

Revista AduSP

Associação dos Docentes da USP
Seção Sindical da Andes-SN - Junho 1999 - Nº17



Memórias da educação

Antonio Candido
Aziz Ab'Sáber
Cristovam Buarque
Emília Viotti da Costa
Flávio Motta
Leopoldo de Meis
Magda Becker Soares
Milton Santos
Nestor Coullart Reis Filho
Rogério C. Cerqueira Leite

APRESENTAÇÃO

Num momento de extremo sucateamento do ensino superior público brasileiro, a diretoria da Adusp, com o apoio da Comissão Editorial de sua revista, optou por concentrar esforços e lançar esta edição especial com depoimentos de importantes personalidades de diversas áreas da Educação, Ciência e Tecnologia. A proposta inicial era a de que, ancorado na experiência de cada um dos entrevistados, focos de luz pudessem ser lançados sobre os problemas que o país enfrenta nas áreas educacional e científica. O resultado foi muito além. O conjunto de reflexões desses educadores, mais do que apontar os problemas, mostra que existem maneiras diferentes de educar os nossos estudantes, dando-lhes além do ensino básico de qualidade, profundas noções de cidadania e compromissos com a sociedade. Enquanto a realidade aponta para a proliferação de faculdades e universidades que oferecem cursos de graduação e pós-graduação de todos os gêneros e gostos, demonstrando que a educação transformou-se em mercadoria comum, os depoimentos, como farol em terra firme, nos indicam o caminho a seguir. Respeitando as características de cada uma das áreas – o que se refletiu na forma diferenciada de apresentação dos textos –, buscamos mostrar que, em um passado não muito distante, a Educação, a Ciência e a Tecnologia recebiam um outro tipo de tratamento não só por parte dos governos estaduais e federal, como também dos próprios docentes. Esta afirmativa pode ser comprovada nas falas de Antonio Candido de Mello e Souza, Milton Santos, Emília Viotti da Costa, Aziz Ab'Saber, Magda Becker Soares, Cristovam Buarque, Leopoldo de Meis, Rogério César Cerqueira Leite, Fávio Motta e Nestor Goulart Reis Filho. Vale ressaltar que este trabalho não teria condições de ser realizado sem a colaboração dos professores que aceitaram o convite da Adusp para colher os depoimentos. São eles: Flávio Aguiar, Zilda Iokoi, Sylvia Bassetto, Francisco Nóbrega, Hamilton de Souza, Khaled Goubar e Nelson Achcar. Na última parte da revista, publicamos textos produzidos para homenagear os professores Alberto Luiz da Rocha Barros, Francisco Iglésias e Maurício Tragtenberg falecidos entre o final de 1998 e início deste ano.

DIRETORIA

Jair Borin, Osvaldo Coggiola, Marcos N. Magalhães, Iraci Palheta,
Ildo Luís Sauer, Lighia B. Horodynski-Matsushigue, José Moura Gonçalves Filho,
Paulo Y. Kageyama, Antonio César Fagundes, Jairo Kenupp Bastos, Ires Dias

Comissão Editorial

Adilson O. Citelli, Bernardo Kucinski, Fernando Leite Perrone,
Francisco Gorgônio da Nóbrega, Khaled Goubar, Nelson Achcar,
Norberto Luiz Guarinello e Zilda M. Gricoli Iokoi

Editor: Marcos Luiz Cripa vd
Assistente de redação: Fernanda Franklin da Silva
Editor de Arte: Luís Ricardo Câmara
Assistente de produção: Rogério Yamamoto
Capa: Luís Ricardo Câmara
Revisão: Isabel Cristina Lélis Ferreira
Secretaria: Alexandra M. Carillo e Aparecida de F. dos R. Paiva
Distribuição: Marcelo Chaves e Walter dos Anjos
Fotolitos: Bureau OESP
Gráfica: Van Moorsel Andrade e Cia.
Tiragem: 5.500 exemplares

Adusp - S. Sind.

Av. Prof. Luciano Gualberto, trav. J, 374
CEP 05508-900 - Cidade Universitária - São Paulo - SP
Internet: <http://www.adusp.org.br>
E-mail: imprensa@adusp.org.br
Telefones: (011) 813-5573/818-4465/818-4466
Fax: (011) 814-1715

A Revista **Adusp** é uma publicação trimestral da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo - S. Sind., destinada aos associados. Os artigos assinados não refletem, necessariamente, o pensamento da diretoria da entidade e são de responsabilidade dos autores. Contribuições serão aceitas, desde que os textos, inéditos, sejam entregues em disquete e tenham, no mínimo, dez mil e, no máximo, vinte mil caracteres. Os artigos serão avaliados pela Comissão Editorial, que decidirá sobre seu aproveitamento.

ÍNDICE

6

**NÃO SOU MILITANTE DE COISA NENHUMA,
EXCETO DE IDÉIAS**

Milton Santos

14

**DEVEMOS REVER A IMAGEM
QUE TEMOS DE NÓS MESMOS**

Emília Viotti da Costa

30

**A FACULDADE DE FILOSOFIA
MUDOU O PANORAMA CULTURAL**

Antonio Candido

38

**É GRANDE A DISTÂNCIA ENTRE O
DISCURSO OFICIAL E A REALIDADE**

Magda Becker Soares

44

**A UNIVERSIDADE REPRESENTA A
CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA NAÇÃO**

Aziz Ab'Sáber

54

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA ESTÁ ABANDONADA

Cristovam Buarque

60

NÃO QUERO POLÍTICA, SÓ CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Leopoldo de Meis

66

**A PRODUÇÃO CIENTÍFICA É COMPATÍVEL COM
O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO PAÍS**

Rogério C. Cerqueira Leite

70

**A CONSTRUÇÃO DA INTERDEPARTAMENTALIDADE
ATRAVÉS DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**

Nestor Goulart Reis Filho

78

SOBRE O ENSINO DE ARTE & ARQUITETURA

Flávio L. Motta

HOMENAGENS

Alberto Luiz da Rocha Barros, 82

Francisco Iglésias, 85

Maurício Tragtenberg, 88

NÃO SOU MILITANTE DE COISA NENHUMA, EXCETO DE IDÉIAS

Milton Santos

POR ZILDA IOKOI

Milton Santos representa uma geração de intelectuais que se formou na Universidade Federal da Bahia antes da reforma de 1968. O sentido humanista revelado no depoimento aqui publicado indica não apenas a experiência de um homem de idéias, como também de um cidadão que defende com o rigor da palavra os direitos dos homens simples, dos negros e dos excluídos. Sua trajetória de vida, de pesquisa e de docência permite o reconhecimento de um humanismo que sensibiliza o leitor e o reconhecimento dos dilemas atuais da formação dos jovens estudantes do país. De um mundo de esperanças e de sonhos partilhados com o espaço, com os orientadores dentro e fora do país e de planos para o futuro do Brasil, Milton apresenta-se nesta publicação como um intelectual que reconhece os problemas atuais, mas considera imprescindível atrair a juventude para o debate teórico com vistas ao aprofundamento da crítica e a reelaboração de projetos democráticos de incorporação de cidadania e direitos entre os quais estão o dos negros. Partilhar com o professor desta longa e afetiva conversa foi um aprendizado que muito me comoveu.



A primeira coisa a dizer é que eu sou um homem da Bahia. Nasci em 1926, na Bahia. Pude, ainda, participar de um tipo de formação básica, que iria praticamente se extinguir com a minha geração, isto é, um ensino secundário em cinco anos, complementados por mais dois anos preparatórios à Faculdade. Aqueles cinco anos ofereciam um conjunto de conhecimentos capaz de formar o homem para ser um cidadão. Era isso o ensino secundário: a formação de um indivíduo completo e, assim, de um candidato a ser um bom cidadão.

Praticamente não fui à escola primária. Como meus pais eram professores primários, estudei mesmo em casa e só fui à escola para fazer exames, aos oito anos, em Alcobaça, no sul da Bahia. Fiquei esperando a idade de 10 anos para fazer o exame de admissão ao ginásio em escola particular, em Salvador. Havia poucos ginásios em todo o Estado. Tive que ser interno. E como não havia internatos públicos, fui para uma escola, onde meu pai havia sido professor. Esta particular, o Instituto Bahiano de Ensino. Era uma escola da classe média estabelecida. Nesse estabelecimento havia rigor, tanto do ponto de vista da formação ética como da formação intelectual.

