

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROBERTO RONDON

**TRABALHO E UNIVERSIDADE:
UM ESTUDO SOBRE A (DE) FORMAÇÃO NO ENSINO
SUPERIOR BRASILEIRO**

**São Carlos
2006**

i

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TRABALHO E UNIVERSIDADE:
UM ESTUDO SOBRE A (DE) FORMAÇÃO NO ENSINO
SUPERIOR BRASILEIRO**

Roberto Rondon

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin

São Carlos

2006

Dedico essas páginas a uma pessoa fundamental na minha vida: à minha mãe, professora Dalva Maria (in memoriam), que me ensinou com seu exemplo as mais importantes lições e que até nos seus últimos momentos, no meio desse estudo, me fizeram repensar os valores sobre a própria vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Toni, além de orientador, um amigo a quem devo a confiança e a força para que esse estudo fosse realizado, mesmo nos períodos mais difíceis.

Ao Bruno e ao Sílvio pela amizade e colaboração desde o princípio de minha caminhada acadêmica.

Ao João Virgílio e ao Luiz, pelas dicas e correções que me fizeram refletir.

Aos meus avós Caio e Zilda (in memoriam) pelas primeiras – e eternas - lições da vida e da cultura;

Aos queridos amigos Américo, Chico, Adriano, Adriana, Roberto Freire, Cris, Lurdinha, Mozart e Maria que me agüentaram nessa trajetória;

À Luciane (Raffinha), pelas preciosas dicas, correções e o carinho de sempre.

À Dona Paschoina (in memoriam) que mesmo na adversidade me ensinou grandes lições sobre a vida.

Ao povo brasileiro que, através da CAPES, financiou esse estudo.

RESUMO

Nesse estudo, procuramos estabelecer uma análise crítica da centralidade do trabalho como princípio formador no ensino superior brasileiro. Para tanto, buscamos apresentar uma discussão sobre as transformações do conceito de trabalho através dos tempos até o desenvolvimento da sociedade capitalista, que desenvolveu a ideia de trabalho como princípio formador de nossa própria subjetividade e modo de ser no mundo. Da mesma forma, esboçamos uma reflexão sobre a trajetória do ensino superior, apontando as transformações históricas que levaram ao desenvolvimento da Universidade moderna, que dá origem aos modelos desenvolvidos no Brasil, onde tivemos um aparecimento tardio dessas instituições. Partindo dessas reflexões, discutimos alguns aspectos do ensino superior brasileiro, buscando recuperar suas origens, seu desenvolvimento e suas principais características, verificando o quanto ele colaborou - e colabora - na reprodução desse ensandecido modo de viver que a sociedade moderna adotou, vinculado à lógica unidimensional do trabalho, fato que se aprofunda a partir da década de 1970 até os primeiros anos do século XXI.

Palavras-chave: Ensino superior – Trabalho - Universidade

ABSTRACT

In the present study, we sought to establish a critical analysis of the centrality of work as a forming principle in Brazilian higher education. With this intention, we introduced a discussion over the concept of work through the ages until the emergence of the capitalist society, which brought the idea of regarding it as a forming principle of our own subjectivity and of our way of being in the world. Beside this, we outlined a reflection about the path of higher education, highlighting the historical transformations that have led to the creation of modern University, which in turns represents the origin of the models developed in Brazil, where such institutions emerged late. With basis on such reflection, we discussed some aspects of higher education in Brazil. We tried to rescue its roots, development and main characteristics, evaluating the extent of its past – and present – contribution to the reproduction of the insane way of life modern society has adopted, tied to the one-dimensional logics of work, which became deeper between the late 1970s and the beginning of the XXI century.

Keywords: Higher education – Work - University

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INGLÓRIA HISTÓRIA DO TRABALHO	11
1.1. PEQUENOS APONTAMENTOS SOBRE A MÚSICA POPULAR COMO “LOCUS” DE RESISTÊNCIA À LÓGICA DO TRABALHO	56
2. EDUCAÇÃO E TRABALHO: CAMINHOS DA HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR	65
3. O TRABALHO COMO RUA DE MÃO ÚNICA PARA O CAMINHO DO ENSINO SUPERIOR	111
3.1 UNICAMP – UM OCASO EXEMPLAR	117
3.2 O DISCURSO SOBRE O ENSINO SUPERIOR APÓS A LDB DE 1996 ..	126
CONCLUSÃO – HAVERÁ UM DESVIO POR ONDE VAGAR	156
REFERÊNCIAS	173

"Se um determinado livro não tiver sobre o leitor tal impacto que no dia seguinte ele deixe de ir ao emprego, esse livro não vale nada."

Albert Cossery

INTRODUÇÃO

Quem quer que trate de nos persuadir de que a vida filosófica, ou seja, a vida de ócio e contemplação, não é superior a qualquer outra estaria tratando de enganar-nos.

Imperador Juliano, séc. V d.C.

A tarefa de introduzir um texto não é nada fácil. Afinal, cabe aqui explicitar as razões e motivos que levaram a sua elaboração, tentando ainda justificar ao possível leitor o seu conteúdo e, mais ainda, a sua relevância.

Talvez não consigamos alcançar a última parte desse desafio, porém, ao menos, possamos conseguir um aceite ao convite para que compartilhem algumas inquietações e façamos um passeio pelos rumos que a humanidade tomou, principalmente no que diz respeito às suas atividades cotidianas, como a manutenção da vida e a formação das pessoas.

Nesse estudo, procuraremos discutir alguns aspectos do ensino superior brasileiro, buscando recuperar suas origens, seu desenvolvimento e suas principais características, verificando o quanto ele colaborou - e colabora - na reprodução desse ensandecido modo de viver que a sociedade moderna adotou, vinculado à lógica unidimensional do trabalho.

Quando usamos acima a expressão estudo, ao invés de trabalho ou pesquisa não foi à toa. Se é que ainda podemos falar de estudo no ensino superior contemporâneo em que prevalecem “o furor pela investigação (em oposição ao simples estudo); os projetos (para os quais é necessária a investigação em equipes, os relatórios, os resultados); o aumento da burocracia das escolas, do trabalho de máquina e papel [...]” e o que é mais grave a nosso ver, “conseguem que o ócio não possa pisar os terrenos universitários” (DE GRAZIA 1966, p. 234).

Mas, antes de tratarmos propriamente de nosso tema central, façamos algumas considerações.

Para tanto, gostaríamos de iniciar com uma história lida no extinto jornal “O

Pasquim 21” [200-], algum tempo atrás:

No princípio do século 20 um turista americano que visitava as florestas mexicanas dispersou-se do grupo e acabou encontrando uma tribo de índios que tivera pouquíssimo contato com os bárbaros europeus. Entre os índios, o turista descobriu um que era exímio artesão. Fazia uns cestos maravilhosos, dignos de figurar em qualquer museu artístico do mundo. Algo, realmente, de uma beleza inenarrável como a triste alegria de um pôr-do-sol ou uma gota de orvalho refletindo o mundo. O turista comprou um cestinho por um peso e os índios o reconduziram até sua caravana. Em Nova York, a peça artesanal foi tão elogiada que o homem decidiu voltar à aldeia indígena no México e iniciar uma produção em larga escala. Dirigiu-se ao velho artesão e perguntou-lhe quanto custava um cesto. O índio:

- Um peso.

- E dois?

- Três pesos.

O homem não entendeu a lógica e continuou.

- E cinco?

- Cinqüenta pesos.

Por mais que o gringo tentasse explicar-lhe que o preço deveria diminuir na medida em que a produção aumentava, não conseguia fazer o índio mudar de idéia. Finalmente o cesteiro lhe disse:

- Se eu vender um cesto por dia a um peso, ainda tenho tempo para me divertir, tomar mescal, pescar e fazer amor. Se vender dois, será mais difícil, se vender três, terei uma vida triste e se vender cinco não terei tempo para mais nada.

- Mas você pode fazer os outro trabalharem para você.

- Estás louco, gringo? Eles me matam.

O turista começou a gritar, a vociferar, ameaçar, tremer, a babar, a fazer tal escândalo, que tiveram de prendê-lo na esperança de que se acalmasse. Como não se acalmou deram-lhe tanta mescalina que ele enlouqueceu. Acabou morrendo entre os nativos como o ‘Bobo da aldeia’. Mais tarde outros americanos, como vocês bem sabem, apareceram por lá e embaixo de pau acabaram por convencer os índios que o capitalismo não é uma loucura¹.

Muito mais do que a necessidade ou o desenvolvimento tecnológico, a primeira afirmação que podemos fazer é que a questão central é “qual o ideal de vida particular que nós temos e que limita a nossa vida a uma rotina diária de afazeres úteis e inúteis, mas que não nos permite parar?” Como nos transformamos nos “bobos da aldeia”? Nietzsche (2005) nos adverte das diferenças que nos separam dos gregos clássicos, afirmando que temos dois consolos para nos confortar nesse mundo de escravidão que

¹ Grifo do autor.

nos cerca: “a dignidade do homem” e a “dignidade do trabalho”.

Quanta diferença de nossos objetivos de vida em relação aos velhos gregos. Obviamente que não se pode reinstaurar aquele “estado clássico de ócio” na contemporaneidade, pois isso seria impossível², mas nos parece importante verificar que ao historicizarmos os ideais de ócio e trabalho, procuramos romper com a associação moderna que conota pejorativamente o ócio como vagabundagem (palavra maldita na sociedade do trabalho) e a naturalização da lógica da eterna necessidade que nos apreende cotidianamente às infinitas tarefas que ocupam o vazio da existência e nos levam como uma turba ensandecida a uma correria para lugar algum.

Se buscarmos, antes de qualquer coisa, estabelecer um conceito de ócio, poderemos verificar que sua raiz etimológica está situada na palavra grega *scholé* - a mesma que curiosamente dará origem à palavra escola - que significava parar ou cessar, ter repouso ou paz, “ter tempo desocupado ou, especificamente, tempo para si mesmo.” Em resumo, “o ócio é o estar livre da necessidade de estar ocupado” (DE GRAZIA, 1966, p. 4).

Liberdade da necessidade aqui não é simplesmente uma condição material, isto é, não se trata apenas de uma condição de “prosperidade” – palavra tão em voga – econômica que nos possibilita ter tempo livre. Trata-se primeiramente de “uma condição do homem” (DE GRAZIA, 1966, p. XIX), que se centra muito mais na contemplação, do que nos ideais modernos da vida ativa e produtiva.

² Uma bela passagem de Vernant (1994, p. 8) nos exemplifica essa constatação: “[...] como poderemos ver hoje a Lua com os olhos de um grego? Foi uma experiência que eu mesmo fiz, na minha juventude, durante a primeira viagem à Grécia. Navegava de noite, de ilha em ilha; estendido no convés, olhava o céu por cima de mim, onde a Lua brilhava, luminoso rosto noturno que projetava o seu claro reflexo, imóvel ou oscilando sobre a obscuridade do mar. Sentia-me deslumbrado, fascinado por aquele suave e estranho brilho que banhava as ondas adormecidas; sentia-me emocionado como se se tratasse de uma presença feminina, próxima e simultaneamente longínqua, familiar mas inacessível, cujo esplendor tivesse vindo visitar a obscuridade da noite. O que eu estou a ver é Selene, dizia para comigo, noturna, misteriosa e brilhante. Muitos anos depois, ao ver no ecrã do meu televisor as imagens do primeiro astronauta lunar saltitando pesadamente com o seu escafandro de cosmonauta, no espaço triste de uma desolada periferia, à impressão do sacrilégio que senti juntou-se o sentimento doloroso de uma ferida que não poderia ser curada: o meu neto, que como toda a gente viu essas imagens, já não será capaz de ver a Lua como eu a vi: com os olhos de um grego. A palavra Selene tornou-se uma referência meramente erudita: a Lua tal como surge no céu, já não responde a esse nome”.

Mas o que faz esse sujeito ocioso, perguntará uma apressada voz de nosso tempo?

O contemplador olha o mundo e ao homem com o olhar tranqüilo do que não tem nenhum plano para impor-lhes. Em um sentido se sente unido a toda a natureza, não tem a separação agressiva ou a solidão impassível que nasce de esquadrihar homens e objetos com vontade de explorá-los; em outro sentido está verdadeiramente separado, porque não observa nem homens, nem coisas, nem a natureza com a intenção de manipulá-los, transformá-los ou controlá-los (DE GRAZIA 1966, p. 8).

Tranqüilidade e serenidade são os conceitos chaves para entendermos o ideal clássico de ócio e pré-condição para o exercício pleno da cidadania e de uma vida ética, entendida como uma vida feliz.

Em contrapartida, o que temos hoje na prática é a situação em que somos eternamente pressionados pela “necessidade” da produção. Dados da CUT apontam que por ano 160 milhões de trabalhadores em todo mundo contraem doenças profissionais³, enquanto 270 milhões sofrem acidentes de trabalho (sendo 2 milhões de vítimas fatais) e que em 2002, somente na região metropolitana de São Paulo, foram realizadas 6,6 milhões de horas extras⁴.

Ao mesmo tempo em que participamos desse quadro e o trabalho domina a nossa vida, ou melhor, transforma-se na nossa própria vida, apregoa-se, como uma grande utopia de compensação, “a era do tempo livre”. Esse discurso contemporâneo mascara que cada vez mais “o fim do trabalho não é a felicidade, nem sua recompensa a fruição, mas o lucro ou o salário, isto é, a possibilidade de continuar trabalhando” (MARCUSE, 1997, p. 187).

Para uma parcela – que pode pagar -, a sociedade do trabalho reserva um tempo destinado ao “tempo livre”, que “segundo a moral do trabalho vigente, o tempo em que

³ De acordo com Raffa (2004, p. 17), “[...] o trabalhador, multifacetado pela flexibilização do trabalho, ameaçado pelo desemprego, procura se defender com todas as suas forças para se manter empregado e atender a demanda de um mercado cada vez mais impertinente, tendendo a prolongar sua jornada na empresa, assumindo novas e diferentes funções, até atingir a exaustão. [...]. Este clima somado ao excesso de trabalho, haja vista que os empregados assumem a carga de trabalho dos demitidos e metas de produtividade e qualidade exponencialmente maiores, constitui-se em um dos principais fatores para o desenvolvimento de estresse, o qual em sua fase mais aguda pode evoluir para uma cronicidade orgânica ou psicológica”.

se está livre do trabalho tem por função restaurar a força de trabalho, o tempo livre do trabalho – precisamente porque é um mero apêndice do trabalho” (ADORNO, 1995, p. 73).

Este normalmente é preenchido basicamente com seis grandes tipos de atividades. A primeira são aquelas voltadas para a recuperação da mão-de-obra, o entretenimento vendido pelo – declaradamente chamado – *show bussiness*; os passeios por locais “naturais”, devidamente civilizados para receber os “aventureiros” de fim de semana, que pagam grandes quantias para sentir a “adrenalina” que seus enfadonhos dias de trabalho não utilizam⁵; A segunda é composta por atividades declaradamente de consumo como as compras de produtos de necessidade duvidosa nos *shopping centers* (para “desestressar”) acompanhadas geralmente pelo consumo compulsivo de comida e álcool, em que o que menos conta é a degustação e a apreciação, mas o volume e a sensação de preenchimento do vazio cotidiano. A terceira gama de atividades é aquela que vem de um lado da chamada “segunda jornada”, que é a execução das tarefas do lar que não puderam ser preenchidas durante o dia ou a semana. Geralmente realizadas pelas mulheres mais pobres que não têm condições de transferir essas tarefas para outras mulheres, as empregadas domésticas; além dessas, existem as que fazem parte do ideal do “faça você mesmo”, encaradas como *hobbies*, mas que circulam dentro da mesma lógica. Consertar o carro, cortar a grama, realizar pequenos reparos etc.⁶; A quarta, cada vez mais em

⁴ Disponível em: <<http://www.cut.org.br>>. Acesso em: 10 fev. 2005.

⁵ “No camping – no antigo movimento juvenil, gostava-se de acampar – havia protesto contra o tédio e o convencionalismo burguês. O que os jovens queriam era sair, no duplo sentido da palavra. Passar-a-noite-a-céu-aberto equivalia a escapar da casa, da família. Essa necessidade, depois da morte do movimento juvenil, foi aproveitada e institucionalizada pela indústria do ‘camping’. Ela não poderia obrigar as pessoas a comprar barracas e ‘motor-homes’, além de inúmeros utensílios auxiliares, se algo nas pessoas não ansiasse por isso; mas a própria necessidade de liberdade é funcionalizada e reproduzida pelo comércio; o que elas querem lhes é mais uma vez imposto” (ADORNO, 1995, p. 74). Grifos do autor.

⁶ De acordo com pesquisa comparativa, entre mulheres que trabalhavam fora de casa e aquelas que se dedicavam apenas aos afazeres domésticos, realizada por Raffa (1996) na cidade de Campinas-SP, verificou-se que o hábito de assistir a TV e escutar ao rádio, como forma de lazer, foi comum à todas as amostras, sendo que apenas o grupo das mulheres que trabalhavam fora e não tinham filhos possuíam atividades diferenciadas de lazer. Este fato foi explicado pela ausência de rendimento das que não trabalhavam fora de suas casas e pela presença dos cuidados com crianças que implicavam em menos tempo livre.

voga, se refere às atividades de preparação para uma possível entrada ou ainda, uma tentativa de permanência no mundo do trabalho. São os milhares de cursos técnicos, aperfeiçoamentos ou superiores, em que a luta por um diploma é paga, geralmente, com suados recursos próprios, agora chamados de “investimentos”. A quinta é a reunião dominical na igreja que ensina a perseverar na virtuosa luta diária pela sobrevivência. Por fim, uma última modalidade, são aquelas consideradas marginais ou “bregas”, “coisa de pobre”, como o boteco da esquina, a “visita” ao prostíbulo barato ou ao cine pornô dos centros das capitais, o consumo de drogas baratas como o *crack*, o churrasco na casa do vizinho, o bingo da comunidade, ou o “sonzinho” na garagem de casa. Coincidência ou não, volta e meia os protagonistas dessas ultimas são notícia das páginas policiais dos jornais, reforçando a idéia do controle do tempo livre das classes perigosas.

O tempo livre e a própria totalidade do tempo só ganham seu sentido dentro da medição estabelecida pelo trabalho e pelo consumo. O que assistimos então é um aprisionamento neurótico, em que a possibilidade de ruptura com a lógica do trabalho, parece fantasia, ou o que é pior, para muitos, indesejada. Isso porque, como afirma Arendt (1987, p. 12) “a era moderna trouxe consigo a glorificação teórica do trabalho, e resultou na transformação efetiva de toda a sociedade em uma sociedade operária”.

A grande questão aqui colocada não é se há ou não a possibilidade real da abolição ou redução do trabalho em nossa sociedade, mas antes, a grande questão é o desejo de libertar-se da lógica da necessidade e reaprender o valor do ócio e da liberdade. Sim, pois dentro do ideal clássico a liberdade é fruto de aprendizagem, mas que não é possível estender-se a todos, pois a maioria, como em todas as épocas, continua presa à lógica da necessidade. Muito pela divisão econômica do capitalismo mundial, mas muito também por ter introjetado como seu grande sonho a inclusão ou a permanência no reino encantado das mercadorias e da reprodução da vida como valor maior do ser humano.

Como falar em poesia com o crescente desemprego e, sua outra face, jornadas de trabalho cada vez maiores e mais intensas.

Como dizer que temos tempo para fruir as experiências estéticas e eróticas, quando o que se valoriza são frases como: "estou correndo"; "vou lutando"; "não dá tempo"; *Work, eat, sleep, death!*.

Se a “vida autêntica” na modernidade, desde o romantismo (ou um pouco antes com o *Sturm und Drang*⁷), buscou se constituir com autonomia e liberdade, no enfrentamento das determinações sociais e econômicas, podemos afirmar que ela se torna cada vez mais difícil.

Arendt (1987, p. 13), vai mais longe ao afirmar que “dentro dessa sociedade, que é igualitária porque é próprio do trabalho nivelar os homens, já não existem classes nem uma aristocracia de natureza política ou espiritual da qual pudesse ressurgir a restauração das outras capacidades do homem”.

Apesar de concordamos quanto à incapacidade coletiva de construção desses modos de vida, acreditamos ser possível para alguns indivíduos, “restaurar” essas outras capacidades e mantê-las vivas. Mais ainda, que a educação, principalmente a superior, teria um papel a cumprir nesse sentido.

Se o modelo de organização social que construímos a partir da Revolução Industrial nos ofereceu a promessa da liberdade, ao mesmo tempo nos colocou numa situação na qual Schiller, já no século XVIII, prenunciava um mundo onde

A fruição do prazer está separada do trabalho, os meios do fim, o esforço da recompensa. Eternamente acorrentado a um único e diminuto fragmento do todo, o homem configura-se apenas como um fragmento do todo, escutando sempre e apenas o monótono rodopiar da roda que ele faz girar; jamais desenvolve a harmonia do seu próprio ser e, em vez de dar forma à humanidade que existe em sua natureza, converte-se em simples marca de sua ocupação, de sua ciência (SCHILLER [178-?] apud MARCUSE, 1968, p. 166).

Assim sendo, em nosso primeiro capítulo iremos discutir os rumos que levaram a humanidade, ou a maior parte dela, a aprisionar-se nessa roda que nunca para de girar.

⁷ Tempestade e Impetuosidade – movimento literário, surgido nas últimas décadas do século XVIII, que condenava o colonialismo francês da cultura alemã.

Veremos que na sociedade brasileira essa transformação foi mais radical ainda, afinal,

Na formação cultural brasileira, exerceu uma influência marcante a herança da Antiguidade clássica no tocante ao trabalho manual representado como atividade indigna para um homem livre. Essa herança aqui chegou com os colonizadores ibéricos, provenientes de uma região da Europa onde a rejeição ao trabalho manual era especialmente forte, como também pela ação pedagógica dos padres jesuítas que elaboraram à sua maneira a herança clássica (CUNHA, 2000a, p. 7)

No entanto, parece que tudo, ou quase tudo mudou nos últimos cem anos, em que transformamos o trabalho em nosso grande valor que nos levaria ao progresso e à prosperidade.

Bem, o tempo passou desde então. O capitalismo e seu modelo civilizatório se impuseram por todo o mundo. Junto com ele houve o desenrolar do trabalho e da educação em massa e o que assistimos não foi a sua humanização, mas o coroamento do princípio da necessidade.

No segundo capítulo, vamos analisar o desenvolvimento do ensino superior e verificar que papel a universidade, ou as outras formas de organização, desempenharam na constituição dessa sociedade.

Criada na Idade Média, a universidade trouxe consigo a marca daquele período, de valorização do saber e da busca da verdade. Porém, no desenvolvimento da sociedade moderna isso mudou.

Ao comentar o desenvolvimento das universidades européias na modernidade, Frijhoff (2001, p. 73), observa que:

O desenvolvimento da rede universitária no princípio da era moderna pode resumir-se com três palavras-chave tiradas do modelo concebido por Jarausch para o século XIX: expansão, diferenciação e profissionalização. A Expansão relacionava-se com o aumento do número de universidades de modo a cobrirem a totalidade da Europa cristã até ao ponto de saturação. No século XVIII, a secularização das universidades em alguns países, o crescimento da opinião pública em assuntos culturais e a intervenção do Estado com vista a assegurar que a universidade respondesse às consideráveis que ele sentia, tudo isso abriu caminho para a nacionalização da rede de universidades e para a reforma interna que as tornasse mais capazes de servir o Estado. A Diferenciação é comprovada pela fundação de uma rede de instituições

de ensino superior de muitos gêneros diferentes da qual as universidades representavam apenas uma parte. Com o decorrer do tempo, o ensino secundário, a tecnologia pura e aplicada e uma grande quantidade de investigação científica deixaram de ser preocupações da universidade, muitas tendo mesmo a sua aquiescência. É questionável se isso tornou a universidade algo mais coerente. É certo que a idade moderna construiu os alicerces da profissionalização, embora a última não se tornasse evidente até o século XIX. O fosso entre as universidades e as profissões diminuiu, e, encorajadas pelo Estado, as primeiras começaram a observar o mercado. Esta metamorfose das universidades, de instituições que produziam mais ou menos o que lhes apetecia em instituições cuja produção era guiada pelas necessidades e solicitações do mercado, é talvez o traço mais marcante do período. É certamente aquele que afetou mais fortemente o desenvolvimento das universidades até a atualidade.

Concorrendo com outras formas de instituições, como as Academias, Faculdades isoladas e Centros de Formação profissional, ela passaria cada vez mais a enfatizar o último aspecto citado acima. Na encruzilhada entre uma formação para a liberdade possível ou para a repressão optou-se pela última. A universidade que nasce como a divulgadora das artes liberais, em que seriam "ensinados os elementos da ciência, belas artes e artes" (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 19), chega ao momento atual tendo como principio formativo seu oposto, o trabalho.

Desvendar esse "mistério" é o objetivo do terceiro capítulo. Que processo foi esse que tem levado a todas as transformações que tem tornado a universidade brasileira, se é que um dia ela existiu, num "grande SENAI⁸"?

Para tanto, não fomos buscar os documentos do Banco Mundial, do FMI ou coisas assim. O que nos interessou foi ver como esse processo é reproduzido internamente na organização, na divulgação e nos discursos dos sujeitos que vivem e fazem essas instituições, além dos grupos e instituições externas que clamam por suas reformas.

Muitos são esses sintomas que levarão ao que Tragtenberg chamava de "suicídio da Universidade" e que tem gerado entre outras coisas a sobrevalorização das carreiras tecnológicas a ressignificação de cursos como artes e filosofia, para as quais

⁸ Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional.

no máximo se escutam comentários como: "Nossa, que bonito!", seguido pelo bordão: "mas para que serve?".

Para mantê-las atraentes ao novo público, várias instituições tentam adequar esses cursos à demanda do mercado. Adaptando seus currículos e criando novas habilitações como "Pedagogia nas empresas", *Design*; "Gestão da vida"; imprimem esforços nos manuais dos vestibulandos para mostrar qual a possibilidade de atuação, isto é, trabalho, para os que vierem a ingressar nesses cursos; adequando suas exigências à "realidade" dos alunos que, "coitados", trabalham e não tem tempo para estudar, nunca pensando em enfrentar essa situação e adequar o mundo do trabalho à necessidade da formação; enchem as instituições de "empresas junior", "programas *trainee*", e nas licenciaturas, infinitas horas de prática no trabalho, em detrimento dos fundamentos e do saber desinteressado.

Esse caminho até o final não seguiu de maneira reta, fizemos algumas curvas no percurso para destacar alguns pontos importantes e que não poderiam ficar de fora. Uma delas, mais detalhada, foi quando brincamos um pouco com a música popular brasileira e vimos como ela quase sempre expressou, em suas diversas manifestações, uma resistência a esses processos.

Nesse momento de mais uma reforma, cabe aprofundar o conhecimento sobre as experiências e idéias que desafiaram essa lógica e enfatizar as palavras de Anísio Teixeira, que ao anunciar em seu discurso de abertura da Universidade do Distrito Federal, em 1935, os objetivos daquela instituição, dizia:

A função da universidade é uma única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata somente, de preparar práticos ou profissionais de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de desenvolver uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com a inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente" (TEIXEIRA, 1998, p. 88).

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO TRABALHO

Como o homem pode trabalhar assim, todo dia, todo dia sem faltar? Não é ir à morte?

Trabalhador anônimo camaronês

Como todo bom estudante de filosofia que se propõe a falar de história, nosso ponto de partida se dá na Grécia.

O aspecto que gostaríamos de destacar nos foi alertado por um artigo de Vernant (1989, p. 34), para quem “não se pode projetar ao homem da cidade antiga a função psicológica do trabalho tal como hoje é esboçada”.

Para nós, isso significou uma procura para compreender minimamente o universo de pensamento dessa sociedade e o papel que as atividades da vida prática tiveram em seu meio.

O conceito de trabalho, como essa dimensão ontológica da existência humana, é uma criação moderna⁹. Os povos da antiguidade não o encaravam dentro de uma visão de totalidade, mas tomavam as diversas atividades humanas do campo da produção da vida material como ofícios particulares.

O grego não tem um termo que corresponda a trabalho. Uma palavra como *ponos* aplica-se a todas as atividades que exigem um esforço penoso e não somente às tarefas produtivas com valores socialmente úteis” (VERNANT, 1989, p. 10).

Essas observações ganham relevância quando nos deparamos com uma parte da bibliografia sobre o tema que tende a projetar anacronicamente as concepções contemporâneas dos autores sobre o mundo grego, utilizando livremente o conceito de trabalho, como se tratássemos do mesmo universo de referências e representações do homem moderno e contemporâneo.

⁹ “O trabalho, que se volta de maneira cega para a dominação da natureza, de forma cumulativa e progressista, e que revela traços da dominância da técnica e da lógica no desenvolvimento da humanidade, é uma forma de atividade humana que pode ser demarcada a partir do século XVII” (SILVA, 1996, p. 13).

Obviamente que isso não é exclusividade desses estudiosos, mas é uma atitude que se verifica também em diversas esferas do conhecimento como as artes, a ciência e a filosofia. Por exemplo, nessa última, temos os gregos de Hegel, de Nietzsche, de Heidegger etc. Acreditamos que isso seja inevitável devido à grandiosidade dessa tradição para o homem ocidental.

Mas, voltando ao nosso problema, as leituras dos autores estudados concordam em apontar uma tensão presente em toda Grécia no que se refere ao *status* social dessas atividades práticas.

Como afirma Manacorda (1996, p. 70), “a propósito do trabalho e da sua dignidade social, acho indispensável generalizações como esta: o trabalho na Grécia teve ou não teve, uma grande consideração social”.

Cada atividade ou cada ofício tem seu universo, suas divindades, seu *status* próprio que se alteram de acordo com o período, o local e o autor que a ela se dirige. Isso dentro de uma grande ambigüidade¹⁰ entre uma desvalorização das atividades ligadas ao mundo da produção que acontece simultaneamente com outras diversas manifestações que valorizam positivamente e de forma diferente os diversos ofícios e os homens que a eles se dedicam.

Para Battaglia (1958, p. 37),

não encontramos aqui, certamente, duas formulações acidentais, segundo os gostos pessoais dos diversos autores, mas estamos, pelo contrário, diante de duas concepções da vida que têm origem diversa, pois nascem em ambientes diversos e personalizam duas classes de pessoas, jamais talvez completamente amalgamadas.

Para o autor, essa dualidade nasce no próprio processo de formação do mundo grego, quando das invasões dóricas que constituem de um lado uma aristocracia guerreira e proprietária e do outro uma massa, oriunda principalmente dos aqueus que, conquistados, são destinados ao cultivo da terra.

Mondolfo (1968), partindo de uma abordagem marxista, concorda com muitas das

¹⁰ O conceito foi retirado de Vidal-Naquet, conforme utilizado em seu texto “Estudo de uma ambigüidade: os artesãos na cidade platônica” e será retomado oportunamente.

observações de Bataglia, acrescentando genericamente que o preconceito existente em relação às atividades manuais não é exclusividade dos gregos, mas se repete em toda a história da humanidade.

A partir do que levantamos fica difícil concordar com essas afirmações generalizantes se não verificarmos mais profundamente o assunto, pois antes de buscarmos tais generalizações apressadas, acreditamos que cabe um olhar sobre alguns aspectos das particularidades das atividades reunidas anacronicamente sob o conceito de trabalho.

O poema de Hesíodo, “Os trabalhos e os dias”, é sempre tomado pelos defensores do trabalho como a primeira grande manifestação de sua valorização no ocidente. Por outro lado, os críticos dessa proposição, se ancoram nos poemas homéricos, com seu mundo de guerreiros, deuses e heróis, para justificar sua crítica à ideologia moderna do trabalho. Porém, se é verdadeira a distinção entre as suas obras, ambas as posições, se tomadas de forma absoluta, não revelam a riqueza e a complexidade do tema.

Podemos verificar já de início que mesmo essa atividade tão dignificada está marcada pela maldição de pertencer à “raça de ferro”, o que é lamentado por Hesíodo (2002, p.3).

Antes não estivesse eu entre os homens da quinta raça,
mais cedo tivesse morrido ou nascido depois.
Pois agora é raça de ferro e nunca durante o dia
Cessarão de labutar e pena e nem à noite de se
Destruir; e árduas angústias os deuses lhe darão.

A obra compõe não um hino de louvor ao trabalho como um todo, mas a uma determinada atividade que é a desenvolvida pelos agricultores de seu tempo e de sua região. Como afirma Mossé (1980, p. 27), ao comentá-la:

Mas a vida camponesa descrita no poema é a de uma propriedade relativamente importante. Há inúmeros servidores, as colheitas são variadas e transportadas com cuidado para os celeiros. Além disso, o interlocutor imaginário ou real do poeta, esse irmão a quem ele se dirige, dispõe de excedentes que, ao chegar a época da navegação, amontoa num grande navio. É certo que a navegação é perigosa, mas também é fonte de rendimento, e quem a exerce pode aumentar sua fortuna.

Assim, ao longo do poema esboça-se a imagem de um camponês relativamente abastado, e é difícil saber se essa imagem corresponde a uma realidade precisamente datada e localizada ou a um ideal que se serve da realidade para relatar a vida dos camponeses de uma forma que possa agradar aos deuses.

Vernant (1989, p.14), assinalando a importância da atividade agrícola no mundo grego, escreve que podemos encontrar na própria atividade do trabalho agrícola uma primeira distinção. De um lado uma “cultura arbustiva”, mais arcaica e de outro uma nova cultura de plantio e criação de animais. No primeiro caso, o esforço e o labor por ele exigido ganham seu sentido como uma atividade que toma ares de uma celebração, notadamente marcada pelo ritmo da natureza e das respectivas festas para os deuses que têm papel decisivo ao destino das colheitas. No segundo caso,

trata-se de uma nova forma de experiência e comportamento religioso: na cultura de cereais é através do esforço e suas dificuldades, estritamente regulamentados, que o homem entra em contato com as potências divinas. Trabalhando, os homens tornam-se mil vezes mais queridos pelos Imortais.

Não podemos esquecer que a própria terra é uma divindade e a relação com ela, mantêm seu aspecto religioso¹¹. Não poderia haver uma intervenção no sentido de transformar a natureza – uma *techné* como do artesão citadino – e uma produção para a troca – como no moderno capitalismo -, mas sim “existe uma participação na ordem superior ao homem ao mesmo tempo natural e divina” VERNANT (1989, p. 18).

Desde que se estabelece em solo da Grécia, a raça helênica pratica a vida sedentária e consagra-se à agricultura [...]. Para eles, a agricultura está na raiz de toda a civilização. Desprezam como selvagens os seres miseráveis que não trabalham a terra (VERNANT, 1989, p. 49).

Em toda a Grécia, o *oikos*, a propriedade agrícola, é de fundamental importância para a constituição do homem grego. Mesmo nas cidades militarizadas como Esparta, ou comerciais, como Atenas, ela jamais deixou de ser base da sociedade grega, mas

¹¹ Esse traço permanece até a modernidade com as inúmeras “louvações” ao trabalho campesino, como aquele que dá a vida e que povoa todo um imaginário de narrativas e de manifestações culturais como a música sertaneja e os diversos “sertões” de nossa literatura.

com diferentes enfoques nas várias cidades. Em Atenas, por exemplo, a propriedade agrícola era condição para o exercício das atividades livres da *polis*. Em Esparta, por sua vez, as terras eram comunais e governadas pelo Estado, mas todo cidadão recebia o direito de usufruto (além de escravos e animais) de uma porção de terra, após sua aposentadoria das atividades compulsórias da *polis*.

Na outra ponta da tradição, toda essa importância pode ser destacada também nas obras de Homero.

Glitz (1946), ao tratar do trabalho no *oikos* daquele período, serve-se da obra de Homero para destacar algumas características importantes das atividades desenvolvidas. O historiador francês ressalta que na sociedade homérica, “reis e príncipes entregam-se ao trabalho agrícola e pastoril. Sentem-se orgulhosos por nele sobressair”. E completa seu argumento com uma citação da Odisséia, em que Ulisses desafia um pretendente de Penélope e do trono:

Disputemos qual de nós é capaz de trabalhar mais nos prados, na primavera, durante os dias compridos; empunharei a minha foice bem recurvada e tu a tua e ceifaremos sem comer até ao cair da noite, enquanto houver erva. Se tivermos de conduzir uma possante junta de bois [...], para lavrar um campo de quatro geiras [...], verás como rasgo a direito os sulcos (HOMERO [8- - a.C.] apud GLOTZ, 1946, p. 29).

Portanto, as atividades agrícolas não são motivos de vergonha para quem as exerce, pois além desse caráter divino está ao lado de outra importante, a guerreira.

Mesmo para os primeiros filósofos, o campo abrangido pelo que chamamos natureza está contido no conceito de *physis*, essa ordem pré existe à intervenção humana seja numa atitude demiúrgica, seja no campo do *nomos*. “Quer faça crescer as plantas, caminhar os homens ou mover os astros nas suas órbitas celestes, a *physis* é um poder animado e vivo” (VERNANT, 1989, p. 14).

A transição para a vida na *polis* trouxe uma série de novos problemas para o homem grego. Como afirma Arendt (1981, p. 33), “o surgimento da cidade estado significava que o homem recebera além de sua vida privada, uma segunda vida, o seu *bios politikos*”. Nesse novo espaço assistimos ao fortalecimento de novas atividades,

como a dos artesãos, instaurando-se novas reflexões sobre as atividades práticas e sua contraposição, a atividade filosófica por excelência, a contemplação.

De um lado a *polis* grega vai sendo invadida pelos novos comerciantes, sofistas e artesãos que se constituem através de novas atividades, constituindo riqueza e poder através delas.

Se em Esparta as atividades produtivas, mesmo as agrícolas eram proibidas veementemente aos cidadãos, na Atenas democrática¹², tinha seus defensores e não era, para todos, motivo de vergonha. É Tucídides [4- - a.C.] que coloca na boca de Péricles a seguinte afirmação:

Entre nós não é vergonha confessar sua pobreza; o que é vergonha é nada fazer para sair dela. Aqui os homens ocupam-se ao mesmo tempo dos seus interesses particulares e dos interesses públicos; não é por se ter aprendido uma profissão que se é menos entendido em política. (apud GLOTZ, 1946, p. 153)

Essa posição não era unânime entre os cidadãos e isso fica claro em diversas manifestações como na antipatia dos agricultores para com os comerciantes e dos filósofos em relação à “democracia dos comerciantes”.

A atividade do artesão cidadão é tomada com desprezo por esses setores por uma série de razões. Primeiro, por condenar o homem a uma atividade considerada insalubre, constatação que repetem dos antigos; que fragiliza o homem que a ela se dedica. Segundo, por desenvolverem não um aperfeiçoamento da natureza como o labor do agricultor, mas uma tentativa de imitação; e, por último, por estarem presos às atividades de pura manutenção da vida que, ao contrário da afirmação de Péricles, não teriam o cultivo necessário para o desenvolvimento pleno das atividades políticas, as mais importantes da polis.

“Pense-se o que quiser da obra, obreiro é um ser degradado; jamais terá pleno valor de homem. A vida sedentária, longe do ar livre e do campo de ginástica, deforma

¹² “As cidades em que domina a nobreza só têm, com efeito, desdém pelas atividades laboriosas [...] Em Tebas, os logistas estão excluídos das magistraturas e a elas só têm acesso dez anos depois de se retirarem dos negócios. Em Téspias, toda a profissão é uma tara, incluindo a do agricultor. No Epidauro, a infâmia ligada às tarefas manuais obriga o Estado a constituí-las em serviço administrativo confiado a escravos públicos” (GLOTZ, 1946, p. 151).

o corpo, curvado sobre o banco oficial ou sobre o balcão” (GLOTZ, 1946, p. 151).

Já os filósofos, acompanham uma linha herdada dos poetas aristocráticos como Píndaro, e que enfatizam uma ética sustentada nos princípios da *arete*¹³, *kalokagathia*¹⁴ e *sophrosyne*¹⁵, vedada, segundo eles, aos novos personagens da *polis*.

Aristófanes ironiza “Cleone por cheirar a couro” e ataca Eurípedes “ao designá-lo como filho da mulher da fruta” (GLOTZ, 1946, p.154).

Em Platão encontramos um reconhecimento da importância dos artesãos na constituição da *polis*, mas o que prevalece é um desprezo pela atividade que desempenham.

Apontando essa ambigüidade, Vidal-Naquet (1989, p. 158) afirma que o adjetivo usado para essa é *banausia*, “cujo valor pejorativo é bem forte”, e em que há uma deterioração das almas. Por outro lado, a deformação dos corpos é dada pela “*demiurgia*¹⁶”, para quem Platão guarda certo reconhecimento.

Parece, portanto, se meu raciocínio é coerente, que dois sistemas de valores se confrontam na obra de Platão. Um sistema de certa forma oficial, público, que liga a afirmação do cidadão à posse, ao cultivo da terra e que dá prioridade ao ‘*georgos*’ sobre o ‘*demiourgos*’, e um sistema dissimulado, mas que aflora no *Timeu*, nas *Leis*, e que faz da função artesanal, a de Prometeu, a de Hefestos¹⁷, o centro da atividade humana, a atividade modelo por excelência (VIDAL-NAQUET, 1989,

¹³ “Originalmente formulado e explicitado nos poemas homéricos, a *arete* é aí entendida como um atributo próprio da nobreza, um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais tais como a bravura, a coragem, a força, a destreza, a eloquência, a capacidade de persuasão, numa palavra, heroicidade” Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/conceitodepaideia.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2006.

¹⁴ Equilíbrio entre corpo e espírito, entre o belo e o bem.

¹⁵ Autodomínio, disciplina e moderação.

¹⁶ Este destaque aparece também em Flacelière (1978 p. 134): “Ora é bem verdade que a palavra ‘*banausos*’, a mais empregada em Atenas para designar primitivamente os operários que lidavam com o fogo (metalúrgicos e oleiros), e, mais tarde, extensiva a todos os trabalhadores manuais, sugere um cambiante fortemente pejorativo, muito mais que a palavra *demiourgos*, que significa propriamente ‘trabalhador público’ e que tanto se aplicava aos operários como aos trabalhadores intelectuais, que hoje colocaríamos dentro do setor das ‘profissões liberais’, como por exemplo os médicos”. Glotz (1946, p. 40) confirma essa idéia, ao afirmar que “os *demiourgos* são todos homens livres. Não há um único exemplo na *Ilíada* e na *Odisséia*, de escravo que se consagre a um mestre qualificado. O trabalho dos *demiourgos* nada tem portanto de humilhante”.

¹⁷ “Hefesto é a figura mítica mais intrinsecamente ligada ao trabalho manual”, como afirma Pimentel (2000) em seu belo trabalho sobre o deus artesão, em que se encontra citado nas referências bibliográficas.

p.169).

Há em Platão uma tensão entre uma tradição aristocrática, herdada dos períodos anteriores e uma constatação dos novos desafios trazidos pela *polis* democrática, que tanto critica, mas sem a qual – e seus personagens – não pode mais pensar em constituir sua organização política ideal. Porém, na divisão das atividades, deve “ser completa a antítese entre o trabalhador e o pensador”, afinal “o trabalho nada tem a ver com a sabedoria” (BATTAGLIA, 1958, p. 41).

O filósofo rei se afasta do trabalho do reino das sombras, conforme explicitado no célebre livro VII da República e, solitário, contempla a luz de fora da caverna, numa das mais poderosas metáforas do pensamento ocidental. Os artesãos, por sua vez, incapazes de dedicar-se à vida contemplativa e não possuidores da *arete* do filósofo devem exercer suas atividades mecânicas na *polis*, afastando-se, para seu bom andamento, da vida política.

Em Aristóteles essa concepção é reafirmada numa fundamentação teórica e política do ideal da vida contemplativa. Como afirma Hauser (2000, p. 116), referindo-se a esse período, “para os gregos e seus filósofos, a ociosidade total é a condição prévia de tudo o que é bom e belo”.

Já em seus primeiros escritos, quando ainda era membro da Academia platônica, ele elaborava uma defesa da vida teorética, em relação à vida prática.

O Protréptico é a defesa integral da filosofia. Ao mesmo tempo é também o documento no qual Aristóteles, que rondava já os 35 anos, esclarece definitivamente para si e para os demais, o ideal da ‘vida teorética’, quer dizer, do tipo de vida que situa na especulação o próprio fim e a felicidade, chegando dessa forma mais além das posições da Academia (REALE, 1985, p. 22).

Ao tratar das ciências práticas, como a Ética e a Política - que considerava inferiores às ciências teoréticas como a Metafísica, a Física e a Psicologia¹⁸ - o estagirita afirma que a intenção de ambas é a busca do bem que traz a felicidade, a

¹⁸ “Aristóteles, que foi quem primeiro elaborou uma doutrina sistemática da alma, tratava nela de todos os graus da vida terrestre (vegetativa, sensitivo-animal e intelectual) e via na alma o princípio formal

“eudamonia”. Sendo que a primeira está subordinada à segunda, pois só é possível ser livre e feliz, numa *polis* livre e feliz.

Ele afirma mais tarde, na “Ética à Nicômano”, que os seres humanos têm diversas concepções de uma “vida feliz”, discordando quanto à forma de obtê-la. Uns afirmam que ela se encontra nos prazeres e no gozo; outros desejam encontrá-la na honra, obtida na vida política; para um terceiro grupo, o objetivo deve ser reunir o máximo de riqueza possível; há ainda alguns que afirmam ser a felicidade encontrada na idéia transcendental de Bem¹⁹.

Para cada um o filósofo aponta uma objeção. Para os primeiros afirma que tal procedimento os transformaria em bestas e escravos; quanto aos segundos diz que como a honra depende muito mais de quem a atribui do que quem a recebe e ainda que ninguém assim a considere, “pode acontecer que a virtude exista ainda em alguém que durma, ou passe ocioso toda a vida, e, além deste, em alguém que seja oprimido pelos maiores males e desventuras” (ARISTÓTELES, [198-?, p. 31]); contra os terceiros destaca que a “vida consagrada aos ganhos, é uma vida forçada, pois está claro que a riqueza não é o bem que se busca”, mas algo externo a ela e que, portanto, não tem seu sentido em si própria. Contra os platônicos, apesar de destacar sua amizade com estes, insiste que ainda que exista uma idéia única de Bem, ela está colocada no campo do conhecimento metafísico e não pode ser contemplada pela vida prática.

Ora, onde está então a felicidade?

Na última parte do livro ele enumera diversos argumentos para demonstrar sua tese de que a felicidade perfeita só pode ser alcançada na atividade contemplativa, própria dos deuses e possível aos homens.

Nós julgamos os deuses, sobretudo, beatos e felizes. Ora, que ações lhes atribuiremos? Porventura ações justas? Mas não pareceriam ridículos a comerciar e a devolver coisas e a fazer semelhantes negócios? Ou então ações fortes, com as quais sustentam as coisas terríveis e imiscuam-se nos perigos, porque assim obrar é belo? Ou ainda, ações liberais? Mas com que as praticariam? Fora já também absurdo que houvessem de possuir dinheiro ou coisa parecida. E os seus atos de temperança em que consistiriam? Ou não seria estúpido

substantial dos processos vitais” (BRUGGER, 1987, 337).

¹⁹ Platão e seus discípulos.

louva-los porque não têm desejos vis? Se nós, pois percorremos todas as coisas que respeitam às ações, elas nos parecerão pequenas e indignas dos deuses. Contudo, afirmam todos que eles vivem, e, assim, que sejam ativos, pois que ninguém pensa que durmam como Endimião. Ora, arrebatando a quem vive a ação, e, com muita razão, a arte: que resta senão a contemplação? Por conseqüência, a atividade do deus, a qual em beatitude a todas ultrapassa, será especulativa. E por isso, entre as atividades humanas, a que dela for a mais congênera, será a mais apta a tornar feliz (ARISTÓTELES, [198-?], p.160).

