolha racional. Como seria na atualidade?

O confronto de perspectivas científicas e o embate de fronteiras disciplinares parecem revelar o vigor das ciências humanas e sociais no quadro de intensa troca das idéias científicas e do crescente contingente de profissionais. É neste sentido que vale a pena trazer aqui para discussão, o resumo que o livro *Sciences Sociales en Mutation*, organizado e apresentado por Michel Wieviorka (2007), a partir de um seminário com cinquenta pesquisadores de diferentes países, reunidos na França, faz das tendências e dos intercâmbios das CHS na atualidade.

A temática do seminário se prendeu às mudanças principais das CHS, cujos instrumentos de análise, as tendências das pesquisas e o relacionamento com as Ciências Exatas, ao contrário das análises centradas na crise e/ou declínio, evidenciou a renovação dos objetos e dos esquemas intelectuais de aproximação da realidade social. De outro lado, como as orientações de pesquisa se afastam da noção de crise crônica associada a Robert Merton e a Karl Mannheim, não há menção a Karl Marx, as mutações se exibiram sob a forma de renovação.

É interessante assinalar, de acordo com o livro, que o apogeu das CHS, há quarenta anos atrás, tal qual Reis (2006) assinalou para o Brasil, confirmando o movimento geral de idéias, fundava-se em cinco pontos

¹³ No Brasil, para mencionar apenas um indicador do crescimento dos pesquisadores das áreas que constituem as CHS, basta verificar as sociedades e as associações nacionais de ensino, pesquisa e pós-graduação. Centenas de grupos de pesquisa que compõem a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Filosofia (Anpof), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em História (Anpoh), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (Anpepp), e a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação Social (Intercom), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), confirmam o crescimento e a atuação do número de profissionais no País e revelam a participação da universidade nesses grupos.

que traziam certeza aos estudos da vida social. Primeiro, a noção de Estado-nação se manteve tal qual foi o modelo estabelecido na Europa. Segundo, a relação das CHS com a filosofia se dava ora pelo afastamento da filosofia do sujeito e da consciência devido ao estruturalismo contrário ao subjetivismo, ora pela aproximação do tema do sujeito por meio da noção de agente e sistema. Terceiro, na CHS da época se colocava a questão do engajamento, seja a do intelectual crítico e político, ou a do profissional comprometido com os pares na academia.

Quarto, a CHS lidava com as teorias de cunho geral, destinadas à assegurar a inteligibilidade de todos os fenômenos. Era-se antropólogo, psicólogo, sociólogo, linguista, e, também, marxista, funcionalista, culturalista, estruturalista, fenomenólogo e outros. Estas diferentes linhagens do pensamento científico foram afetadas pela perda do dinamismo das grandes narrativas, e, em graus diferentes, passaram por enfraquecimento e/ou fragmentação. Por outro lado, houve um crescimento na direção dos estudos da interação, da microsociologia. Estudos cuja ênfase se projeta no indivíduo nos seus encontros face a face, na reflexividade de suas rotinas na vida quotidiana. Quinto, o conflito teve sempre um lugar privilegiado nos estudos das CHS. Embora o movimento dos operários, aquele que representou o conflito mais persistente do mundo capitalista, tenha diminuído o vigor, outros movimentos de protestos surgiram na arena política.

Onde nós estamos?, pergunta Wieviorka (2007). Como interpretar a sociedade com estes instrumentos?, pergunta-se nos seminários e encontros brasileiros das CHS. Em seguida, algumas questões e sugestões do seminário.

Primeiramente, no seminário, concluiu-se que o Estado-nação e as relações internacionais não foram abandonadas. O mundo pareceu ser tomado pela economia da globalização, dos fluxos comerciais, da lógica dos mercados, com uma repercussão negativa sobre a idéia da sociedade e até do social, noções que pareciam sitiadas. Mas os fluxos migratórios, as redes transnacionais ou de diásporas movimentam a cultura local e global criando e renovando identidades que se cruzam, se misturam e se interpenetram, em um movimento intenso de troca.¹⁴

Em segundo lugar, ainda segundo Wieviorka (ibid.), houve uma percepção do crescimento do poder do sujeito nos escritos dos autores. O sujeito, hoje, tenta escapar do domínio do sistema, do soberano, de deus, da lei de uma comunidade estranhamente, o sujeito evita até mesmo a observação das CHS. A temática do sujeito ganhou força nos estudos das CHS de forma incontornável, ainda que problemática. Em um mundo de

¹⁴ Até a globalização do crime faz do direito nacional uma troca com o direito internacional, por exemplo.

fluxos globais de riqueza, poder e imagens, as pessoas parecem organizar seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são.¹⁵ A noção de sujeito suscita mais questões do que respostas. O sujeito se funda, ele mesmo, na ação, ou ele é um dado que precede à ação? A imagem da adição, do encontro ou do conflito entre subjetividades pessoais não reduz o entendimento da complexidade da vida social?

Os estudos das diferenças culturais e da Ciência Política, exemplificado pelas Ciências Cognitivas, que incluem a Antropologia, a Psicologia, e a Física – que “mede uma coisa que aconteceu de maneira controlada, e faz essa medida de maneira repetitiva” e que usa como linguagem a Matemática, principalmente o cálculo, e como instrumentos de pesquisa, os equipamentos (Cruz, 2006) –, ao transportar para o estudo do homem, não matematizam o indivíduo? As Ciências Cognitivas, na intersecção entre as CHS e as Ciências Exatas, buscam matematizar todas as condutas sociais. Por outro lado, trabalham com a emoção e com o debate público da memória. Neste último caso, aproximam-se dos renovados esquemas históricos e das CHS de identidade e alteridade. Como interpretar essas possibilidades?

Continuando com as idéias do seminário, o questionamento sobre o estudioso das CHS se volta para o seu papel de intelectual ou profissional. As posições hipercríticas, que, segundo alguns, tornaram-se improdutivas, contrabalançam as perspectivas que apostam na credibilidade conferida à fala do pesquisador. Em terceiro lugar, após a fragmentação, o autor sugere que se entrou em um período de renovação das CHS. Em quarto lugar, indagou-se se o mundo está orfão dos grandes conflitos estruturais. A diminuição da força do movimento operário e o fortalecimento dos temas culturais, da religião, da etnicidade, das diferenças, das subjetividades pessoais ou coletivas indicam uma mudança na natureza do conflito?

Respostas às estas questões pelas Ciências Humanas e Sociais dependem do fortalecimento e da independência do campo acadêmico em que estas se situam, bem como da relevância de seu trabalho para a sociedade.