Salvador demorou muito para se tornar um centro industrial, permitindo, então, uma valoração muito grande da cultura. A própria sociedade brasileira era ainda um arquipélago, pouco contaminado pelos valores da sociedade industrial. Esse apego à cultura não era apenas um sonho daqueles que se entregavam a um projeto intelectual porque havia a quase certeza de que através da cultura, do estudo e do esforço poder-se-ia chegar a algum lugar, diferente do projeto industrialista, onde há outros canais de ascensão e os valores são outros. Hoje, olhando para trás, vejo como isso foi importante para a minha formação, haver adquirido uma preocupação estudiosa, ao mesmo tempo que uma fé no humanismo.

O fato de haver estudado Direito reforça muito esta vocação, pois a formação jurídica era, então, a porta para todas as funções de direção da vida social: para a diplomacia, para a política, para o jornalismo e até para as atividades propriamente ligadas ao Direito, isto é, ser juiz, promotor, advogado, etc.

A Faculdade de Direito não era predominantemente técnica, mantinha um equilíbrio entre o lado técnico e o filosófico da formação, com um grande peso para o estudo do Latim, da Filosofia, da Sociologia e da Geografia Humana. Tudo isso, como já ressaltai antes, foi muito importante na minha formação. Sendo Salvador uma cidade pequena mas com a vantagem de ter sido urbana há muitos séculos, havia a possibilidade de convivência imediata com homens cultos fora da Universidade. Nela havia já uma segmentação, uma hierarquização da vida social, mas, a essa época, isso não impedia os contatos.

Exemplo de intelectuais com os quais convivi ainda muito moço foram Pedro Calmon e Otávio Mangabeira. Tive grandes professores desde o ginásio, porque gente de grande valor que ensinava nas Faculdades de Medicina, de Direito, de Engenharia, também dava aulas no ginásio. Estes homens eram um modelo para nós, os jovens estudantes.

Fiz meu bacharelado em Direito e um pouco depois fui para a França me doutorar o que consegui aos trinta e dois anos. Meu tema de tese foi *O Centro da Cidade de Salvador: Estudo de Geografia Urbana*, que acabou se tornando um livro de História, versando sobre Salvador nos anos 50. Meus diretores de tese foram Jean Tricart e Etienne Juillard, na Universidade de Estrasburgo.

Então o Brasil já era visto através da definição oferecida no famoso livro de Stefan Zweig, ou seja, "o Brasil do futuro". Havia esse lado ufanista e desenvolvimentista oriundo em parte da política de preparação de Brasília, do crescimento econômico e do debate sobre o desenvolvimento. Naquela época em que fiz meu doutoramento, havia também da parte dos professores e intelectuais europeus um olhar otimista e simpático com relação ao terceiro mundo, noção politicamente construída na Europa e marca da associação daqueles intelectuais com jovens e com gente progressista do Terceiro Mundo. Era também, de alguma forma, um ato de engajamento. Ainda que também houvesse preocupações com a carreira, não era como hoje, onde as relações internacionais são, em grande parte, ditadas por preocupações *de carreira*, tornando-as tão áridas e raramente produtivas (no meu modo de ver). Havia um comprometimento com as idéias universalis-

tas, na cooperação entre orientados e mestres. Tenho grande orgulho do volume de artigos que eu assinei com meu mestre Tricart.

É exatamente porque se acreditava no desenvolvimento que se inventou a noção de subdesenvolvimento. Havia toda uma idéia de como fazer os países do sul *decolarem*. Essa decolagem tinha certos pressupostos que passavam pela industrialização, pela construção de um Estado Nacional, pela incorporação cada vez maior do conhecimento na criação de um projeto nacional. Havia todo um conjunto de idéias que acabava dando entusiasmo à juventude, capitaneada, de uma forma ou de outra, pelos partidos de esquerda, notadamente o Partido Comunista. O PCB fazia um trabalho muito forte, muito sistemático para esta integração, que incluía também pessoas com outros perfis ideológicos, mas interessadas no projeto nacional. Essa busca do desenvolvimento era uma tarefa que incluía uma grande parte da juventude e não deixava indiferentes outros partidos políticos.

Eu tenho a impressão de que, se formos periodizar, veremos que o abalo das concepções de desenvolvimento nacional só ocorre recentemente, no governo atual. O que se deu foi uma mudança na forma de ver a questão. Em um dado momento, acreditava-se na industrialização como saída para o desenvolvimento e criou-se, no meu modo de ver, um grande problema epistemológico. Essa crença firme na industrialização, que até hoje tem repercussão nas Ciências Sociais, é também decorrente da hegemonia paulista na produção intelectual brasileira. Quer dizer, essa crença na indústria como motor, como único motor possível, tornou-se um pensamento hegemônico, aceito praticamente sem crítica. Descobri isto somente em 1964, quando fui ensinar na França. Depois de repetir as mesmas coisas - a indústria como motor, a indústria como alternativa, a indústria como forma de medir o crescimento, a indústria como único setor dinâmico - e aliás, isto se devia a uma certa leitura de Marx, trans-

É exatamente porque se acreditava no desenvolvimento que se inventou a noção de subdesenvolvimento. Havia toda uma idéia de como fazer os países do sul *decolarem*. Essa decolagem tinha certos pressupostos que passavam pela industrialização, pela construção de um Estado Nacional, pela incorporação cada vez maior do conhecimento na criação de um projeto nacional.

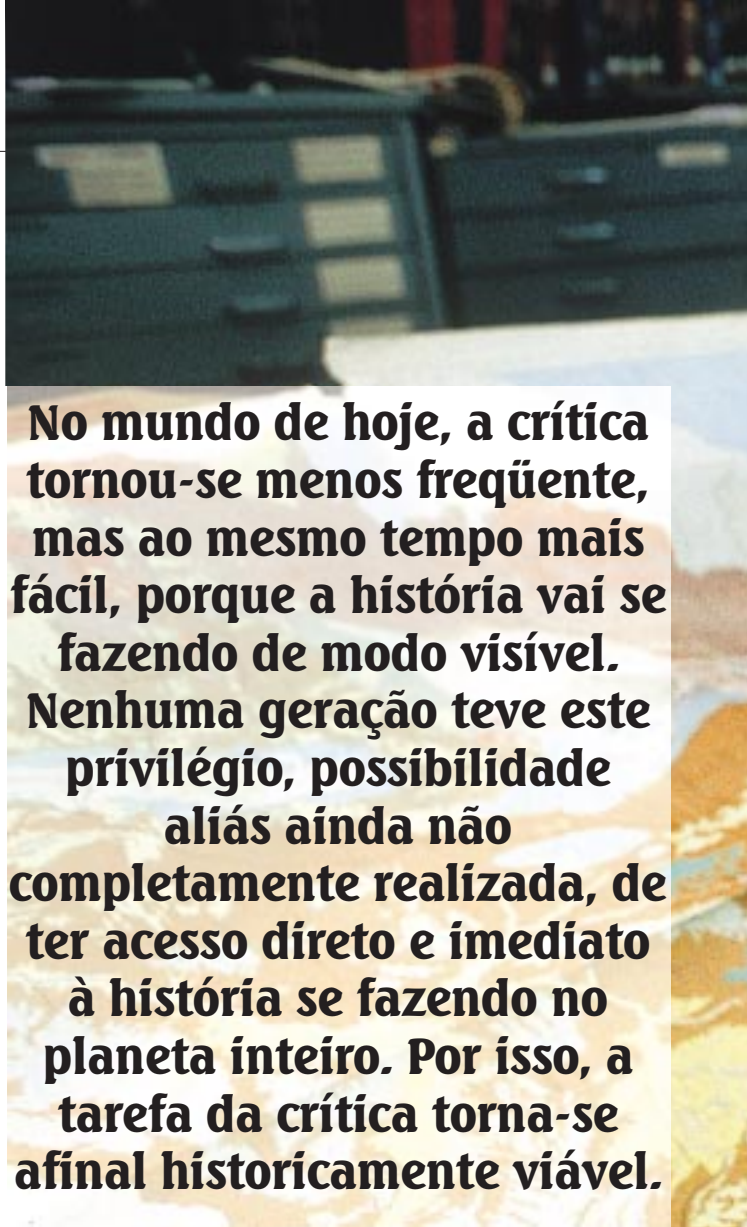
mitida pelos militantes do PC - descobri que não era bem essa a interpretação única, nem a exclusivamente conveniente. Nem para os nossos países, nem para os países centrais. A base do meu trabalho a partir daí passou a ser a de criticar esta certeza que eliminava inúmeras possibilidades de entendimento do lugar, da região, da história local. Predominava uma interpretação a partir da industrialização e da indústria. Buscávamos ver o país a partir do que ele ainda não tinha, do que ele ainda não era. E imaginávamos estar produzindo uma visão futurista, um projeto, quando, na verdade, buscávamos uma camisa de força, costurada no estrangeiro, para vestir o nosso próprio país. A base mais ampla das ciências sociais era essa epistemologia importada, cujos frutos eram legitimados nos centros exportadores de idéias. Enquanto isso, descurávamos da produção de nossa própria epistemologia, de nossas próprias idéias. Tudo isso era muito ajudado pela nossa ênfase enviesada de uma velha tendência intelectual que é a de considerar o