Para alcançarmos esse estado é necessária uma educação para o ócio, que não deve ser útil ou necessária em seus fins. Seus conteúdos, se assim podemos falar, estão centrados nos modelos clássicos da ginástica e da música²⁰. Não para formar profissionais da área, pois isso os transformaria novamente em artesãos²¹. Ao tratar da educação na Política²² afirma:

Parece que existe no próprio descanso uma espécie de prazer, felicidade e encanto unidos à vida, mas que se encontram somente nos homens livres de todo o trabalho, e não nos que se acham ocupados. Porque estar ocupado em algo é trabalhar para fim que ainda não se atingiu; e na opinião de todos os homens, a felicidade é o objetivo sobre o qual se apóia sem cuidado em pleno prazer. É verdade que esse prazer não é o mesmo para todos; cada qual dispõe a seu modo e segundo o seu caráter. O homem perfeito concebe a felicidade perfeita compondo-as de virtudes puras. Do que depreende claramente que para saber compreender os lazeres da vida liberal, é preciso que se aprendam certas cousas, se desenvolvam, e que esses estudos tenham por fim o próprio indivíduo que goza desse repouso, ao passo que o trabalho aplicado às cousas necessárias refere-se mais particularmente aos outros que a nós próprios (ARISTÓTELES, 1985, p. 204).

Podemos concluir com o filósofo que não há margens para as futuras profecias da modernidade da possibilidade de um trabalho livre e autônomo, pois todo ele é

²⁰ É um tema comum aos gregos a centralidade da ginástica e da música na educação, desde os tempos homéricos.

²¹ “Não aprovamos, pois em matéria de instrumentos e de execução musical, a perfeição que vai até a arte, e que é tal como constatamos nos concursos solenes. Aquele que a procura não trabalha para se aperfeiçoar em virtude, mas para o gozo dos que o escutam, e por prazer grosseiro e vulgar. É por isso que tal talento não nos parece convir a homens livres, mas antes a mercenários, certamente ele só forma artesão; porque a intenção é má e dela fazem um objetivo” (ARISTÓTELES, 1985, p. 216).

²² A centralidade da contemplação e do ócio na Política de Aristóteles é muito importante se compararmos com os discursos contemporâneos sobre os objetivos anunciados pelos Estados modernos e seus representantes, como mostram alguns discursos apresentados no Capítulo 3.

heterônomo, encontrando sempre seu topos numa necessidade externa ao indivíduo.

Com o ocaso do mundo helênico, as diversas “escolas” que se seguem, como os estóicos, os céticos e os epicuristas enfatizam essas tendências, inclusive apregoando e realizando um afastamento do mundo público tomado pelos homens da *techné*.

Emblemático é o caso de Epicuro que constituiu uma sociedade retirada da polis, os “jardins”, onde desenvolveu com seus discípulos novas experiências de convivência social.

Como afirmam Padovani e Castagnola (1970, p. 150):

Epicuro foi pessoa fidalga e refinada, o ideal da fidalguia antiga: fazer da formosura o princípio inspirador da vida e fruir dessa formosura na própria existência pessoal. E foi um mestre eficaz de sabedoria aristocrática, feita de nobreza de sentimentos, senso refinado, gosto para formosura, para a cultura superior. Em seus jardins, num sereno lazer²³, semelhante ao dos deuses, deu vida a uma sociedade genial em que dominava o vínculo da amizade.

Contrariando toda uma ordenação que visava a ampliação de territórios, riquezas e prazeres, ele compôs uma “ética” centrada no equilíbrio e na simplicidade. Afinal, dizia aos seus discípulos, “se queres enriquecer, não lhe acrescentes riquezas: diminui-lhe os desejos.” (EPICURO, 1973, p. 26)

A amizade, não a riqueza ou poder, é que deveria reger a vida humana, afinal, “de todas as coisas que nos oferece a sabedoria para a felicidade de toda a vida, a maior é a aquisição da amizade” (EPICURO, 1973, p. 28). A vida deve também, estar centrada no presente, pois a vida dirigida sempre ao futuro, aos planos, à acumulação é coisa do insensato e só traz agitação. Tranquilidade e ócio são os conceitos chave para entendermos esse último momento do pensamento clássico.

Nesse quadro chegamos ao fim de nosso passeio pelos gregos. O caminho que percorremos até aqui nos possibilita afirmar que as diversas atividades desenvolvidas pelos homens durante o período acima, apesar do poder que os comerciantes e os artesãos conseguiram alcançar em várias das *polis* gregas, jamais atingiu o alcance que encontraremos mais adiante na idade moderna. Por isso, talvez, os gregos

²³ Note-se que não se trata do lazer entendido nos termos contemporâneos de entretenimento e tempo

continuem servindo aos críticos da sociedade contemporânea como uma experiência de organização social que se contrapõe aos trabalhosos dias de nossa época.

Mas, antes de chegarmos lá, cabe uma olhada no universo medieval e nas concepções trazidas pela cristandade.

Além da forte influência do pensamento grego a outra fonte importante da formação do universo medieval foi a Bíblia e, principalmente, o Novo Testamento.

Não é um dos objetivos desse estudo elaborar uma exegese dos textos bíblicos, mas apenas apontar alguns vestígios da posição do cristianismo primitivo frente ao trabalho.

Os Evangelhos não apresentam uma posição definitiva sobre a questão, mas, notamos certa repetição na distinção entre um elogio às atividades agrícolas e uma condenação às práticas dos mercadores e homens da cidade. As parábolas do semeador²⁴, dos talentos²⁵ e do trabalhador da vinha²⁶, exemplificam uma postura dos evangelistas de valorização das primeiras. Já a expulsão dos vendilhões do templo²⁷ e o diálogo de Jesus com o jovem rico, aconselhando-o a abandonar tudo o que tinha para poder segui-lo, nos apontam a segunda posição.

Por sua vez, todos os discípulos são convidados – ou chamados – a abandonarem suas atividades práticas para seguirem Jesus. Assim foi com Pedro, André, Tiago, João e Mateus, por exemplo. Famosos também são os versículos que alertam os seguidores do Messias a não se preocuparem com a vida produtiva e seguirem como as aves do céu e os lírios do campo²⁸, o que denota uma separação clara entre a vida dedicada à salvação e o apego às coisas e às atividades materiais.

A ênfase no trabalho só aparece com destaque na asserção paulina que dizia: “que se algum não quer trabalhar, não coma!” e para quem o pão devia ser conseguido com “trabalho e fadiga, trabalhando de dia e de noite [...]”²⁹. Note-se que isso vai de

livre. O termo mais correto seria ócio, *scholé*, que é traduzido como lazer em alguns idiomas.

²⁴ Mateus, 13.

²⁵ Mateus, 25, 14-29.

²⁶ Mateus, 20, 1-16.

²⁷ Mateus 21, 12-17.

²⁸ Mateus, 6, 25-34.

²⁹ II Tessalonicenses, 3.

encontro a várias passagens da vida de Jesus, como as multiplicações dos pães³⁰, onde não se pré-estabelece que aquela multidão devesse ter trabalhado antes de poder desfrutar do cardápio milagroso ofertado pelo Mestre; e com as palavras do “Sermão da Montanha”, na redação de Marcos³¹, onde Jesus bem aventura “os que agora tem fome: porque serão fartos”³².

Essas anotações do livro sagrado dos cristãos são aqui levantadas para percebermos as concepções herdadas pela sociedade medieval e que marcarão os debates e as práticas referentes ao trabalho.

A grosso modo, aquela sociedade dividia-se em três grupos: os *oratores*, aqueles que rezam; os *bellatores*, os que lutam; os *laboratores*, aqueles que trabalham. O clérigo, o soldado e o camponês (seguido mais tarde pelo artesão e o próprio burguês nas cidades³³) são os tipos mais presentes na constituição da paisagem medieval, cabendo a cada um uma função e um *status* nessa ordem.

Le Goff (1980, p. 102), chama a atenção para o fato de que “o trabalho não era um valor”, e assim como dissemos em relação aos gregos, “nem havia sequer palavra para o designar”. Isso devido ao que ele denomina de uma “tripla herança desfavorável”:

Herança greco-romana, modelada por uma classe que vive do trabalho escravo e se orgulha do otium; herança bárbara de grupos aguerridos, habituados a tirar dos despojos de guerra uma parte importante dos seus recursos e, de qualquer modo, a privilegiar o modo de vida militar; o que é mais grave, nesta sociedade cristianizada, herança judaico-cristã que dá primazia à vida contemplativa, que considera pecado, falta de confiança dos homens em Deus, não esperar da Providência a satisfação de suas necessidades materiais” (LE GOFF, 1980, p. 124).

Nos mosteiros, a questão sobre o dever ou não dos religiosos se dedicarem às atividades manuais gerou certa controvérsia. Porém, o objetivo principal dessas atividades estava inserido no plano da salvação. Trabalhava-se como punição

³⁰ Mateus 14, 13-21 e 15, 29-38.

³¹ Destacamos isso pois na versão de Mateus 5,6 é acrescentada a palavra justiça que modifica o sentido da mensagem.

³² Marcos, 6, 21.

³³ Interessante notar a permanência desse modelo até o século XVIII, nos três estados do Antigo Regime,

dos pecados, ligados à condenação de Adão no Gênesis³⁴.

A Adão porém disse: Pois que tu deste ouvidos à voz da tua mulher, e comeste do fruto da árvore, de que eu te tinha ordenado que não comesses; a terra será maldita por causa da tua obra: tu tirarás dela o teu sustento à força de trabalho. Ela te produzirá espinhos e abrolhos: e tu terás por sustento as ervas da terra. Tu comerás o teu pão no suor do teu rosto, até que tornes na terra, de que fostes formado. Porque tu és pó, e em pó te hás de tornar³⁵.

A “carta do monaquismo ocidental”, a “regra de São Bento”, talvez tenha sido o mais emblemático e famoso elogio ao trabalho manual do período, enxergando nele o remédio contra a ociosidade. Apesar de escrito por volta do sexto século, contém preceitos que foram aplicados por diversas ordens por toda a idade média.

O capítulo 48, intitulado “Do trabalho manual cotidiano”, contém as principais atividades a serem desenvolvidas pelos religiosos durante os dias e os anos. Apesar de longo, entendemos que é interessante reproduzi-lo aqui por sua importância em nosso estudo. Dizia São Bento (2006):

[1] A ociosidade é inimiga da alma; por isso, em certas horas devem ocupar-se os irmãos com o trabalho manual, e em outras horas com a leitura espiritual. [2] Pela seguinte disposição, cremos poder ordenar os tempos dessas duas ocupações: [3] isto é, que da Páscoa até o dia 14 de setembro, saindo os irmãos pela manhã, trabalhem da primeira hora até cerca da quarta, naquilo que for necessário. [4] Da hora quarta até mais ou menos o princípio da hora sexta, entreguem-se à leitura. [5] Depois da sexta, levantando-se da mesa, repousem em seus leitos com todo o silêncio; se acaso alguém quiser ler, leia para si, de modo que não incomode a outro.

[6] Celebre-se a Noa³⁶ mais cedo, pelo fim da oitava hora, e de novo trabalhem no que for preciso fazer até a tarde. [7] Se, porém, a necessidade do lugar ou a pobreza exigirem que se ocupem, pessoalmente, em colher os produtos da terra, não se entristeçam por isso, [8] porque então são verdadeiros monges se vivem do trabalho de

na França pré-revolucionária.

³⁴ “A interpretação da condenação ao trabalho do Gênesis domina a antropologia do medievo. É a luta entre duas concepções do trabalho/fadiga. Por um lado se insiste no caráter de maldição e de penitência do trabalho; por outro, em suas potencialidades como instrumento de resgate e salvação.” (LE GOFF, 1987, p. 15).

³⁵ Gênesis, 3, 17-19.

³⁶ “Noa lembra a oração de Pedro e João no Templo, onde Pedro curou o paraplético, conforme At 3,1. Lembra também a morte de Jesus na Cruz, segundo Mt 27,46” (Disponível em: <<http://www.mosteiro.org.br>>. Acesso em: 29 ago. 2005).

suas mãos, como também os nossos Pais e os Apóstolos. [9] Tudo, porém, se faça com medida por causa dos fracos.

[10] De 14 de setembro até o início da Quaresma, entreguem-se à leitura até o fim da hora segunda, [11] no fim da qual se celebre a Terça; e até a hora nona trabalhem todos nos afazeres que lhes forem designados. [12] Dado o primeiro sinal da nona hora, deixem todos os seus respectivos trabalhos e preparem-se para quando tocar o sinal. [13] Depois da refeição, entreguem-se às suas leituras ou aos salmos.

[14] Nos dias da Quaresma, porém, da manhã até o fim da hora terceira, entreguem-se às suas leituras, e até o fim da décima hora trabalhem no que lhes for designado. [15] Nesses dias de Quaresma, recebam todos respectivamente livros da biblioteca e leiam-nos pela ordem e por inteiro; [16] esses livros são distribuídos no início da Quaresma. [17] Antes de tudo, porém, designem-se um ou dois dos mais velhos, os quais circulem no mosteiro nas horas em que os irmãos se entregam à leitura [18] e verão se não há, por acaso, algum irmão tomado de acédia, que se entrega ao ócio ou às conversas, e não está aplicado à leitura e não somente é inútil a si próprio como também distrai os outros. [19] Se um tal for encontrado, o que não aconteça, seja castigado primeira e segunda vez: [20] se não se emendar, seja submetido à correção regular de tal modo que os demais temam. [21] Que um irmão não se junte a outro em horas inconvenientes.

[22] Também no domingo, entreguem-se todos à leitura, menos aqueles que foram designados para os diversos ofícios. [23] Se, entretanto, alguém for tão negligente ou relaxado, que não queira ou não possa meditar ou ler, determine-se-lhe um trabalho que possa fazer, para que não fique à toa. [24] Aos irmãos enfermos ou delicados designe-se um trabalho ou ofício, de tal sorte que não fiquem ociosos nem sejam oprimidos ou afugentados pela violência do trabalho; [25] a fraqueza desses deve ser levada em consideração pelo Abade.

O que podemos perceber é que confirmamos o exposto acima, de que o trabalho, muito mais do que ser uma atividade fundante do ser humano era visto como uma arma contra o pecado, ou seja, também uma atividade de oração, preso à lógica da necessidade, daqueles pecadores herdeiros de Adão, condenados ao trabalho como forma de disciplinamento e ordem. Condena-se o ócio, mas isso não significa que encontremos aqui uma prioridade do homem de ação moderno, afinal o trabalho só tem espaço nos intervalos da vida contemplativa e não deve ser

desenvolvido além do necessário estando preso ao plano da salvação. Cabe acrescentar que estas atividades desenvolvidas nos mosteiros implementaram algumas inovações tecnológicas, como técnicas de plantio e os moinhos que liberavam os monges de horas de trabalho, que não eram incorporados às outras atividades braçais, mas dedicadas à oração e a contemplação. Os monges podiam então “se conservarem disponíveis para o mais importante, o essencial, quer dizer a *opus Dei*, a oração, a vida contemplativa”³⁷ (LE GOFF, 1980, p. 110).

Segundo Besen (2002), o horário do monastério era extremamente rigoroso, mas ainda respeitando certos elementos naturais como as estações da natureza ou fenômenos naturais. Prova disso é que os horários no verão e no inverno são diferentes. Nove horas na estação mais quente e cinco na segunda. Mais ainda, estabelecia-se que nenhuma ocupação poderia durar mais de 3 horas ininterruptas, para que o monge não fosse vítima do cansaço físico ou aridez espiritual, que levaria ao embrutecimento e ao afastamento de Deus.

Bataglia (1958), ao analisar o trabalho na Patrística e na Escolástica, reforça essas idéias afirmando que se em diversas ordens religiosas o trabalho é apreciado ele deve estar condicionado aos limites de manutenção da vida, podendo ser dispensado àqueles que não têm como se manter de outras formas lícitas. A estes últimos cabe dedicar-se às atividades mais nobres da vida: a intelectual, a piedosa e a oração.

Os “condenados” ao trabalho, como os camponeses, eram vistos como seres bestializados, situados entre o homem e o animal. Nas cidades por sua vez, amplia-se a condenação para todos àqueles que vivem “dentro das muralhas” e, principalmente àqueles que se dedicavam ao trabalho, pois estavam sujeitos à “implacável dureza dos

³⁷ É digno de nota que, segundo Raffa (2006, v. I, p. 153), “neste ínterim, o trabalho passa por um período de qualificação artesanal, se uniformizando e então se difundindo sob a forma de produção gremial, dando lugar às generalizações técnicas por ofícios, as quais forjaram as bases para o estabelecimento da manufatura capitalista”. De acordo com esta autora, os fundamentos educacionais, fornecidos às corporações de ofícios em mosteiros medievais, “[...] mantinham, guardadas as devidas proporções, o mesmo sentido de educação até o momento: disciplina e diferenciação de conhecimentos entre trabalhadores e aristocratas - trabalho manual e trabalho intelectual, consecutivamente.” Pois, ao citar Rugiu (1998), destaca que “[...] existiam na mesma comunidade dois tipos de formação, com respectivos níveis - uma destinada aos fraters laborantes ou aos leigos encarregados do serviço ou da produção material, e uma outra destinada aos clérigos ou irmãos ordenados, desenvolvida segundo esquemas do Trívio-Quadrívio” [*Trivium* - gramática, dialética e retórica; *Quadrivium* - geometria, aritmética, astronomia e música]. Acréscimo nosso.

que oferecem trabalho” (LE GOFF, 1995, p. 28).

De Grazia (1966) ilustra essa situação com o exemplo das figuras das fachadas das catedrais românicas, onde encontramos “os que trabalham com as mãos” abaixo das estátuas das imagens “da contemplação e do saber”³⁸. Além disso, acrescenta, em tom de conclusão sobre o período que:

Tomás de Aquino, resumindo na Summa Theológica toda a época, faz o seguinte esquema da situação: a atividade religiosa está acima da atividade secular, porém a contemplação está por cima de tudo mais, já que em si coroa a mais alta faculdade do homem, o poder de conhecer a verdade (DE GRAZIA, 1966, p.15).

Ainda que brevemente, esse apanhado de algumas idéias do universo medieval sobre suas atividades, nos possibilitou notar que, guardadas as devidas diferenças, foram mantidas em grande medida as concepções anteriores, acrescidas da visão cristã de mundo que se constituiu no período. Ao final da Idade Média, com o advento da reforma e da ascensão do capitalismo, a ruptura com esses valores estava próxima, mas ainda levaria alguns séculos para que a humanidade se convencesse de que aquelas atividades nos levariam ao melhor dos mundos possíveis.

Esse novo conceito ganha força nas origens da modernidade, quando essas atividades, agora reunidas sob o nome de trabalho, passam a ser encaradas como pressuposto da vida moral e da própria existência, pois para se pertencer ao mundo, torna-se progressivamente necessário realizar alguma dessas atividades, isto é, ter um trabalho (ou fingir que o tem).

Essa transição se deu de maneira violenta, com um enorme controle que, de maneira crescente e enfrentando diversas resistências, foi introjetando nos homens esse novo modo de viver.

³⁸ Por este mesmo descortino, Raffa (2006, v. I, p. 154), ainda que identifique que a famigerada divisão entre trabalho manual e intelectual seja moderna, destaca que São Tomás de Aquino, na “Suma teológica” (1265, Parte II, II, Questão 122, Artigo 4), faz claramente a distinção entre trabalho servil (corporal/servil) e trabalho liberal (intelectual/espiritual): “Trabalho servil vem de ‘servitude’. [...] é quando um homem serve a outro homem. Mas um homem é servo de outro homem não quanto à alma, mas quanto ao corpo [...]. Neste sentido, os trabalhos servis se denominam corporais. [...] o exercício de qualquer obra espiritual [...] [é], por exemplo, o ensino da palavra ou pela escrita. Tradução e acréscimo da autora.

Na origem da sociedade capitalista, principalmente no início da industrialização nos séculos XVIII e XIX, veremos que a grande dificuldade da burguesia era arregimentar trabalhadores dentro dessa nova lógica do trabalho industrial e discipliná-lo para que se afastassem dos prazeres, da arte, da sexualidade e dos jogos.

Não que busquemos aqui recompor uma imagem idílica ou do “paraíso perdido” como afirma Thompson, da sociedade pré-industrial, mas sim verificar algumas paisagens das cruéis origens do capitalismo moderno, tentando compreender como o conceito de trabalho transformou-se em seu princípio central.

A tese de muitos estudiosos é de que a disciplina foi a mais importante conquista do capitalismo e seu fundamento. Como afirma Pollard (1987, p. 217), “em muitos aspectos, a direção racional e metódica da mão-de-obra foi o problema essencial de direção da Revolução Industrial e o que exigiu a mais violenta ruptura com o passado”.

Os trabalhadores artesanais da Europa resistiram arduamente a se empregar nas fábricas nascentes que eram associadas, no imaginário da época, aos presídios e casas de correção, tanto assim que a primeira mão-de-obra das fábricas vinha justamente dos reclusos e dos órfãos, cujas casas eram conhecidas como *work houses*³⁹.

Os pensamentos dos primeiros empresários, que buscavam uma mão-de-obra dócil de novo tipo, se dirigiram de modo natural à mão-de-obra não livre, tanto na Grã Bretanha como no continente. Tampouco foram totalmente inconexos os esforços complementares para converter os asilos para pobres em fábricas-asilo, já que os objetivos de ver castigados e educados para o trabalho aos desocupados e reduzir o número de pobres foram compartilhados pelas classes patronais em todas as partes (POLLARD, 1987, p. 221).

Castigos físicos e punições financeiras, como pesadas multas e descontos foram utilizados abertamente como forma de adequar o trabalhador aos horários fixos, pontualidade, economia de tempo e jornadas contínuas, num “ascetismo forçado” que visava gerar uma nova ética do trabalho como valor positivo. Os primeiros

³⁹ Durante muito tempo os homens resistiram a permitir que suas mulheres e filhas ingressassem no trabalho fabril, devido a má fama das fábricas.

reformadores desenvolveram grandes campanhas contra o ócio aos fins de semana⁴⁰, à bebida e à linguagem chula. Esses espaços de liberdade vão sendo ocupados pelas escolas bíblicas dominicais e pelas festas promovidas pelas próprias empresas nos dias de folga, cuidadosamente vigiadas pelos patrões ou seus administradores. Por isso:

“Em quase todas as partes, os empresários mantiveram igrejas, capelas e escolas dominicais, tanto para fomentar a educação moral no sentido mais habitual do termo como para indicar a obediência” (POLLARD, 1987, p. 258).

Trabalho e educação começam a se tornar aliados na tarefa de preparar os novos membros desse modelo civilizatório.

Thompson também nos relata diversos exemplos desse processo em seus textos sobre a formação da classe operária européia, apontando como as questões da disciplina e da ordenação sustentaram essa transformação. Uma associação entre a industrialização nascente, os sermões dos puritanos e moralistas e o advento do relógio que possibilitou uma maior precisão e controle do tempo vivido, recriando a experiência do homem com a temporalidade.

O trabalhador é arrancado do campo ou de sua oficina doméstica, onde sua relação com o tempo era marcada pelas estações do ano, pelas etapas da atividade agrícola, pelos elementos da natureza, pelas festividades religiosas ou pagãs, ou de sua própria disposição ao trabalho e é colocado nas fábricas, onde, trancado passa a ter seu tempo controlado artificialmente pela demanda de produção e pelos mecanismos do relógio⁴¹.

Num manual sobre os deveres do vigilante da fábrica do século XVIII estabelecia-se: “Todas as manhãs às 5 o vigilante tocará a campainha para o começo do trabalho, às oito para o desjejum, meia hora depois para trabalhar outra vez, às doze para o almoço, à uma para trabalhar e às oito para deixar o trabalho e fechar” (THOMPSON,

⁴⁰ De Grazia ao elaborar um levantamento do calendário durante o Antigo regime constatou haver durante o ano 52 domingos e 38 festas, totalizando 90 dias de folga por ano, isso sem contar os dias não trabalhados por fatores da natureza.

⁴¹ “A máquina ou oficina, depois de ter degradado o trabalhador lhe dando um amo, acaba por envilecê-lo, fazendo-lhe descer do nível do artesão para o do peão [...]. Acredita-se, por acaso, que os operários de cinquenta a setenta e cinco centavos a hora sejam tão inteligentes quanto seus avós?”

1979, p. 273).

Isto coincide com as considerações anteriores de Pollard (1987, p.244), para quem a grande questão colocada pela nova organização da vida era que:

O que se necessitava era uma regularidade e uma intensidade constante, em lugar de esforços irregulares; precisão e normatização, em lugar de desenhos individuais e cuidado de equipe e do material, em lugar do orgulho pelos próprios instrumentos.

Todo esse processo gerou novas idéias que estabeleceram também uma nova concepção ontológica da natureza, do tempo e do próprio ser humano, expressa em diversas correntes filosóficas como o liberalismo e o marxismo. O ideal lockeano do trabalho como base da propriedade demonstra essa inversão em relação aos ideais clássicos do homem e sua sociedade.

A extensão de terra que um homem lavra, planta, melhora, cultiva, cujos produtos usa, constitui a sua propriedade. Pelo trabalho, por assim dizer, separara-a do comum [...]. Deus, ao dar o mundo em comum a todos os homens, ordenou-lhes também que trabalhassem; e a penúria da condição humana assim o exigia. Deus e a própria razão lhes ordenavam dominar a terra, isto é, melhorá-la para o domínio da própria vida e nela dispor algo que lhes pertencesse, o próprio trabalho (LOCKE, 1991, p. 229).

Esse ideário desenvolveu-se também no campo dos direitos, onde acontecia uma das maiores mudanças da história da humanidade, que foi a transformação do trabalho de dever em direito:

Na Revolução Francesa de 1848⁴², sem dúvida apareceu com outra vestimenta, a mesma que vimos aparecer nos Estados Unidos: o direito ao trabalho. De certa forma, a mudança era compreensível: se não trabalhar é abominável, o homem deve ser protegido contra a possibilidade de uma tal indignidade, tem direito ao trabalho (DE GRAZIA, 1966, p. 249).

(PROUDHON apud JERUSALINSKY, 2000, p. 38).

⁴² Os movimentos populares de 1848 eclodiram na França e espalharam-se por vários outros países como na Áustria e na Alemanha, chegando inclusive a ter ecos no Brasil, influenciando os ideais da Revolução Praieira, em 1848, em Pernambuco. No âmbito desse texto cabe destacar algumas “conquistas” obtidas por esse movimento, como a criação do Ministério do Trabalho e as “oficinas nacionais”, que objetivavam fornecer trabalho aos operários desempregados.

Essa foi sem dúvida a grande inversão moderna, pois na idéia clássica, como afirmamos anteriormente, somente liberto da necessidade de trabalhar poderia o homem ter uma vida plena, inclusive a própria cidadania. Agora, pelo contrário, somente através de seu trabalho o homem é digno, feliz e cidadão.

Ainda segundo De Grazia (1966, p. 30), foi nos Estados Unidos que essa nova ordenação ganhou sua força máxima.

Aqui – nos EUA – todo o que pode deve trabalhar e a ociosidade é má; com um trabalho metódico se pode construir uma nação grande e próspera. Aqui o trabalho também é bom para cada um, um remédio para a dor, a saudade, a morte de um ser querido, um desengano amoroso, ou às dúvidas acerca de porque viver.

Note-se aqui o destaque para alguns aspectos essenciais do trabalho do ponto de vista da constituição do homem contemporâneo e que terão um impacto enorme nas proposições de seus projetos de formação. Em primeiro lugar o trabalho é pressuposto de uma vida boa, invertendo a proposição clássica, associada agora à produtividade e ao consumo de bens padronizados. O trabalho é pressuposto do ter, mesmo que com o advento da robotização industrial, as coisas dispensem, ou requeiram o mínimo de trabalho humano para sua elaboração. Em segundo lugar, o trabalho é um “remédio”. Fazer alguma coisa para esquecer é uma afirmação muito popular. Esquecer da dor, da morte, do amor e se quisermos, da própria vida. Por último, se esses ideais nobres do trabalho fracassarem e alguns sujeitos insistirem em permanecer na ociosidade, receita-se o trabalho como punição aos “vagabundos”, por exemplo, a eterna reivindicação popular por cadeias que façam os presos trabalharem, ou pelo menos aprender uma profissão para se reeducarem e estarem aptos a serem inseridos na sociedade... do trabalho.

Porém, De Grazia (1966) nos chama a atenção para um aspecto muito pitoresco da sociedade americana, que foi a preocupação, dos “pais fundadores”, com outros aspectos da vida, muito mais próximos do ideal clássico de ócio.

Ele nos mostra isso ao constatar que:

Não é surpreendente, portanto que aqueles ociosos e preguiçosos que viveram segundo esta última idéia, aqueles que escreveram ou aprovaram a Bill of Rights de Virginia e a Declaração da Independência,

nunca realizaram uma jornada de trabalho íntegra em suas vidas (DE GRAZIA, 1966, p. 249).

Isso possibilitou que dentro do ideal desses primeiros americanos podia-se encontrar o desejo de contar com uma pequena propriedade, onde pudessem:

Gozar de bons amigos e bons vinhos, uma escolhida biblioteca, tranqüilidade e contemplação do cosmo, do mundo e de seus assuntos. Estar livre da necessidade e, por conseguinte, livre para fazer cada qual o que queira por si próprio: isto é para eles a busca da felicidade (DE GRAZIA, 1966, p.245).

Porém, destaca que esses ideais não são do povo em geral. E ainda que as diversas declarações pelo mundo afora falem em nome do povo, elas se referem a uma pequena parcela ilustrada e para quem esses ideais de um humanismo clássico ainda perduravam.

A grande massa constituiu-se como o que denomina de “república dos comerciantes e fabricantes” adeptos cada vez mais da lógica do trabalho e que se consolidou durante o desenrolar dos séculos posteriores.

Esses últimos, dominados pelo puritanismo, constroem diversos códigos e estatutos em que a ociosidade – vadiagem – é duramente condenada, como no “Estatuto de Massachussets” de 1633, que afirmava: “Nenhuma pessoa passará seu tempo ociosamente ou não proveitosamente, sob pena que a corte considere procedente” (DE GRAZIA, 1966, p. 249).

Para Adam Smith, um dos primeiros profetas do capitalismo nascente, a mente da maioria dos homens desenvolve-se necessariamente de e por suas ocupações costumeiras.

Diante dessa afirmação poderíamos nos perguntar qual o desenvolvimento possível da “mente” de uma caixa de supermercado que passa oito, nove ou dez horas por dia de sua vida a passar o leitor magnético nas mercadorias, ou de um jovem especulador a comprar e vender ações na bolsa...

Mas, deixando esses devaneios de lado, a ideologia do trabalho também atingiu os opositores do sistema, sendo que um dos grandes críticos da organização social

capitalista foi Karl Marx⁴³.

Para Marx, o trabalho é atividade fundante do ser humano. Rompendo com toda a tradição clássica e aderindo às antropologias de seus antecessores modernos, ele faz do homem, antes de mais nada, um animal laborante.

Na abertura do Capítulo VII, do livro I de “O Capital” vemos essa descrição de maneira mais clara:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sintam o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1974, p. 1).

Diferentemente da tradição anterior, o pensador alemão incorpora todas as

⁴³ Não é objetivo desse trabalho realizar uma exegese profunda sobre o seu pensamento, nem entrar nas diversas polêmicas entre marxistas e marxianos que povoaram todo o século XX. Nossos objetivos aqui são mais modestos, simplesmente destacar algumas considerações levantadas em sua obra sobre a questão do trabalho e que nos auxiliarão a compreender um pouco mais as características desse em nossa sociedade.

atividades humanas dentro desse novo princípio ontológico chamado “trabalho”. O que antes eram atividades isoladas, plurais, diversificadas, agora são reunidas sob o conceito TRABALHO. Mais ainda, acrescenta que uma de suas principais características, é que é sempre uma atividade adequada a um fim. Nos “Grundrisse” afirmará que mesmo aquelas atividades aparentemente desinteressadas, do campo do ócio, como a composição musical, ou a escrita de uma poesia, também são trabalhos e também atendem a esse princípio. O homem faz o trabalho e o trabalho faz o homem.

A questão central em Marx será, no que diz respeito ao nosso tema, a apropriação dessa atividade central por uma classe sobre a outra, na forma de organização da vida social da sociedade de nosso tempo, o capitalismo.

No primeiro dos “Manuscritos econômicos e filosóficos”, Marx anuncia seus objetivos com palavras duras:

Com a própria Economia Política, usando suas próprias palavras, demonstramos que o trabalhador afunda até um nível de mercadoria, e uma mercadoria das mais deploráveis; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção (MARX, 1970, p. 89).

Essa afirmação inicial de Marx contraria todos os discursos posteriores da lógica desenvolvimentista que nos assola até hoje, vindo da direita e da esquerda. Contra a lógica do mais trabalho, mais produção, mais riqueza, ele afirma que “o trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão” (MARX, 1970, p. 90).

Se para a constituição da subjetividade, já dizia o velho Hegel no prefácio da “Fenomenologia do espírito”, era necessário um para si, ou seja, o objeto, que nada mais era que uma objetivação do sujeito em si. Para Marx, com a forma de produção capitalista, o trabalhador perde essa capacidade de reflexão sobre sua própria criação e, portanto da constituição de sua subjetividade. Isso porque de um lado sua produção é apropriada por outro grupo de seres humanos, gerando a propriedade privada dos capitalistas e, em segundo lugar, porque todas as características individuais de sua criação são apagadas⁴⁴ pois o trabalho se torna trabalho social equivalente a todos os

⁴⁴ Esta característica é reafirmada nos “Grundrisse”, “[o trabalho no capitalismo] se desenvolve com tanto

outros trabalhos e transformando-se em mercadoria, equivalente a todos os outros objetos sociais e, portanto, trocável por qualquer outra. Troca-se a roupa, o carro, os homens... Mas nada muda, pois tudo é equivalente a tudo. O trabalho no capitalismo é a destruição do sujeito individual.

Para Marx o trabalho, ou seja, a vida produtiva é o que caracteriza a vida da espécie. Essa noção de trabalho, constituída a partir da modernidade, gera então uma nova espécie, uma nova sociedade, um novo homem.

Nos “Grundrisse”⁴⁵, Marx critica as “robinsonadas” dos pensadores liberais que imaginam um homem isolado, fora dos processos sociais e, principalmente, fora dos processos sociais de produção. Ele reafirma que na sociedade capitalista a atividade chamada trabalho só adquire valor enquanto troca, na relação de uma mercadoria com as outras, numa ordenação imposta externamente por uma lógica da produção externa aos indivíduos.

Os trabalhadores, nesse sistema, são levados a atividades sem nenhum sentido para eles próprios, gerando uma situação que ele caracteriza como *non sense*.

In fact, este trabalhador ‘produtivo’ está tão pouco interessado na merda que tem que fabricar, como o próprio capitalista que o emprega, a quem lhe importa esses cacarecos. Com maior exatidão, temos que, de fato, a verdadeira definição de trabalhador produtivo consiste no seguinte: um homem que não necessita, nem exige nada mais que o estritamente necessário para estar em condição de propiciar ao seu capitalista o maior benefício possível⁴⁶ (MARX, 1978, p. 215).

Pior que isso é que os ritmos da sociedade capitalista, incentivando a produção infinita, geram o que ela chama de “mais trabalho”, base de sustentação dessa sociedade, que nada mais é do que um desperdício de forças inúteis do ponto de vista do ser humano, alimentado apenas para ampliar a exploração e condicioná-los cada vez mais à lógica do capital.

mais pureza e adequação, quanto mais perde o trabalho todo caráter artesanal; sua destreza particular se converte cada vez mais em algo abstrato, indiferente, e se torna, mais e mais, uma atividade puramente mecânica, e, por fim indiferente. Indiferente diante de sua forma particular; atividade puramente formal, ou, o que dá no mesmo, meramente substancial, atividade em geral, indiferente com respeito a forma” (MARX, 1978, p. 237). Acréscimo nosso.

⁴⁵ Utilizou-se aqui a tradução espanhola, citada nas referências bibliográficas.

⁴⁶ Grifo do autor.

Se o operário somente necessita meia jornada de trabalho para viver um dia inteiro, somente necessita para que subsista sua existência como trabalhador, trabalhar meio dia. A segunda metade da jornada laboral é trabalho forçado, trabalho excedente. O que do ponto de vista do capital se apresenta como mais valia, do ponto de vista do trabalhador se apresenta exatamente como “mais trabalho” acima de sua necessidade imediata para a manutenção de sua condição vital (MARX, 1978, p. 266).

Nesse primeiro momento, o trabalho mantém a sua característica de castigo. Ao invés de uma atividade criativa, autônoma e autopoiética, o trabalho se torna a repetição eterna de uma rotina torturante, agora acelerada e normatizada pelos ritmos das máquinas⁴⁷ e aprofundada por sua divisão.

A divisão do trabalho, imposta pelo processo fabril, auxilia o processo de alienação descrito acima, pois o trabalhador é expropriado do conhecimento total de seu produto, o que reforça o poder do capitalista sobre ele, tornando-o sem sentido.

Nessa situação o tempo fora do trabalho aparece como um tempo de liberdade para as primeiras gerações.

“Chegamos a conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo em suas funções animais – comer, beber e procriar, ou no máximo também em sua residência e no seu próprio embelezamento” (MARX, 1970, p. 94).

É importante notar que as três atividades descritas por Marx como possibilidades de liberdade também foram, e continuam sendo, objeto de tentativa de disciplinamento por parte das “autoridades” desde o século XIX. Porém até isso o capital consegue destruir com sua repetição infundável, atingindo a vitória sobre os corpos e os corações dos homens.

Sua incumbência histórica está cumprida, por um lado, quando as necessidades estão tão desenvolvidas que o trabalho excedente que vai mais além do necessário chega a ser ele mesmo uma necessidade geral, que surge das necessidades individuais mesmas, por outro lado, a disciplina estrita do capital pelo qual passaram as sucessivas gerações, desenvolveram a laboriosidade universal como possessão geral da nova geração (MARX, 1978, p. 266).

⁴⁷ “A atividade do trabalhador, reduzida a uma mera abstração da atividade está determinada e regulada

O trabalho que, para Marx, era a antítese do Capital, e atividade fundante do ser humano, sucumbe perante as formas de organização capitalistas, mas não de maneira definitiva, pois ele ainda aposta nessa atividade como emancipadora do ser humano, afinal são os trabalhadores os responsáveis pela transformação dessa sociedade e a constituição de uma sociedade onde os homens possam trabalhar livremente: a sociedade comunista.

Participando de todos esses movimentos, mas alheio ao otimismo e às crenças filosóficas do sogro sobre o trabalho⁴⁸, Paul Lafargue escreve o, talvez, mais emblemático manifesto contra o trabalho na modernidade, “O direito à preguiça”.

Publicado em 1880, ele inicia com uma afirmação em que descreve, indignado, a situação em que se encontravam os já doutrinados trabalhadores de seu tempo.

Uma estranha loucura se apossou das classes operárias das nações onde reina a civilização capitalista. Esta loucura arrasta consigo misérias individuais e sociais que há dois séculos torturam a triste humanidade. Esta loucura é o amor ao trabalho, a paixão moribunda do trabalho, levado até o esgotamento das forças vitais do indivíduo e da sua progenitora. Em vez de reagir contra essa aberração mental, os padres, os economistas, os moralistas sacrossantificaram o trabalho (LAFARGUE, 1980, p. 1).

Mais adiante conclui taxativamente: “Na sociedade capitalista, o trabalho é a causa de toda degenerescência intelectual, de toda a deformação orgânica” (LAFARGUE, 1980, p. 1).

Retomando, ao seu modo, aspectos históricos de outros povos como os gregos, os romanos e os primeiros cristãos, indigna-se com a situação do proletariado de seu tempo que “deixou-se perverter pelos dogmas do trabalho”. Justamente o proletariado em quem seu sogro, e grande parte do movimento socialista, depositavam tantas esperanças...

Lafargue denuncia todo o ideário dos defensores da sociedade capitalista desde o século XVIII, apresentando algumas de suas idéias em defesa da nova ordenação do

em todos os aspectos pelo movimento da maquinaria e não o inverso” (MARX, 1978, p. 119).

⁴⁸ Isso não significa de nenhuma maneira uma ruptura das idéias de ambos os autores já que o próprio Lafargue admite a influência e sua grande admiração por Marx. Quanto a esse ponto ver o texto “Reminiscências de Marx”, publicado em Fromm (1970).

trabalho e seu coro uníssono: “Trabalhem, trabalhem, trabalhem!”

Ao contrário destes, que enxergavam só virtudes no encaminhamento das massas humanas para as “casas de terror”⁴⁹, e que comemoravam a sua época como o século do trabalho, afirma que “de fato, é o século da dor, da miséria e da corrupção” (LAFARGUE, 1980, p. 4).

Ora, perguntarão alguns, mas não é o trabalho que gera riqueza, produção e conforto? Para Lafargue, não!

O ritmo acelerado do trabalho que rompeu as tradições das sociedades tradicionais só empobreceu os novos trabalhadores. A combinação entre os discursos de valorização do trabalho e os valores ascéticos da poupança e da privação, levam à questão: “Qual deveres te impõe a religião do Capital? - Dois deveres principais: o dever de renúncia e o dever de trabalho” (LAFARGUE , 1975, p. 20).

Anestesiados pela promessa do gozo futuro, ambos levaram a uma situação em que os trabalhadores mortificavam-se cotidianamente na faina cotidiana, enquanto os defensores do trabalho – burgueses e religiosos – refestelavam-se na preguiça e na saciedade artificial, geradas pelo “superconsumo”.

Porque a classe operária, com a sua boa fé simplista, se deixou doutrinar, porque, com a sua impetuosidade nativa, se precipitou cegamente para o trabalho e para a abstinência, a classe capitalista achou-se condenada à preguiça e ao prazer forçado, à improdutividade e ao superconsumo. Mas, se o supertrabalho do operário magoa a sua carne e atormenta os seus nervos, ele também é fecundo em dores para o burguês.

A abstinência, à qual a classe produtiva se condena, obriga os burgueses a dedicarem-se aos superconsumo dos produtos que ela manufatura desordenadamente (LAFARGUE, 1980, p. 5).

Mais trabalho, mais miséria! Essa é, em resumo, a tese de nosso autor.

Mas por que os ouvidos dos trabalhadores de todo mundo a partir da modernidade não conseguiram ouvir mais essa máxima? Por que eles foram tomados

⁴⁹ “Para extirpar a preguiça e curvar os sentimentos de orgulho e de independência que esta gera, o autor de *Essay on Trade*, propunha encarcerar os pobres nas casas ideais de trabalho que se tornariam ‘casas de terror onde se fariam trabalhar 14 horas por dia, de tal maneira que, subtraído o tempo das refeições, ficariam 12 horas de trabalho completas’ (LAFARGUE, 1980, p. 3).

pela “religião do trabalho”?

Para sair dessa situação seria preciso instaurar o “Direito à Preguiça”, muito mais importante do que os “Direitos do Homem de 1789”. Abolir o trabalho, essa é a chave da emancipação humana. Ao invés do trabalho cotidiano, o teatro, a música e as festas.

Mas, afinal, como viveremos longe da roda cotidiana, perguntará algum adorador do trabalho de nosso tempo.

Na antiguidade os homens utilizavam-se dos animais e dos escravos para reproduzirem suas vidas materiais, com o advento da revolução industrial e das novas tecnologias nascentes na época, o que se anunciava era um tempo de libertação total do trabalho.

A partir de uma série de máximas dos antigos, Lafargue conclui seu texto reafirmando sua condenação ao trabalho,

Um cidadão que dá o seu trabalho em troca de dinheiro degrada-se ao nível dos escravos, comete um crime que merece anos de prisão. A hipocrisia cristã e o utilitarismo capitalista não tinham pervertido esses filósofos das Repúblicas antigas; dirigindo-se a homens livres, expunham ingenuamente seu pensamento (LAFARGUE, 1980, p. 11).

Ainda sob a influência clássica, reafirma a declaração de fé nas possibilidades da técnica, esperança comum a muitos autores modernos.

O sonho de Aristóteles é a nossa realidade. As nossas máquinas a vapor, com membros de aço infatigáveis, de maravilha e inesgotável fecundidade, realizam por si próprias docilmente o seu trabalho sagrado; e, no entanto, o gênio dos grandes filósofos do capitalismo continua a ser dominado pelo preconceito do salariado. Ainda não compreendem que a máquina é o redentor da humanidade, o Deus que resgatará o homem das sórdidas artes e do trabalho assalariado, o Deus que lhe dará tempos livres (LAFARGUE, 1980, p. 11).

O que Lafargue não teve condições de prever em sua época foi que, ao invés de promover a liberdade, as máquinas introduziram mais disciplina, mais controle e mais trabalho. O Deus que poderia libertar a humanidade transformou-se num grande Moloch que engole cotidianamente os homens e as mulheres. Ao acelerar os ritmos de produção as máquinas geraram aquilo que ele apontava anteriormente, que foi o

estímulo ao superconsumo, acrescido agora por mais trabalho, estendido às parcelas maiores da população, inclusive incentivado pelos antigos defensores do ascetismo para as massas, como os pastores protestantes. Um exemplo claro dessa transformação é a nova “teologia da prosperidade”, que embala as novas formas religiosas contemporâneas e que afirma a graça divina pela palavra mágica: “prosperidade”, traduzida por um acúmulo de bens e riquezas, que ao serem conquistadas comprovam a ação de Deus. Reafirma-se a fórmula do trabalho como fonte da virtude, mas agora recompensado pelos divinos objetos de consumo.

Mas antes de falarmos de nossas misérias contemporâneas, temos que olhar para o caso específico da formação do trabalho na sociedade brasileira.

Se atravessarmos o Atlântico e observarmos o desenvolvimento dessas relações no Brasil, teremos um agravante. De nossa fundação até o século XIX, todo o discurso e a prática do trabalho colocavam-no como uma atividade inferior, destinada aos escravos e para alguns homens livres, brasileiros não nobres, que perambulavam pelo país dedicando-se principalmente ao comércio e à agricultura.

O Brasil laureou-se como o campeão mundial e universal da escravidão. O Brasil foi a maior potência escravagista da história de todos os tempos, inclusive os tempos antigos, [...] o Brasil sozinho importou pelo menos 40% dos africanos trazidos para as Américas, durante quatro séculos (FREITAS, 2000, p. 85).

Esta característica da sociedade brasileira é apresentada enfaticamente por Freitas (2000) que afirma não ter existido no Brasil a constituição de uma ética do trabalho, já que em quatro quintos de nossa história houve a desvalorização do trabalho como afirmamos acima.

No Brasil, nunca existiu essa ética do trabalho, muito pelo contrário, o que pode ser observado ainda hoje em muitas regiões do Brasil, ou seja, a ética da ociosidade. A ociosidade como grande valor, que dignifica e valoriza o homem, já que o trabalho durante toda a história brasileira foi a forma suprema de desonra, humilhação ou de desmoralização (FREITAS, 2000, p. 84).

Ainda que concordemos com o argumento central do autor sobre a especificidade da experiência brasileira, acreditamos que precisamos de algumas reflexões para

verificar a hipótese que ele apresenta.

A formação de nossa sociedade transcorreu numa cultura de favorecimento e clientelismo, desenvolvida pelos bacharéis letrados vindos de Coimbra, ou formados por aqui a partir do século XIX, dentro de uma retórica de inspiração clássica, desvinculadas da atividade material⁵⁰, sempre apresentando esses filhos da elite e seus favoritos como jovens ocupados em “sérias” e relevantes atividades. Basta ver, como exemplo, as várias representações dos boêmios e “ociosos” poetas românticos do século XIX, como Castro Alves, Fagundes Varela e Álvares de Azevedo, sempre representadas com uma altivez e sobriedade difíceis de imaginar em jovens de 20 anos, principalmente se conhecemos suas breves e desregradas biografias.

Temos então de um lado o trabalho compulsório, desvalorizado, dos escravos; de outro a direção do país, nas atividades da elite, mas, entre eles, uma massa de homens livres, que fugiam do trabalho sempre que podiam, pois isso os aproximava do primeiro grupo. Alimenta-se aí uma lógica da “vadiagem”, em que o trabalho jamais foi um valor, mas apenas um meio de subsistência.

Vários são os relatos dessas práticas no Brasil. Kowarick (1994, p.56), cita o testemunho de Saint Hilaire que reclamava da “preguiça que – para ele – se tornou um vício generalizado.” Afinal,

quem não era forçado a trabalhar o fazia quando estritamente necessário. No contexto social em que o homem livre e pobre não acumula bens, esse necessário reduz-se a um mínimo material e cultural baseado, o mais das vezes, numa economia natural de subsistência: vive-se da mão para a boca por meio de uma atividade ocasional que não tem razão de ser, além de permitir uma sobrevivência incipiente e instável, estigmatizada pela desclassificação social.