¹⁵ Os jovens tornam-se religiosos, acreditam ser sua escolha pessoal, cultuam o corpo, acham que comandam sua corporeidade. Uma vez mais, no Censo do CFCH, confirma-se esta tendência de crença individual: os movimentos estudantis religiosos e de práticas físicas superaram o movimento político-ideológico em número de seguidores.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: Unesco/MEC, 2003.
- BARBIERI, Ivo. Apresentação. In: *Missão da universidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- BRUNNER, J. J. 2009. Sobre modelos, sua transferência e transformação no campo da educação superior: na esteira de Simon Schwartzman. In: SCHWARTZMAN, F. F. et al. (org.). *O sociólogo e as políticas públicas*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- CARDOSO, L. *Ciências Humanas na UFRJ: um perfil dos estudantes de graduação*. Evento da Decania do CFCH. Trabalho Digital.
- _____. O big bang da 1ª série do ensino médio. In: _____. *Desigualdade e escolaridade: estudantes do ensino médio na cidade do Rio de Janeiro*. FAPERJ, 2007.
- _____. Censo do CFCH da UFRJ. Disponível em: www.cis.org.br. Acesso em 2009.
- CASTRO, M. H. M. Avaliação externa em novas versões: a voz dos estudantes no ensino superior britânico (2003-2008). In: SCHWARTZMAN, F. F. et al. (org.). *O sociólogo e as políticas públicas*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- _____; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- CLARK, B. R. Small Worlds, Different Worlds: the uniqueness and troubles of american academic professions. *Daedalus*, v. 126, n. 4, p 21-43, 1997.
- CRUZ, C. H. B. Fronteiras do conhecimento: Física. In: DWYER, Tom; PORTO, M. S. G. (org.). *Sociologia e realidade: pesquisa social no século XXI*. Brasília: UnB/SBS, 2006.
- DOUGLAS, R. M. Survival of the Fittest? Postgraduate Education and the Professoriate at the *Fin de Siècle*. *Daedalus*, v.126, n. 4, p. 137-153, 1997.
- GIDDENS, A. *Modernity and Self-Identity*. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.
- LEHER, Roberto. Enem: o que é comodificado é mercadoria. *Jornal da ADUFRJ*. 6 out. 2009, p. 4.
- LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

- OLIVEIRA, J. Desigualdade e políticas compensatórias. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- ORTEGA Y GASSET, J. *Missão da universidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- REIS, F. W. Sociologia como ciência e desafios brasileiros. In: DWYER, Tom; PORTO, M. S. G. (org.). *Sociologia e realidade: pesquisa social no século XXI*. Brasília: UnB/SBS, 2006.
- SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *C. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003.
- TELES, J. Educação e políticas públicas: para além das metas do milênio. *Sinais Sociais*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 84-141, set.-dez. 2006.
- UFRJ/PR1. Programa de reestruturação e expansão 2008-2012. Resolução n. 9/2007. Consuni. Estudo e proposta de distribuição de vagas docentes para expansão. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. (mimeo)
- WATERS, L. *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: Unesp, 2006.
- WIEVIORKA, M. *Les sciences sociales en mutation*. Paris: Sciences Humaines, 2007.

Álcool e risco: a construção causal da individualização de responsabilidade¹

Felipe de Carvalho Borges da Fonseca

Aluno de Jornalismo da Escola de Comunicação da UFRJ

Mariah Queiroz

Aluna de Rádio e TV da Escola de Comunicação da UFRJ

Resumo

Observando a atual relevância dada pela mídia e, conseqüentemente, pelas autoridades aos acidentes de trânsito, este artigo pretende analisar quais valores regem nossa sociedade. Mais especificamente, pretendemos demonstrar que, como o discurso que associa a causa dos acidentes de trânsito ao consumo de álcool é hoje a construção causal privilegiada, o conceito de risco passa a ser usado na relação que se estabelece com o tempo, com o sofrimento e com a política. Nossa intenção é apresentar argumentos que conectem o estímulo hedonista da sociedade de consumo com o vácuo moral que necessita ser preenchido por uma moralidade baseada na acusação de comportamentos inseridos nessa própria dinâmica de estímulo.

Palavras-chave

Risco; acidente; sofrimento evitável; hedonismo

Abstract

Observing the current relevance given by the media and, consequently, by the authorities, to the traffic accidents, this article analyzes which values govern our society. More specifically, we intend to demonstrate that the fact that the discourse which associates the cause of car accidents to alcohol consumption is currently the privileged causal construction illustrates how the risk concept is used in the relationship established over time, with suffering and politics. Our intention is to present arguments that connect the hedonistic stimulus of the consumer society with the moral void that needs to be filled by a morality based on the accusation of behaviors included in this dynamics.

Key words

Risk; accident; avoidable suffering; hedonism

¹ Artigo inspirado no texto contemplado com o prêmio de melhor trabalho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas na XXXI Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica Artística e Cultural da UFRJ, realizada em outubro-novembro de 2009.

Introdução

Este artigo toca em um assunto irremediavelmente marcado por contornos emocionais: os acidentes de trânsito. Cabe esclarecer de antemão que não pretendemos desqualificar aqui nenhum sofrimento relacionado a este tema, passado ou futuro. Por isso, se temos por objetivo contestar uma visão já incorporada ao senso comum, que considera o álcool o grande vilão do trânsito, não o fazemos para defender uma postura sem limites, nem queremos parecer indiferentes com as vítimas. Nossa motivação em questionar as construções causais, mesmo as aparentemente incontestáveis, é o de revelar que efeitos um determinado discurso pode ter no modo como lidamos com os nossos sofrimentos. Entender porque o motorista bêbado é o foco privilegiado de denúncia quando se fala de acidente de trânsito na mídia – encarada aqui como lugar privilegiado de percepção das construções causais e no qual predomina a moralidade de senso comum – é também entender que valores orientam os indivíduos hoje e que sentimentos eles estimulam.

O encontro de dois prazeres

Segundo alguns registros arqueológicos, os primeiros indícios do consumo de álcool pelo ser humano datam de mais de oito mil anos. Curiosamente, um dos primeiros relatos de embriaguez pode ser encontrado em uma passagem do Antigo Testamento da Bíblia (Gênesis, 9.21). Noé, após o dilúvio, plantou uvas e fez o vinho. Ele consumiu a bebida a ponto de se embriagar. Diz a Bíblia que Noé gritou, tirou a roupa e desmaiou. Momentos depois, seu filho Cam o encontrou “tendo à mostra as suas vergonhas”.

Foi só em 1885 que surgiu o primeiro carro com motor de combustão interna. Construído por Karl Benz, o veículo era composto por 2 lugares, 3 rodas e podia alcançar a velocidade máxima de 13 km/h. Com o passar dos anos, o carro obteve aceitação social, ganhou uma roda extra e passou a ser produzido industrialmente, e tornou-se muito mais veloz, o que garantiu sua associação simbólica à conceitos como aventura, potência, virilidade e aceleração.

Dirigir sempre requer um alto nível de coordenação motora, julgamento racional e um grau de habilidade que deve ser mantido por meio de prática e atenção constantes. Entretanto, como objeto de consumo de massa, investido de diversos signos culturais, o carro se destaca dos demais meios de transporte, pois, como ressalta Gusfield:

Diferentemente do avião, do trem, e de outros transportes de massa, ele não está sob os cuidados de profissionais altamente qualificados, pagos, em posse de certificações. O automóvel está disponível como um acessório para a ampla gama dos nossos humores, para nossos espaços de convivência, e para nossas tarefas e aventuras diárias e noturnas. (1984, p. 1-3)

² A partir de dezembro de 2008, por exemplo, o Governo Lula lançou medidas de estímulo ao consumo de automóveis, como o corte do IPI (imposto sobre produtos industrializados).