mundo a partir da Europa, e agora dos Estados Unidos. Assim se exclui do nosso campo de visão a maior parte da humanidade, do mundo e, também, da própria cultura brasileira. A cultura oficial brasileira - a dos homens oficialmente cultos do Brasil - nutriu-se, freqüentemente, de uma visão vesga do mundo. A globalização agrava essa vesguice. Ela não convoca a uma real mundialização do pensamento, porque vem acompanhada do predomínio praticamente ditatorial de forças que têm, outra vez, como centro, a Europa e já agora, sobretudo os Estados Unidos. O pensamento único é um pensamento de origem euroamericana. E eu creio que isso convida a uma renúncia do mundo e de si mesmo, por ficarmos demasiadamente tributários de epistemologias que não são universalistas, mas são apenas euroamericanas, rejeitando assim, a possibilidade de começar a ver o mundo a partir de nós próprios. Acho que esse é o grande drama do pensamento social latino-americano.

Vejo hoje com muita dor a relação entre o regime autoritário militar e o regime autoritário da democracia de mercado - porque os dois são autoritários. Havia um autoritarismo explícito que convocava à oposição da inteligência, mas hoje há um autoritarismo encapuzado - em certos aspectos - e ainda mais eficaz porque nasce niilista e termina sendo niilista. O outro levava a uma crença e a uma "contra-crença". Esta "contra-crença" era eficaz pois também era uma crença: essa vontade de liberdade que irmanava brasileiros dentro e fora do país, ainda que as formas de luta pudessem ser completamente diferentes. Os de dentro resistiam e os de fora, a seu modo, imaginavam resistir. Hoje eu creio que o totalitarismo é pouco visto, ou, em todo caso, não é considerado como autoritarismo. Porque o próprio processo de vida acaba por esmagar toda a vontade de autonomia intelectual, as formas econômicas e políticas desse autoritarismo aparecem como indispensáveis e, para muitos, louváveis, criando uma espécie de "geléia geral", na qual os resistentes aparecem em número relativamente limitado.

Daí decorre a nossa tarefa educacional como tarefa crítica. No mundo de hoje, a crítica tornou-se menos freqüente, mas ao mesmo tempo mais fácil, porque a história vai se fazendo de modo visível. Nenhuma geração teve este privilégio, possibilidade



No mundo de hoje, a crítica tornou-se menos freqüente, mas ao mesmo tempo mais fácil, porque a história vai se fazendo de modo visível. Nenhuma geração teve este privilégio, possibilidade aliás ainda não completamente realizada, de ter acesso direto e imediato à história se fazendo no planeta inteiro. Por isso, a tarefa da crítica torna-se afinal historicamente viável.

aliás ainda não completamente realizada, de ter acesso direto e imediato à história se fazendo no planeta inteiro. Por isso, a tarefa da crítica torna-se afinal historicamente viável. Os instrumentos intelectuais de crítica passam a ter uma veracidade e objetividade que nunca tiveram e é por isso que a própria história, a noção de história, torna-se ainda mais central, sugerindo uma volta ao marxismo. Evidentemente que a um marxismo renovado, porque nunca foi possível ao mundo, contemplar, como hoje, o conjunto formado por uma totalidade empírica. Acho que a história do presente - a maneira como ela se dá e os enganos a que ela com freqüência nos arrasta pela ditadura da informação - pode ser retomada através desse conhecimento da maneira particular de o mundo produzir história em cada país, em cada região, em cada lugar. Acho esta é a grande lição da globalização.



A tarefa que se coloca para a universidade é convidar os estudantes ao gosto pelo entendimento das raízes dos fenômenos. Eu não creio que seja difícil, é apenas uma questão de treino, ou talvez de incluir em todos os currículos, a partir do primeiro ano, em todas as disciplinas, as noções de mundo globalizado. Isso já começa a acontecer. Exemplo disto foi um convite muito gostoso que recebi do diretor da Faculdade de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais para proferir a aula inaugural. Ou seja, a preocupação com a globalização é central para entender o Brasil. Os intelectuais de Estado nos dizem que temos de obedecer às normas de um mundo tal como eles escrevem. Vamos escrever de outra forma. Acho que este é o problema, o debate atual do Brasil é esse:

não dá para dar as costas à globalização, à realidade, só que ela está sendo descrita de uma maneira que considero incorreta.

Há uma confusão entre irrecusabilidade do progresso técnico e irrecusabilidade do processo político. Acredito que o avanço técnico não possa ser recusado, mas pode, sim, ser utilizado segundo um outro esquema. Sempre foi assim. Durante toda a história da humanidade, ocorreram progressos técnicos mas com formas políticas múltiplas. O próprio imperialismo é exemplo disso. De alguma forma havia imperialismos desiguais que se olhavam, sem obrigatoriamente se deixarem engolir, como o Império Português e o Inglês que eram diferentes, mas ambos mantinham suas colônias. Penso que, hoje, à ba-

se da ditadura do dinheiro, há uma idéia formada da utilização em mão única de um certo conjunto técnico.

Uma universidade como a USP não dispõe do seu próprio fundo de pesquisa. Esse parece ser o caso geral das universidades brasileiras, desprovidas, assim, de maior autonomia na direção do seu próprio processo de pesquisa. As maiores universidades poderiam destinar uma parte dos seus orçamentos (às vezes bem gordos em relação a congêneres estrangeiras) para a pesquisa feita a partir dela própria. Grandes idéias nem sempre necessitam de muito dinheiro. E o trabalho de faculdades críticas como as de Filosofia é barato e não pode repousar o seu financiamento somente no que vem de fora, mas em recursos que sejam acionados de perto, não de longe.

Acho que é preciso aprofundar esse papel crítico da universidade, após tentar captar a história como um todo e para todos: cientistas políticos, economistas, sociólogos, antropólogos e, estou deixando para o fim mas sem nenhuma hierarquia, geógrafos e historiadores.

O dever de ofício da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas é fundamentalmente desenvolver a crítica. É importante a gente começar a brigar por isso; nosso papel é um papel de crítica, quer dizer, a faculdade é o lugar da crítica, inclusive da própria ciência.

Minha própria biografia pessoal acaba sendo decisiva para o entendimento de minha posição ideológica e política. Quer dizer, o próprio fato de ser negro e a exclusão correspondente acabam por me conduzir a uma condição de permanente vigilância. Não sou militante de coisa nenhuma, possivelmente pela forte influência do estilo francês de ser intelectual, que houve na minha formação, por mais que eu deseje me libertar dessa herança, e tão forte, razão pela qual às vezes eu o faço com certa brutalidade. Essa idéia de intelectual, aprendida com Sartre, de uma independência total, distanciou-me de toda forma de militância, exceto a das idéias. A militância político-partidária me assusta, me

A militância político-partidária me assusta, me faz medo, porque ainda que a considere como indispensável, como também são indispensáveis os políticos, não desejo sê-lo, porque quero ser permanentemente sozinho. Embora separados, os militantes conscientes e convictos, constituem um bloco de resistência.

faz medo, porque ainda que a considere como indispensável, como também são indispensáveis os políticos, não desejo sê-lo, porque quero ser permanentemente sozinho. Embora separados, os militantes conscientes e convictos, constituem um bloco de resistência.

A universidade é a única instituição que só pode perdurar se não aceitar de forma cabisbaixa as regras estabelecidas. Se eu me considero institucional, estou acabando com a minha universidade. Então ela é uma instituição *sui generis*, o que facilita o nosso engajamento mais amplo na produção de idéias para o país como um todo, e no comportamento de uma vanguarda, pois não creio que ela tenha morrido. E a gente não deve ter vergonha de exercer o papel de vanguarda.

Mas, num mundo como o de hoje, as vozes isoladas têm um papel de arauto, mas não têm a força da convocação para a luta cotidiana e eficaz. Vejo também assim o papel dos sindicatos dos professores, como, por exemplo, a Adusp, ao convocar a partir da casa, a sociedade para uma mudança! Disso nós estamos um tanto distantes, isto é, não estamos à altura da situação política do país, seja porque esperamos pelos partidos, seja porque talvez não estejamos à sua altura, pois numa crise como a atual, já deveríamos estar mais ativos. Mas como temos medo de ser chamados de vanguarda... De certa maneira, a crítica que se fez às esquerdas num dado momento foi eficaz, porque silenciou muitas vozes.