A partir da segunda metade do século XIX com a pressão política e econômica internacional pelo fim do trabalho escravo, a burguesia brasileira viu-se às voltas com o

⁵⁰ Um caso exemplar dessa separação é o de Castro Alves, o grande poeta do abolicionismo. Entendo de uma grande comerciante de escravos que se casou com seu pai, após a morte de sua mãe, não consta que tivesse extensivos contatos com os escravos para escrever seus versos, inspirando-se muito mais no imaginário abolicionista de seu tempo e de poetas europeus. Quanto a esse ponto, Cf. Costa e Silva (2006).

problema de uma nova construção nas relações de trabalho.

Como afirma Salles (1986, p. 39):

Há que se considerar que nos limites da sociedade brasileira, habituada a relação entre o senhor e o escravo, tornava-se extremamente difícil o aparecimento de um trabalhador que considerasse, de modo positivo, o ato produtivo como condição de liberdade. Daí a opção imigrantista ter sido definitiva quando se tornou impositivo substituir o escravo e criar um mercado de mão-de-obra livre.

Isso levou a um reordenamento de todo discurso sobre o trabalho pelos republicanos e liberais, que organizaram posteriormente um novo ordenamento jurídico e social no país.

O trabalho por ser condição para a ampliação e reprodução do capital, precisava ter sua noção ideológica redimensionada. Em decorrência disso, ele aparece no discurso republicano com o poder de criar a riqueza. O trabalho é compreendido pelo pensamento liberal como condição intrínseca ao homem que, ao se desenvolver, possibilita a criação dos bens morais, pois recupera e eleva o sentido ético dos indivíduos e dos bens materiais. A acumulação desses bens morais e materiais forma o cabedal de uma nação (SALLES, 1986, p. 42).

De atividade aviltante e degradante, o trabalho passa a ser o fundamento do progresso e da civilização, portanto enobrecedor.

Nesta perspectiva teórica, o trabalho adquire os qualificativos de construtor do progresso, logo, da riqueza. Decorre daí a preocupação com a profissionalização como meio para tornar os homens mais habilitados para as atividades produtivas. Estes homens aptos a uma maior produtividade promoveram o enriquecimento do Estado, e criaram também para si as possibilidades e condições de enriquecimento (SALLES, 1986, p. 130).

Chaloub (1986, p. 29) confirma esse processo de construção de uma ideologia de valorização do trabalho, em sua obra “Trabalho, lar e botequim”, de maneira mais enfática ao afirmar que “o conceito de trabalho se erige no primeiro regulador da sociedade, conceito este que aos poucos se reveste de uma roupagem dignificadora e civilizadora”, obviamente que naquele momento com o claro intuito de exploração do trabalho assalariado. Ele acrescenta ainda que a fé dos nossos evangelistas do trabalho anunciava que era essa atividade que iria “despertar o nosso sentimento de

nacionalidade, superar a preguiça e a rotina associadas a uma sociedade colonial”, nos tornando uma nação civilizada.

Para isso, além dessa sobrevalorização do trabalho desenvolveu-se uma forte vigilância e controle das atividades dos trabalhadores em todas as suas esferas:

o problema do controle social da classe trabalhadora compreende todas as esferas da vida, todas as situações possíveis do cotidiano, pois este controle se exerce desde a tentativa de disciplinarização rígida do tempo e do espaço na situação de trabalho até o problema da normatização das relações pessoais ou familiares dos trabalhadores, passando, também, pela vigilância contínua do botequim e da rua, espaços consagrados aos lazer popular (CHALOUB, 1986, p. 31).

Reforça-se aqui o conceito de “malandragem”, ou seja, toda a atividade realizada por aqueles que estavam - pela condição ou até por opção - fora do mundo do trabalho, quais sejam, mendigos, prostitutas, jogadores e “biscateiros”.

Já em 1888, preocupados com o que fazer com aquela massa de escravos recém-libertos, foi elaborado um projeto de repressão à ociosidade que buscava adequar principalmente os negros – mas por extensão todos os pobres - aos modos civilizados, através do trabalho, da disciplina e da educação, transmitindo-lhes novos valores, principalmente o respeito à propriedade e o amor ao trabalho como valor supremo.

O conceito de trabalho aqui desenvolvido buscava, segundo Chaloub (1986, p. 43), “justificar sua obrigatoriedade para as classes populares” e fundamentava-se em dois pontos centrais:

- a) o trabalho como elemento ordenador da sociedade, pois afinal, como afirmava o deputado Rodrigues Peixoto, “é preciso que tenham todos uma ocupação, porque [...] desde que o indivíduo respira, como que contrai uma dívida com a sociedade, a qual só pagará com o trabalho” (CHALOUB, 1986, p. 43);
- b) a relação entre trabalho e moralidade. O trabalho, por excelência, era a atividade que, segundo os legisladores da época, poderia incutir os bons hábitos civilizados nos libertos.

Como toda legislação, até ser introjetada pelos cidadãos e tornar-se hábito, para ser cumprida necessita vir acompanhada da vigilância que garanta seu cumprimento e das punições em caso de desrespeito, esse projeto previa a ação policial na repressão aos atos de ociosidade e vadiagem, tomados aqui como sinônimos, e duras penas de prisão, que visavam não só punir o “vagabundo”, mas também educá-lo, “fazendo-o adquirir o amor ao trabalho pela prática do trabalho” (CHALOUB, 1986, p. 44).

Como afirmamos anteriormente, os trabalhadores nacionais, principalmente os negros recém-libertos, foram as maiores vítimas nesse novo momento, pois o que estava em jogo era combater a indigência dos novos miseráveis que assolavam as grandes cidades brasileiras, principalmente o Rio de Janeiro. Muito interessante, portanto, é a diferenciação estabelecida entre a má e a boa ociosidade. Sim, por mais que se valorize o trabalho, ainda nesse momento ele é destinado para os pobres. O projeto reconhecia que se um indivíduo tivesse condições lícitas de se sustentar, não estava obrigado a trabalhar, era um “bom ocioso”. Agora, se estivesse vivendo de biscates, pequenos furtos, ou outras atividades, mereceria toda a repressão e as penas previstas na lei. Portanto, aqueles não agraciados pelas benesses das riquezas, deveriam optar entre o mundo digno do trabalho ou pela “imoralidade” do ócio.

Tudo seria muito bonito se não houvesse um outro fator agravante nessa história. A partir do início da imigração há uma política de branqueamento da mão-de-obra nacional que construiu uma imagem do imigrante como portador do progresso e do labor da civilização européia. Claro que “essas idéias não correspondiam aos fatos”, como diria o poeta, pois a grande massa de trabalhadores que para cá se dirigiram eram pessoas brutalizadas pelas terríveis condições do trabalho, que já apontamos anteriormente, desenvolvidas na Europa dos séculos XVIII e XIX. Essa massa de miseráveis vinha para o Brasil à procura de melhores condições de vida e não porque eram mais cultos ou refinados, já que grande parte sequer era alfabetizada, mas sim porque já estava domesticada e convencida do valor trabalho como fonte da riqueza e do progresso coletivo, mas principalmente individual. Nossos negros então passavam a ser preteridos pelos patrões que viam neles o atraso, a ignorância e os vícios, ligados à voluptuosidade, à preguiça e à malandragem. Por outro lado, também eram discriminados por seus “companheiros” imigrantes, que na busca de afirmarem-se em

território nacional, reforçavam esse discurso sobre os nativos, agravando ainda mais a situação. “Ou seja, o negro passou de escravo a trabalhador livre, sem mudar, contudo, sua posição relativa na estrutura social” (CHALOUB, 1986, p. 57).

Isso é demonstrado em vários estudos sobre o cotidiano operário da primeira república, em que houve o início desse processo de adequação do trabalhador livre aos nascentes ritmos urbanos e industriais de uma nova sociedade que aqui se configurava.

Ainda que se constituísse num período de lutas sociais, o que é interessante notar nesse momento é que esse trabalhador imigrante, já doutrinado no tocante à centralidade do trabalho, já não questiona o ato de trabalhar em si, mas suas reivindicações restringem-se às questões relacionadas à organização interna das fábricas como condições de trabalho, jornadas, salários etc.

Mesmo muitos dos mais radicais anarquistas, que defendiam a destruição e transformação total daquela sociedade, a imaginavam agora dentro dos moldes da sociedade do trabalho.

As primeiras lutas operárias no Brasil, diziam respeito às condições terríveis dos locais de trabalho. Posteriormente, essas mobilizações se estenderam pela jornada de 8 horas de trabalho, instauração de comissões de fábricas e melhores condições fora da fábrica, nas vilas operárias, por exemplo. Todas essas reivindicações significariam, em termos anacrônicos, uma melhor “qualidade de vida”, já que as condições das fábricas eram terríveis.

A armadilha que elas escondem é que o homem que luta, por exemplo, pela regulamentação de uma jornada fixa de trabalho, já está convencido do moderno ritmo do trabalho, marcado por horas e regulado artificialmente. A luta anterior, de resistência à própria regulação do tempo foi abandonada e o que se pretende agora é apenas a redução desse tempo.

Mais ainda, o trabalho era encarado como algo que engrandecia o homem e sua condição de sua liberdade. Como afirmava o militante anarquista Adelino de Pinho, “o trabalho é a verdadeira condição, o verdadeiro destino do homem. É a saúde, é o bem-estar, é a moralidade, é a felicidade, é a vida feliz” (apud SILVA, 1996, p. 96).

O principal foco de valorização do trabalho era sem dúvida o trabalho fabril,

considerado como produtivo.

Voltamos a destacar que agora a grande luta que se travava não era contra o trabalho, mas sim contra sua divisão na sociedade capitalista entre burgueses e proletários, produtivos e improdutivos.

Mas, para amplos setores operários do início do século XX, as preocupações não se concentravam apenas na luta por melhores condições dos trabalhadores nas fábricas, mas impunham um discurso de ordenamento da vida desses nos horários fora do trabalho.

Esse ponto de vista era compartilhado pelos patrões que também buscavam controlar o “cotidiano operário”, nesse movimento disciplinador. Ou seja, a preocupação que antes era dirigida às massas de ex-escravos, agora cai sobre os trabalhadores imigrantes que também passam a serem vistos como perigosos.

O tempo gasto nos templos de Baco, ou para usar uma expressão nietzscheana no ‘mundo da realidade dionisíaca’ era um tempo que fugia ao controle dos patrões, do Estado e mesmo dos ideólogos do movimento operário e, por isso mesmo era um tempo que devia ser combatido, o que era feito por meio de chamamentos ao ‘mundo da

realidade cotidiana' – o mundo ascético do trabalho e do tempo útil⁵¹
(SILVA, 1996, p. 73).

As campanhas pela higiene e contra o alcoolismo, as duras regras das Vilas operárias, os inquéritos sobre a condição operária promovidos pelo Estado, são alguns exemplos de como a vida extra fabril era vigiada pelas elites brasileiras. Por outro lado, grande parte da imprensa operária era recheada por vários artigos contra os bares e o alcoolismo, inimigos da formação dos trabalhadores e de sua moral.

O bêbado no trabalho sujeita-se a todas as imposições a todas as tiranias, rasteja aos pés do patrão como sapo pela lama...É desta miséria moral donde sai o grande contingente de malfeitores: vadios, soldados, toda escória da humanidade. A taberna é a escola do crime (O Proletário apud SILVA , 1996, p. 72)

Por isso é preciso ocupar o tempo com atividades na família, na militância, na igreja, etc. Até mesmo as férias são questionadas pelos patrões, pois o que fariam os operários durante 15 dias de tempo livre?

Que fará um trabalhador braçal durante 15 dias de ócio? Para o nosso proletário, para o geral do nosso povo, o lar é um acampamento sem conforto e sem doçura. O lar não pode prendê-lo e ele procurará matar as horas de inação nas ruas. A rua provoca com freqüência o desabrochar de vícios latentes e não vamos insistir nos perigos que ela representa para o trabalhador inativo, inculto, presa fácil dos instintos subalternos que sempre dormem na alma humana, mas que o trabalho jamais desperta (PUPO NOGUEIRA apud SILVA, 1996, p. 208).

A rua, o bar, a zona do meretrício, eram tantas as “tentações” que afastavam o bom homem de seu destino que foi preciso um grande esforço para primeiro convencê-lo de que o trabalho era bom e, mais, de que aquele trabalho existente seria sua salvação.

Nota-se nesse momento uma transmutação do discurso, não mais atribuindo ao trabalhador nacional a culpa por sua preguiça e práticas de vadiagem, mas sim ao meio em que ele se colocava.

⁵¹ Grifos do autor.

No discurso dominante, a instabilidade e indisciplina no trabalho deixaram de ser marcos inerentes à índole dos nacionais. Não se trata mais de aversão congênita para trabalhar, fruto de espírito errante por natureza ou de uma mentalidade falsa e viciada, propensa, devido a uma degeneração irremediável, à vida fácil, ao alcoolismo e à imoralidade de toda sorte. Ao contrário, tradicionalmente estigmatizado de apático, preguiçoso ou vagabundo, o braço pátrio poderia e deveria ser regenerado, pois sua indolência era consequência do abandono a que fora relegado (KOWARICK, 1994, p. 112).

Cabia todo um esforço de adequação do meio sob os princípios da ordem e da higiene⁵² para garantir a produção das riquezas oriundas do trabalho. Cidades são reformadas, bairros operários construídos, cortiços destruídos, favelas formadas. Importante notar que, o imigrante tão adulado no final do século XIX, passa a ser um incômodo. As políticas públicas desenvolvidas pelos primeiros governos da República passaram a impor uma dura política de enfrentamento aos movimentos operários, com prisões, repressão policial e expulsão de imigrantes. Não é nosso intuito discutir esses aspectos, mas perceber como muitos trabalhadores e patrões concordam sobre as benesses do trabalho, discordando apenas sobre a extensão e apropriação dos bens produzidos.

Afinal, todo o entusiasmo com os imigrantes acaba por sucumbir a realidade, pois estes se mostram de um lado críticos do sistema de exploração ao qual estão submetidos, para horror dos patrões e, por outro, o que vemos é também um grande número de “viciados” na indolência, na preguiça, na boêmia e no alcoolismo, condenados por burgueses e lideranças sindicais. Isso fica claro, mais tarde, na “lei dos dois terços”, encaminhada já por Vargas nos anos 30 e endossada pela então nascente FIESP⁵³.

Cabe aqui uma digressão sobre a permanência desse ideário da força de trabalho imigrante na sociedade brasileira, após mais de um século dessas campanhas e como isso se torna presente nos discursos e práticas das populações que permanecem sob

⁵² Como afirmava o Dr. F. Figueira de Mello, num Boletim da Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo: “O homem sendo o produto do meio, qual o que poderiam gerar esses covis que são atentados os mais revoltantes à nossa civilização e ao nosso progresso” (apud RAGO, 1985, p. 43).

⁵³ Federação das Indústrias do estado de São Paulo.

maior influência da imigração européia, como as do sul do país. Como exemplo, podemos citar a ocupação de grande parte do Centro-Oeste e do Norte do país, através dos programas de migração e colonização da ditadura militar nos anos 60 e 70, que transformaram radicalmente essas regiões, fundando cidades, produzindo monocultura de exportação, invadindo terras indígenas, depredando ecossistemas e destruindo tradições seculares.

A grande ideologia desses migrantes é que eles representam o progresso e ao impor a sua lógica disciplinada e ascética do trabalho promovem o desenvolvimento da região, fazendo trabalhar os “vagabundos e preguiçosos” moradores locais. Bom exemplo disso é o crescente número de empresas que já não fecham na hora do almoço, quebrando uma tradição como a sesta, prática comum mesmo em capitais como Belém e Cuiabá. Outra manifestação dessas transformações é a luta da Federação do Comércio do Mato Grosso para a abertura do comércio aos domingos. Obviamente que esses fenômenos também respondem às transformações ocorridas no país a partir dos anos 90 e que aceleraram os processos de mercantilização das relações sociais. O que queremos destacar é a combinação dessa nova ordenação do capital com um meio propício a recebê-lo sob a ideologia do “mais trabalho, mais progresso”.

O que é esquecido por esses discursos é todo esse passado não tão glorioso – para um olhar conservador – das lutas operárias e da ociosidade de parte de seus antepassados.

Mas, voltemos à nossa história...

Nos anos 20, do século passado, com a expansão industrial e a chegada das idéias do taylorismo⁵⁴, uma nova geração de industriais iniciam uma campanha pela

⁵⁴ “O engenheiro industrial norte-americano Frederick Winslow Taylor, em seus ‘Princípios de administração científica’ (1911), elaborou um sistema com o fim de aumentar a produtividade sem grandes investimentos em novos equipamentos. Os elementos-chaves do sistema de Taylor eram a simplificação das tarefas e a individualização da força de trabalho. A divisão e a segmentação das tarefas faziam com que fossem aprendidas rapidamente e que um pequeno número de gerentes pudesse monopolizar o conhecimento necessário para o funcionamento da empresa. Isso levava, por sua vez, a uma organização mais hierárquica da fábrica e a uma redução do número de operários qualificados, que tendem a ser mais caros e mais exigentes que os não-qualificados. Os trabalhadores que continuassem na fábrica reorganizada manteriam um alto nível de produtividade e seriam pagos de acordo com a produtividade individual que ultrapassasse um determinado patamar. Isso não apenas

“racionalização” do trabalho em nosso país.

Buscando atingir os campos do trabalho e da educação, esse grupo de industriais e educadores, principalmente alguns vinculados ao movimento da “Escola Nova”, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, buscavam em suas palavras, “modernizar” a sociedade brasileira tendo também que se debater com os setores mais tradicionais e conservadores de nossa elite, principalmente ligados à agricultura e ao empresariado urbano mais tradicional.

Ainda que por aqui os métodos tayloristas “puros” jamais tenham se implantado, esses discursos introduziram novas práticas em nosso meio. Apesar de poucas indústrias terem introduzido essa organização em seu início, já notamos a intervenção incisiva de seus defensores.

Weinstein (2000), ao analisar a década de 1920, destaca a figura de Roberto Simonsen, como um dos protagonistas desse movimento. Engenheiro paulista, ele fundou a “Companhia Construtora de Santos”, em 1912, que serviu de laboratório para a inserção dos métodos racionais. Foi fundador e primeiro vice-presidente do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, em 1928, onde desenvolveu suas idéias e práticas sobre o trabalho e a indústria moderna.

Simonsen afirma, em seu discurso de posse no CIESP⁵⁵, a eterna crença compartilhada até pelos mais radicais críticos do trabalho como Lafargue, da associação tecnologia/progresso/tempo livre na sociedade capitalista. Dizia ele:

A máquina, aumentando sua produtividade, afasta o operário do trabalho manual e embrutecedor, aguça-lhe a inteligência, permite a elevação do nível dos salários, a redução das horas do trabalho, favorece as possibilidades de instrução proletária, melhora enfim a sorte da humanidade (apud WEINSTEIN, 2000, p. 38).

Aliar novas técnicas de gerenciamento, forte industrialização, investimentos nas máquinas⁵⁶, educação dos trabalhadores e a liderança social dos novos industriais, nos

serviria de incentivo para aumentar a produtividade, mas iria desencorajar os movimentos coletivos por maiores salários e reduzir a capacidade de mobilização dos sindicatos” (WEINSTEIN 2000, p. 23).

⁵⁵ Centro das Indústrias do estado de São Paulo.

⁵⁶ Além disso, queríamos destacar aqui já o aparecimento do conceito de “produtividade”, central na ideologia da sociedade do trabalho.

levaria ao progresso e a modernização da sociedade brasileira. Claro que todo esse processo, poderia contar com a ajuda da força para “convencer” os trabalhadores ignorantes do caminho ao paraíso.

Simonsen e outros enfrentaram firmemente vários setores da burguesia nacional, pela implementação de seus métodos científicos, pois o que assistíamos ainda nos grandes centros eram as figuras do patrão repressor e cruel, ou do patrão paternalista, que apesar de oferecer melhores condições de trabalho e vida aos seus operários, impunha uma rígida disciplina e controle a eles.

Mas, como respondia o movimento operário a essa movimentação do capital? Interessante notar que, apesar de combativo e organizado, vários setores buscavam também romper com esse “passado” escravista e tradicional de nossa sociedade e passaram a apoiar as reformas “científicas” do mundo do trabalho. Weinstein (2000) cita diversos exemplos de lideranças e movimentos dos trabalhadores de São Paulo que se empenharam na introdução das novas formas de organização.

Como já afirmamos acima, grande parte das lideranças mais radicais, ligadas ao ideário anarquista, percebendo os riscos desses métodos na expropriação dos saberes dos trabalhadores, pois estes segmentavam os operários numa função específica e retirava-lhes o comando de suas ações para o controle de uma equipe de gerentes e supervisores, não mais concebiam uma transformação para além do mundo do trabalho, mas sim a apropriação desse pelos trabalhadores.

É preciso que cada operário conheça tão bem ou melhor que seus patrões o mecanismo complexo da produção na indústria em que trabalha [...]

Conhecedores da capacidade atual da produção do país, do estoque de mercadorias existentes e dos meios de transporte utilizáveis; tendo o preparo técnico necessário a pôr em movimento as indústrias terão os trabalhadores adquirido uma das condições necessárias para construir a sociedade nova (A PLEBE apud RAGO, 1985, p. 52).

O ponto que nos interessa destacar é que já naquele momento, os movimentos de enfrentamento ao trabalho haviam minguado e já não faziam parte da luta de nossos sindicatos. O que se buscava era a reforma dos processos internos, ou mesmo a revolução, mas não sob a bandeira da abolição do mesmo. A “loucura” que denunciava Lafargue já havia nos contaminado.

A partir dos anos de 1930, com a ditadura Vargas, o fortalecimento da burguesia nacional, a destruição e/ou oficialização do sindicalismo nacional e a implementação da ideologia dos “trabalhadores do Brasil”, o país sucumbe sob a égide do progresso, do desenvolvimentismo e de mais e mais trabalho.

Instaurou-se um processo de “modernização conservadora”, isto é, a centralização do poder nas mãos de um Estado ditatorial, que buscava por fim aos conflitos sociais que, segundo seus mentores, atrasavam o país.

A burguesia industrial alia-se a Vargas, instaurando um forte controle na política e na ação dos trabalhadores no país. A legislação se torna mais dura quanto aos movimentos sociais, proibindo as greves, criando o imposto sindical, intervindo em sindicatos e criando a Justiça do Trabalho que passava a ser responsável pelo julgamento dos conflitos de classe em nosso país. Ponto fundamental dessa concepção é que os sindicatos passam a ser definidos como órgãos de colaboração e cooperação do Estado.

Claro que essas medidas foram implementadas, mais uma vez, pela força, mas agora com uma novidade, o rádio e a propaganda. Esse meio de comunicação passou a ser um importante aliado de Vargas para divulgar sua imagem de “pai dos pobres” e dos trabalhadores.

Aliado a isso, houve uma forte adesão de lideranças sindicais e políticas às medidas de Vargas, que eram vistas com entusiasmo por parte dos nacionalistas de plantão e que passaram a se intitular como trabalhistas, inserindo essa categoria no mundo da política até então ocupado por liberais, republicanos, conservadores, socialistas, anarquistas, mas cuja esfera o trabalho não habitava.

Renovam-se os elogios ao povo ordeiro e trabalhador e a crítica à ociosidade, afinal num país a construir não havia espaço para tal comportamento.

Após o fim do Estado Novo, o país acompanha o discurso mundial do pós guerra, com o renascimento do movimento operário. Em 1945 criou-se o Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT) com o objetivo de romper com a estrutura sindical vertical e retomar a luta da classe operária, agora dividida entre o comunismo e o trabalhismo, porém esse foi fechado por Dutra, em 1946.

Com o segundo governo de Vargas, agora eleito com o apoio entusiasmado das

lideranças dos trabalhadores⁵⁷, e os “cinquenta anos em cinco” de Juscelino, que implementaram a cultura do trabalho em nosso país, ainda que sempre com resistências da classe trabalhadora, através de inúmeras greves e mobilizações que levaram à fundação da CGT⁵⁸, em 1960 e da CONTAG⁵⁹, em 1963.

Não se trata aqui de negar a importância e a força da luta do movimento social brasileiro nesse período, mas constatar, e essa é a nossa tese, que a partir dos anos 30, com as políticas que a elite implementou e as novas orientações dos movimentos dos trabalhadores, foram abandonadas quaisquer possibilidades de discussão sobre o “fim do trabalho”. Todos agora, explorados e exploradores passavam a defender a fundamentação ontológica da categoria trabalho como “essência” da existência humana. Cabia a disputa sobre quem deveria controlar essa atividade, mas viver sem ela, nunca mais.

Para a burguesia, assessorada pela violência dos militares, bastava assegurar o “eterno” discurso da ordem, do desenvolvimento, do progresso e do trabalho. Sempre é bom citar como exemplo que, durante a ditadura, a carteira de trabalho simbolizava um atestado de idoneidade e livrava as pessoas, por diversas vezes, das batidas policiais.

Ainda que fosse o grande foco, a repressão era auxiliada por uma explosão do trabalho nas indústrias e no comércio, que levou milhares de homens e mulheres a saírem do interior do país e para os quais o trabalho urbano simbolizava a esperança de uma vida melhor. Como afirmava um dirigente sindical – anônimo – dos metalúrgicos do ABC⁶⁰.

“Era difícil conscientizar a peãozada que eles estavam sendo explorados. Afinal eles saíam do norte e do nordeste ganhando 5 reais por mês, por dia [...] Chegavam na fábrica e ganhavam isso por hora, era o máximo”⁶¹.

A maior representação da ideologia do período era o prêmio “operário padrão”,

⁵⁷ Talvez a mais emblemática dessas manifestações tenha sido a adesão de Luiz Carlos Prestes, líder do partido comunista, que havia permanecido por vários anos preso pelo governo de Getúlio e que teve sua mulher judia, Olga Benário, presa e entregue aos nazistas no meio da Segunda Guerra Mundial.

⁵⁸ Confederação Geral dos Trabalhadores.

⁵⁹ Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

⁶⁰ Sindicato dos Metalúrgicos do ABC – Unificação dos Sindicatos dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Santo André e Diadema.

⁶¹ Entrevista veiculada pelo documentário da TV Futura, intitulado, “Contos da resistência”, exibida em

criado pelo jornalista Roberto Marinho em 1944, que visava implantar uma cultura da docilidade, obediência e dedicação às normas estabelecidas pelas empresas no período.

Na contracorrente, as lideranças sindicais mais combativas, lutavam pela transformação radical da sociedade, através da tomada dos meios de produção pelos trabalhadores. Não para aboli-lo, mas dividi-lo com mais justiça entre todos e modificar seu perfil. O problema não era o trabalho em si, mas o fato de haver uma classe ociosa que vivia à custa dos trabalhadores e que alienava a todos. Isso é o que precisava ser mudado. Reforçando a célebre frase de Marx, inscrita no “Manifesto”, os homens não se inserem na sociedade mais como cidadãos ou indivíduos, mas como “trabalhadores”.

Esse ideário fica claro num artigo de um dos grandes ícones desse período, Che Guevara. Diz o revolucionário:

Para que o homem retome a posse de sua natureza, é preciso que o homem-mercadoria cesse de existir e que a sociedade lhe retorne uma quota-parte, em troca do cumprimento de seu dever social. Os meios de produção pertencem à sociedade e a máquina é como a trincheira onde se cumpre o dever. O homem começa a libertar seu pensamento da angústia causada pela exigência de satisfazer suas necessidades imediatas através do trabalho. Começa a reconhecer-se em sua obra e a compreender sua grandeza humana através do objeto criado e do trabalho realizado [...]. Fazemos tudo o que é possível para dar ao trabalho esta nova dimensão de dever social [...]. Naturalmente, ainda existem aspectos coercitivos no trabalho, mesmo quando ele é voluntário. O homem ainda não conseguiu fazer o trabalho que lhe cabe por um reflexo condicionado de natureza social e muito frequentemente ainda produz sob a pressão do meio ambiente. Ele não pode gozar plenamente de sua obra, efetuada no quadro de novos hábitos, sem a pressão do meio social. Isso, ele só poderá fazê-lo sob o comunismo (GUEVARA, 1987, p.136).

O trabalho ideal seria aquele que se realizaria como “um reflexo condicionado de natureza social”, não alienado, presente no comunismo vindouro, uma sociedade então onde, diferentemente do que ocorre hoje, todos trabalharão felizes.

Comunistas e burgueses concordavam então quanto à ideologia do trabalho, pois

mantinham, pela força, o discurso do progresso, do desenvolvimento e do crescimento. Tudo isso conquistado com o suor e o sofrimento, dignificados, do povo brasileiro.

No Brasil temos de um lado a consolidação de vez do trabalho urbano, com a expansão dos setores industrial e comercial que levaram à grande conquista do período, a esperança do pleno emprego, ou seja, trabalho para todos.

Os movimentos operários que renasceram no ABC paulista no final da década de 70 mantiveram esse ideário de uma sociedade de trabalhadores, agora com grande influência de setores da Igreja Católica que levaram à fundação do “Partido dos Trabalhadores”, que canalizou grande parte dos movimentos sociais que visavam transformações sociais na sociedade brasileira.

Com o desenrolar dos anos 80, esses movimentos se fortalecem e levaram a uma série de conquistas internas à lógica do trabalho, expressos na Constituição de 1988, mas o que nos interessa aqui é reforçar a idéia de que naquele momento o trabalho vencera aliado ao capital, pois continuamos marchando triunfantes para o reino das mercadorias, em contrapartida ao reino da liberdade que se tornou esquecido, ou lembrado apenas nos horários agora consagrados do tempo livre.

No final dos anos 80, com a eleição de Fernando Collor de Melo, o Brasil se insere numa nova ordem, em que os discursos são ressignificados e, mesmo as esferas de liberdade fora do campo de trabalho vêm sendo tomadas gradualmente e conquistadas uma a uma pelo universo da necessidade.

1.1 Pequenos apontamentos sobre a música popular como “locus” de resistência à lógica do trabalho

Se interrompermos nossa revisão histórica aqui é porque a partir desse momento desaparecem, como afirmamos acima, do cenário político, os questionamentos contra o trabalho em nossa sociedade, consolidando-se as resistências a esse imaginário apenas na prática cotidiana dos desviantes e em algumas manifestações artísticas, como o imortal “Macunaíma” de Mário de Andrade e nas festas de Momo.

Aqui temos que retornar ao argumento inicial de Freitas (2000) e concordar com seu ponto de vista que afirma a não consolidação de uma ética do trabalho em nosso meio. O que quero levantar é que, por mais forte que o discurso do trabalho tenha sido inserido em nossa sociedade, sempre permaneceu uma brecha de resistência e liberdade em algumas manifestações culturais. As letras das músicas populares são um bom exemplo dessa negação à lógica do trabalho. Como afirmava Marcuse (1968, p. 165), num mundo dominado pela lógica da necessidade e da repressão, “a arte desafia o princípio da razão dominante; ao representar a ordem da sensualidade, invoca uma lógica tabu - a lógica da gratificação, contra a da repressão”.

Até a década de 30 são inúmeros os sambas que desvalorizam o trabalho e defendem a “malandragem”, figura típica da capital federal de então. A figura mais emblemática desse estilo talvez tenha sido Moreira da Silva. Já em 1937, lançava o samba, o “Trabalho me deu bolo”, cuja letra dizia: “Enquanto eu viver na orgia, não quero mais trabalhar. Trabalho não é pra mim. Ora, deixa quem quiser falar.” A letra continua, afirmando que o malandro foi trabalhar, mas o trabalho estava cruel. Aí, não teve jeito: “Eu disse ao patrão: Senhor, me dá meu chapéu. Eu não quero trabalhar, trabalho vá pro inferno.”

Com a ditadura Vargas, inicia-se uma campanha de valorização ao trabalho, pelos motivos expostos no item anterior, e desaconselhava-se os artistas a produzirem músicas com essa temática. Pelo contrário, o que se devia fazer era valorizar o trabalho. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939, ficava responsável pelo controle e censura desse tipo de música. Aliás, a associação Vargas-trabalho permanece por toda sua vida política. Mesmo em seu segundo mandato,

podemos ouvir na marchinha “Retrato do Velho” de 1951: “bota o retrato do velho, outra vez! Bota no mesmo lugar! O sorriso do velhinho faz a gente trabalhar [...]”

Mas, ainda no final do estado Novo, podemos ouvir, em 1945, a canção de Almeidinha, “Trabalhar, eu não”, que dizia:

Quem quiser, suba o morro.
Venha apreciar a nossa união.
Trabalho, não tenho nada,
De fome não morro não.
Trabalhar, eu não, eu não.
Eu trabalhei como um louco,
Até fiz calo na mão.
O meu patrão ficou rico
E eu pobre sem tostão.
É por isso que agora,
Eu mudei de opinião.
Trabalhar, eu não, eu não!

Outro exemplo a destacar é a figura de Adoniran Barbosa. Vivendo numa São Paulo que se consolidava como a capital industrial do Brasil, era possível escutar em suas músicas e em seus personagens na Rádio Record⁶², a voz dos maloqueiros e vagabundos, que ocupavam um mundo dos botecos, dos subúrbios e da malandragem. Tudo isso regado a muitas cervejas, “bracholas” e sambas.

Inúmeras seriam as músicas do poeta que poderiam ser reproduzidas aqui para exemplificar nosso argumento, porém, uma que sempre nos chamou a atenção foi “Conselho de Mulher”, de 1952 e que diz o seguinte:

Quando Deus fez o homem,
Quis fazer um vagulino que nunca tinha fome
E que tinha no destino
Nunca pegar no batente e viver folgadoamente.
O homem era feliz enquanto Deus assim quis.
Mas depois pegou Adão, tirou uma costela e fez a mulher.
Desde então, o homem trabalha pra ela.
Mas daí, o homem reza todo dia uma oração.
Se quiser tirar de mim alguma coisa de bom,
Que me tire o trabalho a mulher não!
Progresso, progresso,
Eu sempre escutei falar, que o progresso vem do trabalho,
Então amanhã cedo, nós ‘vai’ trabalhar”.

⁶² Talvez o mais famoso deles tenha sido o “Charutinho”.

Quanto tempo nós 'perdeu' na boemia,
 Sambando todo dia, cortando uma rama sem parar.
 Agora escutamos o conselho das 'muié',
 Amanhã vou trabalhar, se Deus quiser.
 Mas Deus não quer!

Dentre tantas colaborações que essa música pode trazer para nossa tese, vamos destacar algumas. Não que queiramos elaborar aqui uma análise tipo “o que o poeta quis dizer”, mas apenas divagar um pouco sobre a poesia.

A primeira coisa que nos chama a atenção é a ênfase no discurso do trabalho presente na sociedade, afinal “eu sempre escutei falar, que o progresso vem do trabalho”, reforçado pelo chamamento constante da “muié” para que ele vá trabalhar. Essa idéia coincide com o último verso do samba de Moreira da Silva, citado acima, que afirmava: “se não fosse meu amor, nunca que eu botava um terno”.

Esse ponto destaca o “triste destino”, nas palavras de Rago (1985, p.206), atribuído às mulheres:

Peça fundamental na empresa de moralização do trabalho, o modelo rígido e ascético da esposa-mãe-dona-de-casa deveria atuar no sentido de introduzir o sentimento de intimidade do lar, recolhendo todos os seus membros, nos momentos de não-trabalho, para a privacidade da estreita vida doméstica.

A mulher então, “vigilante do lar” e “mãe de família” é aquela que põe o homem pra trabalhar “pra ela” e, obviamente pra toda família, zelando pelo bom andamento da sociedade. Mas, apesar disso, o poeta boêmio resiste às ordenações do trabalho e apela pra vontade divina, pra justificar sua ociosidade e alegria, pois afinal, antes das vontades humanas estão os desígnios de Deus... e “Ele” não quer ver os homens sofrendo no trabalho.

“Deus é bonzinho pra ‘nóis’...”

Posturas como essas levam à elaboração de um perfil do músico em nossa sociedade como alguém admirado pela sua obra, mas com quem não desejaríamos ver a nossa filha casada, pois como poderíamos esperar uma vida feliz com alguém não submetido às rotinas laboriosas da boa sociedade.

Outro ícone dessa mentalidade foi a música “A volta do boêmio” de Adelino Moreira e imortalizada por Nelson Gonçalves. Gravada em 1957, essa canção retrata

de maneira mais dramática a figura do boêmio que abandona sua vida errante por causa da amada – de novo a mulher – mas que não resiste e retorna ao convívio dos amigos nas madrugadas e nos botequins. Bonito é perceber que a vida boêmia significava liberdade para o poeta, pois, quando a mulher conformada o aconselha a voltar para sua “dura” rotina, fazia isso através da associação da vida boêmia com imagens idílicas dizendo: “vá rever os teus rios, teus montes, cascatas, vá sonhar em novas serenatas e abraçar teus amigos leais”.

Mesmo se tratando de um período de “sonho”, a vida noturna permanecia firme, resistindo ao pesadelo do trabalho que chegava com o nascer do sol.

Mas não era apenas a velha guarda que se embalava na vida boêmia. A partir dos anos 60, precedidos e impulsionados pela cultura *beat* e pelo *rock'n'roll*, toda uma geração de jovens coloca em xeque o paraíso alcançado pelo *welfare state* nos Estados Unidos e na Europa e pelo discurso do progresso em nossas terras, irrompendo numa série de movimentos contra a ordem da sociedade estabelecida, como o movimento *hippie*, as lutas estudantis e a contracultura.

Os vagabundos de Kerouack⁶³, os embalos da “juventude transviada”, uma vaga de jovens “sem destino, saem pelas estradas como “pedras rolantes”, a procura de novas experiências longe dos sonhos da vida próspera – e produtiva – de seus pais. Como afirma Roth (2006, p. 51), “Twist and shout, work it on out – era esse, e não ‘A Internacional’, o hino desses jovens”.

Os ecos desses movimentos chegam ao Brasil em plena ditadura militar, mas mesmo assim motivaram a juventude brasileira nos embalos da jovem guarda e da tropicália.

Enquanto a primeira falava de uma juventude que queria beijar no escurinho do cinema, subindo a Rua Augusta a 120 por hora, num calhambeque, seguindo para uma festa de arromba; a segunda propõe outras formas de ver e viver, também criticando o

⁶³ Poupei cada centavo e então torrei tudo subitamente em uma grande manhã e gloriosa viagem à Europa ou a outro lugar qualquer, e me senti leve e feliz também [...] Zarpamos em uma manhã de fevereiro de 1957. Eu tinha uma cabine dupla só para mim, todos os meus livros, paz, sossego e estudo. Finalmente seria um escritor que não teria que trabalhar para os outros (KEROUACK, 2006, p. 165).

status quo vigente. Uma bela canção daquele momento no Brasil foi “Panis et circenses” de Caetano Veloso. Nela vemos toda a expressão daquela juventude, aberta a novas experiências e descobertas, mas diante de uma sociedade apenas preocupada com a reprodução da vida. O autor diz, entre outras coisas, que “quis cantar”, sua “canção iluminada de som” e que mandou “plantar folhas de sonho no jardim do solar”, “mas as pessoas da sala de jantar estão preocupadas em nascer e morrer”.

Grande parte desses jovens saía de seus estados e vinha para São Paulo e para o Rio de Janeiro, na esperança de novas possibilidades no mundo das artes e da cultura. Organizam-se as sociedades alternativas, as experiências com drogas alucinógenas e a luta armada contra a ditadura. Ousar a liberdade era a palavra de ordem.

Mas o que diziam os representantes da sociedade oficial? Afinal, estávamos no período do milagre, isto é, pleno emprego, pleno consumo. O Brasil entrava de vez na lógica da industrialização e do consumo e as famílias felizes, com seus membros trabalhando, podendo ir às compras nos nascentes *shopping centers* e *peg pags* do mundo. Trabalho e disciplina eram as palavras ouvidas nos discursos oficiais, afinal “esse é um país que vai pra frente.” Ou ia...

De novo a repressão militar, a morte e a tortura impunham, em conjunto com os pronunciamentos ufanistas, a ordem em nosso país.

Mas, ainda assim, alguns jovens se perguntavam sobre os rumos dessa sociedade.

Mais uma vez é a música que vai expressar as vozes dessa parcela urbana da sociedade que lutava para fugir aos sonhos de seus pais. Raul Seixas, um dos ícones desse momento perguntava à sua geração, numa canção de 1974.

O que é que você quer ser quando você crescer?
Alguma coisa importante.
Um cara muito brilhante.
Quando você crescer.

Nessa canção, ele retratava todo o cotidiano e as perspectivas de vida dentro da sociedade estabelecida de então, já descrente das possibilidades do “milagre econômico”. Por mais que isso o aflija, “não adianta, perguntas não valem nada, é

sempre a mesma jogada, um emprego e uma namorada, quando você crescer”.

É importante notar que, apesar da desilusão perante a inevitável sina que o aguarda, “uma casinha, um carro, a prestação e saber de cor a lição: que no bar não se cospe no chão”, o sistema guarda ainda a permissão para alguns momentos de liberdade, para nosso poeta.

Nos fins de semana poder-se-ia sair com os amigos, mostrar os filhos pra avó, jogar um futebol e, além de tudo, ter a permissão de ir mais tarde pra cama, claro, sendo “bem comportado no leito”.

“Mesmo que doa no peito [...]”

Como num último suspiro desesperado, Sá, Rodrix e Guarabira, “gritavam” por uma possibilidade para construir novas experiências da vida.

Os três jovens vindos do interior para a metrópole, sentiam-se “presos nessa cela, de osso, carne e sangue, dando ordens a quem não sabe, obedecendo a quem tem”.

Para eles, era preciso abrir uma brecha para romper com o sistema, vivendo a experiência de ser “Jesus⁶⁴” numa moto,

Che Guevara dos acostamentos
Bob Dylan numa antiga foto
Cassius Clay antes dos tratamentos
John Lennon de outras estradas
Easy Rider, dúvida e eclipse
São Tomé das letras apagadas
E arcanjo Gabriel sem apocalipse

Nenhuma imagem de liberdade associada ao trabalho, pelo contrário, o que eles apregoam é uma imagem que rompe com as figuras tradicionais do “bom comportamento” e a associação com os ícones da contracultura, além da “lendária” cidade de São Tomé das Letras, meca dos jovens “mochileiros” em nosso país. O desejo aqui expresso revela uma busca por liberdade a qualquer preço e, contrariando o mundo do *bussiness*, afirmam que seu “negócio é viver”.

Apesar de ser preponderante o discurso de crítica ao trabalho e a ordem não se

⁶⁴ Importante notar o resgate da figura de Jesus Cristo como ícone da contracultura e da contestação da ordem nas manifestações culturais do período como na ópera rock “Jesus Cristo Superstar”, no filme “EvangELHO segundo São Mateus” de Pasolini e, mais tarde, no “Jesus de Montreal”.

resumia apenas aos cantores “malucos”. Também na respeitável MPB⁶⁵ encontramos essas manifestações. Em 1976, Chico Buarque lança a música “Vai trabalhar vagabundo”, música que resume o discurso social da época, no tocante ao nosso tema.

Sob o insistente imperativo do título, notamos uma coincidência com a letra de Raul Seixas, citada acima, pois os mesmo valores são discutidos, por exemplo, a permissão de fazer uma loucura e visitar a família, sempre aos domingos. Mas, na segunda-feira deve-se esquecer o bilhar, a mulata e “apertar a gravata pra se enforcar”, na correnteza que tudo arrasta. Porém, com o decorrer da música, percebemos que o que espera o protagonista é um tempo de desilusão, pois:

Passa o domingo sozinho
 Segunda-feira a desgraça
 Sem pai nem mãe, sem vizinho
 Em plena praça
 Vai terminar moribundo
 Com um pouco de paciência
 No fim da fila do fundo
 Da previdência

Significativas as associações do poeta em relação ao trabalho, pois ao ir trabalhar, ele vai se estragar, enforcar e caducar, reproduzindo a eterna repetição da vida da ordem.

Mas, tudo bem, conclui, pode partir em paz e descansar na paz de Deus, pois apesar de deixar os filhos chorando, a mulher vai colocar outro malandro em seu lugar.

O conformismo, a adequação, a repetição... Pela força e pelas idéias, a sociedade da ordem vencia, crescia.

No final dos anos 70, o discurso da sociedade do trabalho entrava em crise, mesmo em setores mais tradicionais da sociedade. Com idéias e movimentos novamente vindos de fora, o movimento operário e estudantil renasce em nosso país, recolocando a questão do fim do trabalho.

Inspirados por toda uma discussão iniciada na França, onde grupos intelectuais e

⁶⁵ Música Popular Brasileira.

setores do movimento operário se empenhavam na redução da jornada de trabalho e por mais tempo livre, nossos trabalhadores também se empenharam em campanhas – a princípio – por melhores condições de trabalho e salário. O problema é que novamente esses movimentos ficaram circunscritos ao mundo estabelecido do trabalho e, mesmo as mais radicais lideranças, já não conseguiram estimular transformações que levassem a um mundo sem ele.

Nesse mesmo momento, uma nova geração de jovens, crescidos nas grandes cidades e desiludidos com o fracasso dos sonhos da geração anterior, se levanta não mais com a bandeira do *power flower*, ou em algum festival num local bucólico como Águas Claras, mas é no centro da maior cidade do país que esses jovens se reúnem num festival, significativamente intitulado, “O começo do fim do mundo”.

Despertava aí um novo movimento da juventude, agora sob inspiração do *punk* e que objetivava denunciar, mais uma vez, mas agora com muito mais agressividade na postura e na poesia, a irracionalidade da sociedade do trabalho.

Formados por jovens suburbanos, operários, *office boys*⁶⁶ e com ecos na classe média desiludida com as perspectivas futuras, ou melhor, sem perspectivas e assoladas pelo tédio, eles buscam fugir à sina da repetição.

Um dos representantes dessa geração, o grupo paulista Inocentes, descrevia angustiado a “Rotina”, no ano de 1986.

Acorda cedo pra ir trabalhar,
O relógio de ponto a lhe observar.
No lar, esposa e filhos a lhe esperar,
Sua cabeça dói, um dia vai estourar.
Rotina
As quatro paredes a lhe massacrar.
Daria tudo pra ver o que acontece lá fora
Mesmo sabendo que não iria suportar
No lar sua esposa⁶⁷ lhe serve o jantar
Os filhos brincam na sala de estar
Levanta a poltrona e liga a TV
Chegou a hora do programa começar
O homem da TV lhe diz o que fazer

⁶⁶ Podemos lembrar da irônica descrição da vida desses jovens na música “Eu sou boy”, do grupo Magazine lançada no início dos anos 80.

⁶⁷ Voltamos a destacar a permanência da figura da esposa explicitada acima.

Lhe diz do que gostar, lhe diz como viver
Está chegando a hora de se desligar
E sua esposa lhe convida para o prazer
Rotina

Saindo da ditadura militar essa geração buscou também a liberdade e a constituição de novas relações sociais em nosso país, mas também sucumbiu a permanência do tema de todas as gerações anteriores, a associação trabalho/propriedade/casa/família/esposa na reprodução da sociedade do trabalho. Malandros, *hippies*, boêmios e *punks* sucumbiram, enquanto grupos sociais, à força da lógica da necessidade.

Isso não significa que, individualmente, muitos ainda continuem a resistir a tal situação, porém já sem a força social de antes. Os movimentos musicais que vieram a partir do final dos anos 80, como o *rap*, apesar de sua agressividade na forma e conteúdo, revelam um caráter muito mais conservador do que os anteriores, ao centralizar suas mensagens na denúncia da exclusão e na busca pela inserção das camadas mais pobres, principalmente dos negros, nessa sociedade, não mais a sua transformação radical.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR

Os homens são homens antes de serem advogados, médicos, comerciantes ou industriais; se vocês fizerem deles homens capazes e sensatos, eles se transformarão por si mesmos em advogados ou médicos capazes e sensatos. Ao sair da universidade, os recém-formados não devem levar consigo conhecimentos profissionais, mas, aquilo que é necessário para guiar o uso desses conhecimentos, para esclarecer os aspectos técnicos de seu trabalho à luz de uma cultura geral. Sem formação geral, alguém pode se tornar um advogado competente, mas não pode ser um advogado sábio, que procura aprender os princípios em vez de obstruir sua memória com pormenores. Acontece o mesmo com outras atividades, mesmo rotineiras. A educação pode fazer de um homem um sapateiro mais inteligente, se tal deve ser seu emprego, mas não ensinando-lhe a fazer sapatos; a educação chegará a isso pelo exercício intelectual que ela impõe e pelos hábitos que engendra.