Se considerarmos como parte de nossas “aventuras diárias e noturnas” o hábito milenar da ingestão de bebidas alcoólicas, teremos o natural encontro entre dois prazeres: o da embriaguez e o da velocidade, ambos socialmente aceitos e estimulados. Exemplos desse estímulo não faltam: Em uma propaganda da BMW, veiculada em jornais impressos, vemos um carro reluzente em uma paisagem borrada pela aceleração. Logo abaixo lemos a frase: “prazer é alcançar o sonho e ultrapassar”. No caso das propagandas de cerveja, a fórmula parece não se esgotar nunca: mulheres com pouca roupa e muitas sugestões nos olhares, segurando com poses eróticas um copo cheio e estimulando na mente do espectador a associação da bebida com uma diversão ainda mais milenar do que o consumo de álcool.

³ Numa lista de 82 países pesquisados pela International Center For Alcohol Policies, instituição com sede em Washington, a nova lei seca brasileira com limite de 2 decigramas de álcool por litro de sangue é mais rígida do que a de 63 nações, iguala-se em rigidez à de cinco, e é mais tolerante do que a de outras 13, nas quais o limite legal varia de 0 a 1 decigrama. Em países vizinhos ao Brasil, como Argentina, Venezuela e Uruguai, o limite legal de concentração de álcool no sangue varia de 5 a 8 dg/l. Na Europa, países como Alemanha, França, Espanha e Itália têm limites de 5 dg/l, acima do brasileiro. Nos Estados Unidos, onde a lei varia a cada estado, o limite fica entre 1 a 8 dg/l. Igualam-se ao Brasil ao fixar 2 dg/l os países nórdicos, como Suécia e Noruega. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u415818.shtml>

Se considerarmos a propaganda como um termômetro social, não parece plausível supor que veremos esforços no sentido de eliminar o chope da sexta-feira, a cerveja do churrasco de domingo, a caipirinha das festas de comemoração ou o vinho do jantar romântico. As características da nossa malha de transportes, que favorece amplamente o automóvel, bem como os diversos estímulos para sua produção e consumo,² por sua vez, tornam improvável a suposição de que vamos parar de utilizar esse meio de transporte em breve e nos locomover unicamente em ônibus mal distribuídos, táxis caros e trens inexistentes.

Apesar dessas percepções acessíveis ao senso comum, o Estado brasileiro tomou para si a tarefa de impedir os cidadãos de dirigir sob influência de álcool, iniciativa esta apoiada por boa parte dos brasileiros. A chamada Lei Seca, criada em junho de 2008, torna ilegal dirigir com uma concentração a partir de 2 decigramas de álcool por litro de sangue, uma das metas mais rigorosas do mundo.³

A justificativa é simples: dirigir após beber é perigoso e causa acidentes. Acidentes causam mortes. Mortes causam sofrimentos. Mas, justamente aqui, onde as coisas parecem mais óbvias, começa nosso primeiro questionamento.

Construindo um problema social

Não é preciso muito esforço para se perceber que existem muitos sofrimentos na sociedade e que nem todos se tornam foco de atenção. Aqueles que chegam a tanto são antes de tudo alvos de um processo seletivo, e não amostras de uma realidade latente que não podemos ignorar, como nos fazem crer as narrativas midiáticas.

Partimos aqui da premissa elaborada por Gusfield, de que a passagem de um problema privado para a esfera pública não se dá de forma “natural”, trata-se, sobretudo, de uma construção. É claro que não pretendemos insinuar que notícias e estatísticas sobre acidentes de trânsito são forjadas. O que queremos dizer é que assim como dados preocupantes foram encontrados ao se analisar esse problema, o mesmo poderia ocorrer com taxas de suicídio,⁴ ou com a fome no Nordeste. A escolha do problema digno de destaque está acima de tudo condicionada pelo discurso que ele possibilita fazer. Se o tema da desigualdade já não nos atrai e ainda é cedo para lidarmos com a depressão pós-moderna, tenderemos a optar pelo problema que melhor dialoga com nossos atuais padrões culturais.

Assumimos então que nosso conjunto de valores determina que sofrimentos privados devem passar para a esfera da ação e intervenção pública. Seria, então, o caso de mostrar que valores são esses, mas isso não basta. Como pesquisadores da área de Ciências Sociais e Filosofia, valorizamos a postura crítica e pretendemos aqui não apenas mostrar como e por que um determinado discurso é construído, mas também discutir quais são seus efeitos sociais e as práticas que ele legitima.

Individualizando um problema coletivo

Voltemos então à combinação que deu início a este texto: álcool e direção. Essa equação tem sido constantemente denunciada nos últimos anos, com foco especial para seus resultados fatais. Notamos então que construir socialmente um sofrimento, como acontece atualmente com os acidentes de trânsito, implica não apenas selecioná-lo, mas escolher uma relação causal sob a qual ele será percebido.

Esse segundo nível de escolha abrange um universo composto por uma multiplicidade de possibilidades, que, assim como a ingestão do álcool, são realidades em potencial. A seleção que acontece aqui também

⁴ O suicídio é a décima causa de morte no mundo, com cerca de um milhão de pessoas mortas por suicídio anualmente. Em todo o mundo, as taxas de suicídio aumentaram 60% nos últimos 50 anos, principalmente nos países em desenvolvimento. O aumento da taxa de suicídio global entre 1999 e 2005 foi devido principalmente a um aumento dos suicídios entre os brancos com idade entre 40 e 64 anos, e, dentre as mulheres brancas nesta faixa etária houve maior aumento anual. Fonte: Wikipedia.

não é natural e inevitável, pois assim como temos dados alarmantes sobre motoristas bêbados, também o temos a respeito de carros com defeitos,⁵ estradas mal-cuidadas, sonolência⁶ gerada por cargas horárias excessivas. Isso significa que a escolha do álcool como vilão do trânsito revela a ordem social que se pretende estabelecer.

O questionamento que podemos fazer a essa altura é o seguinte: se a intenção é realmente reduzir os sofrimentos causados por acidentes, será que essa construção causal é a mais relevante? Será que as outras formulações do problema não seriam mais eficientes? Só a possibilidade de formular tais questões já nos permite supor que talvez a intenção de medidas como a Lei Seca não seja tanto a de reduzir acidentes, mas a de reforçar os valores morais da sociedade.

E para operar no nível do discurso moral, é preciso inicialmente conceber o sofrimento como evitável. O próximo passo é atribuir responsabilidade sobre ele e, a partir dessa atribuição, fazer o julgamento moral, que pode ter como efeito a estigmatização de comportamentos e a demanda por controle e punição.

Nossa primeira tarefa então é entender porque o sofrimento do acidente de trânsito é concebido como evitável, posto que uma breve comparação histórica nos mostra que essa percepção é recente. Vamos nos dedicar a esse ponto em seguida. Por ora, nos ateremos à atribuição de responsabilidade. Aqui, se trata de entender quem a sociedade quer acusar, pois está claro que, se quisermos estabelecer como relação causal carros defeituosos, teremos como alvo as grandes montadoras, mas, caso se escolha privilegiar o sofrimento de casos que envolvem motoristas sob efeito de álcool, a responsabilidade recai sobre o indivíduo, mais especificamente sobre o indivíduo que não possui o autocontrole esperado na busca de seus prazeres.

O que está em jogo aqui é uma nova dimensão política, ou melhor, um novo nível de esvaziamento político. Considerar que o problema dos acidentes pode ser reduzido à figura do motorista é claramente individualizar um problema que pertence à esfera coletiva e que tem diversos outros atores envolvidos. Essa opção, além de ter uma utilidade moral, é também um modo de apagar outras equações causais mais complexas, mais difíceis de serem negociadas, e que implicariam respostas coletivas.