A gente tem de discutir a democracia. A democracia que a gente quer e essa que está aí? Democracia de mercado... eu não creio que seja essa. Teríamos de rediscutir a idéia de cidadania, de democra-

As condições históricas do mundo atual permitem já muitos caminhos e esses muitos caminhos não vão ser encontrados ao mesmo tempo, mas cada qual encontrará o seu tempo em momentos diferentes. O que se está dando, agora, ao mesmo tempo é essa vocação atual para seguir a vontade de um grupo de empresas e de países hegemônicos.

cia, de liberdade mesmo. Liberdade de opinião, de criação, de poder....

Eu creio que o mundo vai se encaminhar para uma situação onde os países não terão necessidade dessa contabilidade dos economistas para se achar grandes. A grandeza do país será dada pela forma como ele se ocupa de seus habitantes, de sua população. E esse não será um mundo guerreiro. Nem mesmo a Europa de hoje, que de certo modo busca se unificar para fazer a guerra com os outros, poderá viver de outro modo. A Europa é uma máquina de guerra contra o Japão e seus satélites, contra os Estados Unidos e seus satélites e sobretudo contra o Terceiro Mundo... Será que devemos entrar nessa carreira? Para chegar no caso do Brasil, que diferença faz se somos o oitavo ou o octogésimo país do mundo? Não é isso que está em jogo. Acredito, ao contrário, que a história da qual nossa geração participa é uma história que permite pensar num mundo novo. Uma geração atrás, era impossível pensar assim... porque... (voltando à inevitabilidade das técnicas), não havia as técnicas doces como elas são hoje, subordinadas ao homem pela sua própria natureza. Isso permite uma outra política. Agora, essa outra política não dá para esperar pelo chamado mundo, tem que ser produto de vontades nacionais. Então, não é verdadeiro dizer que só há um caminho para todos os países. As condições históricas do mundo atual permitem já muitos caminhos e esses muitos caminhos não vão ser encontrados ao mesmo tempo, mas cada qual encontrará o seu tempo em momentos diferentes. O que se está dando, agora, ao mes-

mo tempo é essa vocação atual para seguir a vontade de um grupo de empresas e de países hegemônicos.

Num mundo assim feito, vejo o Brasil como um dos países que vão sair na frente. Não importa o que os governos, mundial e nacional, façam este ano ou o ano que vem. O movimento atual é de

cima para baixo, mas há um outro movimento possível, um outro mundo movendo-se de baixo para cima, movimento que foi acelerado nestes três meses. Acho que ocorreu uma enorme aceleração da história que aponta para a emergência de um novo país, a despeito da vontade de mantê-lo vinculado a um pensamento único, a um comando único, a uma idéia única, a uma economia única, a um dinheiro único e a um sistema de técnicas único. Eu creio que essa descoberta está sendo feita em toda parte. Nosso problema vem do fato de não sabermos até que ponto os homens que conduzem a nação e os partidos políticos aceitam esse tipo de idéia. Há muito medo hoje ainda, de dizer que outra coisa - diferente do que aí está - é também o Brasil, não é? Acho que esse é que é o problema... a palavra 'mundo' é usada de maneira indevida, a palavra 'Brasil' é usada de maneira indevida e isso perturba a produção de um projeto alternativo. Mas, eu vejo que este é possível. Pode-se usar de outra forma a tecnologia e, mesmo, o mercado, a partir do homem, e não do dinheiro como está sendo feito agora.

Zilda Iokoi é professora do Departamento de História da FFLCH/USP.





Foto: Adriana Zehbrauskas/Folha Imagem

DEVEMOS REVER A IMAGEM QUE TEMOS DE NÓS MESMOS

Emília Viotti da Costa

POR SYLVIA BASSETTO

O depoimento da professora Emília Viotti da Costa permite acompanhar sua trajetória intelectual, fortemente vinculada à percepção da história brasileira dos últimos 50 anos. Com perspicácia, sensibilidade, emoção e, às vezes, sutil ironia, nos fala da sociedade, da política, da cultura e da Universidade. Lembra os bons tempos de projetos coletivos e interlocuções férteis e outros momentos menos felizes, mas sempre esclarecedores. Aposentada pelo AI-5, em 1969, como docente do Departamento de História, Emília Viotti trabalha desde 1970 nos Estados Unidos. Dilemas, percalços, superações estão no relato dessa experiência, sempre marcada pela necessidade visceral de olhar para seu país, comparando, analisando, questionando, estimulando a reflexão. Pesquisadora incansável, autora de obras fundamentais (*Da Senzala à Colônia, Da Monarquia à República, Coroas de Glória, Lágrimas de Sangue*, dentre outras) Emília nos revela, acima de tudo, sua paixão pelo ensino, razão maior de seus trabalhos mais fecundos. Uma feliz coincidência permitiu a publicação deste depoimento na ocasião em que Emília Viotti da Costa recebe o título de Professor Emérito da FFLCH.

Nasci às vésperas do grande *crash* de 1929 e vivi desde então num mundo abalado periodicamente por recessões econômicas, que lançam muitos ao desemprego e à miséria. Meu pai, natural de Portugal, veio para o Brasil aos 6 anos, e mais tarde optou pela nacionalidade brasileira. Dele ouvi histórias da vida difícil na Beira Alta e dos primeiros anos no Brasil. Trabalhava como representante comercial de várias firmas do Norte e Nordeste, que vendiam seus produtos em São Paulo. Em matéria de política era udenista. Seu catecismo era o jornal *O Estado de S. Paulo*, que lia assiduamente. Interessava-se muito por política e economia. Na Associação Comercial defendia a teoria medieval do justo preço e condenava os gananciosos. Era um homem reservado, extraordinariamente metódico e disciplinado. Pouco se envolvia na minha educação que, segundo ele, era coisa de mulher. Quando fiquei adolescente, levava-me aos comícios políticos. Assim é que assisti a comícios do Brigadeiro Eduardo Gomes, do Getúlio e do Prestes. Minha mãe tinha simpatias ligeiramente anarquistas. Era uma leitora voraz que, pouco antes de falecer, aos noventa anos, lia e comentava com argúcia livros sobre os mais variados assuntos, dos *Versos Satânicos* ao último livro do antropólogo Darcy Ribeiro. Sua rica biblioteca abriu para mim os prazeres da literatura européia e americana. Era ela quem me levava aos concertos e ao teatro. Um dos grandes momentos da minha adolescência foi ouvir Pablo Neruda recitar seus poemas no estádio do Pacaembu, perante centenas de operários entusiasmados e comovidos.

A família de minha avó materna vivia das glórias do passado. Falavam do Conselheiro Brotero, nosso antepassado que casara com uma americana de nome Dabney e fora durante muito tempo diretor da Faculdade de Direito. Contavam também do meu bisavô Frederico Abranches, que foi Conselheiro e Presidente de Província. Meu avô era jornalista e poeta. Contava histórias maravilhosas. Era uma família muito grande, com gente de todas as linhas políticas e religiões. Havia militares, padres, freiras, ateus, maçons, anarquistas, conservadores e liberais. Aí aprendi o respeito à opinião alheia e o valor da

democracia. Da família paterna pouco sei. O pai de meu pai nunca conheci. Morreu cedo. A mãe morreu de parto. Foi criado pela madrastra, uma mulher excelente que passou os últimos anos em casa de meus pais e foi, para mim, um exemplo de alegria, bondade e infinita paciência.

Fiz o curso primário na Escola Estadual Caetano de Campos - que naquele momento era um pólo de excelência - e o secundário, no Mackenzie. Quando saí do secundário abandonei a idéia de ser física, minha matéria preferida. Um casamento e uma gravidez me tinham afastado da vocação inicial. O curso de Física exigia tempo integral, de que eu não dispunha. Pensei em fazer ciências sociais, mas abandonei a idéia pois, na época, as oportunidades de trabalho para os formados em ciências sociais eram muito limitadas, ao passo que o curso de Geografia e História permitia lecionar no ensino secundário ou no superior.

Entre para o Departamento de Geografia e História da USP quando esta era bastante jovem. Criada nos anos trinta, a USP tinha pouco mais de quinze anos. O período dos professores franceses já havia passado. Havia ficado apenas seus discípulos, que, no Departamento de História, com exceção de uns poucos, não faziam jus aos nomes ilustres que os haviam precedido. Nos anos em que frequentei o Departamento como aluna, ainda tivemos alguns professores estrangeiros, melhor seria dizer franceses. A França dominava a cultura. Os cursos dos professores visitantes ainda eram dados em francês, pois se pressupunha que os alunos estavam aptos a acompanhar as aulas sem dificuldade. O Departamento de História tinha um número bastante reduzido de alunos e quase todos haviam feito um bom curso secundário em escolas públicas ou privadas, o que os capacitava a entender bem o francês e o inglês.