John Stuart Mill

A intenção desse capítulo é traçar um histórico do ensino superior em nosso país. Para isso é necessário que entendamos um pouco as origens e transformações pelos quais este passou na Europa, já que aquele continente foi modelo de nossas instituições durante muito tempo.

A tese que aqui desenvolvemos é a de que o Brasil nunca conseguiu consolidar um modelo universitário sólido, pois, com raras exceções que serão destacadas no texto, nossas instituições de ensino superior não passaram de um agrupamento de faculdades isoladas de ensino profissional que, pelo tempo, ou outros interesses menos nobres foram se reunindo e formando a “universidade” brasileira.

Mas, como fizemos no capítulo anterior, iremos dar um pequeno passeio por nossos antepassados, não no sentido de estabelecer uma linha de continuidade entre nós e o passado, mas observar as diversas “paisagens” que a história nos apresenta.

Podemos apontar o século XIII, como o século das universidades⁶⁸, ainda que na Grécia já existissem experiências de “ensinos superiores”, como a “Academia” de Platão, ou as aulas de Isócrates, que buscavam desenvolver estudos mais avançados do que os elementos oferecidos tradicionalmente como a ginástica para o corpo e a música para a alma. Centralizadas nas figuras de seus fundadores essas escolas de estudos superiores não podem ser comparadas às universidades medievais. Segundo Patrick (2004), nelas não havia um ensino graduado, a obrigatoriedade de participação no sistema, professores legalmente “habilitados”, a elaboração de exames, nem atribuição de habilitações profissionais para seus freqüentadores. Como afirma De Grazia (1986, p. 7):

o fórum educacional a que aspirava o jovem era o symposium, o banquete, o clube de amigos, em que conversava, comia e logo bebia até a noite [...]. O ócio ou scholé significava, segundo Newman, o especialista em Aristóteles, estar ocupado com algo desejável em si: escutar boa música e boa poesia, falar com amigos escolhidos por seus méritos, e sobretudo o exercício, solitário ou em companhia, da faculdade especulativa.

Aproximava-se muito mais de um grupo que se reunia em torno de um professor privado e com ele desenvolvia os saberes destinados ao ensino e a formação de novos alunos. Prova disso é que muitas dessas escolas desapareceram após a morte de seus fundadores, ou alunos mais próximos.

A universidade é uma instituição medieval, mais precisamente do século XIII, o “coração da Idade Média”, “no qual a civilização medieval atingiu seu apogeu e iniciou seu declínio” (VAZ, 2002, p. 31). Nascida dentro do espírito das corporações, das quais mantém traços fortes até hoje, mesmo com todas suas transformações contemporâneas.

O modelo da Universidade de Paris exemplifica bem as características dessa instituição. Organizada a partir do século XIII, ela compunha-se de quatro Faculdades: Artes, Direito Canônico, Medicina e Teologia, sendo a primeira a mais importante.

⁶⁸ Essa afirmação se baseia em Lê Goff (1984, p. 69).

Na Idade Média, a Faculdade das Artes, depois chamada Colégio das Artes, era a faculdade central da universidade, por ser a escola distribuidora da formação humana e da cultura, era obrigatória para todos os universitários, que só depois iam as profissões encontradas nas Faculdades (TOBIAS, 1969, p. 11).

Essa afirmação é confirmada por Le Goff (1984, p.77) ao afirmar que era, “de longe a mais freqüentada.” Também foi da Faculdade das Artes que surgiu a figura do Reitor, que era responsável pelas finanças e organização das assembleias gerais, assumindo a figura de chefe das corporações. Em Bolonha, como contraponto, a Universidade era uma corporação de estudantes, sendo que os mestres reuniam-se no Colégio de Doutores.

Não possuindo ainda edifícios próprios os membros da corporação reuniam-se nas igrejas e nas congregações, gozando de uma relativa autonomia perante os poderes de Roma. Seu poder sustentava-se principalmente no “monopólio de atribuição de graus universitários” (LE GOFF, 1984, p. 79).

Importante destacar que era um centro de estudos gerais, não somente superiores, pois parte dos ensinamentos primários e secundários eram também de sua responsabilidade.

Mas, o que se ensinava nessas primeiras corporações de saber?

A lógica, a dialética, as obras de Aristóteles, Cícero, Euclides, Ptolomeu, Hipócrates, Galieno, o Direito Canônico e Romano (reunido por Justiniano no século V d.C.), além, é claro, da Bíblia e seus exegetas.

A oralidade era o centro da educação medieval, mas com o desenvolvimento dos ensinamentos superiores, o livro e a cultura escrita passam a ser cada vez mais importantes, acentuando a diferença entre um membro da corporação universitária e os clérigos em geral. “Os estatutos da Universidade de Pádua declaram em 1264: ‘Sem exemplares não haveria Universidade.’” (LE GOFF, 1984, p. 89)

A partir dos textos desenvolvia-se todo um elenco de recursos didáticos que visavam o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, conduzidos pelos mestres.

A “aula” iniciava-se com o comentário cuidadoso e detalhado do texto, que era seguido pela discussão – a dialética – que buscava questionar o texto apresentado, na busca da verdade.

Uma das atividades mais importantes do ensino e, ligada diretamente a essa discussão, era a *disputatio*. Mobilizando grande parte da comunidade universitária, principalmente quando da presença dos grandes mestres, tratava-se de uma discussão sobre a questão apresentada por um dos professores e que era desenvolvido pelos bacharéis. Após esse momento, o mestre retomava em sua aula seguinte a exposição de sua tese, estabelecendo a partir de todo esse processo de elaboração, a “determinação”, que era passada por escrito e que constituía a última etapa da discussão.

Como afirma Lê Goff (1984, p. 97):

Assim se desenvolve a escolástica, mestra do rigor, estimuladora do pensamento original adentro da obediência às leis da razão. O pensamento ocidental iria ficar para sempre por ela marcado, pois com ela fizera progressos decisivos. Evidentemente que se trata da escolástica do século XIII, em plena pujança, manejada por espíritos perspicazes, exigentes, cheios de vigor.

O século XIII, apogeu e início do declínio do mundo medieval, assistiu ao desenvolvimento dessa forma de organização do saber e da formação geral do homem, tendo a universidade como centro.

Numa de suas faces, a vida intelectual do século XIII – concentrada sobretudo nas Universidades de recente fundação, Paris, Oxford, Bolonha, Tolouse e outras – conhece um extraordinário enriquecimento com o afluxo poderoso da ciência greco-árabe. O saber universitário atinge um alto nível de perfeição formal no uso dos instrumentos lógicos, vê a ciência experimental dar seus primeiros passos, reformula as bases da educação acadêmica, integrando as tradicionais artes liberais no corpo didático da filosofia, cuja descoberta como saber autônomo constitui, sem dúvida, o mais importante acontecimento intelectual da época. O uso dos instrumentos conceptuais oferecidos pela filosofia permite, enfim, elevar a ciência teológica à altitude das grandes sínteses que floresceram no fim do século (VAZ, 2002, p. 33).

A partir desse momento, nos encaminhamos para o final da Idade Média e a redefinição dos papéis da própria universidade. Os séculos XIV e XV são marcados por intensas disputas entre a corporação acadêmica. Dentro do universo da Igreja Católica, buscava-se consolidar um lugar de autonomia da razão em relação à fé, do lugar do membro da corporação na sociedade e, conseqüentemente, da própria universidade

frente aos poderes papais.

Sob a influência de Aristóteles, para quem, como vimos no capítulo anterior, o trabalho manual era uma atividade desvalorizada e que não se conciliava com a busca filosófica do conhecimento da verdade, o universitário separa-se dos outros trabalhadores⁶⁹, o que levou ao início de seu isolamento e a eterna desconfiança dos outros humanos condenados ao mundo do trabalho. Há aqui também o reforço da separação entre a teoria e a prática, entre a ciência e a técnica que vai marcar a ruptura posterior trazida pela ciência moderna.

Essa condição levou a que assistíssemos de um lado a uma parte dos universitários a buscarem as honrarias, títulos e escalada na hierarquia eclesial e, de outro, os “artistas”, os membros da Faculdade de Artes de Paris, que elaboraram “o ideal mais exigente de intelectual” (LE GOFF, 1984, p. 118).

Acrescentaríamos aqui como curiosidade que na arte, *stricto sensu*, também se há o mesmo processo e configuram-se dois grupos bem distintos de poetas. De um lado os poetas da corte, os “homens das letras”, os “humanitas”; do outro, os “vagans”, clérigos letrados que percorriam a Europa cantando e recitando.

Este último grupo, como afirma Hauser (2000, p. 232):

Já mostra importantes indícios da inquietação social da ‘inteligêntsia’ moderna; não tem o menor respeito pela Igreja ou pelas classes privilegiadas, é um rebelde ou libertino que se opõe, em princípio, a todas as tradições e convenções.

O primeiro grupo de mestres começa a constituir fortunas, com a cobrança de altas taxas dos estudantes, diminuição do número de alunos pobres e a prática da usura, com o empréstimo e a cobrança de juros para os alunos. Acrescente-se a isso uma tendência à formação de uma “aristocracia hereditária” com a reivindicação por parte da comunidade acadêmica de um “direito preferencial para os filhos de doutores na sucessão das cátedras que vagassem em Bolonha” (LE GOFF, 1984, p. 128).

Várias facilidades vão se sucedendo para que isso aconteça, levando à

⁶⁹ “São Tomás retoma a teoria aristotélica do trabalho servil e Rutebeuf, o mais pobre dos poetas-estudantes, proclama orgulhosamente: ‘Não sou operário manual’” (LE GOFF, 1984, p. 110).

constituição de uma nova casta por volta do século XV. Para tanto, assumem uma série de simbologias que reforçam o seu distanciamento dos comuns mortais. As luvas, os anéis, a toga, os títulos, entre outros, passam a fazer parte do cotidiano universitário.

Na outra ponta, nasce esse novo personagem idealizado, chamado “intelectual”, de quem se exige, como custo por seu isolamento do mundo da produção, uma conduta que também o diferencie dos outros homens.

Foi Boécio da Dácia quem afirmou que os filósofos – assim chamavam os intelectuais – ‘são naturalmente virtuosos, castos e temperados, justos, fortes e liberais, doces e magnânimos, magníficos, obedientes às leis, libertos da atracção dos prazeres’⁷⁰ (LE GOFF, 1984, p. 118).

Uma nova geração de homens, imbuídos dessa moral magnânima que se envolve no mundo e seus problemas, numa postura quase ascética da vida pelo saber e pela verdade.

Em meio a tudo isso, a modernidade se aproximava e, com ela, a formação dos Estados nacionais, que passaram a controlar as universidades, levando ao desaparecimento de seu caráter internacional, com uma série de disputas internas e externas, levando a discussão também “eterna” sobre a autonomia dessa instituição.

Nos albores da sociedade moderna a universidade passava por uma série de mudanças, basicamente sustentadas pelo movimento humanista e as transformações na ciência e na religião.

O humanismo criou a idéia de uma comunidade mundial de estudiosos, muito acima das nações então nascentes e dos poderes da igreja. A troca de correspondências freqüente, a divulgação dos novos conhecimentos da ciência e das produções artísticas possibilitadas pela criação de Gutemberg, embalava os ideais desses homens dos séculos XIV, XV e XVI.

O ideal de formação é pouco a pouco laicizado, busca-se o diálogo entre os homens do tempo, entre si e com a tradição greco-romana. O poder eclesial ainda que se mantivesse forte, mesmo nos países reformados, começa a sofrer abalos. Não que

⁷⁰ Grifo do autor.

os humanistas do renascimento fossem ateus ou iconoclastas como seus posteriores do iluminismo. Muitos estiveram envolvidos diretamente nas batalhas entre reformadores e católicos durante o período. O que os diferenciava em grande medida, dos pensadores medievais, eram os ideais acima citados de uma casta que se colocava agora como educadora da “humanitas”, rumo a um novo modelo de civilização.

A renascença não era uma civilização de pequenos lojistas e artesãos, nem de uma classe média abastada e semi-educada, mas antes a possessão ciosamente guardada de uma elite intelectual e latinizada (HAUSER, 2000, p. 321).

Muito mais do que a educação hierárquica, sustentada pelo conceito de *autorictas* medieval, os novos professores imaginam uma comunidade de saber que envolva a toda essa nova elite, a *res publica eruditorum*.

Uma das grandes transformações trazidas por esses foi a nova noção da *vita ativa*, cujas implicações levam ao entendimento de que o saber tem como objetivo a intervenção direta no mundo, seja em seus aspectos políticos, econômicos e científicos. Por mais natural que isso possa parecer hoje em dia, é importante destacar a radicalidade dessa transformação em relação ao ideal da ociosidade contemplativa da educação clássica.

Resumindo essas novas características, Ruegg (2001, p. 7) afirma:

Um dos resultados disso foi um aumento da auto-confiança dos professores universitários. Eles passavam a considerar-se não apenas docentes dos seus alunos, mas também dos centros das elites das respectivas sociedades. A formação intelectual deixou de ter como objetivo a formação de docentes universitários em grau semelhante ao que acontecia na Idade Média: tinha como propósito, de muito mais longo alcance do que jamais em épocas anteriores, formar o espírito do vasto círculo de elites da sociedade mais ampla. Com isso as universidades assumiram a tarefa importante de prepararem os ‘literati’, os letrados, os ‘gentleman’ para viverem e atuarem na sociedade de acordo com as normas de ‘civildade’, ‘civilização’ ou ‘cultura’. Essa educação consistia no diálogo com os precursores antigos⁷¹, com os

⁷¹ Como afirma o próprio autor: “Thomas More, [...], escreveu na sua Utopia (publicada em 1516) que, [...], de todas as realizações da cultura européia, apenas as obras dos poetas, historiadores e físicos gregos nas ‘preciosas letras de Aldo’, isto é, como livros impressos, tinham permissão para entrarem no estado ideal da ‘Utopia’” (RUEGG, 2001, p. 9).

modelos antigos de pensamento e as formas de arte antigas⁷².

Paralelamente a esse movimento, temos a reforma e a criação de novas universidades sob o domínio de reis, agora, protestantes. O que levou a expansão do número de instituições. Entre 1500 e 1790 tivemos a fundação de 137 novas universidades, sendo que 95 eram católicas e 42 protestantes⁷³. Começa a ocorrer uma mudança em suas estruturas e, além disso, o desenvolvimento de seus novos concorrentes, muito mais adequados às novas exigências da nascente sociedade utilitária moderna, quais sejam, os Institutos e as Academias.

Sob o domínio dos nascentes Estados nacionais, as Universidades vêm-se obrigadas a mudarem seus rumos originais. Uma dessas modificações foi a introdução de professores leigos em seus quadros, o que gerou o desenvolvimento de novas idéias e práticas. A Faculdade de Direito passa a ganhar importância sobre sua concorrente medieval, a Teologia; além do enfraquecimento gradual do centro e razão de ser da universidade, a Faculdade de Artes.

Surge também, uma preocupação com a formação profissional, pois com a secularização, a burguesia ansiava por ver seus filhos ocupando cargos importantes no Estado nascente e, também, endinheirando-se nas profissões liberais.

Em síntese:

A vida acadêmica perdia cada vez mais o seu estatuto especial no seio da sociedade. Outros grupos sociais, os burgueses e a aristocracia, assimilaram os acadêmicos, ou antes, os acadêmicos vergaram-se, em grande medida, ao estilo de vida burguês humanístico ou barroco aristocrático (MULLER, 2001, p. 319).

Mas, resistindo a essas mudanças, a pedagogia tradicional continuava a ser desenvolvida nos colégios e universidades jesuítas. Um breve olhar sobre algumas práticas dessas instituições nos permitirá verificar suas especificidades.

As aulas iniciavam-se no dia de São Lucas, 18 de outubro, e terminavam em 8 de setembro, festa da Virgem. Além disso, as aulas eram interrompidas durante as férias,

⁷² Grifos do autor.

⁷³ Dados extraídos de FRIJHOFF (2001, p. 65).

que duravam 40 dias e também nas festas do Natal, Semana Santa, Pentecostes, Corpus Christi e nos dias de veneração a Maria. Também se comemoravam nas instituições jesuítas as proclamações de novos reis. Esses momentos eram celebrados com desfiles, exibições teatrais e mais festas⁷⁴...

Internamente, as principais celebrações eram as festas de grau, como o Bacharelado, Licenciatura, Doutorado e Cátedra, além dos momentos das já citadas disputas entre os bacharéis.

“Os documentos que falam destes atos do último terço do século XVI, tanto nos colégios dos jesuítas, como nos calasancios⁷⁵, contam que, além de disputar, os alunos recitavam, declamavam e competiam em diversos exercícios literários” (CABEZA, 1995, p. 92).

Além disso, os estudantes reuniam-se nas Academias⁷⁶, nas tunas⁷⁷, nas festas dos novatos⁷⁸ e nas do *obispillo*⁷⁹. Todas essas festividades e atividades faziam parte do calendário e, mais importante, do cotidiano dos colégios e universidades jesuítas num ambiente onde,

as celebrações universitárias denotam um conceito vivencial, onde o festivo é parte essencial na vida comunitária. Isso explica a importância que lhe é concedido, tanto nos Estatutos como no próprio calendário (CABEZA, 1995, p. 102).

Obviamente que, além das festividades, havia um cotidiano de estudos a cumprir, que combinava as aulas com uma rotina de atividades religiosas que ocupavam o

⁷⁴ Calcula-se aproximadamente que esses dias de celebrações chegavam a 100 durante o ano, sem contar as férias de verão.

⁷⁵ Grupo de estudantes dos colégios fundados a partir dos ideais de São José de Calazans. Conhecido como o "protetor dos estudantes", nasceu na Espanha em 1557 e morreu em 1648. Diplomado em Direito, ordenou-se padre com 26 anos e começou a dar aulas para crianças carentes, impedidas de freqüentar as escolas que eram pagas. Alguns anos depois, Calazans foi transferido para Roma e lá fundou a primeira escola gratuita da Itália. Calazans e mais outros padres prontificaram-se para o trabalho e logo encheram as salas de aulas com crianças trazidas das ruas.

⁷⁶ “reuniões privadas de amigos que dedicavam tempo de ócio ao cultivo das belas letras com o fim de deleitar-se com o conhecimento das produções literárias, artísticas e de belas letras” (CABEZA, 1995, p. 93).

⁷⁷ Grupo de estudantes que formavam um grupo musical; também associada a vida livre e “vagabunda”.

⁷⁸ Equivalente ao nosso trote.

⁷⁹ Semelhante à festa dos loucos, em que estudantes e clérigos parodiavam uma festa religiosa, com um estudante fantasiado de bispo, desfilavam em festas pela cidade (CABEZA, 1995, p. 99).

tempo dos jovens estudantes. Segundo MULLER (2001, p. 319), não havia grandes diferenças entre as atividades desenvolvidas pelos alunos desse período nos diversos colégios da Europa. Aliás, o autor demonstra que, em grande parte, essas tendências se mantiveram até o início do século XVIII em muitas universidades.

Basicamente o dia era formado por uma rotina de estudos intercalados com as refeições, atividades religiosas e períodos de descanso e recreio, que duravam normalmente das cinco da manhã até às nove da noite, em que deveriam ir dormir, o que nem sempre acontecia, pois muitos são os relatos dos excessos alcoólicos dos estudantes nas tabernas e bares. Os momentos fora da escola eram ocupados pela tríade: “Bebida, jogo e amor”, apesar das ameaças de punição presentes nos diversos estatutos universitários.

Voltando ao momento de transição em que transcorria a sociedade e a universidade européia, no desenrolar da moderna ascensão burguesa, veremos que essa instituição descrita acima, passa por uma série de críticas pelos inovadores pensadores da época.

“Seria difícil encontrar um cientista famoso do século XVII que não tivesse palavras ásperas para com a Escolástica e a ciência acadêmica” (PORTER, 2001, p. 512). Apesar disso, o que podemos observar é a forte presença desses novos “cientistas” e seus divulgadores como professores nas universidades do período. Contrariando parte da historiografia que tende a ver uma antítese insuperável entre o saber acadêmico daquele período e o nascente saber científico, acreditamos que essa ênfase vem muito mais no sentido de reforçar os preconceitos em relação à tradicional organização acadêmica e contrapô-la a “força instrumental da ciência”, mas não de qualquer uma, mas a ciência do capital.

Cria-se aí uma ideologia do *self-made-man*, autodidata e experimentalista que, longe dos infrutíferos estudos humanistas ou escolásticos, desenvolveu suas “descobertas” na prática e na lida.

Foi na Universidade que muitos desses conhecimentos se desenvolveram, afinal é verdade que “os grandes revolucionários científicos rejeitaram Aristóteles; mas era o seu profundo conhecimento acadêmico de Aristóteles que lhes permitia fazerem-no” (PORTER, 2001, p. 529).

Não é simplesmente contra a Universidade que esses homens se levantam, mas é além dela. Impulsionados pela nobreza e parte da burguesia nascente esses novos sábios fundam estabelecimentos privados de desenvolvimento e discussão científica, destinadas aos iniciados nos novos conhecimentos. Nascem aí as novas “Academias” e “Sociedades” de ciência, que se espalham por toda a Europa.

De “filhas” da universidade, essas instituições passam a ser os modelos críticos para os filósofos e ideólogos dos séculos XVIII e XIX, já imbuídos da busca por um saber que pudesse ser instrumentalizado e transformado em poder, progresso, ou ainda, dinheiro.

Inegável a importância no desenvolvimento da ciência e da técnica trazidas pelas Academias, mas também parece difícil negar que, a partir desse momento, a universidade passará por uma crise de identidade que parece arrastar-se até nossos dias, quanto ao seu papel, sua estrutura e sua organização.

Nesse “imbróglio” é que se desenvolveu a discussão sobre a universidade em nosso país e que, da qual, discutiremos adiante. Ainda que não possamos traçar um quadro global da Universidade do século XVIII, devido à pluralidade de experiências existentes, gostaríamos de destacar, pela importância que deixou aos séculos vindouros, as transformações ocorridas na França, nesse período. Além disso, para esse trabalho, a importância desse período se justifica, pois a força dessas transformações marcou também Portugal, com as reformas pombalinas, e o desenvolvimento das idéias e modelos implementados em nosso país, durante o século XIX.

Embora toda essa série de mudanças tenha se iniciado durante os séculos anteriores, foi no XVIII que elas assistiram a um processo de aceleração enorme que culminou com a reforma universitária de Napoleão, no século XIX, cujas transformações marcaram definitivamente os rumos do ensino superior até a contemporaneidade.

As novas idéias científicas de Newton; as duras críticas estabelecidas pelos empiristas aos princípios da metafísica, que ainda orientava grande parte das instituições de ensino superior; combinadas com uma sociedade que, rapidamente, ao ritmo das fábricas e do vapor, colocava a prática e o trabalho como seus fundamentos,

levaram ao estabelecimento de uma nova organização da Universidade, que agora deveria obedecer ao princípio da necessidade.

As críticas vindas dos pensadores iluministas visavam possibilitar o progresso do conhecimento e a sua divulgação para o maior número de pessoas possível, objetivos esses impossíveis de serem alcançados pelas esclerosadas instituições da época.

Na França do século XVIII, a universidade deixou de exercer influência visível na vida intelectual da sociedade francesa e no curso da discussão iluminada que aí tinha lugar. As faculdades de Artes, sob a influência da contra-reforma jesuítica, tinham ficado reduzidas a nada mais do que instituições para a atribuição de diplomas. Os colléges – todos geridos pela Igreja ou pelas ordens religiosas – levavam a sério a sua tarefa propedêutica, mas petrificaram-se e não se abriram às novas disciplinas científicas em desenvolvimento. Os debates esclarecidos só ocorriam nos salões e nas academias que surgiam por toda a parte. O estado desolador das universidades e colégios que continuaram apegados a uma função social de formação puramente auto reprodutiva provocou, a partir de meados do século, cada vez mais continuadas e veementes críticas que também exigiram reformas (HAMMERSTEIN, 2001, p. 604).

O que motivava esses autores era o desejo de uma melhoria geral da vida humana e a emancipação da sociedade. Esses ideais eram desenvolvidos nas já citadas academias e sociedades de ciência e letras, que passaram a reunir a nata dos homens ilustrados do período, além de aglutinar setores da nobreza e novos burgueses endinheirados interessados nesses saberes.

Internamente tivemos uma transformação nas disciplinas, que passaram a enfatizar mais seu caráter prático e útil, em detrimento da “enciclopédica” formação anterior. Como afirma (HAMMERSTEIN, 2001, p. 602) “o acadêmico erudito de anos passados começou a transformar-se no cientista empenhado na investigação”.

Em 1773, com a dissolução da Companhia de Jesus, pelo decreto do papa Clemente XIV⁸⁰, o ensino tradicional sofre um duro golpe, mas que não resultou em significativas mudanças, afinal, a tarefa de continuidade da educação foi redistribuída às outras ordens religiosas.

⁸⁰ Essa medida, porém, não atingiu toda a Europa, pois na Rússia, a Companhia continuou existindo sob a “proteção” da Igreja Ortodoxa.

Só com a Revolução, com a nova noção de uma instrução pública, é que o Estado passa a assumir a tarefa de organizar as redes de ensino e, também, o ensino superior.

Por uma série de fatores que não nos deteremos aqui, Napoleão sobe ao poder após anos de disputas internas entre os grupos realizadores de 1789, impondo toda uma reformulação na Universidade francesa.

Antes uma corporação de estudantes e mestres, depois instituição de promoção e desenvolvimento de um saber teológico e humanístico, sob os comandos da Igreja, agora a universidade de Napoleão é uma organização estatal que tem como função primeira, auxiliar na construção do Estado e da Nação, subserviente aos projetos do Imperador.

Essa finalidade sócio política da instrução define a idéia que Napoleão tem da universidade. Serviço público do Estado, a Universidade imperial é ideologicamente subjugada ao poder e se vê assumir uma função geral de 'conservação da ordem social' pela difusão de uma doutrina comum. Ela realizará esta tarefa graças a uma corporação organizada de professores, espécie de 'guardas-civis intelectuais' a serviço do Imperador, que asseguram um ensino sobretudo profissional⁸¹ (DREZE; DEBELLE, 1983, p. 86).

Decretada em 10 de maio de 1806, a lei que instituía a Universidade apontava em seu artigo 1º.:

Será formada sob o nome de Universidade imperial uma corporação encarregada exclusivamente do ensino e da educação pública em todo o Império (apud DREZE; DEBELLE, 1983, p. 87).

É importante destacar que o papel da Universidade napoleônica é o ensino, já que a pesquisa ficaria a cargo das já consolidadas "Academias". Com caráter público, o que aqui significa estatal, essa "corporação" seria formada por um corpo de professores fixos, que além de ensinar as novas ciências e os novos conhecimentos, seria responsável pela organização das diretrizes de todo ensino básico. Não foi à toa

⁸¹ Grifo dos autores.

que Napoleão lutou também contra o estabelecimento de institutos livres, pois esses poderiam degenerar seu projeto educativo.

Esse caráter de oficialidade é algo problemático até os dias de hoje, pois como se pode falar em liberdade e autonomia de pensamento e estudos se a “corporação” se coloca sob a proteção e controle do Estado⁸²?

Mas, a mais marcante influência deixada pelo espírito universitário napoleônico foi a mudança radical no papel formador das universidades.

Como destacam Dreze e Debelle (1983, p. 89):

Desde Napoleão e, cada vez mais, com a continuação, a universidade francesa se centralizou sobre tarefas, diretamente úteis ao Estado; preparação profissional dos professores, dos juristas, dos médicos, etc., e preparação a exames ou concursos, que dão acesso a funções públicas ou de caráter público. O ensino é antes de tudo, profissional⁸³.

Ora, se esse é o papel da universidade, ela passa a ser entendida também como um agrupamento de faculdades de formação e certificação profissional e a possibilidade de acesso a determinados cargos e funções sociais. Assistimos à consolidação dessa nova concepção que estabelece um mundo de “faculdades sem universidade” e, por sua vez, a formação profissional torna-se o objetivo máximo das instituições de ensino superior.

Mas, será que o papel da universidade é mesmo esse? Será que o momento histórico que via nascer o trabalho como “direito” e a internação das massas humanas nos locais de trabalho da sociedade industrial, chegaria às instituições de ensino superior?

O fato é que, a partir do século XIX, a universidade começa a pensar sobre si e sobre a própria “Idéia de Universidade”, tema recorrente a vários filósofos, educadores e cientistas desde então. Isso sem contar com as infinitas ações de Estado e da sociedade civil que passaram a reivindicar uma eterna “reforma da Universidade”, que

⁸² A nosso ver, a disputa contemporânea sobre o financiamento público ou privado do ensino superior também oferece esse mesmo problema, qual seja, “a que Senhor serviremos”?

⁸³ Essa inversão no papel da Universidade é fundamental para o desenvolvimento desse estudo como veremos no capítulo 3.

jamais teve fim.

Mas, mudando um pouco de ares, gostaríamos de verificar um pouco as peculiaridades do desenvolvimento da experiência universitária em nosso país.

As iniciativas pela educação superior no Brasil, ganharam grande impulso com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, na expedição de Tomé de Souza. Composta por diversos religiosos, entre eles Manuel da Nóbrega, logo se espalharam pelo território colonizado, abrindo as escolas de catequese. Talvez o mais famoso desses tenha sido o “Colégio da Bahia”, inaugurado em 1590, cuja tentativa de transformação em Universidade, significou a primeira tentativa frustrada de organização desta em nosso país⁸⁴.

Como afirma Souza Campos (1939, p. 216):

O padre Marçal Beliarte fez um grande esforço para melhorar os títulos conferidos no Brasil. Visando a grandeza e desenvolvimento do ensino superior em nosso país, deu grande pompa às cerimônias de colação de grau, procurando obter para este, o nível e as prerrogativas dos graus universitários da metrópole.

Na verdade, o que se almejava era a autorização papal para se conferirem graus em nosso território, já que o currículo aqui desenvolvido assemelhava-se em muito as instituições portuguesas, com a exceção da língua dos nativos, que era fundamental no exercício da conversão.

Segundo Serafim Leite, citado por Souza Campos (1939, p. 33):

No curso de Letras Humanas estudavam-se todos os clássicos, desde Ovídio a Horácio e desde Demóstenes a Homero. Mas os mestres de estilo mais recomendados pelo Ratio, eram Cícero e Virgílio. Grego não se estudou no Brasil no século XVI. Em compensação havia o que os Padres classificavam pitorescamente de grego da terra que era a língua dos índios. E dela fez-se gramática e ensinou-se no Colégio.

Mas, essa iniciativa foi abortada, a primeira entre tantas outras, pois contrariava o monopólio dos interesses da Metrópole. Exemplo disso é o parecer contrário do

⁸⁴ Como curiosidade para ilustrar nosso atraso nesse campo, o México inaugurou a “Universidade Real” em 1553 e a Colômbia, em 1622, a Universidade de Bogotá.

Conselho Ultramarino, quando, ainda na colônia, as Câmaras de Minas Gerais propuseram um centro de formação de médicos:

que poderá ser questão política se convinhem estas aulas de artes e ciências em colônias [...] que podia relaxar a dependência que as colônias deveriam ter do reino; que um dos mais forte vínculos que sustentavam a dependência das nossas colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal; que este vínculo não se devia relaxar; que (o precedente) poderia talvez, com alguma conjuntura para o futuro, facilitar o estabelecimento de alguma aula de jurisprudência até chegar ao ponto de cortar este vínculo de dependência (LACOMBE apud VENÂNCIO FILHO 1982, p. 7).

Dentro desse quadro, somente no século XVIII, já sobre os auspícios das idéias iluministas é que renascerá esse ideal em nossas terras.

Cabe notar que esse foi um século turbulento na metrópole com a chegada de Pombal ao poder e suas reformas educacionais. Em relação à política, até esse momento “Portugal era um estado eclesiástico, devendo obediência ao poder da Igreja. Com Pombal, estabelece-se o poder absoluto do Rei” (TEIXEIRA, 1989, p. 66).

Pombal, desejando instaurar reformas em Portugal dentro de um modelo centralizador aos moldes do “despotismo esclarecido” iluminista, se lança num desafio de efetuar diversas reformas em território português, expulsa os jesuítas em 1759. Assim como acontecerá na França napoleônica, o que se desejava é a constituição de uma educação que auxiliasse na formação dos quadros para o Estado português e que auxiliassem a constituição da ordem civil e possibilitassem a sua competição mercantil com as nações estrangeiras.

No campo do ensino superior, Portugal ainda se encontrava dentro dos moldes medievais, apesar de todas as inovações científicas que foram desenvolvidas e que possibilitaram sua expansão marítima e comercial. Afinal, a Universidade portuguesa foi um forte reduto da contra-reforma e lutou dentro de uma ortodoxia para resistir às “heresias” de seu tempo.

Em 1746, o reitor do Colégio das Artes ainda determinava a proibição de que se ensinassem as doutrinas de Descartes e Newton, ou qualquer outra que contrariasse a filosofia aristotélica.

Ordem civil, Estado e, a novidade, trabalho⁸⁵, são os motivos que levaram as reformas na Universidade.

Ao Estado, que tem no comércio e na indústria o fundamento de sua conservação e progresso, deve corresponder necessariamente um plano de educação, por intermédio do qual serão formados os homens capazes de conduzir as forças de trabalho para os objetivos que melhor satisfaçam o interesse do país (CARVALHO, 1978, p. 96).

Criticando o abandono em que se encontrava a Universidade de Coimbra, instaura-se em 1772, a Reforma daquela instituição.

Concluindo um movimento que se iniciou anos antes, quando da substituição do tradicional Colégio das Artes, pelo Colégio dos Nobres, e que significou a entrada de novos estudos científicos, além de uma preparação mais adequada, na opinião da época, à educação da elite.

A intenção era bem clara - integrar a educação portuguesa nos novos rumos, cujos efeitos já se faziam sentir nas outras nações, principalmente na Europa. O que se desenvolve então, com essas mudanças, é “um programa pedagógico destinado a resolver os ideais da burguesia” (CARVALHO, 1978, p.146). Mas, também no universo intelectual do iluminismo.

As ciências ganham grande impulso, com uma ênfase na ligação entre a teoria e a prática. Como afirmava Dom Francisco de Lemos: “Todas as ciências têm fins reais e de grande utilidade para o Estado” (CARVALHO, 1978, p. 173). Nesse intuito são criados o Observatório⁸⁶, o Jardim Botânico, o Laboratório Químico e o Teatro de

⁸⁵ Segundo Ribeiro Sanches, autor de “As cartas sobre a educação da mocidade” de 1759: “Nenhuma coisa faz os homens mais humanos e mais dóceis do que o interesse: o comércio traz consigo a justiça, a ordem e a liberdade: e estes eram os meios e o são ainda de conservar as conquistas que temos. Agricultura e comércio são as mais indissolúveis forças para sustentar e conservar o conquistado” (CARVALHO, 1978, p. 96).

⁸⁶ Segundo, o Estatuto da Universidade de Coimbra, de 1772: “As vantagens, que resultam de se cultivar eficazmente a Astronomia, como todas as mais partes da Matemática, de que ela depende, são de tão grande ponderação, e de conseqüências tão importantes ao adiantamento geral dos conhecimentos humanos; e à perfeição particular da Geografia, e da navegação; que tem merecido em toda a parte atenção dos Soberanos, fazendo edificar Observatórios magníficos destinados ao progresso da Astronomia, como Ciência necessária para se conseguir o conhecimento Globo terrestre; e se terem nas mãos as chaves do Universo. Atendendo ao referido: Mando, que na Universidade se estabeleça um Observatório; assim para que os Estudantes possam nele tomar Lições de Astronomia Prática; como

Anatomia. Além disso, consolida-se a importância da Faculdade de Direito como a mais importante da Universidade, formadora de quadros para o Estado, retirando o lugar da Teologia, a ex-“rainha das ciências”.

Com muito mais ênfase, Paim (1982, p. 1) afirma:

Em Portugal, a universidade tradicional seria virtualmente destruída. A singularidade do evento consiste no fato de que a nova instituição estaria voltada para a ciência aplicada. Trata-se agora de formar uma elite renovada, apta a identificar as riquezas naturais do Reino e explorá-las. A nova universidade é encarada como uma peça essencial ao projeto de tornar Portugal uma nação rica e próspera. Escapa à reforma a compreensão da ciência como saber desinteressado e busca da verdade.

Todo esse movimento teve conseqüências nas colônias e no Brasil não foi diferente. Essa mentalidade “pombalina” influenciou a forma de pensar a Universidade em nossa terra. Com raras exceções, ela sempre foi vista como ultrapassada e elitizante. Somente nos anos 20 do século XX é que veremos renascerem as tentativas de organizar uma instituição orgânica e que promovesse o saber desinteressado em detrimento às escolas profissionais.

Várias sociedades e academias, formadas por religiosos e bacharéis, são aqui organizadas durante o século XVIII, com o intuito do cultivo das letras e dos conhecimentos em nosso país. Com vida efêmera, elas davam a sensação de ilustração e modernidade na ainda rude sociedade brasileira.

Naquele século também se instaura o Seminário de São José, em 1735, onde se ensinava latim, filosofia, teologia e liturgia, além de artilharia e matemática. Funda-se também a primeira tipografia no Brasil. Já dentro das mudanças de Pombal, em 1774, instauram-se as primeiras aulas régias de Filosofia, no Rio de Janeiro e de latim em São João Del Rey, entre outras novidades que funcionavam ainda de maneira precária.

Nesse espírito, renasce a idéia da fundação de uma Universidade no Brasil “como

também para que os Professores trabalhem com assiduidade em fazer todas as Observações, que são necessárias para se fixarem as Longitudes Geográficas; e rectificarem os Elementos fundamentais da mesma Astronomia.”

Cf. Disponível em: <<http://www.astro.mat.uc.pt/novo/observatorio/site/historia.html>>. Acesso em: 29 ago. 2005.

a de Coimbra”, anunciavam os “Autos da devassa” da Inconfidência mineira, que logo foi derrotado, conforme sabemos.

Foi com a chegada da família real ao Brasil no início do século XIX, que se instalaram várias instituições de ensino superior. Sob o modelo pombalino, criaram-se os primeiros cursos superiores reconhecidos no Brasil: as academias, centradas na formação profissional e na ciência aplicada. Nem se cogitou a fundação de uma universidade, por compartilhar a corte portuguesa das críticas a essa instituição naquele momento.

Já em sua chegada, Dom João VI funda, em 1808, duas escolas de Medicina, uma na Bahia e a outra no Rio de Janeiro; cria o Jardim Botânico, em 1809; a Biblioteca Nacional, em 1810; o Museu Nacional, em 1818; a Academia Nacional de Belas Artes, em 1820. Diversas “aulas” são criadas como as de química, botânica, música, filosofia, retórica e farmácia, algumas dessas integradas aos cursos existentes e outras isoladas e funcionando de maneira precária. Souza Campos (1939, p. 138), ao falar da Faculdade de Medicina afirma que “foi rudimentaríssima a escola nos seus primeiros 8 anos, com 4 anos de curso e dois professores apenas”.

Cabe destacar aqui uma das características dessas primeiras iniciativas e que vão permanecer no ensino superior brasileiro, que é a preocupação com o espírito utilitário da educação. Como afirma Souza Campos (1939, p. 145):

O ensino de química (1812) foi logo depois abordado pelas vantagens do ‘conhecimento das diversas substâncias que às artes, ao comércio e indústria nacionais podem subministrar os diferentes produtos dos três reinos da natureza extraídos dos meus domínios ultramarinos’, dizia o decreto régio, cujos produtos, afirmava o mesmo documento, ‘não podem ser exata e adequadamente conhecidos e empregados sem se analisarem e fazerem necessárias tentativas concernentes às úteis aplicações de que são susceptíveis⁸⁷.

Com a Independência, a nossa primeira Constituição do Império Brasileiro de 1824, determinava de maneira legal, em seu artigo XXXIII, a fundação de “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”.

⁸⁷ Grifos do autor.

Silveira (1984, p. 55) reforça a idéia acima de que:

nessa primeira fase do período imperial a concepção de universidade era ainda o agregado de faculdades ou cursos já existentes com caráter estritamente utilitário e profissional; o modelo em geral preconizado era o de Coimbra pós-reforma de 1772, embora a influência francesa se fizesse sentir, levando então ao modelo napoleônico.

Isso se manteve por todo o Império, pois, como confirma Paim (1980, p. 22),

a nova elite dirigente não vislumbrou qualquer vantagem na criação da Universidade, prevalecendo o sistema de formação profissional em faculdades isoladas, espalhadas em diversas partes do território nacional.

Nesse espírito, em 11 de agosto de 1827, Dom Pedro I, fundou os dois primeiros cursos de Ciências Jurídicas no país, em São Paulo e em Olinda. Ainda que enfático quanto ao caráter nobre da iniciativa e que representava o anseio de “todos os intelectuais do Brasil”, Souza Campos (1939, p. 173) deixa escapar a intenção primeira desses cursos; “Houve ainda outro fator. Este de ordem prática. Não havia quem pudesse tomar conta dos cargos que se faziam imprescindíveis à nova nação”.

Recebida com entusiasmo pela elite da corte, reforça um movimento característico do século XIX que levou ao desenvolvimento de uma “cultura dos bacharéis”. O “bacharelismo” foi esse movimento que reuniu os egressos das Arcadas, marcando-os com os símbolos da elite, as luvas, os sapatos *croisé* e o título de doutor⁸⁸, numa sociedade escravista.

Note-se que a formação profissional de que falamos acima é a preparação de uma vasta gama de funcionários que comporão o corpo burocrático do estado, alguns dos quais se destacarão como lideranças do Império e da primeira República. Médicos, juristas, militares e artistas, comporão os ministérios, o poder legislativo, a presidência das províncias e os outros cargos públicos do governo do país. Mas não foi só isso, os

⁸⁸ A lei de 11 de agosto de 1827, que instituiu os cursos de Direito, afirmava em seu artigo 9º.: “Os que freqüentarem os cinco anos de qualquer dos cursos, com a aprovação, conseguirão o grau de Bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos estatutos que devem formar-se, e só os que obtiverem poderão ser escolhidos para Lentes” (apud VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 29).

sujeitos das faculdades de então proporcionaram não só a formação do Estado brasileiro no campo político e econômico, mas também uma profunda e agitada vida cultural e política em várias cidades do Império, como relata o “acadêmico” José de Alencar em suas memórias do tempo de estudante.

Os dois primeiros anos que passei em São Paulo foram para mim de contemplação e recolhimento de espírito. Assistia retraído ao bulício acadêmico e familiarizado de perto com esse viver original, inteiramente desconhecido para mim, que nunca fora pensionista de colégio nem havia até então deixado o regaço da família. As palestras à mesa de chá; as noites de conversa até o romper da alva entre a fumaça dos cigarros; as anedotas e as aventuras da vida acadêmica sempre repetidas; as poesias clássicas da literatura paulistana e as cantigas tradicionais do povo estudante; tudo isto sugava o meu espírito adolescente, como a tenra planta que absorve a linfa para mais tarde desabrochar a talvez pálida florzinha. Depois vêm os discursos recitados nas solenidades escolares, alguma nova poesia de Otaviano, os brilhos do banquete de estudantes; o aparecimento de alguma obra recentemente publicada; e outras novidades literárias que agitavam a rotina do nosso viver habitual e comoviam um instante a colônia acadêmica (apud VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 147).

Enquanto o ensino superior se consolidava dessa maneira, diversas organizações sociais formadas pela elite como a maçonaria, as sociedades de divulgação das ciências e as próprias Igrejas católica e protestante organizam escolas para os pobres visando, através do trabalho, inculcar-lhes a civilização, a ordem e o progresso.

Métodos como os de Lancaster e do ensino mútuo eram defendidos pelos educadores como contrapontos à tradicional educação jesuíta e propícios a inserir os novos trabalhadores na ordem social nascente.

Como afirma Lins (1999, p. 78):

O método Lancaster irá representar no século XIX uma proposta redentora da classe operária, para os setores da produção que carecem de um operariado dócil, disciplinado e que possuam os conhecimentos rudimentares da leitura escrita e aritmética.

No mesmo sentido a obra do Barão de Gérando, “Cours Normal”, sobre o ensino mútuo, adotado na França desde 1815, foi traduzido no Brasil, por ordem do "decreto n. 28 de 1839, para que fosse usado pelos professores de primeiras letras" (BASTOS, 1999, p. 251).

O principal mote do método é a ordem que "é o sinal que atesta a presença da inteligência" (BASTOS, 1999, p. 247). Para os mestres que irão ensinar as classes trabalhadoras da sociedade ele alerta para o fato de que:

Os indivíduos das classes laboriosas têm pouco tempo para se aplicarem aos conhecimentos teóricos e poucas ocasiões de usar deles. Só a educação pode preservar ou da pobreza ou do vício a quem não tem recursos mais que os braços. Será condenado a privações, e a educação o acostumará a resignar-se sem queixume; terá de fazer grandes esforços; de continuar com perseverança; ela lhe dará valor e ânimo; ela o defenderá; ela o ensinará a tirar recursos de si mesmo; ela lhe dará a necessária energia para superar obstáculos; ela lhe tornará fácil à economia pelos hábitos de ordem e temperança; ela lhe ensinará a estar contente com a situação que lhe coube de quinhão (BASTOS, 1999, p. 258).

Apesar de essas considerações conservarem várias crenças presentes até hoje, elas não ocultam a crueza frente ao papel da educação dos trabalhadores como os discursos atuais, e a certeza de que a vida dedicada ao trabalho é sofrimento que inferioriza o indivíduo a que a ele se dedica. Inicia-se no país, o processo descrito no capítulo anterior, da formação da mão-de-obra livre nacional.

Mas, voltemos à idéia da Universidade...

Insistimos na tese de que o segundo império jamais fez muitos esforços para desenvolver o ensino superior no Brasil, muito menos a Universidade. Sua única iniciativa nesse sentido foi a Escola de Minas de Ouro Preto, em 1875.

Ainda que na última Fala da Trono se haja afirmado que 'entre as exigências da Instrução Publica sobressai a criação de escolas técnicas e de duas universidades, uma no Sul e outra ao Norte do Império', extinguiu-se a monarquia sem que tivesse dado nascimento à instituição. Ao longo de todo o período mantém-se a convicção de que o ensino superior acha-se vinculado à formação profissional. A universidade que chegou a ser cogitada jamais teve outra incumbência além da agregação de faculdades isoladas. Não se logrou, assim, superar o modelo pombalino⁸⁹ (PAIM, 1982, p. 9).

Mesmo os diversos projetos que defendiam a sua fundação, que não conseguiram se efetivar durante todo o segundo reinado, não conseguem escapar da idéia da universidade como união das faculdades isoladas, nos dão mostra do poder

desse conceito.

O projeto do ministro José Paulino de Souza, em 1870 é um exemplo disso. Nas justificativas ele afirma:

ser de alcance para o futuro da instrução superior no Império a criação de uma universidade nesta Corte [...]. As faculdades isoladas produzem habilitações mais limitadas, estreitados os horizontes que na reunião de diversas faculdades se alargarão formando em torno da corporação acadêmica uma atmosfera intelectual na qual o espírito encontra os mais amplos meios de desenvolver-se (apud SILVEIRA, 1984, p.56).

A idéia, mais uma vez não foi adiante. Continuamos então com as instituições isoladas de formação profissional, que passaram a sofrer uma série de reformas em sua organização, a partir dessa década, em direção ao estabelecimento de um saber mais “científico”, ou seja, “prático”.

Em 1880, por exemplo, a Faculdade de Medicina da Bahia enviava à Câmara dos Deputados e ao Senado uma representação solicitando reformas na organização e nos currículos da instituição, já sob essa nova orientação.