Recapitemos, então. A passagem de um sofrimento privado para a esfera pública não é natural, trata-se de uma escolha feita a partir de valores compartilhados. Então, temos como tarefa entender que valores nos levaram a selecionar acidentes de trânsito como sofrimento a ser destacado. O segundo percurso que fizemos foi no nível da relação causal estabe-

⁵ Dados de 2003 da Polícia Rodoviária Federal indicam que carros com defeito como causa presumível foram responsáveis por 3,65% dos acidentes e 1,6% das mortes registradas naquele ano, enquanto a ingestão de álcool foi considerada causa presumível para 0,68% do total de acidentes e para 0,74% do número de mortes.

⁶ “Trinta por cento dos acidentes de trânsito ocorrem porque o motorista dormiu ao volante” – Alberto Sabaag, Diretor da Associação Brasileira de Medicina de Tráfego. “Dezenove horas de privação de sono equivalem a seis copos de cerveja no caso de um homem de 90 kg” – Samantha Lemos Paim, Pesquisadora da Unifesp.

lecida, igualmente contestando sua obviedade e demonstrando que essa segunda escolha também é feita em prol do tipo de discurso acusatório visado. Nossa suposição é que o discurso escolhido é antes um modo de reforçar nossos valores morais do que uma tentativa de reduzir acidentes. Até mesmo porque, no caso dos acidentes de trânsito, percebemos tratar-se de uma questão coletiva complexa, cuja redução ao consumo de álcool por parte de alguns indivíduos esvazia vários níveis de discussão que também seriam benéficos para reduzir o problema.

Tentaremos a seguir responder por que o acidente se tornou uma questão política, a respeito da qual algo deve ser feito, e que valores morais estão em jogo quando se acusa o indivíduo por esse problema. Para melhor conduzir essas questões, se faz necessária uma abordagem que considere as mudanças culturais vivenciadas na história recente do homem ocidental. Por mudança cultural entenderemos mudança no modo de atribuir responsabilidade pelo sofrimento, no modo de construir alteridade e no modo de habitar o tempo.

Mudança cultural

Como já foi dito anteriormente, acidentes causam sofrimento. Quanto a isso não há dúvida. Entretanto, essa constatação não nos permite inferir que acidentes causam necessariamente indignação. Afetados pelos valores culturais que atualmente vigoram em nossa sociedade, é cada vez mais difícil pensar a dissociação entre as duas coisas. Mas ela é possível e fica nítida quando estabelecemos uma comparação com um momento histórico marcado por outros valores.

A primeira mudança que pretendemos destacar é uma mudança conceitual no que os indivíduos da cultura ocidental presumem ser o poder da ação humana, o que implica uma mudança nos sofrimentos concebidos como evitáveis. O período que nos servirá de referência é imediatamente anterior à nossa atualidade: a Modernidade.

Nesse período histórico, o plano no qual era pensada a intervenção da ação humana no sofrimento era a história, a luta de classes, a revolução. Os sofrimentos, ou pelo menos aqueles que eram destacados, estavam ligados às estruturas injustas da sociedade, do sistema. E o modo de evitá-los estava ligado ao modo como se percebia o futuro: lugar de realizações, de redenção do passado, onde se projetava a transformação social, o progresso, o mundo melhor. Nessa concepção, a pobreza, por exemplo, era um sofrimento ao qual se dedicava atenção e que era visto como evitável, posto que dependia de mobilização política para ser erradicado. Já acidentes eram encarados como eventos que faziam parte da ordem natural do mundo.

Hoje, com a crise do Estado, a descrença na revolução e na luta política, não se pensa mais o sofrimento como causado pelas estruturas sociais e a ação política como fator de mudança da sociedade. Os sofrimentos são vistos como resultado de falhas individuais, e o projeto de construção coletiva do futuro pela política é meramente a garantia da possibilidade de os indivíduos desfrutarem uma vida longa e prazerosa. Essa expectativa leva acidentes e catástrofes a serem conectados a responsabilidades humanas, o que os confere uma dimensão política, na medida em que são tidos como evitáveis. Nessa passagem, os sofrimentos ligados às estruturas sociais, como a pobreza, passam a ser vistos como parte da ordem natural do mundo.

Outra transformação significativa é a do estatuto do futuro, que antes era visto como um lugar aberto, onde as esperanças eram depositadas. Como vivemos a crise das utopias e não há mais projeto de mudar o mundo, o futuro está cada vez mais fechado, e aparece como tragédia a ser evitada. Essa nova forma de se relacionar com o tempo parece ter aumentado o número de sofrimentos que desejamos e acreditamos serem evitáveis. Assim sendo, tragédias, catástrofes e acidentes são vistos cada vez mais como tendo origem em escolhas humanas, sintoma de uma construção moral que recusa o acaso e se baseia na noção de risco para hierarquizar comportamentos.

Notamos assim que passamos de uma utopia positiva de transformação social para uma utopia negativa e defensiva, o que também significa a substituição da igualdade pela segurança como ideal maior a ser alcançado na arena política.

Risco, vítima e alteridade

Agora, tendo começado a responder por que o acidente se torna questão política, cabe retornar à indignação que ele provoca, pois esta está conectada ao conceito de risco, que hoje é fundamental no modo como lidamos com os sofrimentos que consideramos evitáveis.

Dentre as muitas mudanças que fizeram emergir a idéia de risco como conceito a partir do qual se pensa o poder da ação humana, além das citadas anteriormente destacamos o fato de nossa experiência atual estar profundamente marcada por uma fragmentação da moral. Além de não dispormos mais de nenhum agenciamento ideológico, a organização corporativa da sociedade erodiu. Escolas, igrejas, clubes, vizinhanças e famílias não têm mais a função normativa que exerciam. Hoje, o indivíduo é livre para definir suas preferências e seus estilos de vida. Há uma ampla latitude de prazeres à nossa disposição que foram “liberados” e não são

mais estigmatizados pelas instâncias outrora normatizadoras. Nesse sentido, em relação aos comportamentos aceitos, vivemos em uma sociedade que pode ser definida como pluralística.

Com o enfraquecimento dos discursos religiosos e utópicos, Boutellier destaca que, após a secularização em massa dos anos 1960, talvez o desafio moral de nossa era seja formular uma moralidade que não se baseia numa fonte metafísica. Isso significa buscar um discurso que atribua o sofrimento diretamente à escolhas humanas, não mais à decisões divinas ou sistemas injustos. Boutellier afirma que em nossa sociedade secularizada e pluralística só podemos encontrar um denominador moral na figura da vítima. Especialmente vítimas fáceis de serem reconhecidas, como é o caso de vítimas de crimes e de acidentes. Só assim é possível gerar consenso moral em uma era de moral fragmentada como a nossa. Isso significa que as reivindicações morais, que antes eram feitas pela comunidade, agora são feitas pela vítima individual.