O currículo do curso era rígido, tanto na seqüência cronológica quanto no número de matérias obrigatórias em História e Geografia. Havia poucas optativas (três em todo o curso). Os geógrafos treinavam os alunos para fazer pesquisa de campo. Promoviam excursões e nos ensinavam a ver e explicar a paisagem física e humana. No curso de História ninguém ensinava os alunos a fazer pesquisa. Tudo o

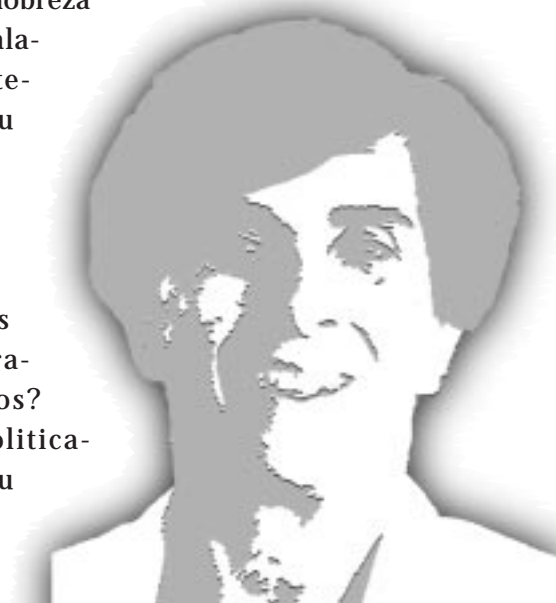
que aprendemos sobre pesquisa foi por conta própria, lendo as grandes coleções de história, como a *Clio*, e as revistas e livros de bons historiadores. Aprendíamos a pesquisar analisando as obras, na sua maioria de autores franceses e ingleses; alguns alemães eram traduzidos para o espanhol pela Fondo de Cultura, casa editora que exerceu uma influência marcante em toda a América Latina nesse período. A historiografia americana não era muito conhecida, com exceção de uns poucos autores que chegavam até nós através de revistas como o *Journal of History of Ideas* ou a *American Historical Review*. Apenas na cadeira de História da América tínhamos a oportunidade de contato com historiadores americanos. Da América Latina conhecíamos uns poucos. A orientação era sobretudo francesa. Estudávamos a fundo a história da Grécia e Roma no primeiro ano do curso. A história medieval focalizava a França e a Inglaterra. Pouco sabíamos do que se passava na Espanha ou em Portugal, na Idade Média. Na cadeira de História Moderna aprendíamos sobre o renascimento italiano, as guerras religiosas, o absolutismo, o despotismo esclarecido e a revolução francesa. O curso era dado durante todo o segundo ano. No terceiro ano tínhamos História Contemporânea, que focalizava principalmente a França e a Inglaterra. A França da restauração, Carlos X, a revolução de 1848, Luís Napoleão, a Comuna de Paris, e a Inglaterra da Revolução Industrial ao fim da era vitoriana, a partilha da África e a ocidentalização da Ásia. O século XX era considerado recente demais para merecer estudo sério. A Primeira Grande Guerra, a república de Weimar, fascismo, nazismo, revolução russa, 2ª Guerra Mundial, Roosevelt e o New Deal ficavam por nossa conta. No período em que fui aluna, a história do Brasil era o setor mais fraco. O professor Alfredo Ellis estava bastante alquebrado e limitava-se a dar cursos baseados em seus livros, que na maioria versavam sobre São Paulo.

Foi principalmente na historiografia do grupo dos **Annales**, nos livros da coleção *Clio*, Hachette, *Peuples et Civilizations*, *Que-sais-je?* e Oxford que aprendemos história no curso de graduação. Por isso pode-se afirmar que todos os que se formaram em história naquela época foram autodidatas no que

concerne à pesquisa. O Departamento visava principalmente a formar professores, não pesquisadores. Os cursos eram extensivos, não monográficos. Pretendiam dar uma visão que fosse ao mesmo tempo temporal e global, embora certas regiões do globo acabassem sendo privilegiadas e outras esquecidas. O que nos salvava do eurocentrismo era o estudo de história da América e do Brasil, ao qual se dedicavam dois anos. Os trabalhos que escrevíamos para o curso eram, na melhor das hipóteses, reinterpretações da historiografia existente. Só excepcionalmente incluíam pesquisa de arquivo ou documentos. Pesquisa só no curso de pós-graduação.

O meu primeiro trabalho de história na Faculdade foi um ensaio sobre os etruscos. Passei o primeiro ano lendo tudo o que havia sobre etruscos e escrevi um resumo da literatura existente. Aprendi muito sobre os etruscos, mas não aprendi nada sobre pesquisa histórica. E assim foi na maioria dos cursos. No segundo ano eu tive a sorte de ser encarregada pelo professor Eduardo de Oliveira França de fazer algumas pesquisas na legislação portuguesa existente na Biblioteca Municipal, para o livro que estava escrevendo. Foi uma experiência fabulosa! Infelizmente, oportunidades como essa eram bastante raras.

Foi no segundo ano que comecei a definir a história que me interessava. Tive que dar uma aula sobre a nobreza francesa no século XVIII. Li tudo o que havia na biblioteca, mas nada me satisfaz. Os livros eram áridos, as tipologias abstratas: nobreza togada, nobreza palaciana, nada me interessava. O que eu queria saber não estava nos livros a meu dispor. Como viviam as várias nobrezas, quais seus valores, suas aspirações, seus projetos? Como atuavam politicamente? Qual o seu papel na sociedade? Eu tinha



Eu almejava uma síntese que tornasse possível a fusão entre a história que se dizia científica e a literatura, entre objetividade e subjetividade, entre a história que os homens encontram já feita, e que condiciona sua formação, e a história que eles mesmos constroem e que acaba por transformá-los. (...) Nunca tive vocação para turista do passado, nem para colecionadora de memórias.

aprendido bem a lição de Lucien Fèbvre: A história é a ciência do homem, dizia ele. Eu buscava uma história que tivesse um rigor científico, que resultasse de uma pesquisa de fontes primárias, que me desse uma compreensão do processo histórico, mas da qual homens e mulheres não estivessem ausentes: uma história que ajudasse a nos situar no nosso tempo. Muitas vezes eu me perguntei por que os livros de Balzac, Tolstói e Dickens pareciam capazes de comunicar um melhor entendimento do passado do que a grande maioria dos livros de história. Mas ao mesmo tempo me perguntava se não lhes faltaria alguma coisa que só os historiadores eram capazes de fornecer. Eu almejava uma síntese que tornasse possível a fusão entre a história que se dizia científica e a literatura, entre objetividade e subjetividade, entre a história que os homens encontram já feita, e que condiciona sua formação, e a história que eles mesmos constroem e que acaba por transformá-los. Uma história sem barreiras, em que as interconexões entre o econômico, o político, o ideológico não se perdessem. Uma história que não fosse meramente descritiva, que se preocupasse não só com narrar como as coisas acontecem, mas também explicar o porquê; uma história que de certa forma fosse um guia para a ação presente, não uma coleção de curiosidades. Nunca tive vocação para turista do passado, nem para colecionadora de memórias.

Tais preocupações já estavam presentes em *Da Senzala à Colônia*, meu primeiro livro, e continuei o aperfeiçoamento desse projeto nas obras seguintes. O último livro que escrevi - *Coroas de Glória e Lágrimas de Sangue* - não é senão a continuação do projeto que me atraiu quando eu era ainda uma aluna do Departamento de História, preparando aula sobre a nobreza francesa. Afinal de contas, o que se apresenta hoje como novo não é assim tão novo. Muitas das ten-

dências que dominam a historiografia hoje originaram-se naquela época. Lembro-me de ter lido naquele tempo um debate entre o escritor inglês Bernard Shaw e o historiador Huizinga, sobre qual dos dois estava mais apto para contar a história de Joana d'Arc. Fizeram uma aposta. Ambos escreveram sobre Joana d'Arc: Shaw uma peça, Huizinga um ensaio. Se bem me recordo, a vitória foi de Huizinga. A literatura é uma janela para a história, mas precisa da história para explicá-la. Ficção e história são maneiras distintas de compreensão da realidade. Isso aprendi no segundo ano de história ao preparar uma aula sobre a nobreza francesa. Recorri ao professor Antonio Candido de Mello e Souza, que me emprestou livros, indicou romances sobre a nobreza francesa e recomendou-me que lesse memórias escritas pelos nobres, o que me permitiu entender melhor como a história do período era vista pelos vários setores da nobreza. Aprendi também que além das interpretações resultantes das múltiplas subjetividades dos participantes havia uma outra realidade que as explicava e que era preciso conhecer. Fazer história, para mim, era ser capaz de captar umas e outras.