Diz o documento:

Reclamando contra a organização deficiente e viciosa do ensino médico, o professorado protesta pelas condições essenciais de sua existência, pede que se utilize para a construção prática todos os elementos materiais de ensino que já possuímos, que se organizem as oficinas da ciência e se dêem a seus operários os instrumentos de trabalho, afim de que não continuemos como simples tributários da ciência estrangeira, obrigados a aceitar fatos e teorias importadas, sem ter ao menos os recursos experimentais para verificar sua exatidão em relação às condições do clima em que vivemos.

É incontestável, e nem pode escapar a qualquer espírito ilustrado, que os estudos médicos devem ser dirigidos pelo método experimental, que vai dando o mais vigoroso impulso a todos os ramos dos conhecimentos humanos; sem os meios de aplicá-los, continuaremos nessa esterilidade científica de que se ressentem os créditos como a vida mesma do país, cuja existência e desenvolvimento físico e político dependem principalmente da solução dos grandes problemas de medicina e de higiene, os quais somente os estudos experimentais poderão resolver (apud SOUZA CAMPOS, 1941, p. 71).

⁸⁹ Grifo do autor.

Uma das poucas manifestações de apoio à fundação da Universidade, fora dos debates governamentais, veio dos chamados defensores do “germanismo pedagógico”, conjunto de idéias inspiradas nas reformas das modernas universidades alemãs, organizadas por Humboldt. O professor da faculdade da Bahia, Domingos Carlos da Silva, em seu livro “Da reforma do ensino superior brasileiro”, de 1883, defendia que:

A base do novo edifício, para que ele seja sólido, deverá ser a organização universitária. É mister que em lugar de faculdades isoladas tenhamos universidade, onde as ciências e letras se dêem as mãos, representando não simplesmente a vida comum entre mestres e discípulos, mas a vida comum entre mestre e companheiros. Os diversos ramos do saber humano tem mútuas e numerosas dependências. Como os raios de uma roda, eles podem divergir, mas para atingirem a mesma circunferência. Entre as ciências, uma aproveita-se dos progressos experimentados pelas demais. Há ações e reações contínuas, bem pronunciadas. O trabalho orgânico, que agita em seus elementos o organismo de uma, repercute-se nas outras. É, pois, indispensável o contato de todos os ramos da ciência humana, que se auxiliam reciprocamente nas diferentes carreiras profissionais⁹⁰. Ao contrário, em faculdades esparsas e isoladas, as ciências ficam confinadas, e acabam por definharem. Não se pode ensinar tudo que é preciso saber-se, do que resultam estudos incompletos e estéreis, aptidões limitadas, ou duvidosas, e bem assim meios de ação insuficientes (apud BARROS, 1986, p. 365).

Nesse mesmo ano, realizou-se o “Congresso de Instrução”, comandado pelo Conde d’Eu, assessorado por Leôncio de Carvalho e Meneses Dória. Entre os debates ressurgiu a idéia da Universidade, que agora seria uma instituição que reuniria todas as faculdades da corte e das províncias, regida por um conselho de decanos, mas, novamente, nada aconteceu além das conversas.

No ocaso do Império e advento da República, a Universidade encontrou novos e ferozes adversários: os positivistas. Defensores árdios da liberdade da educação condenavam a criação de mais uma instituição de instrução sob o controle da corte. Para eles, a prioridade deveria ser dada ao fortalecimento do ensino primário e a “criação” do ensino secundário em nosso país. Do ponto de vista teórico, seguiam as

⁹⁰ Ainda que não seja objetivo desse estudo é tentador verificar aqui uma idéia muito semelhante à que hoje é defendida como novidade pelos reformadores do século XXI que é a

lições de Comte, para quem o ensino universitário “se reduzia, sobretudo, ao estudo que recebiam os padres” (apud BARROS, 1986, p. 348). Para defender os seus dogmas, os positivistas brasileiros como Pereira Barreto, afirmavam que o ensino universitário “era apenas um misto de teologia e de metafísica” (BARROS, 1986, p. 351). Piorava ainda o fato de que a universidade pretendia-se científica, o que levava a uma total incoerência. Como poderiam os três estados coexistir num mesmo organismo?

Esta palavra, que, segundo a sua etimologia, significa consenso, convergência, sinergia ou unidade de pensamento, e que colocava todo o ensino dado em seu nome sob a divisa de uma noção única, a idéia de Deus – Universitas -, não exprimiu mais daí em diante senão o fato material e acidental de se acharem reunidos, sem nexos, em um mesmo edifício, os cursos mais incompatíveis e antipáticos” (apud BARROS, 1986, p. 351).

Vale assinalar que a polêmica em torno da Universidade trazida pelos positivistas nos parece muito mais uma crítica ao modelo medieval que já havia sido transformado na França de Napoleão e na Universidade moderna de Humboldt. No entanto, nossos sábios seguidores de Comte, debatiam-se contra essa questão.

O que realizamos em termos de ensino superior no século XIX foi um discurso descolado da prática. Se de um lado todas as críticas se dirigiam ao anacronismo do modelo universitário e o que efetivamos nominalmente foram as faculdades de ensino profissional o que ocorreu na prática foi que essas últimas estruturaram-se muito mais dentro de um modelo de formação clássico, do que propriamente de instituições vocacionais, como se desejava, mas que, pelos relatos de seus alunos e professores também jamais se realizaram a contento.

Nossa situação era então a descrita por Anísio Teixeira (1989, p. 68):

O ensino nas escolas superiores, depois da Independência, era um ensino de tempo parcial, com professores de tempo parcial e de intensa vida profissional fora da escola, os quais ofereciam poucas horas por semana aos alunos, em aulas supostamente magistrais. O que desejo observar, porém, é que essa escola de tempo parcial tinha, no fundo, ambições que lembrariam, por mais absurdo que pareça, as da

universidade de tempo integral, no sentido de formar o scholar. E isto se comprova pelo culto e admiração que provocava o êxito intelectual de algum aluno. Tal ambicionado sistema de valores estava em radical contradição com a real prática escolar, com a organização da escola, com os seus métodos de trabalho, com o espaço e o tempo dedicado ao ensino, com o pagamento simbólico dos professores.

Mesmo após a proclamação da República os projetos não se interrompem, pois no início da República, em 1892, o deputado Pedro Américo propôs a criação de três Universidades. Uma em São Paulo, uma na corte e outra no norte do país. Mas, novamente, nada...

Mais três tentativas frustradas se seguiram até a reforma educacional de Carlos Maximiliano de 1915, que anunciava um dispositivo que permitia que o “governo federal, quando julgasse oportuno, reuniria em Universidade a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e uma das Faculdades Livres de Direito existentes na capital da República” (apud SOUZA CAMPOS, 1939, p. 254).

Isso se deu em 1920, quando foi criada a primeira Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Dizia o decreto de criação em seu artigo I: “Ficam reunidas, em Universidade do Rio de Janeiro, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização” (apud SOUZA CAMPOS, 1939, p. 255). De novo aparece a mesma concepção anterior de entendimento da Universidade como a junção de faculdades isoladas de formação profissional, ainda que a mesma não tenha tido longa duração.

Mas foi também nos anos 20 que diversos grupos instauraram uma discussão mais profunda sobre o papel da Universidade em nosso país. A Academia Brasileira de Ciências, a fundação em 1924 da Associação Brasileira de Educação, os congressos e conferências de educação e ensino superior e a intensa campanha do “Jornal do Comércio” e do “Estado de São Paulo”, este último patrocinando diversos “inquéritos sobre o ensino superior”, são alguns exemplos da ampla mobilização social sobre o tema durante o período.

A Academia Brasileira de Ciências, fundada em 1916, participa desse movimento pela instalação da Universidade Brasileira. Divergindo da concepção de ciência positivista, avança suas reflexões no sentido de defender a fundação dessa instituição,

centradas numa nova concepção de ciência. Segundo Paim (1982), o “golpe mortal” às concepções utilitárias e positivistas das Ciências foi dado com a visita de Einstein ao país, que reforçou os argumentos e as posições dos defensores da criação de uma instituição cujas bases estivessem centradas na ciência pura e na cultura mais ampla.

Segundo Amoroso Costa, um de seus fundadores,

O mundo moderno, com o seu fanatismo do progresso material, não desconhece o que deve ao trabalho dos homens de ciência. Nos países novos esse fanatismo é levado ao auge e mesmo pessoas muito instruídas ignoram por completo que exista um ideal científico superior ao do homem que fabrica mil automóveis por dia, ou o que opera uma apendicite em dez minutos. Daí a opinião quase unanimemente admitida entre nós: a ciência é útil porque dela precisam os engenheiros, os médicos, os industriais, os militares; mas não vale a pena fazê-la no Brasil porque é mais cômodo e mais barato importá-la da Europa, na quantidade que for estritamente suficiente para o nosso consumo. Tal a mentalidade dominante entre aqueles que nos educam, e, por mais forte razão, entre aqueles que nos governam. Não admira que assim seja; é a mentalidade de que só hoje, no fastígio da riqueza e da força, se começam a libertar os Estados Unidos (apud PAIM, 1982, p. 17).

Notamos uma mudança e uma disputa sobre qual o modelo de Universidade a ser adotado em nosso país durante os debates e nas conclusões desses encontros.

No Congresso do Ensino Superior, realizado em 1927, a conclusão sobre os objetivos da Universidade foram:

Tese IX – A Universidade brasileira deve ter por principal objetivo o ensino profissional, educando e preparando alunos para todas as profissões, cujo exercício exija, além de tirocínio prático, conhecimentos científicos especiais. Deverá abranger várias escolas técnicas, podendo no começo ser incompleta e ir crescendo por epigenésia com a criação ou incorporação de novos cursos ou escolas.

Tese X – Além desse objetivo principal, deve a Universidade Brasileira visar igualmente o ensino dos ramos mais elevados do saber humano e a organização para o progresso da ciência. Deverá para isto ter institutos e laboratórios bem aparelhados e manter, ao lado da Faculdade e Escola profissional, uma Faculdade de Letras e outra de Ciências e altos estudos, conferindo diplomas de bacharel ou doutor em letras, em ciências jurídicas e sociais, em matemáticas, em ciências naturais, etc. A freqüência nos cursos das Faculdades de Ciências e de Letras deverá ser gratuita (apud SOUZA CAMPOS, 1939, p. 335).

A centralidade aqui apontada é para o ensino profissional, aliado a uma concepção utilitária e instrumental da ciência, mas que incorpora, mesmo que marginalmente, a Faculdade de Ciências e Letras, como um apêndice dos outros cursos. Propõe-se a Universidade, mas mantém-se o espírito das Faculdades.

Na segunda Conferência, realizada em 1928, mantém-se a ênfase no ensino científico e acrescenta-se ainda que deveria haver a livre concorrência entre as Universidades, quebrando seu monopólio estatal, permitindo autonomia total para sua manutenção.

Um encontro interessante, e que merece destaque por revelar as várias concepções sobre o ensino superior no período, foi o organizado pelo Rotary Clube de São Paulo, em 1929⁹¹. Com a participação dos vários segmentos sociais e acadêmicos, ela aponta vários objetivos para a provável Universidade Brasileira.

O primeiro a se pronunciar foi o professor Geraldo de Paula Souza. Para este seria oportuna “a organização de uma universidade em São Paulo”, sendo que seu papel “deveria ser o de formação das elites”. Para ele, deveria ser desenvolvido um modelo próprio no Brasil, sem a cópia das instituições estrangeiras. Diferente de propostas anteriores, ele insere aqui a centralidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como base de sua organização. Rompendo com a tradição nacional, afirmava que a Universidade não poderia ser simplesmente a “reunião das escolas superiores” (apud SOUZA CAMPOS, 2004, p. 89). Souza Campos chama esse modelo proposto por Paula Souza de “Universidade Cultural”.

Em seguida falou o professor Vitor da Silva Freire, para quem “todo o problema universitário gira em torno da questão industrial”. Entendia que a função da Universidade era formar os “chefes” para administrar a nascente indústria nacional, impondo rigor e aumentando “o rendimento da nação em cabeças [...]”. Essa postura já reflete a busca da nascente burguesia industrial nacional à procura da formação de mão-de-obra, para seus empreendimentos. Enquanto de um lado, disciplinava a força os trabalhadores do “chão de fábrica”, imaginava uma instituição formadora da nova

⁹¹ As informações aqui discutidas foram retiradas das obras de Ernesto de Souza Campos, citadas nas referências bibliográficas.

elite gerencial nacional e que chegaria com ares de “modernidade”, na tradicional sociedade brasileira. A lógica do trabalho capitalista, chegava, pouco a pouco, ao mundo da academia. Não mais um trabalho idealizado como no século XIX, mas a implementação de fato, da nova ordem.

Assim como vimos no capítulo anterior, toda a movimentação dos anos 20 no mundo do trabalho, pela inserção do país na lógica capitalista, também influenciou os discursos e as práticas sobre a Universidade. Figura de destaque no período e fundamental nesse processo, o médico e professor Ernesto de Souza Campos, posiciona-se contrariamente a essa posição. Elaborando um “breve histórico das universidades estrangeiras”, em que procurava demonstrar que o modelo “profissional puro”, proposto por Silva Freire não era propício para um país tão carente de um desenvolvimento cultural, que só podia ser desenvolvido pelo “saber desinteressado”. Defende então uma universidade de “tipo mixto”, que propiciasse o desenvolvimento científico, mas também contemplasse “os estudos culturais desinteressados”, até chegarmos a atingir a centralidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, num sistema “completado pelas escolas profissionais que possuam elevada organização científica e capacidade para desenvolver pesquisas originais [...]” (SOUZA CAMPOS, 1941, p. 374).

O Congresso encerra-se, tentando conciliar as visões divergentes, atribuindo à Universidade três missões principais:

- 1º) Uma missão científica de pesquisa desinteressada e progresso da ciência;
- 2º) Uma missão profissional;
- 3º) Uma missão de vulgarização e de formação.

Além disso, ela deve mostrar “o papel da elite na sociedade moderna, salientando a influência que ela exerce sobre o povo” (SOUZA CAMPOS, 2004, p. 97).

Todas essas discussões foram enriquecidas com o que se chamou “propaganda universitária”, que envolveu diversas personalidades e organizações da sociedade civil, na luta pela fundação da Universidade em nosso meio. De novo é o professor Souza Campos que representa os esforços desses educadores nesse movimento. Em sua abrangente obra sobre o ensino superior brasileiro, ele afirma:

Desde 1920, quando tive oportunidade de observar, de perto, as grandes conquistas universitárias de outros países, procurei conjugar os meus esforços aos dos poucos brasileiros que se inscreveram neste apostolado. Na minha profissão de fé, escrita há mais de dois lustros, assim exprimi este pensamento:

É porque esse empenho assim pertinaz, assim obstinado nesta campanha de onde há de surgir um dia – um grande dia – cujo sol já começa a apontar, a universidade de São Paulo constituída de todas as peças indispensáveis para formar o seu arcabouço inteiro e harmônico? É que se nos cristalizou no espírito a idéia de que só por meio dessas grandes oficinas intelectuais será possível aperfeiçoar o nosso ensino, difundindo os estudos de alto valor educativo, criando, multiplicando, propagando e divulgando a aprendizagem dos assuntos desinteressados, assim como os cursos de aperfeiçoamento e os laboratórios de investigação original que são, em essência o elemento criador a se desdobrar em novas fontes de saber. Só nesses grandes centros é possível fazer, com a máxima eficiência o aproveitamento integral e harmônico de todas as faculdades, disciplinando a inteligência, modelando o caráter e robustecendo o corpo na ânsia de atingir a perfeição, o que só se consegue cultivando o amor pela ciência e dignificando os sentimentos pela arte, que imprimem na alma verdadeira percepção do belo, em toda sua plenitude (SOUZA CAMPOS, 1939, p. 375).

Devemos assinalar sua insistência em pensar a Universidade como um centro produtor e divulgador da cultura, das ciências e das artes, em contradição com as práticas até então estabelecidas em nosso ensino superior, ou ainda da proposta dos industriais e de vários educadores para a instituição. Estes últimos, imbuídos de seu projeto civilizatório para o país que combinava formação profissional básica para a maioria da população e um ensino superior para qualificar uma elite de chefes e gerentes, já vinham de um amplo movimento de fundação de escolas para o trabalho como o Liceu de Artes e Ofícios e a Escola de Comércio.

Em meio a toda essa manifestação, temos o golpe de 1930 e a reformulação das políticas educacionais em nosso país, conduzidas pelos educadores que assessoraram Vargas em seu governo.

Paim (1981) afirma que o novo governo não tinha nenhuma política educacional bem definida. Se verificarmos o ensino superior, podemos constatar a veracidade desse fato. Não houve, a nosso ver, aqui também, grandes esforços pela implementação de tais instituições em nosso país no âmbito federal.

As Universidades que se fundaram foram muito mais frutos das lutas dos grupos sociais, como afirmamos acima, do que iniciativas do governo federal. A preocupação de Vargas era a formação da mão-de-obra brasileira para o então nascente processo de industrialização. Como afirma Paim (1982, p. 63):

o movimento desencadeado na década de vinte visando a implantação da Universidade, concebida como instituição onde se praticasse a pesquisa científica ao lado da formação profissional, além de não haver encontrado sua expressão legítima na Reforma Francisco Campos tampouco refletiu-se na política levada a cabo pelo Governo Vargas, virtualmente ao longo de toda a década de 30. Essa idéia talvez tivesse desaparecido se aquelas pessoas que a ela se mantiveram fiéis não encontrassem uma oportunidade de realizá-la em âmbito estadual, através da Universidade de São Paulo e do Distrito Federal.

Em 1931, já sob o Governo Vargas, é promulgado o “Estatuto da Universidade” que declara ser a organização universitária a forma preferencial de organização do ensino superior. Mais ainda, expõe uma nova forma muito mais ampliada de conceber o seu papel. Em seu artigo 1º, apresenta-se sua finalidade:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Segundo Schwartzman [2006, p.10], Francisco Campos percebeu a importância da organização universitária em nosso país, como auxiliar nesse projeto modernizador, a serviço do novo governo.

Na sua opinião, a universidade seria: [...] [uma] instituição administrativa e educacional que une toda a educação superior sob uma única liderança intelectual e técnica, seja o seu ensino de natureza pragmática e profissional ou puramente científica, sem aplicação imediata, com o duplo objetivo de proporcionar à elite da nação um treinamento técnico, e criando ao mesmo tempo um clima propício para que os talentos puristas e especulativos persigam a sua meta, indispensável para o crescimento cultural da nação --- a investigação e a ciência pura.

Porém, a Universidade que seria tudo, acabou como quase nada...

Em 1932, aparece o “Manifesto da escola nova”, assinado por educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, que reforçam com entusiasmo essa luta e cujos signatários participaram ativamente da fundação das novas universidades brasileiras.

O documento escolanovista, declarava que sem a ampliação de seu caráter puramente profissionalizante e “praticista”, não se poderia constituir um ensino universitário que merecesse tal denominação.

Portanto, essas primeiras Universidades brasileiras buscavam se constituir como centro de formação e produção cultural aos moldes das universidades modernas. Apesar de também nascerem como a união de faculdades já existentes, a grande novidade que elas inseriram foi a subordinação destas a já citada e então nascente Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tida agora como a escola central da Universidade, em torno da qual se aglutinaria todo o saber produzido.

É a peculiar concepção dos objetivos e funções integradoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que dá especificidade à Universidade de São Paulo. Era uma instituição única, responsável pelo cultivo de todos os ramos do saber, bem como pela promoção do ensino das disciplinas de caráter não utilitário, pela realização de pesquisas científicas e altos estudos de caráter desinteressado, como também pela realização de cursos básicos de disciplinas comuns a outros institutos universitários. Deveria ainda colaborar na formação de professores secundários e superiores (FÁVERO, 1977, p. 39).

Esse novo “espírito” pode ser exemplificado com o discurso de inauguração da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, pronunciado por Anísio Teixeira, já sob o comando do novo ministro Gustavo Capanema. Essa universidade, fundada pela prefeitura do Rio de Janeiro, tinha um caráter notadamente liberal e progressista em relação à realidade educacional do país, como pode ser notado na fala abaixo.

Partindo de críticas duras às formas anteriores de organização de nosso ensino, afirmando que ele se guiou por um “praticismo espantoso”, para o qual bastaria à educação superior o “ensino de ofícios e artes”, ele questiona:

Que estranho país seria esse em que a cultura e a ciência ainda não chegaram a ser aceitas e por toda a parte, se pede tão singular e

universal formação utilitarista, no sentido limitado e estreito da palavra? (TEIXEIRA, 1998, p. 91).

E anuncia a novidade:

E qual a universidade que abre hoje aqui suas portas? É, por acaso, mais uma universidade para o preparo puro e simples de profissionais, de médicos, bacharéis, dentistas e de engenheiros civis?

Não. É uma universidade cujas escolas visam o preparo do quadro intelectual do país, que até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado e mais precário autodidatismo. Uma escola de educação, uma escola de ciência, uma escola de filosofia e letras, uma escola de economia e direito e um instituto de artes, com objetivos desinteressados de cultura não podem ser demais no país, como não podem ser demais na metrópole desse país (TEIXEIRA, 1998, p. 92).

Esses ideais aparecem propostos nos objetivos da UDF:

- a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira;
- b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística;
- c) propagar aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular;
- d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem.

A UDF ainda inovava, novamente pela influência decisiva de Anísio Teixeira, ao declarar a necessidade de “prover à formação do magistério em todos os seus níveis” (PAIM, 1981, p. 78).

Esse último ponto já havia sido destacado nos debates da década de 20 e nas disposições da Reforma de Francisco Campos, que previa, ao lado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a criação de um Instituto de Educação que formasse o nosso corpo de professores para o ensino secundário, porém, só começaram a ser levadas na prática, a partir desse momento.

Essas iniciativas sobreviveram aos trancos e barrancos durante o período ditatorial do Estado Novo, mas como afirmamos no início, instauraram a possibilidade concreta de pensarmos uma nova forma de organização do ensino superior brasileiro. Logo em 1935, a UDF sofre uma intervenção com a destituição de Anísio Teixeira do

cargo de Secretário da Educação, suspeito de comunismo⁹², mas o novo reitor Afonso Penna Júnior, deu continuidade à “missão” da Universidade.

Assim como aconteceu na Universidade de São Paulo (USP), em 1936, chega ao Rio de Janeiro, a “Missão Universitária Francesa” com o objetivo de impulsionar os estudos superiores em nosso país. Esse intercâmbio foi muito frutífero, pois nos possibilitou um grande crescimento nessa área, mas que não pode ser levado adiante naquela instituição, pois a mesma foi fechada pelo Governo federal em 1939.

Em seu lugar é criada a Universidade do Brasil, sob as novas orientações do governo brasileiro que já não escondia a sua simpatia pelo fascismo italiano. Prova disso é que para o projeto da cidade universitária, onde seria instalada a nova instituição o governo federal, contratou-se um arquiteto importante da Itália de Mussolini, mas que também não foi executado.

Uma das novidades desenvolvidas por Capanema, foi o impulso dado à Faculdade Nacional de Filosofia, que centralizaria, conforme seu eterno projeto de criação, as pesquisas e a formação universitária.

Para tanto foram contratados professores vindos de vários países da Europa, montaram-se vários laboratórios, formando-se toda uma geração de cientistas e professores que teriam um papel central nas décadas seguintes, inclusive no desenvolvimento do ensino superior brasileiro. Apesar desse impulso nas décadas de 30 e 40, como suas anteriores, ela não conseguiu romper com certos vícios, como a cultura da profissionalização e o “abandono” por parte das políticas públicas, que prejudicaram seu desenvolvimento.

Uma outra experiência, a da Universidade de São Paulo, foi mais bem sucedida, talvez por sua origem e sua postura – desde seus idealizadores – crítica em relação ao Governo Vargas e por significar, de fato, a concretização de um projeto que vinha de longe.

Idealizada pelos grupos que conduziram os debates educacionais na década de

⁹² “Nascido em uma família aristocrática da Bahia, o Secretário da Educação do Distrito federal estava longe de ser um comunista, mas a influência do pragmatismo norte-americano e do liberalismo ideológico recebida durante uma curta permanência na Columbia University, foi suficiente para torná-lo um alvo dos conservadores católicos” (SCHWARTZMAN, 2006, p.14).

20 e conduziram a luta do povo paulista em 1932, para a maior guerra civil do século XX, que mobilizou a população de todo o Estado no enfrentamento aos golpistas de 1930, ela aspirou cumprir a função eternamente reivindicada de ser um centro produtor e divulgador da “alta cultura” e da produção científica em nosso país.

Cabe lembrar que a Revolução de 1932, contou com a ampla participação dos professores e professoras paulistas durante o confronto, já que várias escolas foram transformadas em quartéis e enfermarias para os combatentes. Além disso, os estudantes da Faculdade de Direito do Largo São Francisco estiveram sempre na linha de frente do movimento desde seu início (vale lembrar a origem do MMDC⁹³), como exemplifica essa carta aberta de 25 de maio de 1932:

Dos estudantes ao povo de São Paulo!

Depois dos acontecimentos de ontem, nenhum paulista pode deixar de atender o apelo de São Paulo. São Paulo exige a nossa presença para que termine HOJE, o grande ultraje em que tem vivido. São Paulo não pode constituir exceção. É necessário que todos os seus filhos atendam ao apelo e que nenhum COVARDE contribua para o fracasso dessa tentativa que é a de fazer HOJE a sua libertação. Que cada qual se incorpore ao “BATALHÃO DE HONRA”. E que cada qual compareça decidido a tudo ao comício promovido as 2 horas da tarde pela Faculdade de Direito, na praça do Patriarcha. Vamos ver HOJE quaes são os verdadeiros paulistas! VIVA SÃO PAULO LIVRE! (apud DONATO, 1982, p. 78).

Como afirmaria mais tarde Julio de Mesquita Filho, em 1937:

Derrotados pela forças das armas, sabíamos perfeitamente bem que só pela ciência, e com um esforço contínuo, poderíamos recuperar a hegemonia gozada na federação por várias décadas. Paulistas até os ossos, tínhamos herdado dos nossos antepassados bandeirantes o gosto pelos projetos ambiciosos e a paciência necessária para as grandes realizações. Que monumento maior do que uma universidade poderíamos erigir àqueles que tinham aceito o sacrifício supremo para defender-nos do vandalismo que conspurcara a obra dos nossos maiores, desde as bandeiras até a independência, da Regência até a República ? ... Saímos da revolução de 1932 com o sentimento de que o destino tinha colocado São Paulo na mesma situação da Alemanha depois de Jena, do Japão depois do bombardeio pela marinha norteamericana, ou da França depois de Sedan. A história desses países

⁹³ Entidade que teve um importante papel na guerra civil iniciada 1932, cuja sigla é oriunda das iniciais dos jovens Martins, Miragaia, Drauzio e Camargo, mortos em confronto em maio deste mesmo ano.

sugeria os remédios para os nossos males. Tínhamos vivido as terríveis aventuras provocadas, de um lado, pela ignorância e incompetência daqueles que antes de 1930 tinham decidido sobre o destino do nosso estado e da nossa nação; de outro, pela vacuidade e a pretensão da revolução de outubro [de 1930]. Quatro anos de contatos estreitos com os líderes das duas facções nos convenceram de que o problema do Brasil era acima de tudo uma questão de cultura. Daí a fundação da nossa universidade, e mais tarde da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (apud SCHWARTZMAN, 2006, p. 23).

Também incorporando uma série de instituições já existentes⁹⁴ e alguns institutos de pesquisa criando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como sua “célula mater”, a nova universidade paulista se instalou em 25 de janeiro de 1934, tendo como objetivos os anunciados em seu artigo 1º:

- a) promover pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (SOUZA CAMPOS, 2004, p. 101).

Cabe aqui destacar algumas características de seu desenrolar. Apesar de todos os ideais universitários de seus fundadores, a separação entre seus institutos não foi só geográfica⁹⁵, mas também de poder. Muitas se recusaram a se submeter às novas orientações da Faculdade de Filosofia, mantendo o espírito de formação profissional de faculdades isoladas.

⁹⁴ Segundo o artigo 3º., “Da composição da Universidade”, do decreto de fundação, a USP nasceu composta pelos seguintes institutos: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade Farmácia e Odontologia; Escola Politécnica; Instituto de Educação; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; Escola de Medicina Veterinária; Escola Superior de Agricultura; Escola de Belas Artes; Instituto Biológico; Instituto de Higiene; Instituto Butantã; Instituto Agrônomo de Campinas; Instituto Astronômico e Geofísico; Instituto de Radium ‘Dr. Arnaldo Vieira de Carvalho; Assistência Geral a Psicopatas; Instituto de Pesquisas Tecnológicas; Museu de Arqueologia, História e Etnografia e o Serviço Florestal.

⁹⁵ Basta lembrar que mesmo após ao início da instalação da Cidade Universitária em 1948, muitas faculdades mais antigas se recusaram a se mudar para o Campus, como as Faculdades de Direito e Medicina, a primeira inclusive permanecendo em seu local de origem até hoje.

Prova disso é que mesmo após a importação de professores europeus para ocupar as cátedras na Universidade, nenhum deles foi contratado para as faculdades mais antigas. Todos se reuniram na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Aliás, o papel desempenhado por esses professores era contraditório. Ao mesmo tempo em que muitos chegavam ao Brasil, empenhados em desenvolver pesquisas e centros de estudos que impulsionassem o conhecimento em nossas terras, eram vistos como objetos de luxo por parte da elite e seus filhos universitários.

Estes, por sua vez, não mandavam seus filhos para a nova faculdade, preferindo as já consagradas carreiras tradicionais o que levou que a mesma fosse ocupada, a partir dos anos 40, pelas mulheres e pelas camadas médias da sociedade.

O caso de Levi Strauss é um exemplo disso:

Em suas recordações, Lévi-Strauss se refere às cidades americanas que passam da barbárie à decadência sem nunca se civilizar, e fala do Embaixador brasileiro em Paris que para parecer civilizado negava que houvesse índios remanescentes no Brasil. Ele via a nova Universidade como uma reação à necessidade que tinha a oligarquia brasileira de formar ‘uma opinião pública inspirada por valores civis e leigos, para compensar a influência tradicional da Igreja, dos militares e do poder pessoal’. Para isso era necessário dar cultura a um público mais amplo. Para Lévi-Strauss, a excitação a propósito dos professores estrangeiros era suspeita: havia pessoas querendo conseguir emprego ou afastar a competição futura, e havia também ritos de status e de prestígio pessoal nas exibições de familiaridade com a última moda intelectual de Paris, e os seus representantes. Ninguém se interessava realmente pelo valor intrínseco das idéias e conceitos que eram discutidos. Com diplomas concedidos pela Universidade, esses parvenus conseguiam acesso a cargos administrativos, formando assim uma nova elite para substituir os arranjos feudais até então existentes. Para Lévi-Strauss esse era o produto mais evidente da missão cultural francesa, algo que Georges Dumas, fascinado por seus amigos poderosos na oligarquia brasileira, nunca teria percebido. Sem realmente compreender ou se interessar por tudo isso, Lévi-Strauss se voltou o mais depressa possível para o que lhe parecia a realidade mais autêntica dos índios caduveo, bororo e nambiquara, na selva brasileira. Só a “firme decisão de um pequeno grupo de jovens bem dotados” podia explicar como os seus alunos (em grande parte mulheres) podiam transformar-se, quinze ou vinte anos mais tarde, em uma comunidade significativa de cientistas sociais⁹⁶ (SCHWARTZMAN, 2006, p. 28).

⁹⁶ Grifo do autor.

A própria Faculdade de Filosofia, que no projeto original abrangeria a produção e a divulgação do saber, nasce dissociada do Instituto de Educação, esse responsável pela formação de professores e com características secundárias na formação. O estudante deveria aprender a ciência específica na primeira e depois, se dirigiria ao segundo para obter o aprendizado e a licença para o magistério secundário.

Apesar de seus grandes objetivos e suas incontáveis colaborações para a ciência no país, a Universidade de São Paulo também não conseguiu superar a dicotomia Universidade-Faculdade de Formação Profissional, levando àquilo que Tobias chama de “mentalidade do senhor feudal”⁹⁷.

Essa mentalidade, além de minar o fundamento da Universidade, tende a desagregar as próprias Faculdades, onde os departamentos, por falta do conceito universalizante de Universidade e de espírito universitário, segregaram-se e isolaram-se, procurando defender a sua área de ciência como algo exclusivo de cada professor que, semelhante a um senhor feudal, por caridade ou filantropia, se digna, de vez em quando, de distribuir algo a seus colegas ou discípulos (TOBIAS, 1969, p. 41).

Antes de andar com a história, gostaria de destacar duas iniciativas *sui generis* do período, mas que também não tiveram êxito, apesar de representarem com toda a força os ideais de uma parcela da sociedade brasileira. Estamos falando das tentativas de criação de uma “Universidade do Trabalho” em nossas terras.

Ora, se é verdade que a elite brasileira, como vimos acima, preocupava-se com a criação dos centros de cultura e ciência para o progresso da nação, e que formasse seus filhos dentro das tradicionais profissões liberais, também se desenvolvia paralelamente, toda uma movimentação em prol de uma formação técnica para as camadas mais baixas de nossa sociedade que geraram, além do sistema SESI⁹⁸-SENAI, as reformulações do ensino médio trazidas pela Reforma Capanema, durante o Governo Vargas.

⁹⁷ Essa mentalidade pode ser vista até hoje nas instituições de ensino superior, onde por disputas internas de poder, verbas ou interesses ainda menores, a comunidade universitária se divide mesmo dentro das faculdades e departamentos, muitas vezes não conseguindo nem ocupar o mesmo espaço físico que é disputado e abocanhado, às vezes até pelas vias de fato, por seus membros. Para nós, soa mais estranho, no caso da Universidade Pública, ouvir professores e técnicos se referirem à “minha sala”, ou “meu equipamento”.

Durante seus dois governos foram encaminhados seis projetos para a instalação de tal instituição em nosso país.

Iniciativas como essa já vinham se desenvolvendo em vários países da Europa e da América desde o início do século XX, visando introduzir os trabalhadores em uma formação que não se desse apenas no cotidiano fabril, mas que também não estivesse no nível da formação universitária tradicional.

Pronko (1999) relata dois deles com mais profundidade. O primeiro, surgido nos anos 30, foi encomendado ao engenheiro belga Omer Buyse, pelo governo federal.

Essa nova forma de organização superior tinha três principais objetivos:

- a) a elevação da cultura técnica da massa trabalhadora;
- b) o aperfeiçoamento dos métodos e sistemas de ensino industrial e profissional;
- c) a difusão dos conhecimentos profissionais e das novidades técnicas para os representantes das indústrias e das classes médias (PRONKO, 1999, p. 89)

É importante ressaltar que aqui se fala em técnica, métodos de trabalho, sistema profissional, palavras e conceitos inexistentes nas propostas universitárias até então, mas ela não foi encampada pelo ministro Capanema.

Vinte anos mais tarde, Humberto Grande, procurador de Justiça e defensor do trabalhismo, retoma a proposta dessa instituição, afirmando que a mesma seria um instrumento importante na construção da cidadania que “passa a ser definida pela condição de trabalhador e caracterizada pela posse de determinados direitos sociais que o Estado ‘outorga’ ao povo, em troca de sua cooperação⁹⁹” (PRONKO, 1999, p. 90).

Os objetivos contidos agora são:

1. Formar e desenvolver a consciência do valor do trabalho na civilização.
2. Levantar o nível intelectual, moral e financeiro das massas.

⁹⁸ Serviço Social da Indústria.

⁹⁹ Grifo da autora.

3. Permitir o desabrochar do humanismo do trabalho.
4. Contribuir para o aperfeiçoamento das indústrias existentes.
5. Contribuir para a racionalização crescente do trabalho.
6. Ministrando o ensino em nível médio e superior a fim de habilitar o trabalhador ao exercício consciente de sua função.
7. Favorecer as pesquisas que visam ao conhecimento do mercado de trabalho, às condições exigidas para o exercício do mesmo, bem como à orientação e à seleção profissional (GRANDE apud PRONKO, 1999, p. 92).

O que se observa aqui nesse momento é que, com as propostas de integração e ascensão de outras parcelas da sociedade brasileira ao ensino superior e com a expansão de nosso parque industrial, acelerava-se a necessidade de integração dessas pessoas, pensadas como mão-de-obra, nos processos de trabalho. Por esses planejadores, elas não estariam destinadas às Universidades tradicionais, mas a uma educação técnica (não científica) voltada para a formação profissional.

O que é interessante notar é que esse raciocínio não visava só perpetuar a desigualdade social entre as formações superiores dos membros da sociedade. Era mais que isso, afinal, nessa Universidade proposta por Grande, se formariam também o que hoje nós chamaríamos de gestores do Capital: a “elite dirigente da economia e da sociedade” (PRONKO, 1999, p. 93). O que movia esses reformadores era a elevação da lógica do trabalho ao seu extremo, transformando a sociedade e sua educação como um todo.

Esses projetos não tiveram êxito, por um lado pelo já falado desinteresse do varguismo com o ensino superior; por outro, porque as elites naquele momento já vinham desenvolvendo seus próprios instrumentos de formação de nível básico, como o SESI e o SENAI, considerados suficientes para o momento, além de manterem sempre uma desconfiança em relação às propostas vindas do trabalhismo.

O que nos interessa aqui é, antes de verificar o sucesso ou não de tal empreitada, é a permanência e o aprofundamento cada vez maior dessa mentalidade na sociedade que chegava a conceber uma “Universidade” voltada exclusivamente para o trabalho. Não mais as atividades liberais da elite, mas o trabalho fabril, o que levaria ao abandono de toda pretensão mais ampla para o ensino superior.

É essa nova mentalidade que, em parte, vai embalar a próxima grande reforma

de nossa educação superior, já na ditadura militar de 1964.

Os anos 60 são marcados por uma forte agitação cultural e política por parte dos universitários, não só em nosso país, mas em várias outras regiões do mundo. Aliás, esses jovens foram protagonistas das grandes agitações que sacudiram o mundo naquela década.

No Brasil não foi diferente e, muitas dessas novas reivindicações, diziam respeito à universidade.

Desde a luta por acesso, até reformas internas em seus procedimentos, eram temas que mobilizavam parte da sociedade daquele momento.

A palavra chave era modernização. Mas, o que isso significava?

Sem dúvida uma universidade adequada a duas grandes proposições. Primeiro a adaptação de sua estrutura e programas às novas exigências trazidas pelo capital industrial. Para tanto cabia, já naquele momento uma gestão universitária aos moldes empresariais e cursos e currículos que viessem ao encontro às demandas do mercado. Por outro lado, os grupos nacionalistas e esquerdistas, buscavam construir uma universidade que levasse em consideração a “realidade nacional”, mais engajada na luta pela participação popular e democrática em seu meio.

Os primeiros tiveram sucesso, pois as reformas dos governos militares buscavam atender seus anseios, mesmo que na prática não tenha havido a conclusão de seus objetivos como veremos adiante. Já o segundo grupo foi reprimido duramente, pagando com o exílio e a vida de muitos de seus membros.

Novamente se instauravam no Brasil, pela força, reformas educacionais que visavam submeter a educação à lógica do mercado. Novamente assistíamos ao tripé “ordem, disciplina e trabalho”, como propulsores do progresso em nosso país. Novamente a universidade dava mais um passo rumo à sua negação.

Porém, devemos considerar que:

O período pós-64 não representa uma inovação significativa quando consideramos apenas a direção dada à economia e à política de desenvolvimento anunciada. A inovação ocorre no modo radical com que os aparelhos do Estado são colocados a serviço da implementação do modelo de desenvolvimento (RODRIGUES, 1982, p. 151).

Isto quer dizer que se pensarmos nos objetivos da educação que o Golpe trouxe, só veremos o aprofundamento e a atualização das políticas inauguradas nos anos 30,

adaptadas ao novo momento nacional. O que vai diferenciar o período é o impulso dado ao ensino superior que, como vimos anteriormente, foi muito mais uma iniciativa de grupos da sociedade do que propriamente do Estado brasileiro. Mesmo os militares demoraram 4 anos para elaborar um projeto de ação para o ensino superior, mas a partir de 1968 veremos o incentivo para a abertura de Universidades Federais e Estaduais por todo o país, além da “liberação” para a abertura de centenas de faculdades isoladas por grupos empresariais privados.

Vários foram os personagens envolvidos nessas mudanças, desde professores das próprias universidades, economistas, políticos, além dos assessores americanos, que foram contratados pelos governos militares para auxiliar nas reformas.

O que é importante perceber, para os limites desse estudo, é que essa proposta de uma maior adequação da universidade ao mundo do trabalho era defendida da esquerda à direita¹⁰⁰.

Um dos pontos destacados por Cunha ao mencionar o I Seminário de Reforma Universitária, organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1961, em Salvador, era que umas críticas ao sistema se davam, pois:

Todo o sistema educacional, além de restrito, seria altamente seletivo, desvinculado da realidade social. O ensino primário não atendia a toda a população, nem objetivava a educação de base, resumindo-se a uma função propedêutica. O ensino médio não estaria organizado de acordo com as necessidades do desenvolvimento, sendo reduzidos os cursos técnicos e predominantes as escolas particulares onde o ensino era pago. O ensino superior era visto como um entrave ao desenvolvimento, pois não estava formando os profissionais exigidos, nem as universidades estavam assumindo a liderança que lhes cabia¹⁰¹ (CUNHA, 1989, p. 220).

O documento mostra uma clara indignação com o ensino superior praticado no Brasil, por seu elitismo, sua desvinculação com nossa “realidade” e por sua falta de

¹⁰⁰ Isso não significa, como afirmamos anteriormente, que estejamos igualando ambas as perspectivas políticas, nem amenizar o terror e a brutalidade dos processos desencadeados pela ditadura a partir de 1964. O que procuramos aqui é compreender o quanto o discurso trabalho/universidade marcou a nossa cultura.

¹⁰¹ Grifos nossos.

democracia. Mas, por outro lado, “escorrega” ao cair na ilusão eterna de que uma das saídas seria a adequação dos currículos ao trabalho como fonte de desenvolvimento.

“O que fica patente é que a UNE coloca, sutilmente, algumas questões sobre educação e mercado de trabalho que seriam retomadas, com ênfase e num contexto inteiramente diferente, pelas reformas educacionais do Regime Militar” (GERMANO, 1992, p. 122).

Mas vamos a algumas das propostas dos militares e seus auxiliares.

Várias foram as comissões e grupos de estudos que elaboraram as políticas educacionais da ditadura e, em relação à parceria universidade/mão-de-obra, todas chegaram a um consenso de que, sem dúvida, o papel do ensino superior era alimentar essa ligação.

Uma primeira influência, sempre destacada como a principal pelos estudiosos do período, foi a presença de especialistas norte americanos que auxiliaram a elaboração de nossos projetos de educação¹⁰².

Como afirma Paula (2002),

No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral.

Em 1968, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) realizou um fórum denominado “A educação que nos convém”, que reuniu grandes intelectuais do regime e traçou propostas para a educação de modo geral. Entre as que destacamos estão: o estabelecimento de uma relação direta entre educação e mercado de trabalho; a

¹⁰² “a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela [Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional] USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país” (CUNHA, 1988, p. 22). Acréscimo nosso.

profissionalização do ensino médio, que, deveria ter um caráter terminal e não mais propedêutico como era praticado até então. Os jovens deveriam encontrar, já nessa fase de sua educação, uma formação profissional que os possibilitasse a entrada no mundo do trabalho, já que apenas uma pequena minoria chegaria à universidade. Mais ainda, o ensino universitário deveria se democratizar. Irônica a expressão no meio da ditadura, mas naquele momento, isso significaria “a organização de um currículo flexível que possibilite oferecimento de n tipos de cursos adequados à demanda do processo de desenvolvimento econômico e social” (GERMANO, 1992, p. 129-132).

Também nesse ano, em meio às fortes manifestações estudantis que eclodiam em todo mundo, o Governo Costa e Silva reuniu O “Grupo de Trabalho da Reforma Universitária” (GTRU), que rapidamente elaborou as propostas que levariam a à lei 5.540 do mesmo ano, que reformou a Universidade Brasileira.

Como cita Rodrigues (1982, p. 134):

Pelo decreto que o constituiu, o Grupo deverá estudar ‘a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País.

Os princípios anunciados por esse grupo eram muito bonitos. Para eles, a educação universitária deveria estar acima dos interesses puramente mercantis ou profissionais. Porém, quando verificamos suas declarações vemos que se repetem as velhas fórmulas. Criticam o ensino tradicional por não conseguir “satisfazer as solicitações do mercado de trabalho” e mais, anunciam que:

a reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos.” Trata-se, portanto de habilitar os jovens “ao exercício das numerosas profissões técnicas próprias das sociedades industriais (GERMANO, 1992, p. 139).

Além disso, “o GTRU recomenda ‘concentrar o aumento de vagas em carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico e social’, ou seja, para o mercado de

trabalho¹⁰³ (GERMANO, 1992, p. 139).

Para concluir, o grupo afirmava que “o objetivo do sistema educacional é formar o produtor, o consumidor, bem como qualificar a força de trabalho para o mercado, contribuindo dessa forma para uma ampliação do próprio mercado” (GERMANO, 1992, p. 140).

Outro destaque a ser dado foi o texto elaborado pela “Comissão Nacional de Moral e Civismo”, em 1970. Para seus membros era necessário implementar a disciplina Educação Moral e Cívica¹⁰⁴, que deveria estimular, entre outras coisas, “o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade” (GERMANO, 1992, p. 135).

Anunciadas as intenções, o que assistimos na prática foi a deterioração da universidade “tradicional”, com as intervenções e redirecionamentos estabelecidos pelos militares e parte da comunidade acadêmica que, por medo ou entusiasmo, aderiu a essa nova direção mercadológica, ou acomodou-se na segurança do emprego público. Ao mesmo tempo, o “mercado” inflou-se com a expansão das faculdades isoladas que sob o respeitoso nome de “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, encheram o país com seus cursos de pedagogia, administração, direito e letras, não atendendo também ao mundo do trabalho, mas apenas – o que não foi pouco – ao interesse financeiro de grupos privados, leigos e religiosos, que passaram a ver no ensino superior uma mina de ouro a ser desbravada por esse país.

Como podemos ver, todas essas iniciativas foram geradas por setores da “intelligentsia” brasileira e, mesmo enfrentando resistências históricas, que como dissemos anteriormente, custaram a vida de vários homens e mulheres de nosso país, se legitimaram socialmente e hoje, muitas delas, são “senso comum” nos meios escolares e sociais do Brasil.

Como afirma Fernandes (1984, p. 60)

¹⁰³ Grifo do autor.

¹⁰⁴ Essa disciplina permaneceu na grade curricular de vários sistemas de ensino até metade dos anos 90. Quando ingressamos na rede estadual do Estado de São Paulo, em 1993, ainda ministramos essa disciplina por dois anos, em conjunto com sua co-irmã, Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Na Universidade sua equivalente era a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

[Uma] universidade que se mantivesse elitista no sentido tradicional (brasileiro e latino-americano) seria uma aberração sob o capitalismo monopolista. Este exige uma ampla tecnificação do ensino superior e uma importância ainda maior na associação de ciência, tecnologia, instrumentalidade empresarial e Estado tecnocrático¹⁰⁵.

O desenvolvimento de nosso ensino superior caminhará a partir dali a passos largos rumo à sua profissionalização e sucumbirá rapidamente à lógica da necessidade nas décadas seguintes.

¹⁰⁵ Acréscimo nosso.

3 O FECHAMENTO DO DISCURSO – ENSINO SUPERIOR E TRABALHO COMO RUA DE MÃO ÚNICA

Sobretudo o trabalho árduo converteu-se numa virtude, em vez da maldição que sempre foi proclamada pelos nossos remotos ancestrais... Os nossos filhos deviam ser preparados para criar os filhos deles de modo que não tivessem que trabalhar como uma necessidade neurótica. A necessidade de trabalhar é um sintoma neurótico. É uma muleta. É uma tentativa para que nos sintamos valiosos, embora não exista uma necessidade particular de trabalharmos.

C. B. Crisholm

Nos capítulos anteriores vimos como os anos 60 foram um período em que, pela força, avançou-se nos discursos e nas práticas desencadeadas nos anos 20 e 30 em relação ao trabalho e ao ensino superior.

Esses estavam adequados aos projetos grandiosos, voltados à promessa de inclusão do país no mundo do trabalho e do consumo, que levou milhares de brasileiros a dirigem-se para as grandes cidades buscando entrar na *promised land* da felicidade.