A mobilização da comunidade para envergonhar pessoas que falharam em obedecer a lei é restrita a crimes com claro dano. A comunitariedade não é fundada na comunidade ou na consciência coletiva, mas na consciência da vítima. (Boutellier, 2002, p. 37)

A percepção de muitos teóricos é que, com o fim do agenciamento dos “metarrelatos” (Lyotard), o indivíduo se encontra mais vulnerável, e vivencia as violências de forma mais direta. Descrente na transformação política, ele expressa apenas a necessidade subjetiva por um mundo seguro e protegido para se viver. Em contrapartida, ser um bom cidadão com uma vida responsável se tornou um foco privilegiado de atenção.

As culturas ocidentais contemporâneas podem, portanto, ser caracterizadas pela busca de cada indivíduo do que o torna singular. O consenso de aceitação social é que ninguém tem o direito de interferir na minha busca pela felicidade se eu não interfiro nas escolhas alheias e não causo dano ou riscos a ninguém (princípio do não dano). A primeira consequência é a de que todos devem ser tolerantes às diferenças de crença, opção sexual etc. A segunda é que a vítima de crimes, acidentes e catástrofes, que teve a vida interrompida por um risco que não escolheu correr, e dos quais não extrai prazer ou recompensa, é o lugar de consenso moral mínimo, de onde se acusa aqueles que supostamente causaram esse sofrimento (motoristas irresponsáveis, imorais), e aqueles que o poderiam ter evitado, mas não o fizeram por negligência (Estado,

também acusado de imoralidade). É nesse sentido que a posição de vítima adquire uma relevância política acentuada, e o conceito de risco, por supor uma decisão humana na origem dos eventos, pode ser moralizado. Quando uma pessoa que em seus prazeres cuida de si e dos outros sofre, ela será vista como digna de compaixão. Já aqueles que não possuem autocontrole suficiente para medir as consequências de seus atos serão publicamente condenados.

É justamente esse conceito que nos orienta, temos uma ampla latitude de prazeres e a liberdade de decidirmos o quão arriscados seremos em relação a eles, e aqueles que nos colocarem em riscos que não escolhemos serão imediatamente os imorais. Esse mecanismo permite que o indivíduo responsável, que em suas escolhas privadas sabe cuidar de si e de seus próximos, se conceba como inocente e se suponha no direito à segurança. Dentro dessa perspectiva, percebemos que a garantia de oportunidades para que cada indivíduo desfrute de uma vida longa e prazerosa é tida como a tarefa maior de construção coletiva do futuro pela política.

Se temos uma sociedade em que o projeto maior é manter um presente prazeroso, em que as recompensas futuras aos esforços são incertas, em que as causas são atribuídas a decisões humanas de curto prazo e em que o acidente aparece como lugar de consenso sobre inocência e imoralidade, é possível fazer uma separação entre “nós” (vítimas, inocentes) e “eles” (motoristas irresponsáveis e políticos imorais). Essa nova configuração possibilita uma mudança no uso do sofrimento e uma retórica de identificação da audiência com a vítima. E essa posição é usada como lugar de política, no sentido de denunciar a negligência do Estado e a imoralidade do causador do acidente, sendo que essa denúncia é marcada pela indignação e pelo sentimento de vingança. Para marcar a diferença entre o “nós” que vive a vida sem ameaçar os outros e “eles” que dirigem bêbados, precisamos construí-los como descontrolados sem respeito pela vida alheia, talvez até monstruosos. Em relação a esses, somos autorizados a não ter tolerância ou compaixão e a alimentar sentimentos de vingança e exigências de punição pesada.

Cabe aqui comentar um dos casos⁷ que motivou a criação da Lei Seca, o acidente na ponte JK, em Brasília, em outubro de 2007. Na ocasião, Paulo César Timponi conduzia um Golf que bateu na traseira de um Corolla na ponte JK. Com o impacto, três mulheres que estavam no interior do carro foram arremessadas para fora do veículo. Antônia Maria de Vasconcelos, a irmã dela, Altair Barreto de Paiva, e a amiga Cíntia Cysneiros de Assis, morreram na hora. Um laudo da Polícia Civil apontou que o Golf estava a 130 km/h e o Corolla, a 60km/h, no momento da

⁷ Outro caso ocorrido no mesmo mês foi o acidente duplo envolvendo um ônibus, uma carreta e um caminhão na BR-282, em Descanso, no oeste de Santa Catarina. A repercussão dos dois casos estimulou a discussão sobre alterações no Código de Trânsito Brasileiro (CTB).

batida. A perícia revelou ainda que as três vítimas estavam sem cinto de segurança.

Na notícia a respeito do caso publicada pelo *site* do jornal *O Estado de S. Paulo*, podemos encontrar a seguinte passagem:

No carro conduzido por Timponi, a polícia encontrou cocaína, uma garrafa de uísque e várias latas de cerveja. Ele é conhecido em Brasília pelas confusões em que se envolve, sempre envolvendo violência, uso de bebidas e drogas. Ele bateu por trás no carro das vítimas (três mulheres que morreram na hora) em alta velocidade. A polícia desconfia que, além de drogado, ele estava fazendo pega. (*Estadão on-line*, 09 out. 2007).

O que nos chama a atenção é uma preocupação maior em se construir o perfil do motorista do que as próprias circunstâncias em que o acidente aconteceu, como se fosse mais esclarecedor para a compreensão do acidente conhecermos aspectos do estilo de vida de Timponi do que as condições da pista, da sinalização e da posição do outro carro no local do acidente. Qual o real sentido de dizer que o sujeito em questão usa drogas e se envolve em confusões? Por que evocar eventos que não têm nenhuma ligação factual com o acidente? Talvez o que esteja em jogo seja o desejo de apontar um determinado tipo de comportamento como potencialmente causador de acidentes. É nesse sentido que o discurso centrado no indivíduo e no consumo de álcool permite hierarquizar comportamentos, a partir dos quais é possível apontar os “bons” e os “maus”.

Diante dos “maus” podemos e devemos ventilar nossa indignação. Parentes das vítimas do acidente da ponte JK, por exemplo, criaram um blog chamado *Paulo César Timponi, Assassino*. Logo abaixo do título, podemos ler o seguinte manifesto:

Este é um blog de combate. Nós, cidadãos de Brasília, exigimos cadeia para este monstro que ASSASSINOU três mulheres indefesas. Sim, assassinou, ele estava em alta velocidade e bêbado, portanto, assumiu o risco de matar. Vamos parar com esta hipocrisia cínica de dizer que foi um acidente, uma fatalidade. Foi ASSASSINATO! Timponi ASSASSINO, MONSTRO!

O termo monstro não é utilizado em vão. Ele ilustra a necessidade de construir uma distância, talvez insuperável, em relação àqueles que, assim como nós, buscaram seus prazeres, mas que nessa busca colocaram em

risco a vida de outras pessoas. No dia 14 de outubro de 2007, cerca de 200 pessoas participaram de uma passeata de protesto na ponte JK. Estiveram presentes inclusive o então governador José Roberto Arruda; O vice-governador Paulo Octávio e sua esposa, Ana Cristina Kubitschek Pereira; e o então diretor do Detran, Délio Cardoso. O motivo da manifestação era justamente pedir mais rigor na punição para causadores de acidentes fatais. “Queremos que crimes como esse sejam julgados pelo Código Penal como homicídio doloso [com intenção de matar] e não pelo Código de Trânsito, que entende isso como homicídio culposo [sem a intenção de matar]”, explicou na época Luiz Cláudio Vasconcelos, viúvo de uma das vítimas. O argumento é que, ao dirigir em alta velocidade ou fazer manobras perigosas, o motorista assume o risco de matar alguém. Percebemos aqui como o Estado é convocado a agir: retirando do convívio os indivíduos que são vistos como uma fonte de risco. A punição para estes deve ser dura, de modo a retribuir a indignação causada por eles na sociedade. Outro exemplo desse desejo pode ser verificado em matéria publicada no dia 30 de janeiro de 2008, na edição 2.045 da revista *Veja*, intitulada “O perigo são os beberrões”.