Para a minha geração, tanto Antonio Candido quanto Florestan Fernandes, não obstante suas tendências diversas, foram constante fonte de inspiração. Fora da Universidade, Caio Prado Júnior, Gilberto Freire, Otávio Tarquínio de Sousa, cada um à sua maneira, exerceram importante papel. Mas

coube a cada um de nós encontrar seu próprio caminho, construir a sua própria síntese histórica. Mais tarde preferi seguir Caio Prado, em vez de acompanhar Gilberto Freire, cuja falta de rigor metodológico, impressionismo e principalmente conservadorismo me faziam vê-lo como porta-voz das oligarquias, criador de mitos românticos e enganadores que ocultavam profundas desigualdades raciais, econômicas, sociais e de gênero existentes no Brasil. Mas, ao buscar inspiração em Caio Prado e, mais tarde, em autores como Eric Hobsbawn, nunca fiz deles um modelo. Sempre procurei evitar as seduções da moda e encontrar uma voz própria. O marxismo para mim foi um método de investigação a ser usado criticamente e não adotado como dogma a ser demonstrado.

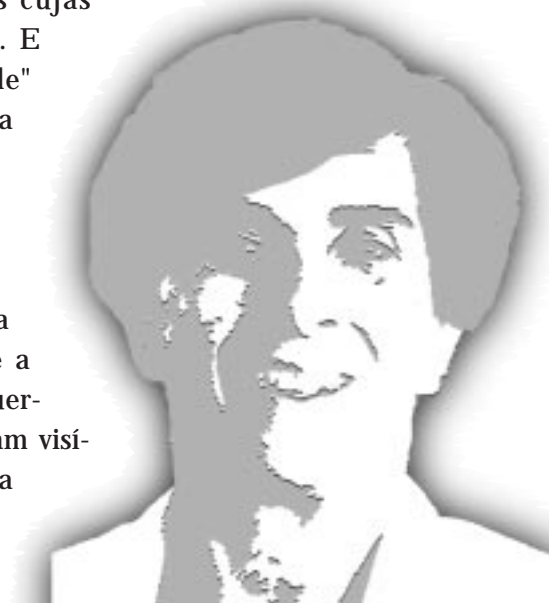
A criação da *Revista de História* pelo professor Eurípedes Simões de Paula foi muito importante para os alunos de História daquela época. Nela encontramos um fórum para divulgação de nossas pesquisas. Publicávamos um pouco de tudo: ensaios historiográficos, resenhas de livros, traduções de artigos de Lucien Febvre e Marc Bloch, relatos de experiências didáticas e pequenos trabalhos de pesquisa, aos quais nos lançávamos por conta própria. Dessa maneira, arriscávamos os primeiros passos bem antes de nos lançarmos na execução de uma tese.

A minha primeira experiência como professora de História foi no Mackenzie, onde dei aulas durante um ano para o curso colegial. Eu tinha quase a mesma idade dos alunos quando comecei a ensinar. Estava ainda cursando a Universidade. Os alunos do Mackenzie tinham fama de insubordinados. Dizia-se que haviam forçado um professor a abandonar o ensino, tal a baderna que aprontaram. Até hoje não sei por quê não tive problema algum de disciplina. Talvez a história que havia aprendido na Universidade e que comecei a ensinar fosse muito mais interessante do que a que os alunos haviam tido antes. O fato é que se interessaram e que a experiência serviu para despertar em mim o gosto pelo ensino. Um dos melhores alunos que tive então foi o Ruy Fausto, que se tornou mais tarde professor de filosofia.

Quando terminei o curso de pós-graduação, fui com bolsa de estudos do governo francês estudar na

École Pratique des Hautes Études em Paris. Lá me inscrevi num curso com Ernest Labrousse, um socialista de renome que ficou conhecido pelos seus estudos de preços, noutra com Paul Leulliot e num terceiro com Georges Gurvitch. Lucien Fèbvre às vezes aparecia e participava do seminário. Assisti também algumas aulas de Fernand Braudel, no Collège de France, e aprendi a pesquisar nos Archives Nationaux, sob a direção de Charles Morazé. Iniciei um trabalho de pesquisa sobre a nobreza francesa durante a restauração que nunca cheguei a publicar. Foi então que realmente aprendi o que Marc Bloch chamou de *métier d'historien*.

A viagem à Europa foi extremamente importante para minha formação. Encontrei a história viva em cada rua, em cada praça, em cada monumento. Nos museus, nas igrejas, nas universidades a história estava sempre presente. Para quem vinha do novo mundo, onde a história era recente e deixara tão poucos traços (com exceção, evidentemente, do Peru e do México, onde os vestígios do passado estão sempre presentes), viajar pela Europa valia por muitos cursos de história. Aprendia-se história sem perceber. As visitas ao Louvre e aos demais museus espalhados pela Europa, as viagens à Bélgica, Holanda, Dinamarca, Suécia, Espanha, Portugal e Itália conferiram à história que eu aprendera uma "concretude" que jamais tivera. Era como se os eventos do passado se fizessem presentes, tão presentes quanto os pintores e os escultores cujas obras eu admirava. E era essa "concretude" que eu tanto desejava comunicar nos meus escritos. Não havia nem dez anos que a guerra terminara e a violência dos bombardeios e a devastação que a guerra causara ainda eram visíveis por toda parte, a lembrar que o historiador tinha



uma missão social a cumprir. Como todas as gerações que viveram num período de pós-guerra, estávamos empenhados em evitar os erros do passado, em construir um mundo melhor, mais democrático, com menos preconceitos, mais consciente, mais livre. Tínhamos a certeza de estar vivendo uma nova era. No navio de volta ao Brasil ouvi a notícia da morte de Getúlio Vargas. Era o fim do getulismo, início dos novos tempos em que grupos diversos lutariam pela definição do que seria o Brasil. No nível pessoal, eu também ia iniciar um período novo.

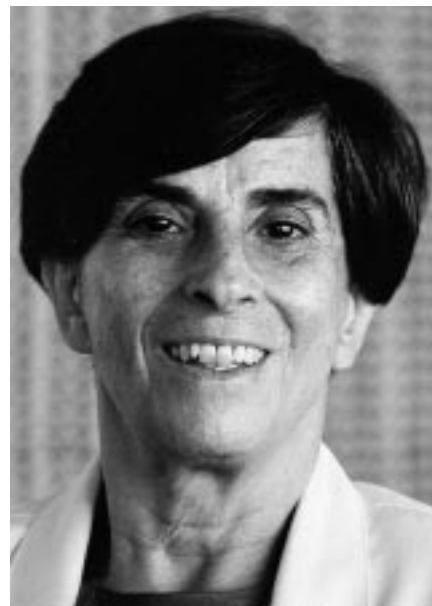
Quando terminei o curso de Geografia e História recebi dois convites para trabalhar como instrutora: um do Departamento de Geografia e outro do Departamento de História. A decisão não foi fácil. Mas acabei por escolher história. Naquele período o Departamento não tinha verba para contratação. A única solução era contratar alguém que já tivesse um lugar no Estado e que seria posto à disposição da Universidade. Eu precisava primeiro arranjar um emprego num colégio estadual. Para isso precisava fazer concurso e assumir o cargo de professora secundária onde houvesse uma cadeira disponível. Só então seria possível ser requisitada pela Universidade. Assim é que de Paris fui parar em Sertãozinho. Nessa época já tinha uma filha pequena e morava com meus pais. Viajava uma vez por semana de trem, quase quatrocentos quilômetros, até próximo a Sertãozinho, e tomava o ônibus para lá. Ficava na cidade dois dias por semana. Durante o dia dava aulas e à noite ficava no único hotel ali existente, onde se hospedavam também os caminhoneiros. Fiquei apenas um semestre. O suficiente para tomar gosto pelo ensino secundário. Organizei um painel na escola, onde expunha os cartões postais que trouxera da Europa com textos que explicavam o significado deles. Incluía pequenas biografias dos artistas, comentários sobre arte, textos de poesia e literatura, que serviam de complemento à história. Organizei até uma visita à Bienal em São Paulo. Os relatórios que os alunos escreveram demonstraram o sucesso da visita. Meu trabalho em Sertãozinho não foi em vão. Os alunos responderam com entusiasmo. Foi uma experiência estimulante e criativa, mas bastante trabalhosa.