Porém, as coisas não foram bem assim. Os anos do “milagre” duraram pouco, o pleno emprego não chegou e as dificuldades continuaram. Passamos a conviver com três realidades distintas. A primeira era a da eterna miséria que perseverou nos rincões do país; a segunda foram os projetos de interiorização e colonização que ou foram verdadeiros desastres humanos e ambientais como a transamazônica e as frentes de garimpo, ou àquelas que possibilitaram a expansão do capital e a fundação de um novo país, como no caso de Mato Grosso e Goiás, para onde migraram milhares de pessoas principalmente camponeses pobres do sul do país, na busca de novas promessas e trabalho. Cidades foram fundadas, regiões inteiras transformadas com a expansão da monocultura de exportação em regiões como o Pantanal e a Amazônia, com a degradação ambiental e a morte, expulsão ou exploração da população local,

acusada de vagabunda e atrasada; por ultimo o inchaço das cidades do Sudeste, principalmente São Paulo¹⁰⁶, terra da indústria e do progresso.

Os anos 70 pareciam que iriam consolidar de vez a lógica do trabalho em nosso país, mesmo que aqui ou ali, parte dos jovens expressasse sonhos diferentes dos projetos grandiosos da ditadura, como os envolvidos na luta armada e na construção das sociedades alternativas por todo o país.

Mas o sucesso dos primeiros anos do governo militar se deu porque a maioria aderiu ao regime e viu ali a consolidação de muitos de seus sonhos. Alimentados por essa esperança correram às fábricas, às lojas e às faculdades que se expandiam por todos os cantos.

Sintetizando esse momento sob o ponto de vista econômico, Soares (2001, p. 158) afirma que:

Analisando as transformações sócio-ocupacionais [sic] do Brasil entre 1960 e 1980, e suas relações com a crise social dos 80, a CEPAL¹⁰⁷ (em estudo realizado em 1986) afirmava que de todos os países da América Latina, o Brasil parecia ter 'as melhores esperanças de recuperar bons ritmos de crescimento' [...]. A partir da análise dos dados censitários, a CEPAL conclui que em 20 anos, de 1960 a 1980, a estrutura social brasileira experimentou uma 'transformação geral de uma envergadura e uma velocidade inusitadas'. Essa transformação correspondeu, em linhas gerais, a uma transição para a chamada 'modernização social', associada ao desenvolvimento capitalista da economia, ainda que com 'vários matizes inesperados e com não poucos desequilíbrios e distorções. A industrialização, a urbanização e a expansão educativa, combinados com a explosão e transição demográficas, levariam a profundas mudanças no peso relativo dos principais setores sócio-ocupacionais [sic], em seus perfis e suas relações com outros setores, e até em suas próprias identidades sociais.

O resultado dessas mudanças foi a criação de grandes grupos sócio-ocupacionais [sic] com características novas: um campesinato que decresce em números absolutos, com uma persistente pobreza, mas com uma diferenciação interna de um subsetor [sic] de 'farmers' que melhoram sua posição econômica relativa; um setor informal urbano que cresce pouco mas que se 'moderniza'; um proletariado que cresce fortemente mas que perde participação relativa na renda; o surgimento de um setor popular urbano 'terceirizado', que se expande rapidamente em ocupações 'não-manuais' semiqualficadas e mal remuneradas; e um

¹⁰⁶ Expressando essa transformação, o ator Paulo César Pereio, em seu programa "Sem Frescura", no Canal Brasil de 16 de julho de 2006, afirmou: "De Santa Catarina para cima é tudo Nordeste, aliás, São Paulo é a capital do Nordeste".

¹⁰⁷ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

setor de classe média alta que também se expande, se diferencia internamente, e se complexifica em sua identidade como estrato social¹⁰⁸.

Em conjunto com isso, temos a expansão dos instrumentos da “indústria cultural” como a televisão e as revistas, além de uma reconfiguração da linguagem dos rádios e jornais que buscaram estar mais próximos dos novos tempos.

Tudo isso levou a uma consolidação da ideologia do trabalho como o valor fundamental do progresso coletivo e individual.

“O progresso foi, de fato, a idéia motora de nossa civilização; e tornou-se uma engrenagem de tão capital importância para o espírito moderno que qualquer crítica a seu respeito soa como uma espécie de sacrilégio” (DAWSON apud MARITAIN, 1970, p. 86).

O ensino superior não passou imune. De um lado tivemos a abertura de diversas universidades federais e estaduais em todo país, muitas como resultado da política expansionista do governo federal, aliadas às reivindicações locais, seja de grupos sociais que viam nelas a possibilidade de ascensão econômica, seja de grupos políticos que aproveitavam dessas fundações, às vezes em situação precária, para favorecer-se eleitoralmente, exercendo o papel de benfeitores locais, ou mesmo controlando as ações internas dessas novas instituições.

Por outro lado, assistimos à expansão em massa das faculdades isoladas, geralmente de cursos com baixo custo de manutenção, já que poucas tinham bibliotecas ou laboratórios minimamente equipados¹⁰⁹; com a maioria dos professores contratada por hora-aula e habilitações duvidosas. Exemplos típicos do período são as graduações em “Estudos Sociais”, que habilitavam professores de História e Geografia e, “Ciências”, que proporcionavam a licença em Física, Química, Biologia e, por vezes, Matemática.

¹⁰⁸ Grifos do autor.

¹⁰⁹ No ano 2001, quando participamos da avaliação de duas instituições de ensino superior em Cuiabá-MT, fomos “surpreendidos” com a chegada de dezenas de livros alugados que visavam completar a biblioteca dessas instituições aos padrões mínimos estabelecidos pelo MEC. Após a partida dos avaliadores os livros foram devidamente devolvidos. Em 2002, numa faculdade pertencente a um grande grupo empresarial, em Campinas-SP, as únicas obras de filosofia que constavam na biblioteca eram dois exemplares do “Convite à Filosofia” de Marilena Chauí.

Essas novas instituições traziam também a promessa de fazer de milhares de jovens vindos do campo, “pessoas estudadas”, afinal, “se com estudo estava difícil, imaginem sem”...

Essas últimas falas, retiradas do imaginário popular, refletem bem o significado que tinha – e ainda tem - o ensino superior para grande parte de nossa população. Já que a maioria desses cursos estava concentrado naquela parcela de funções que Wright Mills (1979) chamou de *white collars*¹¹⁰, elas representavam a oportunidade de muitos desses jovens deixarem a exploração dura e crua do trabalho rural, que vinha sofrendo cotidianamente com a expansão dos novos maquinários nos latifúndios que gerava desemprego e abrigarem-se, com um diploma, na exploração mais suave do trabalho citadino.

O esquema que se perpetuava era o seguinte, você estuda para ter um bom emprego, para poder casar, ter seus filhos e pagar para eles uma boa escola, para que eles também possam ter bons empregos e se casar...

“O fundamental não é a procriação enquanto tal, mas a procriação de filhos empreendedores e úteis” (MARCUSE, 1997, p. 186).

Num excelente estudo realizado no início dos anos 80, Prandi (1982), já apontava, naquele momento, a falácia dessa promessa.

No início dos anos 80, teremos no Brasil menos de 1/3 dos portadores de diplomas universitários trabalhando em funções que exigem este nível; outro 1/3 estará exercendo atividades que exigiriam, anos atrás, não mais que a formação de nível médio. Por sua vez, ¼ do pessoal de nível médio estará ocupado em atividades manuais (PRANDI, 1982, p. 19).

A questão é que mesmo fora de sua área de atuação, o que o ensino superior proporcionava, além do *status* social do “bacharel”, era uma maior mobilidade pelos diversos ramos de atividade do trabalho. Os gerentes advogados, os cobradores

¹¹⁰ “O objetivo dos estudantes de ‘college’ atualmente, sobretudo naqueles ‘colleges’ de elite, é o de conseguir um emprego promissor em uma grande corporação. Tal emprego exige do candidato preparo técnico especializado, bem como polimento e boas maneiras [...] Mesmo os ‘colleges’ de artes liberais mais e mais tendem a se transformar em escolas de treinamento de gerentes industriais conservadores” (WRIGHT MILLS apud PEREIRA e FORACHI, 1979, p. 273). Grifos do autor.

contadores, as secretárias pedagógicas, as caixas de supermercado letradas que, mesmo não estando em seu campo de formação, conseguiam algum aumento salarial, promoções dentro da empresa, ou ainda o grande sonho brasileiro, prestar um concurso público e servir ao Estado, “subindo na vida”.

Como afirma Raffa (2006, v. I, p. 187):

O modo de produção capitalista determina [...] que a educação ocupe o papel principal na sociedade capitalista, mas é um engano pensar que esta determinação seja para resolver os conflitos entre o capital e o trabalho, tão menos para utilizar em sua totalidade a mão-de-obra qualificada disponível. Muito pelo contrário, a determinação consiste em tornar a mão-de-obra um produto cada vez mais barato, na mesma medida em que se eleva a sua capacitação e conseqüente disponibilidade no mercado, exercendo, em última análise, um controle social eficiente e eficaz, pela responsabilização do trabalhador quanto à sua indigência profissional.

É digno de nota que, por mais novidades que o mercado pudesse proporcionar em produtos, digo, cursos e habilitações superiores, persistiam, como ainda persistem, a procura pelas carreiras mais tradicionais. Medicina, engenharia, direito e pedagogia, nessa ordem e acompanhando o poder aquisitivo do alunado. Sem dúvida, o *or concour* era, e continua sendo, o curso de direito. Com um custo relativamente baixo, agrega a esperança de milhares de jovens todos os anos de penetrarem nas benesses e privilégios do mundo dos “doutores bacharéis”, além de gerar a ilusão de um lustro intelectual a seus membros, coisa que já não existe há muito, devido à precariedade dos cursos existentes que levam, entre outros fatores, as taxas de reprovação no exame da Ordem. Falsas promessas: nem mais cultos, nem mais preparados para o mercado, uma fábrica de ilusões.

Mas, será que o aluno que ingressa nesses cursos não sabe disso? Nossa experiência, apesar de não valer como dado científico, mostra que a maioria dos alunos não está preocupada com isso, mas sim em buscar, na esperança descrita acima, uma certificação profissional, portanto, quanto menos melhor, principalmente no curso noturno.

Se o problema do acesso ao ensino superior se atenua quando a educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço, cada vez mais oferecido em cada esquina das mais distantes cidades brasileiras, sua vocação também se transforma, pois a

própria esfera do espírito crítico, que ainda mantinha a possibilidade de uma negação frente ao *status quo*, é tomada pelo mercado e todo ensino superior que ainda insista em preservá-lo é tomado como elitista, atrasado e conservador (o que no Brasil significa uma enorme ofensa)¹¹¹. A divisão hoje existente se resume simplesmente em saber qual delas prepara melhor as mercadorias humanas para o mercado de trabalho, enfraquecendo a possibilidade da constituição de modelos autônomos de organização social.

Obviamente que a maioria desses cursos atende a essa população mutilada pelos cruéis processos de trabalho. Brutalizadas por jornadas de longas horas, alimentadas pelos salgadinhos requentados das lanchonetes escolares, entrando na sala de aula humanamente despreparados para mais 3 ou 4 horas de transmissão de conhecimentos, por mínimos que sejam.

Mas não romantizemos o “povo”, à moda das igrejas.

Como afirma La Boetie (1986, p. 20)

Quero para já, se possível, esclarecer tão-somente o facto de tantos homens, tantas vilas, cidades e nações suportarem às vezes um tirano que não tem outro poder senão o que lhe é dado; que só tem o poder de os prejudicar enquanto eles quiserem suporta-lo; que só lhes pode fazer mal enquanto eles preferirem aguentá-lo a contrariá-lo.

Em última instância, concordamos com Tragtenberg: “o público gosta da burocracia, quer ver seus filhos enquadrados, condicionados, como única condição de atingir a fase adulta” (apud SILVA e MARRACH, 2001, p. 161).

Mas, voltemos aos anos 70 e 80 para narrar uma experiência exemplar, daquela que hoje é considerada uma das melhores universidades do Brasil: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em sua trajetória acreditamos poder exemplificar as transformações que o ensino superior atravessou nas últimas décadas.

¹¹¹ Um belo exemplo disso é que no Brasil não há, nominalmente nem um partido dito conservador. São todos progressistas, liberais, populares ou socialistas.

3.1 UNICAMP – um ocaso exemplar

A Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP¹¹², foi criada durante o regime militar de 1964 e, acompanhou exemplarmente as grandes transformações dos últimos 40 anos, tendo sido protagonista em muitos desses momentos.

Iniciou-se, como toda boa Universidade brasileira, a partir da instalação, em 1963, da Faculdade de Medicina, após longo processo de mobilização de setores da cidade de Campinas-SP que, desde 1946, lutavam por sua instalação, já que a cidade só contava com a Universidade Católica, fundada no mesmo ano. Em abril do mesmo ano realiza-se seu primeiro vestibular.

Instalada primeiramente no prédio da Maternidade de Campinas, transferiu-se depois para as instalações da Santa Casa de Misericórdia, ambas no centro da cidade.

Criada no, então bucólico, distrito de Barão Geraldo, pela Lei no. 7.655 de 28/12/1962, ela inicia suas atividades, já como Universidade, após a publicação do Decreto 45.220 de 09/08/1965, numa região rodeada por uma série de chácaras e bairros populares, de difícil acesso, mesmo para os moradores da cidade de Campinas que contavam com apenas uma linha de ônibus e uma estrada de mão dupla para chegar ao campus.

No início, sob o comando de Zeferino Vaz, que havia sido interventor da Universidade de Brasília (UNB), anos antes, a serviço do governo militar. O primeiro reitor, se serve dessa relação com os membros do poder, além do desejo dos governos em seus três níveis em desenvolver um pólo produtor de tecnologia na região que então crescia com a instalação de diversas indústrias químicas e metalúrgicas e com a migração de milhares de pessoas vindas principalmente do Paraná e de Minas

¹¹² As informações até 1986, foram obtidas no site da universidade - www.unicamp.br -, da Associação dos Docentes da UNICAMP (ADUNICAMP) - www.adunicamp.org.br - e do Sindicato dos Trabalhadores da UNICAMP (STU) - www.stu.org.br. Após essa data foram completadas por minhas memórias, já que ingressei na Universidade em 1986, como servidor técnico-administrativo, onde permaneci até 1993, ocasião em que fui demitido após uma greve, tendo participado ativamente de vários dos episódios aqui descritos. Porém, minha ligação com a Universidade vem de mais longe, pois sou filho de uma das fundadoras do Hospital de Clínicas e do curso de graduação em Enfermagem da Faculdade de Ciências Médicas - a professora Dalva Maria Darcoletto Silva Pereira. Ademais, minha ligação com a Universidade continuou, pois lá retornei diversas vezes como aluno especial em disciplinas de Pós-Graduação, durante o mestrado e o doutorado.

Gerais, para abrigar no seio da Universidade diversos pesquisadores e intelectuais que haviam perdido suas cátedras nas universidades de origem, além de pesquisadores estrangeiros que chegavam. É bom destacar que vários críticos do sistema foram contratados e lá encontraram uma margem de liberdade para desenvolver seus estudos e pesquisas.

Sob a regência de Zeferino, que esteve à frente da Reitoria de dezembro de 1966 até abril de 1978, a Universidade cresceu, tendo, já em seu planejamento de abertura de cursos e direcionamentos, contado com a participação direta de membros da indústria e do comércio locais. Tanto que os primeiros institutos criados foram os de Biologia, Matemática, Física e Química, além das Faculdades de Engenharia de Campinas e Limeira-SP. Só no fim da década é que foram criados os cursos de humanidades.

As gestões que se seguiram, com reitores nomeados pelos governos aliados à ditadura, exerceram um controle autoritário no comando da Universidade, mas acompanhando as propostas de seu fundador.

No fim dos anos 70, nascem a Associação dos Docentes da UNICAMP (ADUNICAMP) e a Associação dos Trabalhadores da UNICAMP (ASSUC).

Nos anos 80, embalados pelos ares das lutas pela redemocratização a Universidade se transforma num ninho de sonhos. Professores, alunos e funcionários realizam cada qual ao seu modo, uma série de movimentos que davam a sensação da criação – de fato – de um espírito universitário.

Em 1981, em plena ditadura, durante o governo estadual de Paulo Maluf, os professores e funcionários iniciam a famosa greve dos “70 mais 2 mil”, que significou, além da luta salarial, o início de uma década extremamente rica na constituição da Universidade.

Além disso, a UNICAMP sofreu uma intervenção por parte do governo que demitiu professores e funcionários, afastou diretores e desrespeitou a lista estabelecida pela comunidade na eleição de Reitor, a qual havia eleito o professor Paulo Freire.

A contratação de Paulo Freire, pela Faculdade de Educação, mostra um pouco o espírito de algumas lideranças da Universidade no período, já que levantou toda uma disputa jurídica e política, levada a cabo pelo então diretor da faculdade, o professor

Antonio Maces de Rezende, doutor em Teologia, e que objetivava fazer daquela unidade um centro de formação cultural. Como afirma o *Jornal da UNICAMP*, de 03/08/1996.

Em 1976 Rezende recebeu de Rogério Cerqueira Leite, coordenador geral dos Institutos, o convite-desafio de elevar o status da Faculdade de Educação ao nível dos Institutos de Física, Biologia e Matemática, unidades que contribuíram para o prestígio conquistado pela Universidade em menos de dez anos de existência. Ciente de que seu papel era buscar a afirmação política da Faculdade, dentro e fora do campus, Rezende convidou para diretor associado Eduardo Chaves, que chegara em 1974 para coordenar o curso de Pedagogia e no ano seguinte a Pós-Graduação, estando a par, portanto, da legislação, da composição curricular e das carências nos quadros de docentes e de funcionários. Enquanto Chaves cuidava do dia-a-dia da unidade, Rezende dedicava-se à política universitária, coerentemente com uma concepção da educação como aprendizado da cultura. Passou-se então a contratar mais filósofos, historiadores e cientistas sociais do que especialistas em educação. O Departamento de Filosofia e História da Educação, que deu as diretrizes da unidade por quase vinte anos, reunia nomes como Dermeval Saviani, Rubem Alves, Régis Francisco de Moraes, Antonio Joaquim Severino, Moacir Gadotti, Evaldo Amaro Vieira e Augusto Novaski, aos quais um pouco mais tarde veio juntar-se Paulo Freire.

Internamente, Rezende conseguiu o envolvimento de professores e funcionários ao adotar a política de nada decidir sozinho, sempre buscando apoio no Conselho Interdepartamental. Fora, tratou realmente de colocar em outro patamar as relações com as demais unidades e outras instituições. Atuou intensamente nas greves contra o governo Maluf em 1978 e 1979, comparecendo às assembleias e defendendo os docentes engajados no movimento junto ao Conselho Diretor. Ao final de sua gestão, abriu-se um processo sucessório democrático, com consulta a docentes, funcionários e alunos.¹¹³

Devido a essa série de mobilizações internas gerou-se uma saída negociada entre as direções das associações, comunidade e governo, que levou, mesmo sobre protestos de muitos, a escolha do professor José Aristodemo Pinotti à reitoria em 1982. Porém, o mais importante foi a percepção por parte da comunidade acadêmica que era possível instalar de fato uma Universidade naquele momento.

Em 1984, um grupo de servidores técnico-administrativos, muitos dos quais haviam ingressado na UNICAMP naquela década, vindos de outros setores, já mais

¹¹³ A faculdade de educação e seu papel na Universidade, *Jornal da UNICAMP*, 03 ago. 2006.

mobilizados na luta sindical, como os metalúrgicos, e impulsionados pelos debates internos da Universidade, vindos de uma orientação marxista, resolvem organizar uma chapa para concorrer às eleições da ASSUC, voltada até aquele momento a um sindicalismo assistencialista típico do período ditatorial.

Enfrentando a força da Reitoria, a chapa “A primavera será nossa” foi derrotada, mas deixou aberto um caminho de novas perspectivas para os servidores. Nos dois últimos anos da gestão do professor José Aristodemo Pinotti, marcada pelo autoritarismo e centralização das decisões, a Universidade conhece um *boom* de crescimento no número de funcionários, com vários concursos seguidos. Ingressa uma geração de jovens das mais diferentes origens que passa a participar ativamente da (re)construção da mesma. Em 1987, novas eleições e nova derrota da oposição. Porém, naquele momento as velhas lideranças são afastadas e, mesmo que os servidores eleitos estivessem subordinados ao grupo do vice-reitor, Carlos Vogt, de quem falaremos adiante, são forçados a democratizar a entidade e encaminhar as novas demandas. Uma nova carreira é conquistada, inaugura-se uma escola, uma creche e uma unidade médica e odontológica para os servidores e seus filhos. Formam-se grupos de teatro autônomos, inaugura-se a UNIBANDA, o coral Zíper na Boca, o grupo Urucungus, projetos que propunham ensinar música aos servidores estudantes e formar uma pequena orquestra com esses segmentos. Realizam-se uma série de atividades culturais organizadas pelos próprios servidores e com o apoio de alguns alunos e docentes.

No campo político, os servidores e docentes conseguem participar ativamente das lutas do Estado, com voz ativa nas comissões e organismos de representação, até então dominados pela Associação dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP) e pelos servidores da Saúde, ligados à Associação dos Funcionários e Servidores da Educação (AFUSE).

Os alunos, por sua vez, também participam ativamente de toda essa movimentação. Em 1987, invadem o prédio do Ciclo Básico, montando acampamento ali por vários meses na luta pela construção da moradia estudantil. Passam a morar nas salas de aula por vários meses e só saem quando conseguem seu objetivo. Fundam uma rádio livre, invadindo a torre da caixa d’água da Universidade e lá

instalando a rádio MUDA. Sob a coordenação do professor Ubiratan D'Ambrósio, então Pró-Reitor de Desenvolvimento, inaugura-se uma série de encontros e cursos durante o período noturno com temas e propostas não contempladas nos currículos acadêmicos, ou com abordagens menos burocratizadas como os cursos sobre política, orientalismo, psicologia de Reich, poesia etc.

Em 1987 também, instala-se o Conselho Universitário, em substituição ao antigo Conselho Diretor, com a participação – ainda que mínima – de representantes dos servidores e dos estudantes. Reformula-se o vestibular, substituindo-se o modelo tradicional da FUVEST¹¹⁴, por um modelo que objetivava uma maior abertura e crítica na avaliação.

Toda essa movimentação trouxe à tona a eterna utopia das universidades brasileiras que era o debate sobre a autonomia universitária. Aliada a questão salarial, esse pleito levou à maior greve, de até então, das Universidades Paulistas. Em conjunto com a USP e a UNESP¹¹⁵, professores, funcionários e estudantes, paralisaram suas atividades por 88 dias, num movimento que ficou conhecido como o “SOS Universidade” e que conquistou um arremedo de autonomia ao final da paralisação.

Mas, como diriam os chineses, o máximo de *yin* é o começo de *yang*...

Em 1990, a oposição sindical consegue vencer as eleições e coloca no controle do sindicato os jovens funcionários que fizeram todos aqueles movimentos. Porém, ao mesmo tempo, sobe ao poder o já citado professor e poeta, Carlos Vogt, instaurando um violento processo de ruptura com aqueles sonhos. Acompanhando a tendência nacional instalada pelo presidente Fernando Collor de Mello e que já havia sido levada a cabo na USP, na gestão do professor José Goldenberg, inaugura na UNICAMP, a Universidade dos tempos contemporâneos: a Universidade-Empresa, submetendo-a de vez à lógica do mercado.

Mas que medidas foram essas?

A aproximação com o mercado foi dada a passos largos. Inaugura-se o “Escritório de Transferência de Tecnologia”, o “Serviço de Pronto Atendimento Empresarial”, o

¹¹⁴ Fundação Universitária para o Vestibular.

“Conselho Consultivo Tecnológico” e, ao fim de seu mandato, instalou a “Universidade Empresa”¹¹⁶, ápice desse novo ideário e que tem como seu objetivo:

Transferir conhecimentos disponíveis nas Universidades e Institutos de Pesquisa para a Iniciativa privada e o setor público, de forma a transformar conhecimento em valor socioeconômico. A interação universidade/empresa cria uma via de duas mãos, que beneficia tanto uma quanto a outra. A universidade atende as demandas das empresas e, dessa forma, gera conhecimentos e qualificação de recursos humanos.¹¹⁷

Internamente instaurou-se um clima de terror, principalmente entre os funcionários, já que o Reitor tentou por todas as formas desmobilizar os movimentos iniciados nos anos 80, com demissões¹¹⁸ e punições às várias lideranças sindicais, bem como desarticular e controlar as iniciativas descritas anteriormente.

Em outro plano, desenvolve-se o projeto “Qualidade”¹¹⁹, que sob a bandeira de melhorar a produção acadêmica dos docentes e programas de pós-graduação, acabou por afastar vários dos docentes mais antigos, inclusive muitos fundadores de cursos, que dedicaram-se prioritariamente à docência nos anos iniciais da Universidade. O critério era agora o da quantidade, números que pudessem ser

¹¹⁵ Universidade Estadual Paulista.

¹¹⁶ Os programas “Universidade-Empresa” espalharam-se por várias instituições brasileiras com grande rapidez. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aqui tomada como exemplo, vemos anunciada como missão de seu programa “Universidade-Empresa” os mesmos ideais anteriormente citados, quais sejam: “ Estimular e promover a integração entre as atividades de geração, difusão e aplicação do conhecimento entre a Universidade e a Sociedade através da criação de parcerias entre pesquisadores e o setor empresarial, no que se refere ao desenvolvimento e à transferência de tecnologia; Estimular e apoiar o desenvolvimento de uma cultura empreendedora envolvendo discentes e docentes da Universidade”. Disponível em: <<http://www.ufmg.br>>.

É imprescindível que se destaque que a sociedade e o setor empresarial são tomados como sendo a mesma coisa, como se a formação de mão-de-obra e a transferência de tecnologia trouxessem riquezas para toda a sociedade e não apenas para as empresas capitalistas que se apropriam da massa de conhecimentos e dos seres humanos.

¹¹⁷ São dignas de nota as belas metáforas dessas intenções como “qualificação de recursos humanos”, ao invés de, simplesmente, formação de mão-de-obra.

Cf. Instituto UNIEMP – Fórum Permanente das Relações Universidade-Empresa. Disponível em: <<http://www.uniemp.org.br/uniemp1.br.html>>.

¹¹⁸ Grande parte dos funcionários demitidos no período, teve julgamento favorável ao seu retorno à Universidade, na justiça do trabalho.

¹¹⁹ Acompanhando a moda da década, foi criado em 1990, o curso de pós-graduação em “Qualidade”.

anunciados nos relatórios oficiais¹²⁰.

Coincidentemente, ou não, no campo do movimento docente assiste-se a um impasse. Durante duas eleições nessa década, a ADUNICAMP, foi ocupada com “mandatos tampão”, isso devido ao fato de não haverem chapas que concorressem às eleições da entidade, justamente num momento em que, como já afirmamos, a Universidade redirecionava seus rumos, caminhando em direção ao mercado a passos largos.

Essa situação é cuidadosamente analisada na Revista dos 25 anos da ADUNICAMP, lançada em 2002:

Os anos 1990 vêem, nas Universidades, a proliferação dos núcleos de pesquisa - entidades à parte dos departamentos acadêmicos, nas quais se faz pesquisa de alto nível. Mas a que preço? O de abandonar um projeto completo de Universidade.

A ética acadêmica, que no início dos anos 1960 (e, de fato, ainda no início dos anos 1980) se traduzia em criar condições para uma Universidade pública e gratuita, a serviço de um projeto social democrático e abrangente, foi ultrapassada pela cultura da produtividade que privilegia as atividades de pesquisa, em detrimento das de ensino e extensão. Como decorrência dessa concepção, ocorreu o estabelecimento de uma hierarquia nos campos do saber: algumas áreas do conhecimento valeriam mais do que outras. Por trás de tudo, estava a lógica perversa do mercado, efetivada no financiamento diferenciado de pesquisa. O cientista cumpre seu papel social, e o cumpre bem, se sua pesquisa tem alta qualidade. E tem alta qualidade se seus resultados são aceitos para publicação em veículos acadêmicos de alto nível. E se são aceitos, ganham-se elusivos pontos nos índices de qualidade, que se consolidam e passam a ser norma para todos. E todos devem então correr atrás da produtividade e, continuamente, o sistema segue sem mais parar para refletir.

A ética produtivista não acrescentou nada à função social da Universidade. A política do publish or perish conduziu a uma disputa acirrada entre grupos de pesquisa, canais de publicação e a um abandono cada vez maior da graduação. A solução para uma

¹²⁰ De acordo com Raffa e Cavalcanti (2005, p. 26) “[...] na América Latina, e no Brasil, o desenvolvimento e a prática da avaliação está ligado à mudança da gestão do Estado, à grandes reformas na educação, à tentativa de solução de grandes problemas sociais, à **qualidade da educação**, ao enfoque das políticas, à redução de gastos públicos e aos altos investimentos financeiros. E, adicionalmente, no caso do Brasil, a avaliação foi colocada como uma exigência pelos organismos supranacionais que financiam as políticas educacionais”. Grifo nosso.

Universidade doente foi, enfim, encontrada no abandono da Universidade. Medidas que mais tarde viriam a ser adotadas, como o provão ou as gratificações (em detrimento de salários mais adequados) introduziram contradições novas no seio da Universidade pública e foram elementos de legitimação das instituições privadas de ensino. Não é, no fundo, diferente da solução encontrada pelo capitalismo globalizado, que vê a pobreza como algo que não precisa ser combatido, mas apenas deixado de lado.

Nesse clima, a Adunicamp encontrou docentes voltados para o absorvente cotidiano acadêmico, nada dispostos a examinar as suas raízes e o seu destino. O discurso de politização era recebido com frieza, como resquício de um tempo que não existia mais, de um tempo anterior ao “fim da história”, de 1989. Se, em 1979, a chapa Renovação na Adunicamp, encabeçada por Paulo Renato Costa Souza, falava sobre a necessidade de abandonar a superpolitização, isso se dava em nome de uma tímida politização. 10 anos depois, talvez aquele grau de reflexão política já seria recebido com desconfiança.

Assim, a Universidade, como a maior parte das instituições, passou aos anos 1990 com suas preocupações voltadas para as iniciativas individuais. O emprego passou a patrimônio a ser preservado, a pesquisa passou a ser a única atividade legítima do acadêmico. A saída para tudo está em produzir mais, seja lá o que for. Se, alguns anos antes, fora da Universidade, o discurso dos docentes, às vezes, tinha dificuldade em achar ressonância, agora, em tempos de globalização, de medo do emprego volátil, de flexibilização de tudo, de salários cada vez mais arroxados, a fim de tornar o País competitivo, um discurso de Universidade como bem público autônomo, que tem de [sic] ter sua liberdade preservada, parece distante e anacrônico até perante os próprios professores. É fato que tais valores elevados têm de [sic] ser preservados, mas a tarefa de o provar fica cada vez mais difícil.

Para atender também às novas exigências da racionalidade do mercado e da produção, tomam-se medidas internas no sentido de disciplinar o bom andamento do trabalho. O ginásio da UNICAMP, que até então era palco de grandes *shows* de música popular e atividades como a “calourada”, fecha-se para tais iniciativas, quando se proíbem os *shows* na Universidade. A piscina da Faculdade de Educação Física, que ficava aberta aos fins de semana, também é fechada, abrindo para a comunidade apenas no horário do almoço, ou para as aulas esportivas, agora pagas. Além disso, proibiram-se as bebidas alcoólicas e as festas no campus, gerando um clima extremamente ascético, só quebrado por alguns guetos de consumo de drogas, mal vistos por grande parte comunidade e vítimas por diversas vezes de abordagens policiais. Claro que essas últimas medidas foram tomadas em nome da segurança e da saúde. Mas, não era esse o argumento dos moralistas industriais dos séculos XVIII e

XIX?

Vale assinalar que toda vez que a lógica do trabalho se impõe ela traz consigo o discurso da segurança e da higiene como pressupostos de seu bom funcionamento. Ali não foi diferente...

As gestões que se seguiram, só continuaram a implementação dessas medidas que alteraram não só a Universidade, mas todo seu entorno.

O até então tranqüilo distrito de Barão Geraldo e suas imediações, passam nos anos 90 por enormes transformações. O centro do distrito é tomado por uma explosão comercial com a abertura de diversos bares, bancos, restaurantes, lojas, pequenos *shoppings*, supermercados e, claro, como não poderia faltar, o símbolo máximo do novo mercado, o Mc Donald's. Nas rodovias que passam próximas à Universidade são abertas indústrias de alta tecnologia, condomínios comerciais e o maior *shopping center* da América Latina. Atendendo a demanda da nova população do bairro, abrem-se dezenas de condomínios fechados de alto padrão, *kitnets* para estudantes e uma supervalorização dos imóveis do distrito, mesmo em antigos bairros operários como o Real Parque, por exemplo. Tudo se transforma, e a distante terra do "Boi Falô", passa a ser o destino dos novos ricos e de parte da classe média *cult* da região e até de São Paulo.

Bem, mas a UNICAMP foi só um exemplo desse longo processo que transformou o ensino superior brasileiro no que ele é hoje.

Vamos em frente...

3.2 O discurso sobre o ensino superior após a LDB de 1996

Uma das grandes conquistas desse ideário foi o fato de ter sido contemplado na LDB de 1996, que anuncia, já em seu 2o. parágrafo, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”¹²¹.

Cidadania e mundo do trabalho são os dois senhores aos quais à educação deve servir. Na lei, como em grande parte da educação brasileira, ela só ganha seu sentido externamente, como “educação para algo”, ou seja, uma atividade que não tem seu sentido em si mesma, mas unicamente como instrumento para criar sujeitos que obedeçam as regras heterônomas da sociedade e do mercado.

Por todos os cantos e lugares, se ouvem esse palavreiro - educação para o trabalho, ensino profissionalizante, escolas técnicas, ensino centrado na prática etc. São os políticos da direita à esquerda, os dirigentes patronais, as lideranças sindicais, todas se esforçando para preparar os jovens, requalificar os mais velhos e desempregados e reciclar os que ainda se mantêm empregados.

Nesse aspecto sempre nos espanta a queixa de educadores de que os alunos não têm interesse pela escola, pelos conteúdos, pelas normas. Ora, se todo esse universo passa a ser construído como uma preparação para o ingresso social e no trabalho, qual o sentido de dedicar-se a ela numa sociedade que afirma que não há mais trabalho para todos, ou o que é pior, há, para alguns, a eterna exploração cotidiana, em atividades sem sentido. A questão, a nosso ver, está invertida. A pergunta não é porque tanta gente se desinteressou pela escola, mas o por que tanta gente ainda continua nela?

Parafraseando Sartre, diríamos: por ingenuidade ou má fé.

Mas, os esforços e as promessas continuam.

Esse fenômeno pode ser observado também em outras manifestações como nas campanhas publicitárias das instituições de ensino superior; nos documentos de diversos setores sociais sobre o papel da universidade; no discurso dos políticos e projetos de governo; no imaginário popular, que vinculam quase unidimensionalmente

¹²¹ Grifo nosso.

a Universidade aos projetos de inserção e adaptação aos programas e ditames do mercado de trabalho.

Falemos, então, de alguns desses aspectos...

Elaborando uma pesquisa sobre as campanhas publicitárias das instituições de ensino superior de São Paulo¹²², encontramos, na totalidade delas, o apelo à formação profissional como grande chamariz. Não destacando nenhum aspecto de um saber mais amplo ou ligado à formação cultural, o que elas anunciam é a promessa para a capacitação e ingresso no mundo do trabalho, ainda que isso não corresponda mais, se é que um dia correspondeu à verdade. De acordo com a matéria publicada no jornal “Folha de São Paulo”, no dia 11 de setembro de 2006, “53% dos formados do país trabalham em outras áreas”, segundo dados do IBGE. O jornal acrescenta ainda que esses números variam de curso para curso, citando que em enfermagem atinge 84%, enquanto que em Geografia, apenas 1%. Para os pesquisadores, prossegue a matéria,

O Brasil oferece uma educação secundária de péssima qualidade e uma profissional muito precoce, o que faz com que nossos filhos tenham sua vida de estudantes secundários pautada por vestibulares. Meninos de 16 anos já têm que começar a decidir se vão ser médicos ou advogados, o que faz com que deixem de ter uma formação e passem a se preocupar com uma angústia. Muitos serão profissionais frustrados.

Mas, vejamos algumas promessas.

Faculdades SENAC¹²³:

“Para construir uma carreira de sucesso você precisa seguir uma rotina: mude, mude, mude, mude. Faça vestibular no SENAC”.

UNIFEO – Centro Universitário FIEO¹²⁴:

Para ser um dos melhores profissionais do mercado, você precisa começar fazendo a melhor escolha. O UNIFEO tem tudo aquilo que realmente é importante para a sua decisão: tradição, qualidade e seriedade no ensino, cursos em diversas áreas e preço justo. São

¹²² Os dados foram recolhidos no segundo semestre de 2005 e São Paulo foi tomado apenas como exemplo, já que pudemos observar essas mesmas estratégias em outras regiões do Brasil, onde essas promessas parecem ainda ter maior eco.

¹²³ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

¹²⁴ Fundação Instituto de Ensino para Osasco.

curso de graduação, pós-graduação, cursos livres e uma novidade: três cursos de curta duração, para você se formar em dois anos e conquistar seu diploma de graduação de forma rápida e econômica.

UNINOVE¹²⁵:

Quer saber mais em menos tempo? Vá direto ao ponto, com os cursos de curta duração da UNINOVE. Com os cursos superiores de curta duração da UNINOVE, você poupa tempo e dinheiro e ainda fica muito bem preparado para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. A UNINOVE oferece 9 cursos, com duração de 2 a 3 anos, que vão ajudar você a acelerar a sua carreira e alcançar suas metas de um jeito muito mais rápido.

Faculdade Cantareira:

A Faculdade Cantareira, aliando ensino qualificado, infra-estrutura moderna e recursos laboratoriais avançados, forma profissionais preparados para o mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Não perca tempo! É a sua chance de se tornar um profissional de sucesso e de comprovar que a Faculdade Cantareira está pronta para você.

UNISANT'ANNA¹²⁶:

Para quem sabe o que quer, e quer mais da vida, a melhor escolha é a Uni Sant'Anna! Tradicionalmente avançada, com infra-estrutura moderna e eficiente oferece mais para quem quer vencer na vida profissional [...]. A Uni Sant'Anna transforma suas ambições em sucesso profissional!

Radial Faculdades:

“Da Faculdade à pós-graduação, você precisa tomar as decisões certas para sua carreira. Cursos superiores de 2 a 4 anos totalmente focados na sua área”.

Nas Universidades confessionais, esse discurso é ampliado com a atenção para uma formação profissional aliada ao desenvolvimento de valores de cidadania.

Vejamos:

Universidade Católica de Santos:

¹²⁵ Centro Universitário Nove de Julho.

¹²⁶ Universidade Sant'Anna.

Uma universidade é reconhecida por sua capacidade de gerar conhecimentos e novos conceitos, preparando profissionais qualificados e competentes para o mercado de trabalho. A Universidade Católica de Santos [...] é o maior exemplo disso, já que vem preparando ao longo de seus 18 anos mais do que bons profissionais, cidadãos comprometidos com os principais valores da sociedade santista e brasileira.

Universidade Metodista de São Paulo:

“Na Metodista você reflete sobre o seu papel social e aprende que estar preparado para o mercado de trabalho é saber relacionar atuação profissional com cidadania”.

Universidade Salesiana de São Paulo:

“Você escolhe a UNISAL e as oportunidades escolhem você”.

Paremos por aqui, pois os exemplos se repetem de maneira entediante. Nos limites propostos, não nos cabe avaliar as diferenças qualitativas da estrutura dessas instituições, o que nos chama a atenção é que, independente dessas diferenças, todas concentram suas estratégias em cima do chamariz: “Nós habilitamos e colocamos você no trabalho!”.

Outra característica comum dessas campanhas é que todas mostram a imagem de jovens adolescentes sorrindo, com vestes mais despojadas, ou com um ar de seriedade, engravatados e em atividades de trabalho. Mesmo as Universidades Cristãs, tão preocupadas em parecer moderninhas, com suas campanhas cheias de um visual contemporâneo. Ou seja, por mais alegres que estejamos, quando ingressamos no trabalho temos que nos tornar, sérios e “bem” comportados, isto é, adequados ao *status quo*. Além disso, não mostram que a maior parte dos que freqüenta os cursos noturnos, é formada por pessoas mais velhas, geralmente trabalhadores, desejando melhorar de e no emprego, ou ainda, arrumar emprego. Essa população começou a retornar em massa ao ensino superior na década de 90, pressionados pelas novas exigências do capital. A educação, para muitos deles, também não tem seu sentido em si própria, mas apenas vêm buscar um treinamento e uma certificação que lhes garanta os objetivos expostos anteriormente, reforçando as tendências das décadas de 70 e 80, também relatadas por nós. Claro que, dialeticamente, para uma outra parcela a “faculdade” acaba significando um redescobrir a vida não só profissional, mas principalmente no campo subjetivo. No

convívio com alguns professores mais “críticos”, geralmente da área de humanas; com os colegas nas festas e bares em torno das instituições, homens e mulheres experimentam novos saberes e novas experiências pessoais que geram em muitas um “desviar” dos objetivos primeiros que as levaram aos bancos escolares. Muitos mudam de curso, abandonam a faculdade, “caem na farra”, arrumam novos e novas amantes, enfim, tudo aquilo que o ensino e o trabalho não gostariam que acontecesse, pois são desviantes da preparação para o mercado e para os bons modos dos cidadãos.

Mas, voltando às instituições cristãs, elas parecem esquecer suas tradições, inclusive de seu fundador, aquele que mandava observar os lírios do campo¹²⁷, inserindo-se na lógica do trabalho capitalista. Para estas além de preparar os novos trabalhadores com competência profissional é preciso que eles saiam também bons cidadãos com os “valores”.

Esse ideário já estava presente nos programas de educação de crianças pobres, desenvolvidas por Dom Bosco, no século XIX, que pregava o trabalho como remédio para os males da Itália de então. Para aquele, através da educação profissional se formariam “bons cristãos e honestos cidadãos”, como continuam apregoando as escolas salesianas até hoje. A questão é que hoje ele se expande para todas as classes sociais e, mesmo as chamadas instituições de elite, como vimos o caso da UNICAMP, caem sob essa lógica.

Mas, quais “valores” são esses?

Os mais citados foram dois: Ética e Profissionalismo.

Do profissionalismo como valor não acrescentaremos nada aqui, pois é o foco central de nossa tese, mas e a Ética? Por que ela ganha tanto peso em nosso tempo?

Concordamos com Grisotto (2002, p. 109) quando afirma que:

nos moldes contemporâneos, ou mesmo no projeto maior da modernidade, encaminhar-se para a escola significa mais que compartilhar o mundo através do saber, pois implica em compreender este mundo de uma determinada forma, o que conduz as ações dos educandos a um entendimento específico de um papel a ser cumprido, segundo uma maneira de pensar já dada.

¹²⁷ Cf. Capítulo 2.

Não seria de se admirar, que a ética, neste interior, nos trouxesse apenas o legado dos princípios e preceitos morais, que permitiriam às pessoas atitudes melhores e necessárias para a manutenção da ordem existente.

E acrescenta mais adiante:

Assim, pudemos perceber que as soluções, quando necessárias, não partem da convicção dos indivíduos, ou mesmo dos grupos autóctones em que estes se encontram, mas do arsenal autorizado das fundações que se proliferam para indicar o melhor procedimento a ser tomado para o 'bem' social, para geração de riquezas, para o progresso, para o desenvolvimento¹²⁸ (GRISOTTO, 2002, p. 114).

Portanto, apregoar a “Ética” aliada ao “Profissionalismo”, significa nesses novos discursos tentar difundir, numa velocidade assustadora, a possibilidade de criação de novas formas de vida e sociabilidade até nos mais profundos rincões desse país. A propagação da ideologia do empreendedorismo e do desenvolvimento, gerados pelo trabalho e pela técnica a serviço do mercado – chamado de setor produtivo - vem acompanhada da exigência de que nos adaptemos a qualquer custo, através de “novas atitudes” e do desenvolvimento de nossas “habilidades”, quase que atualizando nossos antepassados das cavernas que tiveram que se adaptar às intempéries naturais para sobreviver no mundo.

A lógica do trabalho se expande até a própria constituição do homem, tornando-nos seres (de)formados. Nem aquele indivíduo burguês, protótipo das filosofias dos séculos XVII e XVIII e que na luta pela autonomia ainda mantinha-se separado da esfera do trabalho, consegue sobreviver a tal processo, pois é engolfado pelos processos capitalistas de produtividade e competição heterônomos.

Empreendedorismo, competição, produtividade, competência, habilidade e empregabilidade são as metáforas que se elevam às categorias ontológicas desse novo humano do século XXI, como se a valorização do saber operário fosse privilégio dos moldes atuais. Como afirma Raffa (2006, v. I, p. 147-148):

O que dizer então sobre os ‘emblemas alegóricos’ precedidos pela globalização, em que todos se encontram enredados, como ‘capital humano’, ‘capital intelectual’, ‘capital cognitivo’, ‘talento’? Qual o ‘pathos’

¹²⁸ Grifo do autor.

escondido no percurso da história humana? Trata-se realmente de um evento heurístico a valorização do homem no processo de construção de tecnologias? Ou pode se dizer que o ‘pathos’ da condição humana revela a desvalorização do homem como um placebo heurístico nos movimentos da história?¹²⁹

Esses discursos como já vimos, entram em contradição com as antigas concepções antropológicas que deixavam evidente que o trabalho não possibilitava o desenvolvimento do ser humano, por isso o cidadão não desenvolvia as atividades técnicas e rotineiras da manutenção da vida, atividades destinadas aos escravos e servos.

Portanto a aparição do indivíduo autônomo e criativo não pode ser considerada como uma paulatina transformação do trabalho alienado existente em trabalho não alienado. Dito de outro modo, o indivíduo não poderá viver como operário, técnico, engenheiro ou cientista [nós diríamos professor universitário] que expresse sua criatividade produzindo ou guardando o aparato de produção existente [...]. A autonomia pressupõe, pelo contrário uma transformação nas relações dos produtores e dos consumidores com o próprio aparato¹³⁰ (MARCUSE, 1970, p. 150).

Concluindo, uma Ética que pressuponha a liberação do trabalho.

Mas, continuemos na roda de nosso cotidiano...

O que pode parecer uma simples estratégia publicitária na verdade revela o “novo” modo de pensar o ensino superior por parte dos dirigentes das instituições superiores e seus intelectuais que, cotidianamente, são reforçados por esse inédito ideário.

As reivindicações do “setor produtivo” reforçam-se no sentido de pedir mais qualificação e reformas urgentes no ensino superior. Muito dessa situação vêm de encontro a um quadro descrito por Braverman (1987, p. 372):

as escolas tornaram-se imensas organizações de adolescentes sentados, tendo suas funções cada vez menos a ver com o ensino aos

¹²⁹ Grifos da autora.

¹³⁰ Acréscimo nosso.

jovens daquelas coisas que a sociedade pensa devam ser aprendidas. Nesta situação, o conteúdo da educação deteriorou-se à medida que sua duração se estendia. O conhecimento ensinado no curso de uma instrução elementar expandiu-se mais ou menos para atender ao sistema vigente de doze anos, e na grande maioria dos casos os sistemas escolares têm dificuldade em instilar nos doze anos as qualificações básicas de alfabetização e cálculos que ocupavam oito anos, há algumas gerações passadas [sic]. Isso por sua vez deu ímpeto maior aos empregadores no sentido de candidatos a emprego com diploma superior, como garantia – nem sempre válida – de conseguir trabalhadores que saibam ler.

Como acréscimo, podemos afirmar que a partir de nossa experiência docente podemos assistir a esse processo de “(des) aprendizado” da língua portuguesa por parte dos alunos. Investigando o tema pudemos constatar que, dos anos 90 para cá, várias instituições têm incluído na grade curricular dos cursos, nas séries iniciais, disciplinas de Língua Portuguesa, ou ainda, oferecendo-as como extensão nos cursos de idiomas.