Assim como no caso dos criminosos, a impunidade dos infratores no trânsito é uma praga do sistema judiciário brasileiro. São frequentes os casos de motoristas bêbados que fazem vítimas fatais e recebem, como única pena, a obrigação de fazer trabalhos comunitários ou distribuir cestas básicas a famílias pobres.

Na verdade, a indignação é tamanha que o Estado não é convocado apenas a punir, mas mesmo para impedir que o risco exista, caso contrário caberá a ele parte da culpa pelo sofrimento, posto que sua omissão permite que ocorra. Dentro dessa perspectiva, respondendo a diversas mobilizações e denúncias de impunidade, o ministro da Justiça, Tarso Genro, criou uma medida para restringir a venda e o consumo de bebidas alcoólicas às margens das rodovias federais. Mas, para surpresa até de alguns setores do governo, o Congresso acabou aprovando texto bem mais rigoroso: proibiu o consumo de bebida por motoristas em qualquer via pública.

Lei Seca

Se estamos em guerra para assegurar nosso presente hedonista, não há incomodo com a criação de leis cada vez mais rigorosas. A função da restrição é nos afastar de riscos que não escolhemos, e a função da punição é acima de tudo preservar a coesão da sociedade reforçando a cons-

ciência moral coletiva. É nesse sentido que podemos compreender a Lei Seca. Mas, por outro lado, percebemos que medidas desse tipo também são modos de preservar a ilusão de um universo previsível, consistente e moralmente controlado, no qual os fatos a respeito de dirigir sob influência de álcool são claros e incontestáveis.

Antes de detalhar e analisar a Lei Seca, façamos outra recapitulação. Nossa sociedade pós-moderna pluralística, fragmentada e hedonista, é orientada pela noção de risco, que conecta sofrimentos a decisões individuais. A partir desse conceito, podemos enxergar acidentes como evitáveis. O discurso que faz essa operação acusa o indivíduo e constrói a sua suposta falta de autocontrole como perigo, ao mesmo tempo em que nos expõe uma vítima, sugerindo que essa poderia ser qualquer um de nós. Tal discurso cria um consenso moral fundado na compaixão à vítima e na repulsa ao indivíduo que não sabe medir sua busca de prazeres. Nesse sentido o Estado é convocado a punir estes “irresponsáveis” para proteger a vida dos cidadãos responsáveis. O que temos aqui exposto também pode ser encarado como um modo de recusa do acaso, marcada pela indignação e pela explicação do sofrimento pela acusação, seja do indivíduo inconsequente, seja do estado negligente. Trata-se de uma fórmula de controle social que estimula sentimentos de ressentimento e vingança.

Para dar forma a esses sentimentos, leis mais duras se fazem necessárias. É o caso da lei federal nº 11.705/2008, de 19 de junho de 2008 (conversão da medida provisória nº 415/2008), que alterou a também lei federal nº 9.503/97 (Código de Trânsito Brasileiro – CTB). Apelidada de Lei Seca, a medida determina que:

- 1) *Motorista flagrado com teor alcoólico entre duas decigramas e seis decigramas de álcool por litro de sangue.* O motorista será autuado, multado em R\$ 955, perderá o direito de dirigir por um ano. Não poderá ir para casa dirigindo.
- 2) *Motorista flagrado com teor alcoólico de seis ou mais decigramas por litro de sangue.* Será autuado, multado em R\$ 955, perderá o direito de dirigir por um ano e será detido. O patrulheiro rodoviário levará o motorista para uma delegacia de polícia, que abrirá inquérito penal. Cabe observar que seis decigramas equivale a dois copos de cerveja, e que antes, esse era o limite aceito no país.
- 3) *Motorista bêbado que se recusar a fazer o teste de bafômetro.* Se o policial rodoviário detectar sinais e sintomas de embriaguez, pode conduzir o motorista à delegacia, onde ele será subme-

tido a exame no IML. Se a quantidade de álcool ingerida for superior a seis decigramas, o motorista responderá a processo e pode ser condenado de seis meses a três anos.

- 4) *Quando não houver presença do bafômetro.* O policial poderá levar em conta os sinais de embriaguez, como odor de álcool no hálito, sonolência ou agressividade, exaltação ou dispersão.
- 5) *Motorista sob influência de álcool envolvido em acidente com vítimas fatais.* Não será mais acusado de homicídio culposo (sem intenção de matar), e sim, doloso (com intenção de matar).

Perante essas alterações, fica claro que as mudanças na legislação brasileira de trânsito vêm tornando cada vez mais rígida a penalização, transformando o que antes era visto apenas como mera infração administrativa em crime com grande potencial. Por esta razão, as multas aumentaram e as consequências criminais também. O que antes era abrangido pela lei de contravenções penais ou por diretrizes dos juizados especiais criminais, hoje remonta, de forma mais incisiva, para o Código Penal e, por via direta, em alguns casos, para lei dos crimes hediondos.

Esse rigor nos faz questionar em que medida a comoção pública influencia a noção de justiça. Pois, se vivemos uma era de indivíduos fragilizados, desamparados e responsáveis pelas consequências de suas escolhas, carentes de orientações morais e incapazes de interpretar o sofrimento sem passar pela via da indignação, podemos encarar a punição pesada como uma fórmula que ajuda a controlar nossos pesadelos de caos social e violência, promovendo uma espécie de conforto. Não importa, portanto, se a medida tem um caráter desproporcional, uma vez que pune uma determinada conduta independente de se comprovar o dano, e, em alguns casos, até mesmo o risco da mesma no momento da punição. Verificamos que a lei não atende diretamente ao julgamento “justo”, pois não considera, por exemplo, a constatação científica de que a massa corporal faz variar a quantidade de álcool necessária para prejudicar a coordenação motora. Ela atende antes de tudo à necessidade de acusar e punir para criar a ilusão tranquilizadora de consenso moral. Por isso, não buscamos mais punir quem causou algum sofrimento, mas um comportamento que julgamos representar um risco de causar sofrimentos.

Vivemos então uma curiosa fusão da esfera pública com a esfera privada, pois dirigir sob efeito de álcool é um ato privado condenado publicamente, mas, em última instância, a autoridade pública tem um fim privado: controlar o comportamento das pessoas. Trata-se de uma espécie de performance cultural que não tem impacto só nas suas consequências

instrumentais, mas também no sentido de reforçar significados, valores, crenças.

Conclusões

Em *Moisés e o monoteísmo*, comentando a invenção dos dez mandamentos, Freud afirma que a sabedoria judaica consistiu em inventar regras morais impossíveis de serem cumpridas; desse modo, nunca faltaria alguma imoralidade para explicar qualquer sofrimento que aparecesse: quem não desonra e desobedece aos pais ou não deseja a mulher do próximo? (Vaz, 2008, p. 17).