Aproveitei o tempo lá para escrever poesia e ava-

liar a documentação existente. Na Prefeitura encontrei documentos antigos, com descrição detalhada de fazendas na região, jogados num galpão. Provavelmente desapareceram desde então. Encontrei também nos livros antigos do tabelião local grande variedade de informações que permitiam conhecer a história da região. Meu primeiro contato com arquivos fora em São Paulo, quando ainda era aluna do curso de Geografia e História. Pesquisava o povoamento do Vale da Ribeira. Fui ao local onde estava o Arquivo do Estado, alojado temporariamente na Estação da Luz. Lá perguntei ao funcionário onde estavam os documentos referentes a Pariquera-Açu. Naquela sala, disse ele, com um sorriso malicioso apontando-me uma porta. Dirigi-me sofregamente para a sala indicada e deparei com um quarto entulhado de documentos do chão ao teto. Nada estava catalogado! Como encontrar o que buscava naquela montoeira? O amável funcionário veio ajudar-me. Conhecia o arquivo a fundo e em pouco tempo extraiu daquele labirinto os documentos desejados. Mais tarde vim a saber que se tratava de Antônio Paulino de Sousa, respeitado funcionário do Arquivo. Os que hoje freqüentam o Arquivo do Estado não têm idéia das dificuldades que enfrentamos quando iniciamos nossas pesquisas. Mais tarde o Arquivo mudou-se para a Rua Antônia de Queirós e muitos dos alunos que fizeram o curso de Introdução aos Estudos Históricos na Universidade de São Paulo, sob a minha direção, foram pela primeira vez pesquisar no Arquivo, que já estava muito mais bem alojado e organizado.

Fiquei pouco tempo em Sertãozinho. No concurso de remoção do ano seguinte, transferei minha cadeira para o Colégio Estadual em Jundiá. A experiência em Jundiá foi ainda mais gratificante. Embora os salários fossem parcos, mas não tão ruins quanto hoje, o ambiente de trabalho era ótimo. Um bando de professores jovens, idealistas e bem intencionados, bem treinados e devotados ao magistério. Nos intervalos das aulas escrevamos poemas e trocávamos experiências. O ambiente era cordial e divertido. Mas durou pouco porque transferei minha cadeira novamente para o Colégio de Aplicação da USP. Nessa época lecionava também na USP, onde estava encarregada de

Passado um ano e meio pedi a minha demissão. O incidente que levou a essa decisão teve a ver com o nascimento de uma segunda filha. Quando anunciei que precisaria um ajustamento do horário para amamentar, o professor Oliveira França me fez um discurso dizendo que se eu pretendia ter filhos nunca seria uma intelectual.



cursos de História Moderna e Contemporânea, e também dava cursos na Faculdade de Sorocaba.

No país de Juscelino Kubitschek o clima era de populismo "desenvolvimentista" e a retórica era "nacionalista". A construção de Brasília provocava críticas e acusações de corrupção. Os acordos internacionais também. Havia crescente mobilização popular, sinais de inflação, receios e tensões que eclodiriam no governo Jânio Quadros. A revolução cubana parecia anunciar novos caminhos. Essa intensa efervescência política e cultural ecoava na Universidade. Mesmo os mais indiferentes eram chamados a participar. Se o governo de Juscelino fora agitado, o de Quadros foi ainda mais tumultuado. Incerto sobre os rumos a tomar, num dia condecorava Guevara e no outro, tomava medidas de direita. Jânio acabou renunciando e causando a crise política mais séria desde a morte de Vargas. Mais uma vez as "forças ocultas" a que Vargas se referira na carta-testamento, e que pelo visto até hoje governam o Brasil, foram responsabilizadas. Corriam boatos de que o vice-presidente, João Goulart, não tomaria posse. Este encontrava-se em visita à China. E de fato, não fosse seu cunhado, Brizola, então governador do Rio Grande do Sul, que contou com o apoio do comandante do Terceiro Exército ali sediado, Jango não teria tomado posse. Assumiu, a despeito da oposição de amplos setores de elite e do exército

que desconfiavam de suas tendências populistas e "esquerdistas". As elites brasileiras e as forças armadas viviam num clima de paranóia, que se iniciara nos Estados Unidos com o macartismo e se agravara depois de Castro ter definido os rumos socialistas da revolução. Começou então um período de radicalização e politização na América Latina, ao qual a Universidade de São Paulo não estava imune. Nessa época, eu deixava o ensino secundário. Fora nomeada finalmente para um cargo na Universidade, junto à cadeira de História Moderna e Contemporânea, e comecei a escrever a minha tese.

Passado um ano e meio pedi a minha demissão. O incidente que levou a essa decisão teve a ver com o nascimento de uma segunda filha. Quando anunciei que precisaria um ajustamento do horário para amamentar, o professor Oliveira França me fez um discurso dizendo que se eu pretendia ter filhos nunca seria uma intelectual. Furiosa, disse a ele que, se pretendia cercear minha vida pessoal, eu preferia me demitir. Foi o que fiz. No dia seguinte apresentei a demissão do cargo que tanto almeijara. Comecei então a dar aulas num curso de Introdução aos Estudos Históricos recém-criado no Departamento e recebi, depois de algum tempo, minha indicação para a nova posição. Encerrara um capítulo importante de minha vida para começar um novo.

O país também entrava numa nova era. Nessa

época iríamos descobrir a América Latina. Os eventos desse período marcaram profundamente o meu trabalho. Vivíamos um momento de reformas. Por isso resolvi estudar um período histórico semelhante: a transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Eu queria entender como fora possível abolir uma instituição tão arraigada em nossa cultura, sem provocar uma profunda convulsão social.

Desde meus 18 anos aproveitava as férias para viajar pelo Brasil e pela América espanhola. Só voltei à Europa quase 20 anos depois da minha primeira visita. Preferi conhecer a América. Ao mesmo tempo, devorei livros de história, romances, livros de poesia, peças de teatro. Conheci outros povos, outras culturas. Adquiri a consciência de que os países da América Latina, se bem que profundamente diversos, tinham uma história comum que precisávamos conhecer melhor. Dei-me conta de quão semelhante era nossa forma de inserção no mercado internacional, o quanto as elites latino-americanas tinham os olhos voltados para a Europa e ignoravam o povo, sua cultura e tradição. Viajei de São Paulo a Cuiabá, ainda quando era estudante de Geografia, numa época em que o interior do Brasil oferecia muitas surpresas. Andei por estradas recém-constituídas onde se viam emas e siriemas, dormi em galpões infestados de morcegos. Subi o Rio Amazonas num navio do Lloyd Brasileiro, que foi de Santos até Manaus, parando em todos os portos. Para mim foi a descoberta do Brasil, de sua riqueza, de sua pobreza, de seu povo sofrido, dos mocambos de Recife, dos pescadores da Lagoa do Abaeté, das palafitas do Amazonas. A resistência e a miséria do povo eram comoventes. Essas imagens vieram à mente, anos mais tarde, quando viajei pelo interior do Peru e da Bolívia. Por toda parte encontrei pobreza e admirei a dignidade do povo. Em toda parte, presenciei uma luta surda contra a exploração. Em Cuzco, pasmei diante da desconfiança e da inocência dos índios peruanos, a lembrar os retirantes das secas que via na minha infância na Rua São Luís, a pedir esmolas: mulheres rodeadas de crianças, recém-chegadas do Nordeste. A realidade, tal como eu a via, reverberava na obra de um Pablo Neruda, de um Siqueiros, de um Portinari, de um Villa-Lobos, de um Ciro Ale-

gria, de um Jorge Amado, de um Graciliano Ramos, de um Celso Furtado. Os autores confirmavam as primeiras impressões. Assim se forjava nossa cultura, nossa identidade, nossa economia, um projeto para o Brasil. A luta contra o subdesenvolvimento, contra a dependência, a criação de um mercado interno, de uma sociedade mais igualitária, mais justa, era esse nosso projeto. Escritores, pintores e poetas, todos pareciam falar a mesma língua. Em todos a mesma mensagem de denúncia e de esperança. A luta pelo desenvolvimento para pôr fim à miséria que atormentava a tantos. A certeza de que o esforço coletivo nos emanciparia de uma elite desumana e gananciosa, que parecia cuidar apenas de seus interesses. Imaginávamos que em seu lugar teríamos uma sociedade mais justa e um governo a serviço do povo. Até a Igreja parecia ter mudado sob a direção de João XXIII. A teologia de libertação clamava por conscientização e justiça social. O trabalho do intelectual estava bem definido para minha geração. Nossas convicções comunicavam energia e entusiasmo. Conferiam significado a nosso trabalho, a certeza de fazer parte de um processo coletivo. Descobrir as raízes de nossa história, expor os mitos que nos aprisionavam, que nos impediam de criar uma sociedade realmente democrática, compreender e explicar a dinâmica da história: era essa a nossa função.