Num número especial dos “Cadernos da Associação Brasileira dos Mantenedores do Ensino Superior”, datado de novembro de 1998, e que tem como título “Ocupação, emprego e programação escolar”, encontramos uma privilegiada expressão das idéias das lideranças do setor.

O autor inicia seu estudo elogiando a LDB/96 por ter concedido a liberdade de organização da educação aos próprios educadores que, leia-se aqui, são as IES¹³¹ privadas.

“A partir dessa publicação, somos legalmente autônomos; foi-nos concedida à desejada parcela de poder, que devemos exercer e ocupar com máxima urgência”. Livres das amarras do Estado caracterizado como centralizador, cada escola pode definir “o tipo de profissional que se propõe graduar”.

Ora, afirmar a possibilidade da comunidade escolar se autogerir seria um grande passo no caminho da conquista da liberdade. Mas não é disso que se trata.

A identificação do aluno como o “profissional”, sob o pressuposto de que “o jovem se matricula em qualquer curso superior está à procura de habilitações para o trabalho,

¹³¹ Instituição de Ensino Superior.

deseja concorrer a um emprego”, já revela a face oculta dessa afirmação.

Toda essa “autonomia” e “liberdade” na verdade escondem a obediência cega à ditadura do mercado, e com esse objetivo a atingir, o autor indica quais os passos fundamentais a serem pensados na organização do ensino universitário.

O primeiro é “conhecer os requisitos do mercado de trabalho a fim de escolher o tipo de profissional para cuja capacitação oferecer aí seus serviços pedagógicos.” Portanto, “toda escola superior deverá conhecer o conteúdo dos empregos oferecidos a seus graduandos, antes de programar os cursos”. Afinal, “o curso superior é predominantemente, propedêutico; tem como importante finalidade preparar a vida de trabalho”.

Propõe-se uma reestruturação curricular buscando atender “as exigências dos empregadores” e que deve ter como base uma série de qualidades a serem construídas.

O autor afirma ainda que o ensino

deve assentar-se na doutrina segundo a qual a pessoa, suas potências, habilitações, aspirações, conhecimentos e personalidade é o fator primordial da produção [...] Em síntese preliminar, o empregado que as empresas procuram deve ter e usar seu potencial de crescimento, ser pessoa adaptável, treinável e mutável, consumir os produtos da ciência e da técnica e reagir positivamente aos desafios e problemas novos.

Essa declaração revela uma face da sociedade onde, segundo Marcuse (1968, p. 96):

o valor social do indivíduo é medido primordialmente em termos de aptidões e qualidades de adaptação padronizadas, em lugar do julgamento autônomo e da responsabilidade pessoal.

Estando bem adequadas às propostas “éticas” anunciadas anteriormente. Nesse momento em que se discute mais uma “reforma do ensino superior”, muitas vezes como a citada, levanta-se apresentando proposições sobre o papel da universidade na sociedade contemporânea. Aliás, é sintomático que um projeto que vem tratar das inúmeras formas de IES existentes no país seja chamado muitas vezes de “reforma universitária”, destituindo, mais uma vez, a especificidade de tal instituição.

Outro exemplo nos vem pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), que em documento contendo suas propostas para a “reforma universitária” reivindica “o fortalecimento da educação profissional e tecnológica; a adequação da educação superior às necessidades da sociedade e do sistema produtivo e a promoção da cultura empreendedora na educação” (CNI, 2004, p.10).

Para justificar suas posições, o documento apresenta uma pesquisa em que para 90% dos entrevistados “a universidade deve formar profissionais para atuarem na indústria. Para 80%, os estabelecimentos de ensino precisam ser parceiros das empresas, e 59% acreditam que a pesquisa científica deve privilegiar a aplicação do setor industrial” (CNI, 2004, p. 13).

O documento conclui, após esses dados que “na avaliação popular, universidade e indústria são duas instâncias complementares”, devendo estar unidas em seus objetivos.

Para a CNI (2004, p. 15), a Universidade é:

uma instituição educacional de alto valor simbólico e efeitos concretos, dedicada à formação profissional de nível superior, em estreita articulação com a pesquisa básica e aplicada, em consonância com os valores, a ética e os princípios da ciência e do conhecimento, e comprometida com a organização política, os padrões culturais e o processo de desenvolvimento socioeconômico do país, atuando na promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão social.

Apesar da “estreita articulação” com os inúmeros setores (o mercado, o país, os valores – de novo! – etc...), a função que primeiro aparece é “a formação profissional de nível superior”. Isso fica mais claro, quando o documento aconselha uma expansão no número de vagas, mas em cursos “voltados às profissões emergentes”, com “a diversificação do sistema de educação superior” e o estímulo à criação e à valorização de estabelecimentos não-universitários que ofereçam educação de qualidade para atender demandas específicas de formação: tecnológica, profissionais liberais, magistério e profissões emergentes” (CNI, 2004, p.19). Claro que os profissionais de magistério que devem ser preparados são os dos “novos” cursos, para os quais ainda não há profissionais qualificados. Tudo isso centrado num ensino mais flexível e centralizado na pedagogia das competências, estimulando a cultura do

empreendedorismo em todos seus ambientes.

Mas a maior surpresa ainda está por vir. Concluindo que nosso ideal universitário, que une pesquisa/ensino/extensão, não conseguiu implementar-se no país, afirma então que, “parece mais realista considerar que o ideal humboldtiano como paradigma de universidade é de difícil realização” (CNI, 2004, p.26). Mas, ao invés de empenhar esforços para atingi-lo, a confederação aconselha a pensarmos em formas mais dinâmicas de Universidade e enumera várias experiências internacionais de “sucesso”, como por exemplo, a *University for Industry Ilimited*, que tem como foco o aprendizado profissionalizante usando a Internet para desenvolver as capacitações necessárias ao trabalho das pessoas e empresas” (CNI, 2004, 23); as “três universidades de tecnologia francesas” que apresentam grandes vantagens em relação “às clássicas universidades francesas”, mas destaca que, numa velada cobrança ao setor público brasileiro,

só foi possível a criação, na França, desse novo modelo de instituição universitária devido a uma forte e clara vontade política a [sic] nível ministerial existente no início dos anos setenta, pois as resistências de diversos segmentos da sociedade e principalmente das instituições superiores previamente existentes foram intensas.

O documento não diz quais e de quem foram essas resistências, porém, através de nossas pesquisas verificamos que a sua criação se deu logo após as manifestações estudantis do fim da década de 60, no intuito de fragmentar o poder dos estudantes e acadêmicos críticos ao sistema, dentro de um modelo de universidade centralizado no treinamento e fornecimento de mão-de-obra e serviços ao mercado.

O texto conclui retomando as críticas ao atual modelo educacional e afirmando em tom panfletário:

A Reforma da Educação Superior só se concretizará com a transformação do sistema educacional em sua integridade e a Indústria desejar atuar como protagonista. Nos países desenvolvidos há uma correlação biunívoca: estabilidade democrática e maturidade do sistema educacional. A democracia no Brasil, para se consolidar, exige uma verdadeira revolução educacional (CNI, 2004, p. 45).

É impossível não observar nessas duas manifestações a eterna repetição do

ideário do empresariado nacional por uma Universidade diretamente vinculada ao trabalho, que atravessa toda a história nacional desde o fim do século XIX. A nosso ver, um dos problemas dessas críticas é que elas partem sempre de uma fundamentação falaciosa: a existência de uma Universidade tradicional, “humboldtiana”, no país. Ora, mesmo se tivéssemos construído as “catedrais do saber” ao modelo europeu, ainda assim, em pouco mais de 70 anos da fundação da primeira Universidade brasileira, não daria tempo para tanta pretensão. Parece-nos é que há uma clara tentativa de destruição de qualquer tentativa de educação centrada em uma formação humana mais ampla, por mais raras que sejam em nosso meio, e uma total submissão da formação ao princípio da necessidade em nome da eterna promessa do desenvolvimento, do progresso e da democratização.

Internamente se desenvolve uma série de programas como os estágios do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), as empresas juniores e as parcerias escola-empresa que visam preparar os “jovens talentos” para a mão-de-obra comercial e industrial.

O Jornal da UNICAMP de 02 de setembro de 2006 traz a notícia da criação do Núcleo de Empresas Juniores que reunirá as 18 empresas da Universidade numa organização comum. O reitor, José Tadeu Jorge, afirmou que, “desde 1993¹³², as empresas juniores tentam a oficialização. A Unicamp foi pioneira nisso [de novo!], sendo, portanto, um marco de inovação e um diferencial para o avanço da Universidade e da sociedade”¹³³.

Já para o professor Martin Aznar, diretor-associado da Faculdade de Engenharia Química, “as empresas juniores se destacam essencialmente por dois motivos: na melhoria da formação dos alunos e na transferência do conhecimento para o setor produtivo. Com a entidade formalizada, ela redundará também no aumento da credibilidade”.

Mas, o que diz o governo?

No “Anteprojeto” sobre a Reforma Universitária, enviado para debates das instituições e órgãos da “sociedade civil”, temos alguns pontos a destacar. Em seu

¹³² Cf. mudanças da gestão Carlos Vogt (1990-1994) citadas anteriormente.

artigo 3º., que trata dos objetivos da educação superior, ele propõe como o primeiro deles, “a formação de recursos humanos em padrões elevados de qualidade.”

A Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), órgão nacional de representação dos servidores técnicos-administrativos, crítica esse artigo, afirmando que: “o conceito de recursos humanos deve ser trabalhado do ponto de vista da formação de profissionais e/ou cidadãos. A nomenclatura ‘recursos’ tem uma conotação de material e não de pessoas” ¹³⁴(FASUBRA, 2005). Isto é, não podemos tratar os homens como “materiais”, “coisas”, mas como profissionais e cidadãos, sim.

Na conferência, “A reforma da educação superior no Brasil” (2005), o então ministro da educação, Tarso Genro, apontava alguns pontos que gostaríamos de destacar aqui.

Iniciando sua comunicação, com críticas ao modelo econômico neoliberal, afirmava que:

a universidade é, tanto um fator de criação de condições objetivas, culturais, científicas e sócio-políticas [sic] para afirmação da democracia e dos direitos humanos, como também pode ser um fator de reprodução indefinida das mesmas ou de piores condições de opressão social, na qual vive a maioria da humanidade (GENRO, 2005, p. 6).

Partindo de uma profunda oposição ao modelo de Universidade simplesmente voltada à formação profissional, já que isso faria dela uma simples reprodutora dos excludentes processos do capital, ele considera que os projetos de pesquisa e ensino devem estar subordinados ao sujeito. Poderíamos pensar que chegamos então a um governo que levou a proposta de autonomia ao seu limite, mas não é bem assim, afinal não se trata de qualquer sujeito, mas um sujeito “que pensa anteriormente o projeto de nação e constrói instrumentos para isso” (GENRO, 2005, p. 7). Mais ainda, esse sujeito já está condicionado por um desafio externo que direciona sua reflexão. Diz o ministro: “Hoje a universidade brasileira está desafiada a exercer um papel de vanguarda na construção de um país que almeja ocupar o lugar valorizado na divisão internacional

¹³³ Acréscimo nosso.

¹³⁴ Grifo do autor.

do trabalho, na chamada era da informação” (GENRO, 2005, p. 8).

Repete-se, por outras vias, a idéia da universidade aliada a um projeto de inclusão do país à ordem mundial e da “divisão do trabalho”. Claro, reforçará a cada momento o texto, dentro de um modelo crítico ao projeto neoliberal, mas que condiciona novamente o ensino superior a um telos externo, instrumentalizando o saber, colocando a serviço “de um novo modelo de desenvolvimento” (GENRO, 2005, p. 12).

A produção de conhecimentos para a implementação de novas tecnologias sociais, para a criação de novas tecnologias, para a pesquisa biogenética, para o desenvolvimento da bioética, para a geopolítica e defesa é o que pode nos colocar, com soberania e autonomia, no contexto desta simultaneidade. Esta simultaneidade é um outro nome do novo espaço mundial no qual o sentido nacional se realiza e comunga (GENRO, 2005, p. 15).

A partir daí o documento insiste na função pública da universidade, que é “formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto de país” (GENRO, 2005, p. 16). Mas aí não caímos numa tautologia? Se o objetivo da educação superior é formar cidadãos que se constituem como tal enquanto “profissionais competentes”, dentro de um projeto de país que se fundamenta na idéia do desenvolvimento, mais moderninha, claro, que nada mais é do que mais indústria, mais comércio, mais trabalho. Em última instância caímos no mesmo projeto “A educação superior a serviço de”...

Na prática, o governo deseja que tenhamos um “ensino de graduação (diurno e noturno), que valorize a formação humanista e científica, flexibilizem o perfil profissional dos formandos e considerem as condições de trabalho dos estudantes” (GENRO, 2005, p. 21).

O que assistimos é à expansão dos cursos das universidades já existentes, com a abertura de novas faculdades e a inauguração de “universidades” à nossa eterna moda, ou seja, abrem-se ou federalizam-se três ou quatro faculdades juntas, de preferência voltadas para o ensino profissionalizante, agora chamado de “demandas locais”, e dá-se o nome de “Universidade”.

Vamos a um exemplo da recém-fundada Universidade Federal do ABC¹³⁵. Criada em 26 de julho de 2005, mas ainda funcionando de forma precária, a nova universidade, conforme estabelecem seus estatutos:

- I – ministrará os cursos necessários visando a formação e o aperfeiçoamento, inclusive em nível de pós-graduação, dos recursos humanos solicitados pelo progresso da sociedade brasileira e
- II - promoverá e estimulará a pesquisa científica e tecnológica e a produção de pensamento original no campo da ciência e da tecnologia.

Para atingir os “novos objetivos”, ela propõe em seu projeto pedagógico, “assentado sobre as conquistas científicas do século XX”, claro que buscando diferenciar-se dos antigos e ultrapassados modelos das universidades tradicionais, mesmo que, como afirmamos anteriormente, se tratando de uma “longa” tradição de 70 anos, nem tão tradicional assim.

Para os elaboradores de seu projeto pedagógico:

Os cursos tradicionais procuravam dotar o aluno de uma ‘bagagem’ de conhecimentos que o acompanhariam pelo resto da vida, para serem usados na solução de questões pertinentes a uma problemática mais ou menos permanente. Neste contexto, parecia razoável manter o aluno durante cinco anos na Universidade antes de colocá-lo no mercado de trabalho, de onde ele provavelmente não voltaria mais¹³⁶.

Essa era a sina do “ensino tradicional” do século XX, preparar o aluno-profissional para o “mercado de trabalho” do qual, como as almas que se dirigiam para o Hades, ou como o “Corvo” de Poe, “não voltariam mais”, mas que, dialeticamente, apontavam para um modelo de Universidade que, mesmo não correspondendo à pura realidade, ainda mantinha – mesmo no imaginário - uma separação entre si e o mundo do trabalho. É essa “última fronteira” que os novos educadores querem superar.

Mas, ainda bem, “hoje, esse pressuposto está superado, uma vez que o profissional terá que renovar seus conhecimentos ao longo da carreira, mantendo para isso alguma forma de interação com a Universidade”. Pois, como afirmamos, ela se

¹³⁵ Disponível no site <<http://www.ufabc.edu.br>>.

¹³⁶ Grifo do autor.

tornou um “lócus”, por excelência, da formação inicial e continuada da mão-de-obra.

Daí a ênfase absoluta numa preparação calcada em conceitos básicos e postura científica, mediada por visão humanística abrangente e aplicada, voltada para o enfrentamento de problemáticas novas, e não num conhecimento acabado para ser aplicado em situações repetitivas.

E completam:

Para tanto a Universidade tem como expectativa prover cursos que possam proporcionar aos estudantes recursos pedagógicos para a aquisição das ferramentas necessárias a uma atuação ágil e flexível no mercado de trabalho, tornando-os aptos a se adaptarem a diversas atividades de trabalho. Nesse contexto a UFABC deve forjar seus cursos numa concepção de profissionais fundamentada na formação básica densa e na formação profissional plena e não nas especializações restritivas de atuação profissional.

A Universidade oferece um curso de bacharelado em Ciência e Tecnologia, com duração de três anos que o habilitará a “apresentar-se ao mercado de trabalho como cidadão de nível superior, dotado de visão atualizada da dinâmica científica e tecnológica na sociedade moderna, bem como de base analítico-conceitual necessária para futura profissionalização”.

Essa primeira formação poderá ser completada com mais um ano de estudos que possibilitará uma habilitação (licenciatura ou bacharelado) em Física, Química, Matemática, Computação ou Biologia, ou ainda, com mais dois anos, habilitar-se em Engenharia.

Ao observarmos o conjunto de disciplinas propostas observamos que “a abrangente visão humanística” será oferecida em duas disciplinas: “História do pensamento ocidental” e “Filosofia da Religião”¹³⁷.

Acrescentamos que esse “abandono” às disciplinas de fundamentos se dá em todos os campos do saber. Mesmo nas “universidades” tradicionais assistimos a uma reformulação curricular que leva à diminuição da carga horária das disciplinas

¹³⁷ Curiosos pelas razões de tal disciplina, não encontramos nos documentos sua justificativa.

“humanísticas”¹³⁸, em detrimento das práticas. Isso não tem gerado muitos protestos por parte dos educandos que querem “aprender a fazer”, pois isso lhes dará trabalho. Além disso, notamos uma face oculta nessa “comemoração” a diminuição dessas disciplinas “nada a ver”¹³⁹, na conceituação de alguns de nossos alunos.

Concordamos com Horkheimer (1983, p. 147), quando este conclui que:

A hostilidade que reina hoje em dia na opinião pública a qualquer teoria se orienta na verdade contra a atividade modificadora ligada ao pensamento crítico. Se o pensamento não se limita a registrar e classificar as categorias da forma mais neutra possível, isto é, não se restringe às categorias indispensáveis à práxis da vida nas formas dadas, surge imediatamente uma resistência. Para a grande maioria dos dominados prevalece o medo inconsciente de que o pensamento teórico faça aparecer, como equivocada e supérflua, a acomodação deles à realidade, o que foi conseguido com tanto esforço. Da parte dos aproveitadores se levanta a suspeita geral contra qualquer tipo de autonomia intelectual.

No seu discurso de boas vindas aos servidores e docentes, em 01 de agosto de 2006, a representante do MEC reforçava os ideais do ministro Genro e as concepções expostas acima sobre o papel da nova educação superior e da nova instituição:

Não se trata apenas de oferecer mais vagas e oportunidades de formação superior à população de uma região que há muito ansiava por uma universidade federal, mas de criar as condições para que a engenhosidade inegável de uma população laboriosa, como a do ABC, seja também aplicada na produção de conhecimento e no desenvolvimento de novas tecnologias. No mundo contemporâneo - que muitos chamam de Sociedade do Conhecimento, em contraste com a sociedade industrial que lhe precedeu - é a associação do trabalho com o conhecimento tecnológico que se constitui na chave para um desenvolvimento econômico sustentado, para a promoção do bem-estar coletivo e para o pleno desenvolvimento individual. Portanto, senhores servidores da UFABC, o papel que lhes cabe na construção desta nova universidade é da maior relevância.

¹³⁸ No fechamento desse estudo, em outubro de 2006, recebemos um e-mail do coordenador do curso de Filosofia de uma conceituada Universidade confessional de São Paulo, que pedia aos destinatários a divulgação do curso, que mesmo tendo passado por uma reformulação que o reduziu para três anos de duração, estava ameaçado de fechamento pela reitoria.

¹³⁹ Curiosos por uma definição desse conceito de “nada a ver”, indagamos aos alunos sobre o sentido da expressão e descobrimos que todas as disciplinas que não estavam diretamente ligadas às práticas e à preparação para o trabalho estavam dentro dele.

O chamamento de “população laboriosa” como um elogio; a naturalização unidimensional dos modelos sociais, como a “Sociedade do Conhecimento”; os valores trabalho-conhecimento como “promotores” do desenvolvimento e do bem-estar, trazem, novamente, à tona os discursos repetitivos que nos acompanham desde o capítulo, digo, do século passado. Como diria Cazusa, “é um museu de grandes novidades”, que agora parecem contar com a adesão de todos, ou quase todos.

Mas, se o governo insere a universidade brasileira nesse projeto, o que dizem as oposições?

Aproveitando o período eleitoral fomos verificar nos programas de governo dos dois principais adversários do atual presidente, Luis Inácio Lula da Silva, quais seus planos para a educação superior para tentar vislumbrar alguma diferença entre as propostas vigentes no que tange à vinculação educação-trabalho.

No programa¹⁴⁰ do candidato do PSDB, Geraldo Alckmin, encontramos as mesmas propostas de seu adversário, quais sejam, a vinculação da educação com o trabalho, no mínimo desde o ensino médio, investindo no ensino profissionalizante, que devem responder “com flexibilidade às necessidades da economia em rápida transformação”, chegando até à universidade. Para ele, as universidades federais, “devem ser estimuladas a se engajar crescentemente no desenvolvimento do ensino básico e da capacitação para o trabalho [...]”.

Para mostrar sua competência no assunto, o site destaca:

O maior desafio de um jovem, principalmente os filhos de famílias carentes, é ter uma profissão e conseguir um emprego para melhorar de vida. Consciente dessa dificuldade, Geraldo Alckmin ampliou o número de Faculdades Públicas de Tecnologia - Fatecs e também de Escolas Técnicas no Estado de São Paulo, dando oportunidade para que milhares de jovens tenham uma profissão e possam disputar as melhores vagas no mercado de trabalho.

Alckmin promete então investir nos jovens com “Fatecs, escolas técnicas e cursos profissionalizantes”, pois estas podem “mudar o futuro de milhões de jovens que tentam, se esforçam, mas não encontram mercado de trabalho por falta de uma

¹⁴⁰ Disponível no site <<http://www.geraldo45.org.br>>.

profissão”.

O trabalho, auxiliado por uma boa formação, é a chave para “melhorar de vida”. Nesse sentido, as Fatecs, aparecem como a grande bandeira do candidato tucano no que diz respeito à educação superior e um pouco da sua história mostram a continuidade dos projetos anteriores com as mais novas concepções do mercado. Segundo histórico constante do site www.fatec-sp.br, a Fatec iniciou-se em 15 de janeiro de 1968, portanto em pleno momento de reformas dos governos militares, e visava a “implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois a três anos” no Estado de São Paulo. Seus primeiros cursos, instalados a partir dos anos 70, portanto após a lei do ensino superior da ditadura, eram de Construção Civil e Mecânica. Hoje, 26 anos depois de seu início os cursos existentes estão reunidos ainda nas áreas de Construção Civil e Mecânica, porém acrescidos de Informática, Tecnologia de Precisão e Humanas.

Pode parecer surpresa a presença de uma área de “Humanas” numa instituição que tem por vocação declarada a formação de tecnólogos para o mercado. Mas, essa sensação passa quando verificamos que sob essa área existem apenas os cursos de “Automação de escritórios” e “Secretariado”, ambos sem contar em seu rol de disciplinas com nenhuma das pertencentes às chamadas ciências humanas, como Filosofia, Sociologia etc. Mesmo assim, afirma-se que os profissionais saídos da FATEC-SP, têm uma formação que “abrange uma extensa gama de conhecimentos humanísticos”, além dos científicos e tecnológicos e o que é mais importante “adequando-se às demandas sociais por bens e serviços”.

Nosso conhecimento das Fatecs mostra que é falaciosa a extensa formação humanística, já que toda ênfase dada é no ensino profissional e tecnológico, com a implementação já nos primeiros anos da famosa cultura empreendedora nos jovens universitários, que têm pouca vida acadêmica já que, ou estão trabalhando, ou à procura de emprego nos programas oferecidos pelas empresas.

Mas, isso não é nenhum problema já que o conceito adotado por essas instituições é mais correto do que as generalizações que vimos até aqui que nomeiam

como Universidade uma infinidade de instituições que nada tem a ver com ela. Ao defender o modelo de educação para o trabalho como orientador do ensino superior e ao agregá-las às Faculdades, o projeto do PSDB mostra-se mais coerente.

Concordamos nesse ponto com Tobias (1969, p. 167), para quem “a Faculdade é o elemento da Universidade, que se ordena, ou ao saber universal¹⁴¹ e à formação do homem (Faculdade de Filosofia), ou ao saber particularizado e à formação profissional (as outras Faculdades)”. As Fatecs, portanto, se enquadrariam perfeitamente nessa segunda definição. O grande problema é que ao universalizar esse aspecto particular do ensino superior, mutilamos a formação humana, num espaço onde a cultura mais ampla poderia se desenvolver abrindo espaços para lógicas diferentes e gerando o que Vaneigem (1967, p. 1), descreve abaixo:

Em uma sociedade industrial que confunde trabalho e produtividade, a necessidade de produzir sempre foi antagonista do desejo de criar. O que resta de centelha humana, de criatividade possível, em um ser privado do sono às seis horas a cada manhã, que se equilibra nos trens suburbanos, ensurdecido pelo ruído das máquinas, cozido a vapor pelas cadências, os gestos privados de sentido, o controle estatístico, e jogado ao fim do dia nos saguões das estações, catedrais de partida para o inferno das semanas e o ínfimo paraíso dos finais de semana, onde a multidão comunga a fadiga e o embrutecimento? Da adolescência à aposentadoria, nos ciclos de vinte e quatro horas ouve-se o uniforme estilhaçar de vidraças: rachadura da repetição mecânica, rachadura do tempo-é-dinheiro, rachadura da submissão aos chefes, rachadura do tédio, rachadura da fadiga. Da força viva esmigalhada brutalmente ao rasgo escancarado da velhice, a vida se racha por todos lados sob os golpes do trabalho forçado. Jamais uma civilização atingiu tal grau de desprezo pela vida. Aqueles que matamos lentamente nos matadouros mecanizados do trabalho são os mesmos que discutem, cantam, bebem, dançam, beijam, ocupam as ruas, pegam em armas, criam uma nova poesia [...]. Todo apelo à produtividade é, sob as condições desejadas pelo capitalismo e pela economia soviética, um apelo à escravidão.

O ensino superior, ao optar pela lógica da produtividade, cai no grande golpe do sistema vigente que é naturalizar continuamente a ordem da necessidade e da repressão como constitutivas da realidade. No caso brasileiro, essa lógica se reveste de uma perversidade ainda mais cruel, pois nossa existência é marcada pela miséria e

¹⁴¹ Observamos aqui que muitos autores contemporâneos não concordariam com essa vocação

esta se justifica – segundo os donos do poder – como uma etapa necessária se quisermos algum dia o “espetáculo do crescimento”¹⁴². “Crescimento” aqui significa pleno emprego, além de consumo para todos, isto é, a possibilidade global de sermos explorados como trabalhadores e consumidores, sem questionar o modelo de desenvolvimento imposto. Eis a promessa da liberdade. Eis a grande armadilha dos propagandistas do capital que apontam como única saída para a miséria por eles criada o seu próprio veneno, a lógica da necessidade, ou seja, mais trabalho e mais consumo.

Como afirma De Grazia (1966, p. 315):

Os publicitários e especialistas em marketing estão mais que encantados de que a assistência à universidade aumente. É o tipo de público que querem, público com desejos de posição e de ter coisas. Compram tão velozmente como os demais e inclusive mais depressa.

Inúmeros seriam os exemplos a serem listados, mas o importante é notar que o discurso se absolutiza e como num passe de mágica o velho transforma-se em novo, numa inversão que convence a quase todos de que os que defendem um modelo diferente são elitistas e reacionários, quando na realidade o que se passa é justamente o contrário.

Rossi (1980, p. 28-29) demonstra que uma das faces mais importantes das propostas pedagógicas conservadoras é a de submeter à educação à lógica do trabalho na sociedade capitalista, levando os trabalhadores a acreditarem que as escolas que os habilitaria para as atividades produtivas seriam sua “via de acesso às classes dominantes”. O que é mais grave é que:

essa crença pressupõe que ele tenha aceito os valores veiculados e disseminados na sociedade capitalista, através de todos os meios disponíveis [...]. O trabalhador que é levado a querer ‘subir’, já aceitou implicitamente a ‘competitividade’ essencial do sistema [...]. Submete-se à hegemonia da classe capitalista cujos pontos de vista endossa, muitas

“universalizante” da Faculdade de Filosofia.

¹⁴² “Seria porque o trabalho melhora a condição dos homens e salva os pobres, pelo menos ilusoriamente, da danação eterna? Sem dúvida, mas hoje se torna evidente que a chantagem de dias melhores sucede docilmente à chantagem de salvação no além. Em um ou outro caso, o presente está sempre sob o punho da opressão” (VANEIGEM, 2006, p.1).

vezes tentando identificar-se com aqueles que o convencem da própria incapacidade, inferioridade e ignomínia¹⁴³.

O que se massifica aqui é a idéia de que os alunos – profissionais – para sobreviverem num mundo cujas principais características são a luta, a disputa e a competição devem ser submetidos, e se submeter, a esses programas de treinamento e adaptação, chamados de cursos superiores por essas instituições, gerando aquilo que Prandi (1982) chamava de “favoritos degradados”, isto é, uma parcela dos jovens que conseguem chegar ao ensino superior numa sociedade excludente como a brasileira, portanto favoritos, mas degradados, pois ensino superior, não significa necessariamente acesso à elite.

Procurando contrapontos a essas propostas dos donos do capital, investigamos quais as críticas e modelos apresentadas por autores e grupos divergentes.

No “Debate temático: Educação, tecnologia e mundo do trabalho: emprego, desemprego e políticas de formação” realizado no Fórum Mundial de Educação, de 2001, encontramos algumas propostas de alguns defensores do “outro mundo possível” sobre educação e trabalho.

Criticando duramente o modelo contemporâneo de desenvolvimento, os autores afirmam que da forma como este se dá apresenta-se como excludente de grande parcela dos jovens, principalmente nos “países em desenvolvimento”, onde crescem de maneira rápida o desemprego e o subemprego.

Não precisa mais demonstrar para ninguém que a volta à privatização das grandes empresas estatais em proveito das multinacionais, a automatização e a informatização aceleradas no mundo do trabalho, a falência de fábricas, as novas exigências da indústria de serviços estão na origem das demissões e do desemprego que causam enormes problemas de reestruturação do mercado do trabalho em vários países em desenvolvimento (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 2).

Como propostas, para auxiliar à superação dessa situação, indicam:

Os métodos novos baseados na participação, autogestão, descentralização, divisão das responsabilidades em todos os níveis,

¹⁴³ Grifos do autor.

prática da interdisciplinaridade nas classes escolares deverão ser utilizadas a fim de dar aos jovens trabalhadores de amanhã uma formação sólida. Essa formação deverá permitir a cada ator de participar realmente da concepção, produção e criação de novas possibilidades de empregos (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 8).

Além disso, acrescentam que:

As transformações estruturais e funcionais da escola permitirão a essa última centrar seus esforços na aquisição de competências suscetíveis de facilitar a integração e a adaptabilidade para as mudanças constantes. O ensino deverá além de sua função adaptadora se orientar para uma função inovadora. Isso passa pela criação dos laboratórios, ateliês de trabalhos práticos, estágios em empresa e formação em alternância (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 10).

Qual não foi a nossa surpresa ao verificar que alguns críticos do capital, sugerem como saída da “crise”, a construção de um modelo educacional que possibilite a formação não de seres humanos diferentes, mas sim que os conduza da melhor maneira possível, para que possam adquirir as “competências” para as “novas possibilidades de emprego”. Parece que, pelo que expusemos acima, as instituições de ensino superior estão seguindo não a cartilha de Davos, mas a de Porto Alegre. “Inovações” para os novos trabalhadores de amanhã, e assim chegaremos ao mundo do “desenvolvimento”, a sociedade da abundância.

No mesmo debate, Gaudêncio Frigotto, elabora um resumo das principais idéias do Fórum. Ele parte das categorias marxistas, para quem o trabalho, ou seja, essa transformação consciente da natureza é o que diferencia os homens dos animais, e constitui as possibilidades da ciência e da tecnologia como facilitadoras da vida e propiciadoras de maior “tempo livre” para todos. Mas, até o momento isso não aconteceu, pois:

A história nos mostra, todavia, que até hoje os seres humanos viveram a pré-história das sociedades de classe, onde grupos ou classes dominantes escravizam ou alienam a maioria dos seres humanos. A história do trabalho humano transitou do tripalium das sociedades escravocratas e servis ao trabalho assalariado e alienado sob o capitalismo.

Devido a isso, e à utilização da ciência e da técnica como valores de troca no

capitalismo é que elas, ao invés de gerarem a riqueza para todos, geram a miséria e o desemprego.

Não cambem então as políticas de educação para capacitação para a formação profissional, baseada nos discursos das “competências” e “empregabilidade”, pois esses, entre outras coisas, reforçam os valores do capital, numa lógica individualista, destruindo as relações de solidariedade e de classe. Os propósitos têm que ser outros, nesse sentido é que autor conclui que:

O Fórum Mundial de Educação representa uma crítica radical a essa perspectiva educativa e à subordinação da ciência e tecnologia à lógica do capital e do mercado [...]. Trata-se de combater o ideário e valores neoliberais e de prosseguir lutando para construirmos sociedades fundadas nos valores e princípios da igualdade, solidariedade e a generosidade humana, colocando a ciência e a técnica e os processos educativos a serviço da dilatação da vida para todos os seres humanos (FRIGOTTO, 2001, p. 5).

Para isso deve-se lutar para desenvolvermos uma educação “tecnológica ou politécnica, formadora de sujeitos autônomos”, visando à constituição de uma nova sociedade, um novo mundo, enfim “trata-se de educar para um novo sentido do trabalho, como possibilidade de realização humana e para todos os seres humanos” (FRIGOTTO, 2001, p.5).

Como remédio para a exploração e a desigualdade gerada pela sociedade do trabalho, mais trabalho e para todos! Claro que um novo trabalho, mas sempre TRABALHO!

Essa face conservadora desses autores é denunciada com veemência por Vaneigem (2003):

Aqueles que os libelos chamam antiglobalização formam, de resto, um amontoado de tudo aquilo que o velho pensamento subversivo já repisou até à decrepitude: jacobinismo, trotskismo, netchaievismo, maoísmo, castrismo, anarquismo, ecologismo. Ao qual é de bom tom, segundo o corte da moda, juntar um situacionismo sem manga e no qual o ferrão desapareceu. Também as religiões reúnem seus últimos párocos e sobem à seteira, atrás da bandeira processional dos padres operários e dos curas guerrilheiros. Isso seria surpreendente se o islã e os dalai-lamas não estivessem logo atrás.

Na mesma linha buscamos levantar as comunicações (chamadas de “trabalhos”)

apresentadas na ANPED, nos últimos 10 anos, nos GT's "Política da educação superior" e "Educação e trabalho"¹⁴⁴, verificamos que as críticas dos pesquisadores se concentra nos debates entre educação pública e privada, nas influências dos organismos internacionais tipo Banco Mundial e FMI¹⁴⁵ no primeiro grupo; no segundo grupo o foco se dá nas transformações do mundo do trabalho, na formação do trabalhador nos ambientes fabris e na educação profissional. Ambos, hegemonicamente, para usar uma expressão de agrado da maioria dos autores, elaboram duras críticas às políticas neoliberais de formação e construção da educação, afirmando que esse modelo econômico privatiza a educação e expropria o trabalhador de seus saberes. Em contrapartida, esses trabalhos defendem uma educação pública, universal e democrática e que possibilite ao trabalhador e ao país seu desenvolvimento, numa perspectiva politécnica, como condição de sua emancipação. Nenhum aborda as possibilidades do fim do trabalho ou de uma educação superior autopoietica, mas se mantém centradas nos princípios de uma antropologia do homem (e mulheres também) como alguém que se insere nas relações sociais, econômicas e educativas como trabalhador e, como tal, pode, enquanto classe-que-vive-do-trabalho, nas palavras de Antunes (1999), transformar essa própria realidade, quebrando essas relações no mundo da produção.

Nessas pesquisas (assim como em quase todos os artigos de fundamentação marxista) é sempre apresentada como contraponto à educação burguesa, liberal ou neoliberal, a proposta de uma formação dentro do princípio de politecnia. Mas que categoria é essa que se reveste de caráter tão transformador?

Rossi (1981) nos apresenta uma clara definição desse conceito, centrada naquilo que ele chama de "pedagogia do trabalho".

a educação politécnica é, ao mesmo tempo, uma oportunidade para o desenvolvimento integral do homem (não apenas um desenvolvimento parcelar profissional ou ocupacional), onde [sic] a formação profissional é parte integrada como uma parte (na verdade uma parte importante) e

¹⁴⁴ Ainda que correndo os riscos das generalizações, optamos por expor aqui as principais tendências encontradas nesses GT's, já que mesmo as poucas exceções existentes, mantêm-se dentro dessas linhas gerais.

¹⁴⁵ Fundo Monetário Internacional.

um instrumento para a superação da alienação do trabalho no processo de produção material [...]. Em sua mais profunda complexidade, a pedagogia do trabalho é um sistema onde [sic] o trabalho é, ao mesmo tempo, instrumento epistemológico, um instrumento de mediação com o mundo, um objeto de estudo e um meio para a integração de teoria e prática, trabalho intelectual e manual, no limite, crítica e transformação do mundo (ROSSI, 1981, p.123).

Insiste na separação entre treinamento e politecnicidade, já que para ele (seguindo os passos de Marx), “treinamento tecnológico refere-se à educação industrial burguesa, enquanto treinamento politécnico indica as futuras condições do trabalho sob o socialismo.”

Enquanto essa nova sociedade não vem, continuamos na miserável realidade em que ainda estamos e, o que assistimos, é à sociedade administrada contemporânea e suas IES, arrastando toda a produção do conhecimento para a esfera da instrumentalidade do mercado, bloqueando a possibilidade da formação integral dos seres humanos, pressupostos da autonomia e da liberdade.

Ainda que concordemos em grande parte com esses estudos citados, e reconhecendo a sua importância histórica (e pessoal) no sentido de dissipar certas ilusões em relação à educação na sociedade brasileira, acreditamos que, pelo próprio contexto e referenciais dentro dos quais foram escritos, apresentam limites – aliás como toda produção acadêmica – para o novo momento da configuração das relações capital-educação-trabalho. Resumindo, discordamos daquilo que Nogueira (1993, p. 14) chama de “vigia mestra do pensamento educacional de Marx e Engels: a união do trabalho produtivo com o ensino [...]”¹⁴⁶.

Acreditamos que não se trata mais apenas de uma educação cindida entre um saber fazer para as classes populares e um saber científico ou cultural para as elites, ainda que as desigualdades educacionais continuem profundas. A questão hoje é de outra ordem, pois se as FATECS e UNIPRIVADAS, destinadas às classes populares,

¹⁴⁶ Manacorda (1996, p. 298) é ainda mais enfático quanto a isso, afirmando que: “Nessa concepção de Marx, o fato da união entre instrução e trabalho industrial, e o objetivo do homem onilateral exigem uma concepção severa da relação pedagógica e a rejeição, quer de ‘toda reminiscência romântica’ antiindustrial’, quer de toda didática baseada no jogo e em ‘outras atividades estúpidas’”. Estranha essa posição, pois não nos consta que Marx, para escrever “O Capital”, tenha deixado a Biblioteca de Londres, para dedicar-se ao “severo” trabalho industrial. Grifos do autor.

formam para o saber fazer, com o governo garantindo o acesso de um número cada vez maior de pessoas via aumento de vagas e programas como o Programa Universidade para todos (PROUNI), é fato também que as “antigas” universidades da elite sucumbam. Nos novos tempos a separação é anulada, pois a própria esfera do espírito, que ainda mantinha a possibilidade de uma negação frente ao status quo, é tomada pelo mercado. A disputa está situada em saber qual prepara melhor, não o ser humano, mas o trabalhador, o gestor, o empreendedor.

Os “valores dos gestores” têm se transformado no padrão da educação superior brasileira nos últimos anos, impossibilitando a construção dos discursos “não conformistas”.

Mas, não será essa opção o caminho do suicídio?

Como afirmava o professor Mauricio Tragtenberg (1996, p.38):

nesse esquema neoliberal, a universidade desaparece. Você fica um mero servo das necessidades do mercado, da empresa privada. Mas as necessidades mudam. Eu quero ver como o currículo universitário vai mudar com a rapidez das necessidades do mercado.

E reforça essa afirmação, num outro momento, com maior contundência:

Outra coisa é o problema do mercado para a universidade. Há os cretinos que dizem que ela tem de se adequar ao mercado. Mas o mercado muda. Você não pode estruturar um currículo dentro da mudança do mercado (TRAGTENBERG, P. 157-158).

A nosso ver, ao fazer do trabalho o princípio da sociedade administrada e suas IES, os discursos e as práticas hoje estabelecidas são retrógrados, pois além de arrastar toda a produção do conhecimento para a esfera da instrumentalidade do mercado, bloqueando a possibilidade da formação integral dos seres humanos, pressupostos da autonomia e da liberdade, renovam o eterno perfil do ensino superior brasileiro que é a formação de mão-de-obra e a concepção de universidade como a junção de faculdades isoladas.

Ainda que por diversas vezes em nossa história, diversos grupos tenham tentado implantar um modelo de universidade centrado no trabalho, nunca esse projeto havia se tornado hegemônico como hoje, em que todo o sentido da educação passa a ser

encarada como unidimensionalmente voltada para o trabalho.

A irracionalidade dessas propostas transparece de maneira gritante nesse momento em que o desenvolvimento científico e tecnológico torna cada vez mais insustentável a moral do trabalho incessante quanto à quantidade e a necessidade de trabalho vivo para a manutenção e produção da vida social, só podendo ser compreendida como a perpetuação do que Marcuse chamava de “mais repressão”.

Existem hoje todas as forças materiais e intelectuais necessárias à realização de uma sociedade livre. O fato de que não sejam utilizadas dever ser imputado exclusivamente a uma espécie de mobilização geral da sociedade, que resiste com todos os meios à eventualidade de sua própria libertação. Possível, no sentido indicado, é a eliminação da pobreza e da miséria, possível a eliminação do que chamei de mais repressão (MARCUSE, 1969, p.16).

Muito mais do que corresponder à realidade, a moral do trabalho incessante não se justifica mais em termos de quantidade e necessidade de produção, mas esconde essa própria ordem.

Ainda mais por que cada vez mais “na sociedade industrial contemporânea, o homem não é o sujeito de sua jornada de trabalho” (MARCUSE, 1970, p. 153), porque cada vez mais se encontra submetido a jornadas maiores de trabalho controladas pelos relógios de ponto, ou nas empresas mais avançadas pelas metas de produção e vendas, que não controlam o tempo de maneira exata como nos modelos fordistas (que apesar de tudo ainda mantinham uma separação objetiva entre o trabalho e a vida livre, quando os homens podiam ir aos bares e aos cabarés), mas que se estendem por toda a vida do indivíduo, já que sob a aparente flexibilidade introduzem ritmos e desafios de produtividade cada vez maiores, em tempos cada vez menores, levando ao esgotamento, obviamente compensados pelos 15 minutos de Tai-Chi, ou ginástica laboral, ao som da “relaxante” *new age* e sob o perfume de incensos manufaturados em condições cruéis por crianças orientais.

Quando assistimos hoje novamente à ênfase dada às políticas desenvolvimentistas, como a saída frente a um aumento brutal da precarização do já terrível trabalho alienado, percebemos que, na prática, instalou-se o reino do terror, onde quase não podemos vislumbrar qualquer luz que venha da saída, sendo

eternamente pressionados pelos “desafios” da produção, do desempenho e do rendimento, assistindo a uma intensificação no ritmo e no tempo do trabalho, acompanhado de um processo de precarização de nossas condições de vida. Por outro lado, se estamos desempregados, além de condenados ao desprezo social, somos culpabilizados por essa situação, pois não nos preparamos para os desafios do “mercado” de trabalho, o que transforma a vida humana numa eterna luta pela adequação ao sistema vigente.

Com a divisão social do trabalho no capitalismo que separou as esferas da produção e do consumo, assim como o trabalho da fruição, a promessa de felicidade só pode se manter como ideologia em seu pior sentido, falsidade.

Como reafirmaria em “O homem unidimensional”, “aqueles que dedicam a vida a ganhar a vida são incapazes de viver uma existência humana” (MARCUSE, 1978, p. 131).

E tudo isso por que? A pergunta de Marcuse sobre quais forças mantêm a sociedade aprisionada quando as condições de concreção da utopia estão postas, se renova. O que acontece é que:

a comunicação dos novos objetivos históricos, radicalmente não conformistas, exige uma linguagem que atinja uma população que introjetou as necessidades e valores de seus amos e gerentes e os tornou seus, assim reproduzindo o sistema estabelecido em seus espíritos, suas consciências, seus sentidos e instintos (MARCUSE, 1973, p. 81).

A universidade, que poderia ser um espaço privilegiado de formação e crítica, de desenvolvimento pleno, torna-se - ao contrário – espaço de reprodução de seres humanos mutilados e de/formados presos à lógica da necessidade, abortando a possibilidade da constituição da utopia e da liberdade. Como afirma Chauí:

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUÍ, 2002, p.193).

Mas, antes de contrapor uma outra concepção, poderíamos refletir e concluir que

a grande questão de uma educação universitária em seu sentido mais amplo fosse estimular:

[...] a possibilidade que cada um tem de traçar o trajeto de sua própria existência [...] como obra de arte: a vida como criação estética individualizada que comunica solidária e reciprocamente, as diferentes formas de cuidado de si não-hegemônicas (VACCARO, 1995, p. 31).

CONCLUSÃO - HAVERÁ UM DESVIO POR ONDE VAGAR?

“as coisas mais belas são as que não existem”

Manoel de Barros

Michel Foucault (apud PEY, 2000, p. 72), certa vez num diálogo com estudantes de liceu na França, afirmava que:

“O que me impressiona no raciocínio de vocês é que ele se mantém dentro da forma de até então presente. Ora, um empreendimento revolucionário é precisamente dirigido não somente contra o presente, mas contra a lei do presente”.

Essa frase de Foucault nos pôs a pensar na incapacidade cotidiana de pensarmos alternativas para a educação superior além dos exemplos exaustivamente citados no capítulo anterior, em que a toda hora e em todos os lugares repetem-se os argumentos daqueles que organizam e reproduzem as práticas e discursos sobre o ensino superior brasileiro, dentro da ordenação do mundo do trabalho.

A partir de nossa vivência de 20 anos dentro da Universidade, como funcionário administrativo, aluno e professor, queríamos entender essa perda constante da capacidade de pensar diferente, num espaço que cada vez menos permite a construção de sentimentos que contrastem com a acelerada e, cada vez mais rápida, busca da adequação à sociedade do trabalho.

Que mágica foi essa que encantou os homens e mulheres de nossa sociedade a partir do final do século XIX, justamente quando os processos de reprodução da vida alcançaram tal grau que a produção mundial, desde a década de 1960, segundo dados da FAO¹⁴⁷ e da UNESCO¹⁴⁸, tornou-se suficiente para atender a necessidade global?

No entanto, a lógica da necessidade permanece e em todos os cantos do país se ouvem nas filas dos desesperados: "Mais trabalho, mais trabalho!". Pois, através dele se espera recuperar não as condições de sobrevivência material - pois com os salários e as jornadas da massa dos trabalhadores brasileiros essa afirmação seria falaciosa -

¹⁴⁷ Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.

mas as condições de dignidade. Portar uma vassoura pelas ruas; balançar bandeirinhas nas estradas; sentar-se em frente ao telefone ou ao computador nos escritórios; carregar caixas nos supermercados e feiras; operar máquinas nas fábricas, dirigir ônibus ou automóveis pelas congestionadas ruas das metrópoles; participar de reuniões infundáveis; assinar papéis; dar 30 ou 40 horas de aula por semana para classes de 100 alunos; teclar *lap tops*, decidindo sobre a vida e a morte de milhares de pessoas; enfim, tudo isso dá dignidade aos homens e mulheres na ensandecida moral da sociedade contemporânea.

Segundo um dos profetas do capitalismo Adam Smith, "a mente da maioria dos homens, desenvolve-se necessariamente de e por suas ocupações costumeiras". Diante dessa afirmação poderíamos nos perguntar qual o desenvolvimento possível da "mente" de uma caixa de supermercado que passa oito, nove ou dez horas por dia de sua vida a passar o leitor magnético nas mercadorias, ou de um jovem especulador a comprar e vender ações na bolsa...