Quando observamos atentamente a Lei Seca, parecemos estar diante da mesma estratégia, pois, como afirmamos no início deste texto, tanto o prazer do álcool quanto o da direção são valorizados e estimulados em nossa sociedade. Eles estão imortalizados em filmes, campanhas publicitárias, rituais sociais. Como então podemos classificar sob o signo da imoralidade a combinação desses dois objetos de consumo? Realmente acreditamos na possibilidade de a população brasileira passar por uma súbita lavagem cerebral e abandonar de vez uma combinação que embora perigosa esteja de acordo com a dinâmica de estímulo e consumo que rege nossa sociedade? Não julgamos, por isso, absurdo supor que a Lei Seca tem uma função outra, qual seja: criar um discurso que incide sobre uma fonte inesgotável de “imoralidade”, para que sempre haja uma explicação para o sofrimento e a possibilidade de acusar um determinado comportamento. Trata-se, assim, de uma medida sabidamente fadada ao fracasso.

Nossa hipótese mais radical é, portanto, a de que não se pretende com a Lei Seca reduzir os sofrimentos de acidente de trânsito, porque eles são necessários para se fazer moralidade. Seguimos aqui um tipo de argumento funcionalista, inspirados nas investigações de Foucault sobre a proibição da masturbação infantil (*História da sexualidade*), uma empreitada que, do mesmo modo, já considera o próprio fracasso, mas é levada à cabo para se criar uma tensão social sobre o assunto em questão.

O “vício” da criança não é tanto um inimigo, mas um suporte. Pode-se muito bem designá-lo como mal a ser suprimido. O necessário fracasso, a extrema obstinação em uma tarefa tão inútil leva a pensar que se deseja que ele persista e prolifere ao invés de desaparecer. Graças a esse apoio, o poder avança, multiplica suas articulações e seus efeitos. (Foucault, 1989, p. 42-43)

No caso da Lei Seca o poder se articula com a suposição de um ideal de segurança inatingível, a ficção de uma sociedade que seria maravilhosa caso não existissem alguns imorais causadores de sofrimento. Essa ilusão de uma sociedade ordenada, com regras morais sólidas, que o discurso que acusa o indivíduo e sua falta de controle como fonte do sofrimento supõe, é em si um dos piores modos de dominação, pois não deixa espaço para outras formas de se pensar a causalidade. Além do mais, trata-se de uma ficção criada para gerar algum consenso em uma sociedade cada vez mais angustiada com os prazeres que liberou. Se nosso projeto maior é gozar a vida, e, para tanto, somos convidados a fazê-lo por meio de objetos de consumo, é cada vez mais frequente que esses sejam investidos de conceitos humanos. No caso do carro, podemos encontrar associações com características como virilidade, potência, ousadia, desejo de liberdade. Já em relação ao álcool, a associação é voltada para celebrações, momentos de descontração, lazer, alegria, amizade. Entretanto, não parece aceitável supor a parcela de responsabilidade dessas associações simbólicas, e sim, supor que o indivíduo tem a obrigação de resistir a dois impulsos culturais poderosos caso esses lhe assediem ao mesmo tempo. Isso significa que se entregar ao hedonismo é a regra, mas se a seguirmos muito à risca talvez sejamos condenados e usados para remediar a lacuna moral que essa lógica individualista cria no interior de si mesma.

Bibliografia

- BATISTA, Nilo. Mídia e sistema penal no capitalismo tardio. In: *Discursos sediciosos – crime, direito e sociedade*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.
- BOUTELLIER, Hans. *Crime and Morality - the Significance of Criminal Justice in Post-Modern Culture*. Nova York: Springer, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- _____. *História da sexualidade I – a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GARLAND, David. *A cultura do controle*. Crime e ordem social na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Revan, 2008.
- GUSFIELD, Joseph R. *The Culture of Public Problems*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- SIMON, Jonathan. *Governing through Crime*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- VAZ, Paulo. O destino do *fait divers*. *Famecos: mídia, cultura e tecnologia*, v. 1, n. 35, 2008.

1. Apreciação pelo Conselho Editorial

Os trabalhos inéditos enviados serão apreciados pelo Conselho Editorial (CE), que poderá fazer uso de consultores *ad hoc*, a critério. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.

Em caso de aceite de trabalhos que necessitem de modificações pontuais, o CE entrará em contato com o autor, devendo o trabalho ser reformulado no prazo máximo de 20 dias.

2. Direitos autorais

A aprovação dos textos implica a cessão imediata e sem ônus dos direitos de publicação nesta revista, que terá exclusividade de publicá-los em primeira mão. O autor continuará a deter os direitos autorais para publicações posteriores.

3. Apresentação dos originais

O autor deverá enviar o trabalho em arquivo digital, em fonte Times New Roman, corpo 12, com entrelinha 1,5, para os editores da **REVISTA DO CFCH**, através do e-mail: revistadocfch@cfch.ufjf.br.

Artigos: textos com dimensão variável entre 10 e 20 páginas (21 a 35 mil caracteres com espaço), contendo análise, reflexão e conclusão sobre temas acadêmicos. Títulos e subtítulos curtos. Notas de rodapé, apenas as indispensáveis, observando a extensão máxima de 3 (três) linhas. Não serão aceitos anexos e glossários. Caso haja imagens, indicar no corpo do texto o local de inserção e enviá-las em arquivo separado. As imagens devem ser apresentadas em alta resolução (300 DPIs – em extensão TIF), em cores (se for o caso) e com largura mínima de 15 cm (altura proporcional).

Resenhas: textos com dimensão variável entre 3 e 5 páginas (4.200 a 7.000 mil caracteres com espaço), contendo o registro e a crítica de livros, teses e disserta-

ções etc. publicados recentemente.

Todos os originais devem ser encaminhados já revisados e dentro das normas de publicação. No arquivo digital, deverão constar os itens a seguir, respeitando-se a seguinte ordem:

- Títulos em português, espanhol e inglês, nome do autor acompanhado dos créditos acadêmicos e profissionais (máximo 5 linhas).
- Resumo em português e em inglês, com no máximo 900 caracteres com espaço. Palavras-chave em português, espanhol e em inglês (no mínimo três e no máximo cinco palavras, separadas por ponto e vírgula). As versões em espanhol e em inglês deverão ser equivalentes ao texto em português.
- Texto, observando as normas de referências para trabalhos acadêmicos apresentadas a seguir.

4. Citações

4.1. A referência a autores deverá ser feita no corpo do texto, somente mencionando o sobrenome, acrescido do ano da obra.

Ex.: (ADORNO, 1982)

4.2. No caso de haver coincidência de datas de texto ou obra, distinguir com letras, respeitando a ordem de entrada no artigo.

Ex.: (1915a, 1915b).

De acordo com Reeside (1927a) ou (REESIDE, 1927b)

4.3. No caso de compilação de textos de um mesmo autor em uma obra, colocar o ano do texto seguido do ano da edição da obra utilizada.

Ex.: (SCHUDSON, 1992/1997)

(DREYFUSS, 1989, 1991, 1995)

4.4. No caso de obra de vários autores, os sobrenomes destes deverão ser citados separados por ponto e vírgula.

Ex.: (KATZ; LAZARSFELD, 1970)

4.5. As citações de várias obras, de autores diversos, mencionadas simultaneamente, devem ser separadas por ponto e vírgula, em ordem alfabética.

Ex.: (FONSECA, 1995; PAIVA, 1997; SILVA, 1997)

4.6. Nas citações textuais, entre aspas, deverá ser acrescida a página.

Ex.: “só é possível falar em socialismo quando as pessoas detêm o controle de sua própria atividade e da alocação de seus frutos para seus próprios fins.” (MÉSZÁROS, 2007, p.68).

4.7. As citações diretas, no texto, de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas. As aspas simples são utilizadas para indicar citação no interior da citação.

Ex.: Barbour (1971, p. 35) descreve: “O estudo da morfologia dos terrenos [...] ativos [...]”.

4.8. No caso de citações textuais de artigos de revista ou jornal, deverá constar o título do artigo, o nome da revista ou do jornal, a cidade, o número da página e a data de publicação.

Ex.: “Ascender socialmente e adquirir produtos que simbolizassem o status alcançado”. (Folha de S. Paulo, p. 4, 2 abr. 1995).

4.9. As citações diretas, no texto, com mais de três linhas, devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem aspas.

5. Referências

5.1. Devem vir em ordem alfabética, pelo último sobrenome do autor em caixa-alta.

Ex.: MARX, K. ...

5.2. Os itens devem obedecer à seguinte ordem:

5.2.1. Livro – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, título em itálico, cidade, editora, ano.

Ex.: GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e*

o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

5.2.2. Capítulo de livro – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, título, seguido de ponto final e da palavra In (seguida de dois-pontos) e o sobrenome do organizador ou coordenador ou editor em caixa-alta, seguido das iniciais e (Org.) ou (Coord.) ou (Ed.). Na sequência, entram o título do livro em itálico, a cidade, a editora, o ano.

Ex.: ROMANO, Giovanni. *Imagens da juventude na era moderna*. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Org.). *História dos jovens 2: a época contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

5.2.3. Artigo de revista – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, título do artigo, nome da revista em itálico, cidade, volume (v), número (n.), páginas (usar p. para singular e plural) e ano.

Ex.: SOARES, R. D. *Ensino técnico no Brasil: 90 anos das escolas técnicas federais*. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 18, n. 18, mar., p. 108-15, 1999.

5.2.4. Artigo de jornal – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, nome da matéria, nome do jornal em itálico, local e data da publicação, seção, caderno ou parte do jornal e páginas correspondentes.

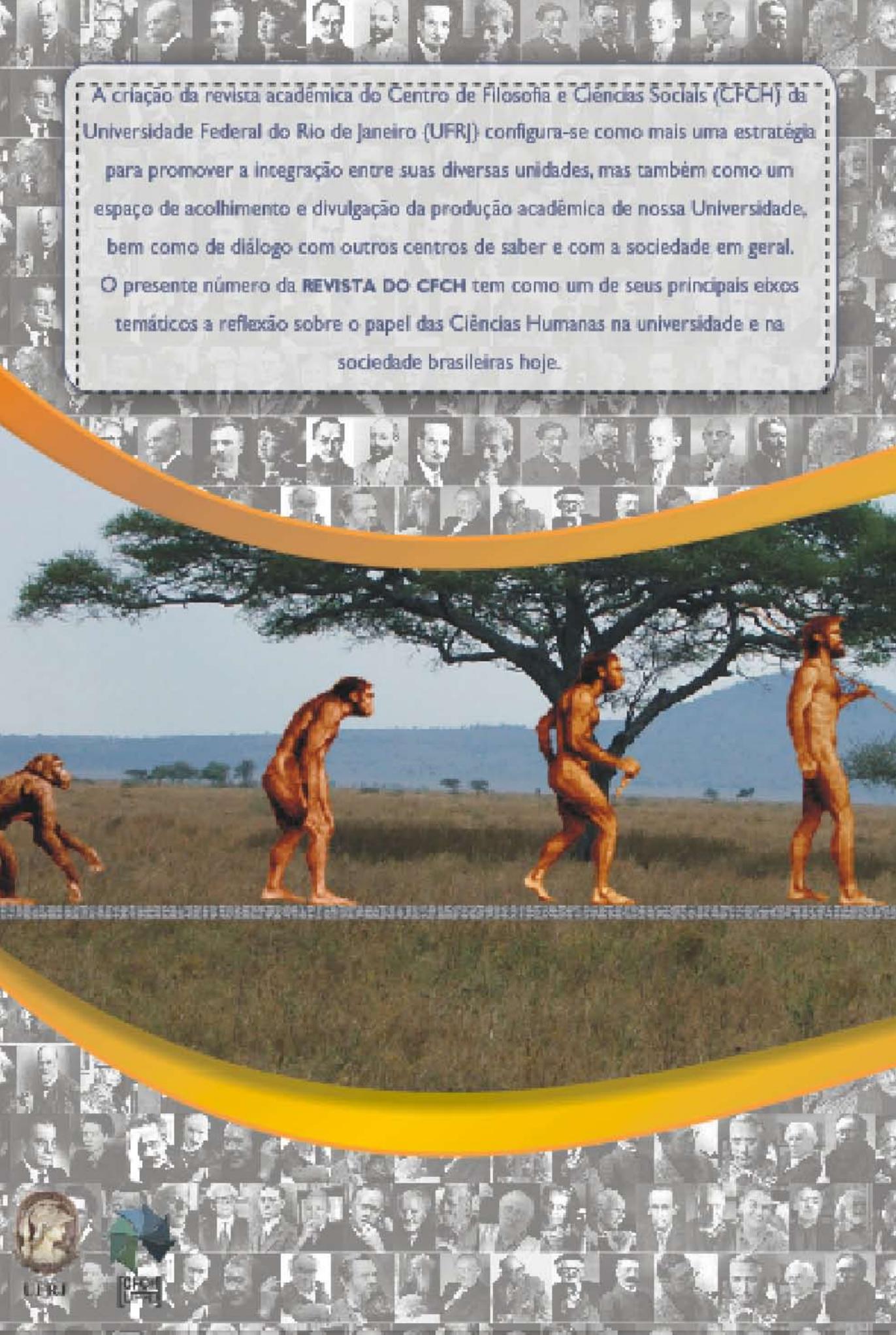
Ex.: NAVES, P. *Lagos andinos dão banho de beleza*. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 jun. 1999. *Folha Turismo*, Caderno 8, p. 13.

6. Referências de sites

6.1. Acrescentar, no final da referência, “Disponível em:”, endereço eletrônico <entre brackes> e a data de acesso ao documento, precedida da expressão: “Acesso em:”.

Ex.: LENIN, V. I. *O que fazer para aprender o comunismo?* Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/05.htm>. Acesso em: 16 fev. 2010.

Esta revista foi composta em Minion Pro (textos) e ITC Franklin Gothic e Eurostile LT (títulos) para o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ em junho de 2010.



A criação da revista acadêmica do Centro de Filosofia e Ciências Sociais (CFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) configura-se como mais uma estratégia para promover a integração entre suas diversas unidades, mas também como um espaço de acolhimento e divulgação da produção acadêmica de nossa Universidade, bem como de diálogo com outros centros de saber e com a sociedade em geral. O presente número da **REVISTA DO CFCS** tem como um de seus principais eixos temáticos a reflexão sobre o papel das Ciências Humanas na universidade e na sociedade brasileiras hoje.