Qual a sensibilidade ("aesthesis"), parte fundante da "dimensão erótica" e elemento fundamental para a formação humana, são desenvolvidos nessas atividades?

Aliás, a título de curiosidade, não encontramos os conceitos de erotismo em nenhum plano de ensino estudado. Apenas "habilidades", "competências", "cultura empreendedora", "razão", "ética", "cidadania" etc.

Se elaborarmos uma escala decrescente que vá de cem a zero e tomarmos a educação infantil como ponto 100 de uma educação centrada no lúdico e no erótico, com quantos pontos chegaríamos aos currículos de graduação e pós-graduação?

Mais ainda, nos cursos de formação de professores para as séries iniciais e nos de pedagogia, que habilitam "profissionais" a "trabalhar" com a disciplina de Artes, quantas disciplinas voltadas para essa área constam dos currículos?

Formam-se a "bola de neve", professores mutilados, formando alunos - erótico e esteticamente – deficientes.

Mas os defensores da "educação para o trabalho", poderão dizer que hoje uma

¹⁴⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

das grandes preocupações desta é a preparação de trabalhadores que sejam profissionais criativos, sensíveis e que valorizem os aspectos lúdicos. A falácia desse discurso é que as premissas invalidam a continuidade do raciocínio, ou seja, a criatividade, a sensibilidade e o lúdico, são pressupostos não de um desenvolvimento pleno dos humanos como tal, mas dos trabalhadores e profissionais exigidos pelo “novo” mercado.

Tudo isso para que?

A resposta parece fácil. Estamos numa etapa do desenvolvimento, necessária para atingirmos uma sociedade mais justa. Sofremos agora, mas nos regozijaremos depois, é a eterna promessa.

Mas que sociedade é essa que nos prometem, ou melhor, que grande parte das pessoas busca?

Marcuse (1970b, p. 133) se perguntava qual o papel do indivíduo na tal “Grande Sociedade”. Retomando os discursos oficiais do final dos anos 60 nos Estados Unidos, identifica as seguintes características: uma sociedade de “desenvolvimento ilimitado, fundada sobre a abundância e sobre a liberdade para todos”, com o “fim da miséria e da injustiça racial; na qual o progresso é servo de nossas necessidades”; onde “o tempo livre é uma agradável ocasião para construir e refletir”. Porém, mesmo nesse momento não “haveremos chegado ao fim da luta”, pois a sua manutenção “é um desafio constante”, “onde o significado de nossa vida acompanha aos maravilhosos produtos de nosso trabalho”.

Se compararmos essas palavras de quase 40 anos atrás, com os discursos de nossos políticos, empresários e sindicalistas veremos poucas mudanças.

O filósofo alemão prossegue indagando o “por que” nessa sociedade o significado de nossa vida deveria acompanhar os produtos do trabalho e não o contrário. “Por que a Grande e Livre Sociedade não deveria ser um lugar de repouso, um porto tranqüilo?” Para ele, já naquela época, com as conquistas tecnológicas e o ritmo de produção atingido era possível atingir aquele porto seguro. No entanto isso não acontecia devido a “uma miséria criada cada vez mais artificialmente”, com a produção constante de novas necessidades, tornando obsoletos, numa velocidade alucinante, nossos objetos de desejo passados. Ora, mais do que uma utopia, “a Grande Sociedade aparece

como a continuação direta e reforçada da sociedade existente [...]” (MARCUSE 1970b, p. 135).

Importante ressaltar que as críticas do autor referiam-se tanto às sociedades capitalistas, quanto às experiências socialistas então existentes que, nesse ponto, coincidiam plenamente. Tanto fazia a terra da liberdade *yankee*, como a pátria socialista dos proletários, o caminho era o mesmo: o progresso e o desenvolvimento¹⁴⁹.

Na prática, a terra prometida do desenvolvimento gerou uma “nova escravidão no mundo do trabalho”, por que já não produzimos por uma necessidade básica, mas simplesmente para alimentar essa “produtividade repressiva”, isto é, trabalhamos para alimentar a necessidade de continuar trabalhando.

Vaneigem (1978) elabora a seguinte questão: “Tem sentido, ao menos uma vez, o desejo de chegar tarde ao trabalho ou de abandoná-lo antes da hora?” Ele mesmo responde que “em tal caso entendemos que”:

- a) O tempo de trabalho conta em dobro, pois é tempo perdido duas vezes:
 - como tempo que seria mais agradável empregar no amor, no sonho, nos prazeres, nas paixões; como tempo do qual dispor livremente.
 - como tempo de desgaste físico e nervoso.
- b) O tempo de trabalho absorve a maior parte da vida, pois determina a si mesmo o tempo chamado ‘livre’, o tempo de dormir, de deslocamento, de comer, de distração. Afeta também ao conjunto da vida cotidiana de cada qual e tende a reduzi-la a uma sucessão de instantes e de lugares, que têm em comum a mesma repetição vazia, a mesma ausência crescente de vida autêntica¹⁵⁰.
- c) O tempo de trabalho forçado é uma mercadoria. Em todas as partes onde há mercadoria, há trabalho forçado: produzimos, consumimos, comemos, dormimos para um patrão, para um chefe, para o Estado, para o sistema da mercadoria generalizada.
- d) Trabalhar é viver menos¹⁵¹.

¹⁴⁹ Ainda que não seja nosso objeto de estudo achamos interessante apontar uma consideração do filósofo crítico, quando ele afirma a necessidade de um “inimigo”, “contra o qual se libere a energia agressiva que não pode canalizar-se na luta normal, cotidiana pela existência”. Naquele momento os vietcongs e o imperialismo, hoje os palestinos, iraquianos, o PCC, o CV etc.

¹⁵⁰ Grifo do autor.

¹⁵¹ Grifo nosso.

O que resta então do indivíduo. Como vimos no capítulo 3, muito pouco. Ele se “converte na unidade da nova sociedade [...] e no espírito do capitalismo, como responsável da iniciativa econômica privada” (MARCUSE, 1970b, p. 145).

Como já havia mencionado em outra obra:

Se a sociedade não pode usar a sua crescente produtividade para reduzir a repressão (pois tal uso subverteria a hierarquia do status quo), então a produtividade deve ser voltada contra os indivíduos; torna-se um instrumento de controle universal (MARCUSE, 1968, p. 94).

Portanto, acreditamos que uma educação superior que busque estar “contra a lei do presente” deveria buscar sobre outras bases seus fundamentos.

A educação que aqui pensamos, talvez possível de comunicar algo contra o presente, está baseada na formação de “amadores” no seu mais amplo sentido, dos que não são apenas profissionais, mas também daqueles que têm mais desenvolvida a capacidade erótica.

Não porque sonhemos com uma nova sociedade que venha num futuro distante, mas, como afirmamos anteriormente, devido às próprias condições que a “sociedade do trabalho” proporcionou. Se o modelo de nossa “evolução” social se baseou no conceito de “produtividade”¹⁵², é a partir das próprias conquistas dessa mesma “produtividade” é que podemos superar o atual modelo civilizatório, a partir de agora.

A desculpa da escassez, que tem justificado a repressão institucionalizada desde o seu início, enfraquece à medida que o conhecimento e controle do homem sobre a natureza promovem os meios de satisfação das necessidades humanas com um mínimo de esforço. O empobrecimento ainda dominante em vastas regiões do mundo deixou de ser devido, principalmente, a pobreza dos recursos humanos e naturais e decorre, sobretudo da maneira como são distribuídos e utilizados (MARCUSE, 1968, p. 94).

É preciso então, inverter essa ordem e buscarmos construir a formação humana, sobre outras premissas e não mais as desenvolvidas nos últimos séculos. No Brasil,

¹⁵² “Essa idéia – produtividade – talvez expresse mais do que qualquer outra a atitude existencial na civilização industrial...O homem é avaliado de acordo com a sua capacidade de realizar, aumentar e melhorar as coisas socialmente úteis... A eficiência e a repressão convergem: elevar a produtividade da mão-de-obra é o sacrossanto ideal do capitalista e do stakhanovismo stalinista.” (MARCUSE, 1968, p.143).

talvez tenhamos uma vantagem. Como a lógica do trabalho só começou a ser imposta a partir do final do século XIX, ainda temos mais condições de romper com ela do que nossos protestantes irmãos do norte.

Uma pergunta que sempre nos persegue é, parodiando Heidegger: “Por que o trabalho e não antes a arte?”, como princípio fundador e ontológico desse ser humano. Não é nosso objetivo aqui elaborar uma discussão que penetre nos infinitos labirintos do que sejam a Arte e o artista, pois isso demandaria um outro estudo, além de – ainda bem – não visualizarmos nenhum consenso ao final. Embora possamos lembrar de antemão que “artista” era, entre outras coisas, o membro do Colégio das Artes, berço da Universidade européia. Acreditamos, então, que essa associação arte-universidade talvez seja menos absurda do que possa parecer aos olhos dos “produtivistas”.

Se voltarmos mais ainda no tempo, podemos citar o papel da arte no mundo grego. Enquanto os artistas são colocados ao lado do artesão e, portanto, desempenhando uma atividade mecânica, a arte constitui-se dentro dos ideais de um saber “autônomo e desinteressado”, inaugurando uma tradição que se mantém como uma sombra, nas luzes produtivas e aceleradas da sociedade contemporânea.

Deparamos aqui com uma concepção completamente nova de arte; deixou de ser um meio em direção a um fim para tornar-se agora um fim em si mesma. Na origem, toda e qualquer forma de empreendimento espiritual é determinada pelo propósito útil a que serve, tais formas porém, trazem em si a capacidade e a tendência para libertar-se de seus propósitos originais, tornando-se independentes; passam a ser desinteressadas e, em certa medida, autônomas. Logo que o homem se sente seguro e liberto da pressão imediata da luta pela existência, começa jogando com os recursos espirituais que tinha originalmente desenvolvido como armas e ferramentas que o ajudavam em suas necessidades. Começa então inquirir das causas, a buscar explicações, a pesquisar conexões que pouco ou nada têm a ver com a luta pela vida. O conhecimento prático dá lugar à investigação livre, os meios para dominar a natureza convertem-se em métodos para descobrir a verdade abstrata. E assim a arte, originalmente uma simples servidora da magia e do ritual, um instrumento de propaganda e panerigico, um meio de influenciar deuses, espíritos e homens, torna-se em certa medida uma atividade pura, autônoma, ‘desinteressada’, praticada por seu valor intrínseco e pela beleza que revela. Do mesmo modo, os mandamentos e proibições, os deveres e os tabus, que a princípio eram apenas expedientes para possibilitar uma vida comum em sociedade, dão agora a origem a uma doutrina ética que se dispõe a realizar e aperfeiçoar a personalidade moral. Os gregos foram o primeiro povo a completar essa transição da forma instrumental de atividade para a

forma de atividade autônoma, seja na ciência, na arte ou na moral. Antes deles não existia o livre inquérito, nem a investigação teórica, nem o conhecimento racional, nem arte como a entendemos hoje – isto é, uma atividade cujas criações podem ser sempre consideradas e apreciadas como formas puras. Esse abandono da velha concepção de que a arte só é valiosa e inteligível como arma na luta pela existência, em favor de uma nova atitude que a trata como mero jogo de linhas e cores, meio ritmo e harmonia, pura imitação ou interpretação da realidade – eis a mais tremenda mudança que jamais voltaria a ocorrer em toda a história da arte¹⁵³ (HAUSER, 2000, p. 77).

Diria o poeta, e principalmente um grego, que a arte imita a vida... Se isso é verdade, poderíamos discutir a afirmação de Buckhardt de que “o valor que um povo confere ao trabalho é determinado pelas condições em que desenvolveu seu ideal de vida particular” (apud HAUSER, 2000, p. 117).

Mas, independentemente da conceituação da arte, ao olharmos para as manifestações cotidianas de nosso tempo, percebemos que mesmo os mais “standartizados” *hits* da indústria cultural contemporânea, só atingem seus objetivos por apresentarem um mundo “utópico” onde há o final feliz, o amor apaixonado, o gozo, a liberdade, o não trabalho, enfim, situações difíceis de encontrar na dura existência cotidiana de trabalho, trabalho, trabalho. No romance lido às pressas num ônibus a caminho do trabalho, ou numa canção que balança o corpo do jovem “boy” que circula pelas cidades e que o retira, mesmo que ilusoriamente, de seu cotidiano e o conforta, há a possibilidade da fantasia e do afastamento do trabalho. Claro que não negamos com isso o caráter conservador dessa forma de expressão, pois ela acaba funcionando como um “analgésico” para as dores do mundo, sem atacar as causas principais e, o que é pior, nos mantendo nessa realidade miserável. Mas, o que não podemos deixar de destacar aqui é o poder mesmo da mais paupérrima expressão estética¹⁵⁴.

Como afirma Hauser (2000, p. 674): “Toda e qualquer obra de arte é uma visão e

¹⁵³ Grifo do autor.

¹⁵⁴ Roth (2006, p. 40), através de seu personagem David Kepesh, vai mais longe ao citar o exemplo da pornografia: “É uma forma de arte degradada. Não é apenas faz-de-conta, é uma coisa abertamente insincera. A gente deseja a garota do filme pornô, mas não sente ciúme do sujeito que a está comendo porque ele age como substituto da gente. É extraordinário – para você ver o poder da arte, mesmo degradada”.

uma legenda da realidade, toda arte substitui a vida real por uma Utopia [...]”

Nesse mesmo sentido Marcuse (1970a, p.191) considera que: “a arte é uma ilusão: apresenta como existente o que não é. Portanto a arte é agradável; procura uma gratificação substitutiva dentro da realidade miserável”.

A dimensão artística talvez tenha preservado, desde o romantismo, uma esfera de liberdade frente à sociedade do trabalho, inclusive contrapondo-se à ela por diversas vezes.

A separação da arte do processo da produção material deu-lhe a possibilidade de desmistificar a realidade produzida neste processo. A arte desafia o monopólio da realidade estabelecida em determinar o que é real e fá-lo criando um mundo fictício que, no entanto é mais real que a própria realidade (MARCUSE, 1977, p. 33).

Mais ainda, a própria figura do artista reveste-se de um “que” de desprezo e admiração. Alguém de quem compramos seus produtos e invejamos sua liberdade, mas quem os “ditos cidadãos respeitáveis”, não gostariam de ter como genros¹⁵⁵.

Marcuse (1970b, p. 148) retoma a figura do “poeta maldito” para exemplificar a posição de alguém que ousa afirmar sua individualidade e que, portanto, é um opositor do sistema.

Este vive efetivamente sua vida: à margem da sociedade e contra ela. O indivíduo se volta autêntico na medida em que está excluído, dedicado às drogas, enfermo¹⁵⁶, genial. Parte desta autenticidade se mantém ainda no boêmio, inclusive no beatnik. Representam manifestações de liberdade e de alegria individual, de alguma forma protegidas e defendidas, e que não agradam ao cidadão comum, o qual define a liberdade e a felicidade com os termos do governo e da sociedade antes que com seus próprios.

Obviamente que se penetrarmos no mundo da “grande arte”, aí a separação é mais radical, pois ela exige atenção, concentração, silêncio, ou os “movimentos” mais

¹⁵⁵ Não só o artista, mas a própria arte, como afirma Marcuse (1973, p. 97): “Apesar do seu uso (feudal e burguês) como símbolo de status, consumo conspícuo e refinamento, a arte conserva aquela alienação da realidade estabelecida que está na origem da arte”.

¹⁵⁶ Para Hauser (2000,680), “a enfermidade romântica é, uma vez mais, somente uma fuga ao domínio racional dos problemas da vida, e estar enfermo não passa de um pretexto para afastar-se das obrigações da rotina cotidiana”.

difíceis na sociedade contemporânea: Parar e calar.

Numa sociedade na qual se corre para lá e para cá, para “ganhar” a vida, para cuidar da saúde, para realizar as tarefas num tempo cada vez mais curto, onde expressões como “tô na correria”, “não pode parar, né!”, ou a clássica “cabeça parada é oficina do demônio”, o tempo parado para apreciação de uma obra de arte requer uma revolução profunda na “condição humana” contemporânea. Além disso, a contemplação no silêncio é quase que intolerável na sociedade do trabalho. A lógica do correr com o barulho tem seu maior exemplo no corredor de *i pod* pelos já nem tão “silenciosos” parques... Mas, não só. Liga-se a TV e o som ao se chegar em casa; carros desfilam pelas ruas com alto falantes ligados na última potência; os bares são invadidos por milhares de decibéis; falam-se sobre tudo e a todo momento; gritam-se (mas quase sempre sem ninguém ouvir), o guia exasperado pede “silêncio” aos turistas nos passeios ecológicos, porque o barulho espanta os animais; a rapidez e o barulho movem as pessoas que passam pelas obras nas exposições de artes plásticas, ou ainda, o eterno pedido de “desliguem os celulares” durante as apresentações musicais, peças de teatro, ou cinemas, tornam o “parar” e “calar” quase utópicos, não sendo possível calar os “ostrogodos” contemporâneos que não conseguem se deparar com a própria vida.

É importante notar que nas escolas e faculdades mais “moderninhas”, são instalados sistemas de som ambiente, assumindo a impossibilidade do silêncio mesmo no “ambiente”.

Mas isso é o pressuposto da arte. Nas palavras de Marcuse (1973, p. 104): “Existe um evento simbólico que anuncia transição da vida cotidiana para um meio essencialmente diferente, o “salto” do universo social estabelecido para o universo da arte: é a ocorrência do silêncio”.

Poderíamos pensar que numa sociedade miserável é impensável cobrar isso das pessoas, mas aqui não nos referimos a essa parcela majoritária de nossa população. Para essa o trabalho (ou a luta pela procura dele) se incumbe cotidianamente de brutalizar. Falo dos que já superaram essa linha, os favoritos que podem “consumir” esses produtos. O homem (ou a mulher) parados em frente a um quadro no meio da turba, o simples apreciador da arte (não o *marchand* à caça de algum produto) são

sempre vistos ou como pessoas sensíveis, ou esquisitas, pelos “corredores barulhentos”, mas nunca como um “deles”, ou seja, alguém normal nesse mundo.

Portanto, acreditamos que a arte, muito mais do que nos ensinar apenas novos conteúdos ou conceitos, é uma atividade política. Não que estejamos dentre aqueles que acham que a arte torne as pessoas eticamente melhores. Longe disso, apenas pensamos que elas se tornam esteticamente mais completas, seres humanos com uma maior amplitude de experiências do que o “realismo” das atividades reunidas sobre o conceito de trabalho pode oferecer. Educar pela e para a arte é libertar o impulso lúdico que tem “por objetivo a beleza e por finalidade a liberdade” (MARCUSE, 1968, p. 166).

Parar, silenciar, contemplar. Não seriam esses também os ideais do homem ocioso?

Não falamos aqui dessas novas concepções do “ócio criativo” e da “pedagogia do ócio”, que, a nosso ver, não rompem com a estrutura básica do problema aqui abordado, pelo contrário, continuam fazendo a roda andar. Ambas as concepções partem do pressuposto que nesses novos tempos estamos constituindo uma sociedade com mais tempo livre e que, por isso teríamos que ter o que eles chamam de ócio, como algo integrado às preocupações dessa sociedade. Não apregoam uma ruptura com a “sociedade do trabalho”, mas simplesmente tentam responder sobre o que fazer com o tempo livre, dentro da lógica da produtividade e que, talvez por isso, tem feito tanto sucesso nas empresas e nas escolas, se é que ainda há tanta diferença entre essas.

Como “confessa” o próprio Domenico de Masi, em entrevista: “Quando uma empresa inaugura um modelo organizacional baseado em minhas idéias, ganha muito mais e os seus trabalhadores são muito mais felizes¹⁵⁷”.

E conclui: “Eu não gosto do ócio puro¹⁵⁸: depois de um pouco de tempo, me aborrece. Eu gosto do ócio ‘criativo’¹⁵⁹: isto é, a síntese do trabalho, do estudo e da

¹⁵⁷ Entrevista concedida ao consultor empresarial Mário Persona, disponível no site <<http://www.mariopedrosa.com.br>>.

¹⁵⁸ Grifo nosso.

¹⁵⁹ Grifo do autor.

diversão¹⁶⁰. O ócio criativo nunca me aborrece”.

Luccy (1995), num texto para professores do ensino médio em defesa do “ócio criativo”, reforça essa separação entre a nova concepção do “ócio criativo” e o “ócio”, ao afirmar que essa nova expressão “que vem fazendo sucesso hoje [...] na verdade não é ócio, até pelo contrário¹⁶¹” é um momento em que “devem fertilizar novas idéias, novas visões para nossas vidas e as vidas das demais pessoas e nações”. Portanto, “o ócio criativo é a única forma de produzir idéias geniais. Idéias geniais vêm apenas com o ócio criativo através de uma atividade que consiga unir aprendizagem, trabalho e alegria”.

Bem, se os próprios divulgadores da proposta dizem que ócio criativo não é ócio e que se entediam com ele, não podemos acompanhá-los em nosso estudo.

Os mesmo problemas encontramos nas propostas da nova “pedagogia do ócio”. Desenvolvida em alguns países da Europa, encontramos uma extensa bibliografia composta por livros e artigos sobre o tema. Devemos confessar que nossas leituras ainda são iniciais e, por isso, temos muito mais questões a fazer do que conclusões sobre essa nova proposta.

Tomamos como guia de nossa reflexão o livro “Pedagogia do Ocio” de Manuel Cuenca Cabeza. A obra apresenta uma ampla quantidade de considerações sobre o ócio, incluindo conceituações teóricas e a narrativa de experiências práticas de algumas instituições educacionais espanholas. O texto se desenrola justificando a importância do ócio frente às novas realidades da sociedade vigente, ressaltando seu papel de construtor de novos valores e atitudes.

Ainda que apresentem uma grande quantidade de conceitos sobre o ócio, ele aparece sempre numa lógica da criatividade, do desenvolvimento dos potenciais humanos e, como afirma o documento do Conselho da “World

¹⁶⁰ No site da Editora Sextante, podemos ler no tópico de apresentação do autor: “A movimentada biografia desse autor deixa claro, através de sua história pessoal, que *ócio criativo* não significa indolência”. Disponível em: <<http://www.exestante.com.br>>.

¹⁶¹ Grifo nosso.

Leisure¹⁶² & Recreation Association”, citado por Cabeza (1995, p.25), um importante aliado na lógica do mercado. Em seu artigo 2º. Considera que:

O Ócio é um recurso importante para o desenvolvimento pessoal, social e econômico e é um aspecto importante da qualidade de vida. O Ócio é também uma indústria cultural que cria emprego, bens e serviços. Os fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais podem aumentar ou dificultar o Ócio¹⁶³.

Essa necessidade constante em justificar o ócio como um fator “produtivo” na sociedade atual, a defesa da integralidade entre trabalho e ócio, a insistência em apresentá-lo como construtor de valores, nos incomoda um pouco.

Ócio como “fonte de saúde e qualidade de vida”; como “elemento terapêutico”; “parte importante do processo de socialização e de desenvolvimento comunitário, regional e nacional”, são alguns aspectos destacados por Cabeza (1995) e que o levam a diferenciar entre um ócio positivo e um negativo.

O primeiro seria “verdadeiramente ócio”, relacionado com o descanso, o jogo, a relação com a natureza, a criatividade. Já o segundo, é classificado como “ociosidade”, é largamente condenado, pois, está ligado às práticas condenáveis e “daninhas” do consumo de álcool e drogas, do “não fazer nada”, do sedentarismo, enfim, de todas aquelas práticas condenadas, coincidentemente, pela sociedade do trabalho.

Essa aproximação não nos parece tão casual, afinal, para o autor, apesar de considerar a “exclusão intrínseca do ócio em relação ao trabalho”:

Trabalho e Ócio, em qualquer de suas dimensões, convivem num sentido unitário, em uma mesma vida. O descanso sem diversão conduz à monotonia, ao aborrecimento e ao tédio [...]. O Ócio se converte em desenvolvimento humano quando se tem clara a idéia do sentido e o valor, isso é o que justificaria a aparição do festivo (historicamente unido ao culto), o criativo (relacionado com um odelo de perfeição) e o solidário (que trata de fazer realidade uma sociedade mais justa)¹⁶⁴.

Mas, se o Ócio é uma atitude “autônoma”, como não cansa de afirmar o autor,

¹⁶² No inglês, a palavra ócio aparece traduzida como *leisure*. Portanto aqui não se trata de uma discussão conceitual sobre ócio e lazer, importante para alguns estudiosos sobre o tema, mas simplesmente uma tradução da palavra.

¹⁶³ Tradução nossa.

¹⁶⁴ Tradução nossa.

como posso prescrever, *a priori*, toda essa responsabilidade para o homem ocioso? Quem decide o que é um Ócio bom e um mau?

Lembremos de Nietzsche (1991, p. 3):

De maneira que primitivamente a palavra 'bom' não significava ação 'altruísta', como imaginam estes genealogistas da moral. Foi antes ao declinar as apreciações aristocráticas quando a antítese 'egoísta' e 'altruísta' se apoderou da consciência humana¹⁶⁵.

Ora, mas não foi justamente com o declínio dos valores aristocráticos, com a ascensão da sociedade dos artesãos e dos comerciantes, que a cultura do Ócio começou também a ser abandonada?

Não se trata aqui de optar por uma ou outra “tábua” de valores, mas o que nos preocupa é que impregnar o Ócio com valores religiosos e aproximá-lo unitariamente do trabalho não é também negar a sua própria condição de autodeterminação?

Depois de todo esse percurso, chegamos à algumas conclusões, que obviamente contaram com a ajuda de tantas pessoas, mas que procuraremos sintetizar aqui.

O ócio não é para todos. Como demonstra De Grazia (1966), em nenhum momento da história da humanidade todos os seres humanos tiveram ou buscaram o ócio. Em nossa sociedade do trabalho, menos ainda. Não a buscaram seus grandes construtores, nem tampouco seus muitos revolucionários. Mesmo nesse momento em que, mais uma vez afirmamos, a lógica da liberdade poderia se instituir, as pessoas se aprisionam no “mais trabalho”, ou num “tempo livre” heterônomo, recheado de recreacionistas, ou de “coisas para fazer¹⁶⁶” que os conduzem pelos campos do consumo administrado.

Apenas alguns poucos, famosos e anônimos, que muito mais do que buscar instalar socialmente uma sociedade do ócio, viveram e vivem suas vidas nesse estado, mesmo nas mais fortes correntes que a sociedade os colocou. A esses se dirigem a inveja, a admiração e o desprezo, nunca a naturalidade.

¹⁶⁵ Grifos do autor.

¹⁶⁶ Note-se a cara de “descaso” ou pena, quando ao retornarmos aos nossos locais de trabalho às segundas-feiras afirmamos, quando indagados, que não fizemos nada no fim de semana.

Um segundo ponto a destacar é que a reivindicação do ócio é uma tarefa política. “Se o homem tem ócio somente quando é livre, o bom estado deve existir para dar ócio” (DE GRAZIA, 1966, p. 19).

Como lembra esse autor, ócio e política só se separaram na modernidade e isso devido a ascensão dos interesses comerciais e industriais da nova classe, que trouxe com ela o pressuposto do trabalho. Pior, a nosso ver, é que os explorados nessa nova ordem, ao se inserirem nessa nova sociedade, auto-referenciando-se como “trabalhadores”, caíram nos laços com os quais buscavam romper, não conseguindo sair até hoje, ao ponto que aos sindicatos hoje restou apenas manter e atenuar a ordem capitalista, lutando por mais empregos e melhores condições de trabalho, quando muito.

De Grazia (1966, p. 326) ainda nos chama a atenção para o fato de que, na sociedade contemporânea, quando se impõe a lógica do trabalho e do tempo livre, as pessoas cada vez mais se afastam da política. E vai mais além, afirmando que “é impossível dar o passo do tempo livre ao ócio sem sair-se dos limites do credo democrático de hoje, sobre tudo de suas idéias de trabalho e igualdade”.

O ócio é uma forma de vida reservada a uma elite, não econômica, como no capitalismo, mas de um grupo de pessoas que constroem sua vida a partir de novos valores, para ele,

O mundo está dividido em duas classes, não três ou cinco ou vinte. Exatamente, duas. Uma é a grande maioria; a outra é a ociosa, não a dos ricos ou os herdeiros, mas daqueles que amam as idéias e a imaginação. Entre toda a massa humana há uns poucos benzidos ou atormentados por esse amor. Podem trabalhar, ou roubar, ou coquetear, ou lutar como todo os demais, porém tudo aquilo que façam estará tocado pelo fogo do pensamento. Podem ser científicos em um século, teólogos em outro, em outro bardos, qualquer que seja a categoria que lhes garantisse a liberdade de deixar jogar com sua mentes. São esses que inventam histórias, criam cosmos, descobrem quanta verdade pode descobrir o humano e a ele lhe dão a melhor parte de sua verdade e de seu erro. Neste seleto mundinho de pensadores, artistas e músicos – não necessariamente em relação a uns com os outros – o que acha sua felicidade naquilo que faz, o que não pode fazer nenhuma outra coisa que seu gênio não o permitirá [...]. Os outros têm sua cultura de massas, ou popular, ou seu folclore; a classe ociosa cria a cultura. Esta cultura não faz necessariamente mais feliz às pessoas que a cultura popular (depende da pessoa), porém é mais profunda, mais verdadeira, artística, bela. Os da classe não ociosa estão formados por outros. O da classe

ociosa, seja pobre ou rico, nobre ou plebeu, dos fortes ou dos débeis, tem sempre o poder de ser o único que, devido a seu gênio, se forma a si mesmo (DE GRAZIA, 1966, p. 334).

Nessa constatação, a cultura do ócio instaura o questionamento da ordem estabelecida, de maneira a propor novas possibilidades de viver. O que se constitui é uma liberdade radical que possibilita aos sujeitos constituírem a sua vida como “uma obra de arte”. Isso, segundo De Grazia, vai de encontro à democracia moderna, pois ela também é fruto dessa sociedade. Não cabe mais ser cerceado pelo gosto, pelos hábitos e pelo modo de vida das massas, pois esses são constituídos heteronomamente, numa igualdade amorfa, onde se torna condenável a diferença autônoma.

Na educação, como vimos, isso não foi diferente. Ainda que nosso foco central fosse o ensino superior, poderíamos expandi-lo a todos os outros níveis, em que veríamos a repetição das mesmas verdades sociais¹⁶⁷.

Chegamos ao ponto em que:

as escolas, com exceção dessas poucas universidades mais antigas, trabalham eficazmente para negar a tradição do ócio. Suponhamos que na próxima geração todos vão à universidade. Empregarão por isso seu tempo livre de forma diferente da descrita pelo ideal de tempo livre contemporâneo? (DE GRAZIA, 1966, p. 315)

Pelo que verificamos, seríamos ainda mais pessimistas que ele, nem as “universidades mais antigas”, que no caso brasileiro não significa muito tempo, são mais exceções. Talvez alguns departamentos, alguns professores e professoras que insistentemente acreditam numa outra educação que não a que se apresenta hoje. Isso nos leva a nossa última conclusão, pelo menos nesse texto. Não deveríamos mais utilizar o conceito de universidade no ensino superior brasileiro, pois ele não cabe

¹⁶⁷ Raffa (2006), em sua tese de doutorado, realizou uma pesquisa, de abrangência nacional, junto a 11.430 crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, de todas as capitais do Brasil, com o intuito de verificar em que medida a orientação motivacional para o ato de estudar, praticada nas escolas, se relaciona com às perspectivas para inserção no mercado de trabalho. Os resultados demonstraram que a motivação para o trabalho apresenta índices extremamente superiores em relação à quaisquer outros fatores, contribuindo para o condicionamento estrito ao trabalho e conseqüentemente pontuando possibilidades futuras de desenvolvimento de síndromes depressivas na aposentadoria.

mais. O que temos, quando muito, são faculdades reunidas de formação profissional e outras formas mais de organização do ensino superior, mas Universidades...

Walter Benjamin dizia que os conceitos, como as sociedades que as criaram morrem. Penso que a sociedade que buscou criar esse centro cultural, baseado no ócio, no cultivo do conhecimento desinteressado e que, apesar disso, ainda produzia pessoas para desempenharem as atividades sociais diversas, se é que um dia existiu, não existe mais.

Tudo bem, responderão alguns, mas o que faremos então? Afinal, quais os resultados obtidos com esse trabalho¹⁶⁸ acadêmico?

Para nós, a grande diferença estaria na aposta entre uma educação para o trabalho, como hoje se consolida e uma que se arriscasse a pensar noutra direção. Não centrada em grandes projetos governamentais ou mercadológicos, mas numa ação do cotidiano, anárquica, como aprendemos a fazer com grandes professores, professoras, alunos e funcionários que tivemos e que desenvolveram essas ações fraternas e culturais na convivência, apesar do mercado, do FMI, do governo.

Nesses anos que nos levaram à essa tese, tentamos, muito mais pelo movimento do negativo, apontar alguns não-caminhos, lugares por onde nos recusamos a ir com a corrente. Olhamos para trás, vimos paisagens bonitas, mas impossíveis de serem reerguidas. Assistimos ao nascer desse céu sombrio, aliás nem o céu podemos ver mais, trancado em nossos afazeres. Seguimos pela vida cotidiana, dentro da realidade, e aprendemos suas imensas dimensões pela dor da perda e pela paixão da convivência. Saímos para respirar e experimentamos o ócio. Aprendemos com os bêbados e as figuras da noite, outras formas de vida.

Para terminar, ouçamos o poeta:

O trabalho humano! É a explosão que ilumina o meu abismo de vez em quando. 'Nada é vaidade; vamos à ciência, e para frente!', grita o Eclesiaste moderno, ou seja, Todo o mundo. E, no entanto, os cadáveres dos maldosos e dos preguiçosos caem sobre o coração dos

¹⁶⁸ Não resistimos a tentação, por ironia, de nos referirmos ao nosso estudo com essa classificação, mas notem que é a primeira e última vez que assim o fazemos. Para não cairmos na tentação de realizarmos pesquisas, projetos, relatórios, financiamentos, prestação de contas e resultados, preferimos continuar simplesmente estudando.

outros [...]. Ah! rápido um pouco; lá, além da noite, estas recompensas futuras, eternas [...] escaparemos?

- Que posso eu? Conheço o trabalho e a ciência é muito lenta. Que a reza galope e que a luz troveje [...] vejo bem. É muito simples, e está calor demais; passarão sem mim. Tenho meu dever, tirarei orgulho como muitos, deixando-o de lado.

A minha vida está gasta. Vamos! Vamos fingir, preguiçar, ó piedade! E existiremos brincando, sonhando amores monstros e universos fantásticos, queixando-nos e brigando com as aparências do mundo, saltimbanco, mendigo, artista, bandido – padre! Na minha cama de hospital, o cheiro do incenso me voltou tão forte; guardião dos perfumes sagrados, confessor, mártir [...].

Reconheço aqui a minha nojenta educação da infância. Depois o quê! [...] Ir meus vinte anos, se os outros vão vinte anos [...]

Não! Não! Agora me revolto contra a morte! O trabalho parece leve demais ao meu orgulho: minha traição ao mundo seria um suplício muito curto. No último momento, atacarei à direita, à esquerda [...]

Então, - oh! Querida pobre alma, a eternidade não estaria perdida para nós!¹⁶⁹

¹⁶⁹ RIMBAUD, Arthur. O relâmpago. In: Uma estadia no inferno. Tradução de Daniel Fresnot. São Paulo:

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Tempo livre. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, Vozes, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Tradução de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- ARISTÓTELES. *Ética à nicômano*. Tradução de Cássio M. Fonseca. Rio de Janeiro: Ediouro, [198-?].
- _____. *A política*. Tradução de Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Edusp, 1986.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gerando (1839). In: BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- BATTAGLIA, Felice. *Filosofia do trabalho*. Tradução de Miguel Reale. São Paulo: Saraiva, 1958.
- BESEN, José A. São Bento: pai dos monges do Ocidente. *Revista Missão Jovem*, 170, ago. 2002. Disponível em: <http://www.pime.org.br/noticias.inc.php?&id_noticia=3477&id_sessao=3>. Acesso em: 07 set. 2005.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1987.
- BRUGGER, Walter. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: EPU, 1987.
- CABEZA, Manuel Cuenca. *Temas de pedagogia del ocio*. Bilbao: Universidade de Deusto, 1995.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: EDUSP, 1978.

- CARVALHO, Maria Alice Rezende. *Cidade & fábrica: a construção do mundo do trabalho na sociedade brasileira*. 1983. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CHALOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Contribuição da indústria para a reforma da educação superior*. Rio de Janeiro: CNI, 2004.
- COSSERY, Albert. *Mendigos e ativos*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Conrad, 2006.
- COSTA E SILVA, Alberto da. *Castro Alves*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- _____. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP, 2000a.
- _____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2000b.
- DONATO, Hernani. *A revolução de 32*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- DE GRAZIA, Sebastian. *Tiempo, trabajo y ocio*. Tradução de Consuelo VAzquez de Parga. Madrid: Tecnos, 1966.
- DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. 2ª. ed.. São Paulo: Sextante, 2001.
- DREZE, Jacques e DEBELLE, Jean. *Concepções da universidade*. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele. Fortaleza: UFC, 1983.
- EPICURO. Epicuro, Lucrécio, Cícero, Sêneca, Marco Aurélio. Tradução de Agostinho Silva. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1973.
- FASUBRA. Revista da FASUBRA. n. 2, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.fasubra.org.br>>. Acesso em: 08 jan. 2006.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade brasileira: em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977
- FLACERIERE. Robert. *A vida quotidiana dos gregos no século de Péricles*. Tradução de Virginia Mota. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1978.

- FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FREITAS, Décio. Formas da escravidão no Brasil. In: JERUSALINSKY, Alfredo (org.). *O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- FRIJHOFF, Willem. Modelos. In: RUEGG, Walter (Org.). *Uma história da universidade na Europa*. v. 2 (1500-1800). Tradução do Gabinete de Tradução da Faculdade de Letras do Porto. Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 2001.
- FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. Tradução de Octavio Alves Velho. 5ª. ed.. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- GEBARA, Ademir. *O mercado de trabalho livre no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GENRO, Tarso. *A reforma da educação no Brasil*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/reforma/Documentos/DOCUMENTOS/2005.4.26.15.11.23.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2006.
- GERMANO, José Willington. *Estado e educação militar no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GLOTZ, Gustave. *História econômica da Grécia: desde o período homérico até a conquista romana*. Trad. Vitorino Magalhães Godinho. Lisboa: Cosmos, 1946.
- GRISOTTO, A. *Parâmetros curriculares nacionais: uma abordagem epistemológica das questões éticas*. 2002. xi, 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GUEVARA, Che. O homem cubano e o socialismo. In: *Textos políticos e sociais*. Tradução de Antonio da Graça Souza. São Paulo: Edições Populares, 1987.
- HAUSER, Arnold. História social da arte. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HAMMERSTEIN, Notker. O Iluminismo. In: RUEGG, Walter (Org.). *Uma história da universidade na Europa*. v. 2 (1500-1800). Tradução do Gabinete de Tradução da Faculdade de Letras do Porto. Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 2001.
- HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*. Tradução de Mary de Camargo Neves Lafer São Paulo: Iluminuras, 2002.

- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, HORKHEIMER, ADORNO e HABERMAS. *Coleção Os Pensadores*. 2ª ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.
- JERUSALINSKY, Alfredo (Org.). *O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- KEROUACK, Jack. *Viajante solitário*. Tradução de Eduardo Bueno. Porto Alegre: LP&M, 2006.
- KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- LA BOETIE, Etienne. *Discurso sobre a servidão voluntária*. Tradução de Manuel J. Gomes. Lisboa: Antígona, 1986.
- LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. 2. ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1999.
- _____. *A religião do capital*. Tradução J. Mega. Lisboa: Theorema, 1975.
- LE GOFF, Jacques. *Por um novo conceito de Idade Média*. Tradução de Maria Helena da Costa Dias. Lisboa: Estampa, 1980.
- _____. *Os intelectuais na Idade Média*. Tradução de Margarida Sevulo Correa. Lisboa: Gradiva, 1984.
- _____. *El hombre medieval*. Tradução de Julio Martinez Mesanza. Madrid: Alianza, 1995.
- LINS, Ana Maria Moura. O método Lancaster: educação elementar ou adestramento. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. Tradução de E. Jacy Monteiro. *Coleção Os Pensadores*. 5ª. Ed. São Paulo, Nova Cultural, 1991.
- LUCCI, Elian Alabi. A educação para o ócio e a criatividade. *Criatividade – A Pessoa – AMAE*, 1995, p. 5.
- MANACORDA, Mario. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. El arte em la sociedad unidimensional. In: _____. *La sociedad opresora*. tradução Ítalo Manzi. Caracas: Tiempo Nuevo, 1970a.

_____. El individuo em la “Gran Sociedad”. In: _____. *La sociedad opresora*. Tradução de Ítalo Manzi. Caracas: Tiempo Nuevo, 1970b.

_____. Arte e revolução. In: _____. *Contra-revolução e revolta*. Tradução de Álvaro abral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. *A dimensão estética*. Tradução de Maria Elisabete Costa. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. Para a crítica do hedonismo. In: _____. *Cultura e sociedade*. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARGLIN, Stephen. Origem e funções do parcelamento das tarefas – para que servem os padrões. In: GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MARITAIN, Jacques. (org) *Progresso e progressismo*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1970.

MARX, Karl. *O Capital*. Vol I. Tradução de J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Coimbra: Ed. Centelha, 1974. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2005.

_____. *Elementos fundamentales para la critica de la economia política*. Tradução de Pedro Scaron. Mexico: Siglo Veintiuno, 1978. 2 vols.

_____. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: FROMM, Erich. *Conceito marxista de homem*. Tradução de Octávio Alves Velho. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1970.

MONDOLFO, Rodolfo. A valorização do trabalho na cultura antiga. In: _____. *O homens na cultura antiga*. Tradução de Luiz Ap. Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *A socialização da força de trabalho: Instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934*. 1990. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOSSÉ, Claude. *Le travail em Grece et a Rome*. Paris: Univ. de France, 1980

- MULLER, Rainer. A educação e vida estudantis. In : RUEGG, Walter (Org.). *Uma história da universidade na Europa*. v. 2 (1500-1800). Tradução do Gabinete de Tradução da Faculdade de Letras do Porto. Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A genealogia da moral*. 3ª. ed.. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- _____. O estado grego. In: _____. *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. Tradução de Pedro Sussekind. São Paulo: Editora 7 letras, 2005.
- NOGUEIRA, Maria A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2ª. Ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro*. Campinas,SP: Editora Alínea, 1998.
- PADOVANI E CASTAGNOLA. *História da filosofia*. 11ª. ed.. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- PAIM, Antonio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982.
- PAIM, Antonio. *A UDF e a idéia de universidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.
- PAULA, Maria de Fátima Costa de. *A influencia das concepções alemã e francesa sobre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- PATRICK, John. *As origens da educação superior em Atenas. O Lyceum e a educação ateniense antes de Aristóteles*. Lisboa, 2004. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/grecia/patrick.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2005.
- PEDROSA, Mário. Da missão francesa – seus obstáculos políticos. In: ARANTES, Otília (Org.). *Acadêmicos e modernos: textos escolhidos*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M.(Orgs.) *Educação e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

PEY, Maria Oly (Org.). *Pedagogia libertária: experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.

PIMENTEL, Maria Augusto de Oliveira. *O ínclito ferreiro: uma leitura das representações do deus artífice em Homero, Hesíodo e na iconografia ática*. Dissertação (mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade de Campinas, Campinas.

POLLARD, Sidney. *La gênesis de la dirección de empresa moderna*. Tradução de Pilar Lopez Mañes. Madrid: Ministério de trabajo y seguridad social, 1987.

PORTER, Roy. A Revolução Científica e as Universidades. In: RUEGG, Walter (Org.). *Uma história da universidade na Europa*. v. 2 (1500-1800). Tradução do Gabinete de Tradução da Faculdade de Letras do Porto. Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 2001.

PRANDI, Reginaldo. *Os favoritos degradados: ensino superior e profissões no Brasil hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

PRONKO, Marcela Alejandra. Crônica de um fracasso: uma história dos projetos de criação de Universidades do Trabalho no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 20. n. 66, 1999, p. 84-103.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890 – 1930*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

RAFFA, Luciane Orlando. The leisure of working women. In: INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM, 19., 1996, Eger, Hungary. *Continuity and Change: Organizations, Groups, Individuals in Crisis – Coping Strategies – Abstracts*, Eger: International School Psychology Association, Hungarian School Psychology Association, Eszterházy Károly Teachers' Training College, Ministry for Education and Culture, ELTE, School Psychology Method Base, School Psychology Section, Hungarian Psychological Association, 1996.

_____. Karoshi e Burnout: as conseqüências extremas do excesso de trabalho. *Ensaio*. ano 1, n. 1, p. 17-18, mar. 2004.

_____. *Síndromes depressivas e aposentadoria: a tomada do sujeito como representação mercadológica no limite da educação*. 2006. xxxix, 329 p. (vol. I), xiii, 229

p. (vol. II). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RAFFA, Luciane Orlando; CAVALCANTI, Paula Arcoverde. Avaliação da educação e neoliberalismo. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 22, 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAE, 2005.

REALE, Giovanni. *Introducción a Aristoteles*. Tradução de Victor Bazterrica. Barcelona: Herder, 1985.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

ROTH, Philip. *A marca humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *O animal agonizante*. Tradução de Paulo Henrique Brito. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROSSI, Wagner G. *Capitalismo e educação*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. 2 vols. São Paulo: Moraes, 1981.

RUEGG, Walter (Org.). *Uma história da universidade na Europa*. v. 2 (1500-1800). Tradução do Gabinete de Tradução da Faculdade de Letras do Porto. Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 2001.

SALLES, Iraci Galvão. *Trabalho, progresso e a sociedade civilizada*. São Paulo: Hucitec, 1986.

SÃO BENTO. Regra do glorioso patriarca São Bento. Tradução de Dom João Evangelista Enout. Disponível em: <<http://www.osb.org.br/regra.html>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. *A Revolução de 30 e as primeiras universidades*. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br>>. Acesso em: 13 jun. 2006.

SILVA, Doris Accioly e MARRACH, Sonia Alem (orgs.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Humanas*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SILVA, Josué Pereira da. *Três discursos, uma sentença: tempo e trabalho em São Paulo – 1906/1932*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1996.

- SILVEIRA, Maria José. A evolução da concepção de universidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel José Gomes (org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: IBRASA, 1984.
- SOARES, Laura Tavares Ribeiro. *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001
- SOUZA CAMPOS, Ernesto. *Educação superior no Brasil: esboço de um quadro histórico*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.
- _____. Instituições culturais e de educação superior no Brasil: resumo histórico. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.
- _____. História da Universidade de São Paulo. 2ª. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989.
- _____. *A Universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- THOMPSON, Edward P. Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. In: _____. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Tradução de Eva Rodriguez. Barcelona: Crítica, 1979.
- _____. *A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão*. Tradução de Renato Busato Netto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- TOBIAS, José Antonio. *O ensino de filosofia nas universidades brasileiras*. Washington: OEA, [19- -?].
- _____. *Universidade: humanismo ou técnica?* São Paulo: Editora Herder, 1969.
- TRAGTENBERG, Maurício et al. *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1996
- VACCARO, Salvo. *Foucault e o Anarquismo*. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1997.
- VANEIGEN, Raoul. *Traité de savoir-vivre à l'usage des jeunes générations*. Paris: Gallimard, 1967.
- _____. *De la huelga salvaje a la autogestión generalizada*. Tradução de Joaquim Jorda. Barcelona: Anagrama, 1978.
- _____. Sobre antiglobalização. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/07/259672.shtml>>. Acesso em: 07 set. 2006.
- VAZ, Henrique C. de Lima. *Raíces da modernidade*. São Paulo: Loyola, 1992.

VELHO, Silvia. *Relações universidade-empresa: desvendando mitos*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Trabalho e natureza na Grécia antiga*. In: *Trabalho e escravidão na Grécia Antiga*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, Papyrus, 1989.

VERNANT, Jean-Pierre (Org.). *O homem grego*. tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo Lisboa: Presença, 1994.

WEINSTEIN, Bárbara. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil: 1920-1964*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez, CDAPH-IFAN, Universidade São Francisco: 2000.