Deixei o secundário num momento bastante crítico que prenunciava os trágicos eventos que estavam por vir. O Colégio de Aplicação foi invadido pela polícia a chamado do seu diretor, que discordou de uma manifestação dos alunos. Para mim, essa intervenção parecia um contra-senso. O diretor dizia-se liberal. Mas quando os alunos quiseram expressar suas reivindicações encontraram pela frente a polícia. O Colégio fora organizado segundo os preceitos de John Dewey, filósofo americano, predileto do professor de didática da USP. Era um colégio-modelo, cujo objetivo era treinar professores para desenvolver a observação e o espírito crítico dos jovens, qualidades consideradas essenciais para a democracia num mundo em mudança. Criar cidadãos críticos e éticos, esse era o objetivo. A atitude tomada pelo diretor, chamando a polícia para reprimir os alunos, anunciava maus tempos para uma escola que come-

çara alguns anos antes de maneira tão auspiciosa. Os anos que se seguiram iriam demonstrar que havia muitos no Brasil que se diziam defensores da constituição, da democracia e da liberdade, mas não titubeavam em criar qualquer pretexto para

silenciar os que queriam pôr em prática a democracia que nunca existira neste país.

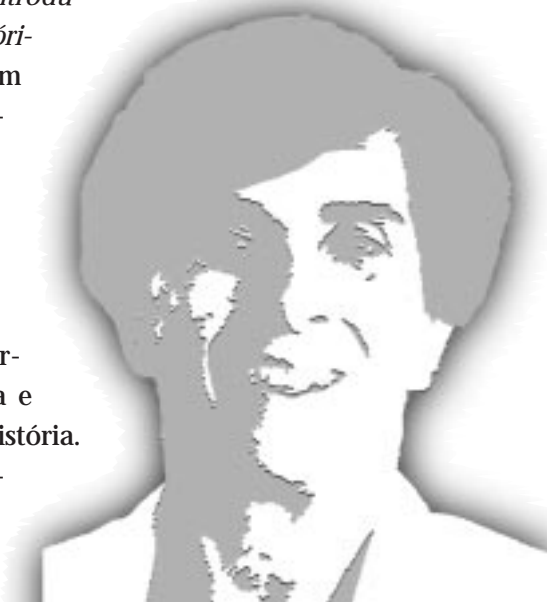
Embora breve, a passagem pelo ensino secundário foi muito valiosa para mim. Não só aprendi a importância da linguagem clara sem rebuscos, mas também a necessidade de ensinar uma história que respondesse aos interesses dos alunos, uma história que fosse relevante. Foi a necessidade de tornar minha aula interessante e significativa que me levou a escrever um dos primeiros trabalhos que publiquei: um estudo sobre os degredados. Eu tinha percorrido todos os livros de história em busca de informações sobre os tipos de crimes que resultavam em degredo para o Brasil. Mas não encontrara nenhuma informação concreta. Todos falavam em degredados, mas não mencionavam o tipo de crime que esses teriam cometido. A falta de dados me levou a pesquisar a legislação portuguesa e daí resultou um ensaio. O ensino levava à pesquisa. Desde então a experiência repetiu-se muitas vezes. A ponto de eu acreditar que o ensino era essencial à minha pesquisa. As boas idéias pareciam sempre surgir numa sala de aula. As pesquisas nasciam de problemas associados ao ensino. Por isso quando aposentada pelo AI-5, em 1969, fui ensinar nos Estados Unidos. A idéia de abandonar o ensino me era assustadora.

O período que se iniciou quando consegui abandonar o ensino secundário para me dedicar exclusivamente à Universidade até a minha aposentadoria em 1969 foi provavelmente o mais fecundo de toda a minha vida. A Faculdade estava ainda na Maria Antônia e lá permaneceu por mais alguns anos até que o Departamento de História se transferisse para a Cidade Universitária. Foi ainda na Maria Antônia

As boas idéias pareciam sempre surgir numa sala de aula. As pesquisas nasciam de problemas associados ao ensino. Por isso quando aposentada pelo AI-5, em 1969, fui ensinar nos Estados Unidos. A idéia de abandonar o ensino me era assustadora.

que fiz o concurso de Livre-Docência com a tese *Escravidão nas Áreas Cafeeiras* (1964), publicada em 1966 pela Difusão Européia do Livro sob o título *Da Senzala à Colônia* em 1966, atualmente na 4ª edição. Dediquei esse livro a Antônia, que fora empregada na casa de minha mãe por muitos anos e mantivera contato conosco até morrer, e ao Zé Carnaúba, um alagoano que trabalhou alguns anos em minha casa. Eles representavam o povo brasileiro no que tem de melhor. A partir daí, publiquei vários trabalhos, alguns dos quais posteriormente reunidos em *Da Monarquia à República*, que terá em breve sua 7ª edição pela Unesp, e o livrinho *A Abolição*, publicado pela editora Global, também na 6ª edição. Participei das primeiras reuniões da ANPUH.

Com o tempo, passei a trabalhar exclusivamente na Introdução aos Estudos Históricos, que estava entregue a professores visitantes. Aí trabalhei com Jean Glénisson, que acabou publicando o livro *Introdução aos Estudos Históricos*, no qual escrevi um capítulo sobre as tendências da historiografia no Congresso Internacional de História de 1955. Com Yves Bernard Bruand, dei cursos de historiografia e de metodologia da história. Como os alunos tinham dificuldade de obter livros, fiz



com o auxílio de Sylvia Bassetto uma coleção de textos sobre metodologia histórica, para ser distribuída no curso. Quando saí da Universidade em 1969, deixei os cursos de Metodologia da História e de Teoria da História organizados. Um grande número de professores que ficaram na USP quando eu saí haviam sido meus alunos: Fernando Novais, Carlos Guilherme Mota, Maria de Lourdes Janotti, Maria Luiza Marcilio, Ana Maria Camargo, Adalberto Marson, Istvan Jancsó, Sylvia Bassetto, Suely Robles Reis de Queiroz, Arnaldo Daraya Contier, Raquel Glezer, Circe Maria Fernandes, hoje na Faculdade de Educação, Boris Fausto, José Sebastião Witter, Jobson de Andrade Arruda, Heloísa Bellotto, Lucy Maffei e muitos outros. Eu me orgulho de juntamente com colegas do Departamento de História ter dado minha contribuição para a formação de um grupo tão significativo.

O período 1964-1969 foi de tensão crescente e repressão, na Universidade e fora dela. Na USP, professores como João Cruz Costa e Florestan Fernandes foram perseguidos já em 1964. Ao professor Cruz Costa obrigaram a cantar o hino nacional inteiro. Depois foi aposentado. Florestan também foi forçado a abandonar a Universidade, que tanto amara. Nos anos seguintes, novos IPMs, novas aposentadorias, não só na USP mas em universidades de todo o país. Editores como Ênio Silveira foram perseguidos por publicarem literatura "subversiva". O historiador Caio Prado foi preso. Até a Igreja foi alvo de perseguições. Padres, juizes e políticos foram afastados: Mauro Borges, Arraes, Brizola. Nem mesmo políticos que tinham apoiado a revolução escaparam à sanha repressora. Ademar de Barros foi cassado e seus direitos políticos suspensos por dez anos. Juscelino Kubitschek também. Na Universidade havia espões da polícia, do exército e da aeronáutica por toda a parte. A repressão foi num crescendo.

Em 1968 fui convidada pelo professor Eurípedes Simões de Paula, então diretor da Faculdade de Filosofia, a dar a aula inaugural da Faculdade. Ao livre-docente mais novo cabia, como praxe, essa responsabilidade. Procurei um tema que pudesse interessar a um público que incluía o pessoal da química, física, ciências biológicas, matemática, filosofia, ciências sociais, história, letras, enfim, pessoas com interesses bastante

diversos. Decidi falar sobre a Reforma Universitária que o governo estava propondo, o famoso Mec-Usaid, que estava na ordem do dia. Fiz uma história da Universidade e seus problemas e falei da necessidade de reformas, analisei o projeto do governo, criticando o que considerava seus pontos negativos: o atrelamento da Universidade ao setor empresarial, intervenção deste no setor de pesquisa e ensino, a redução da educação ao preparo da mão-de-obra, o desaparecimento da orientação humanista e a sua substituição por uma orientação exclusivamente tecnológica. Era a subordinação da Universidade aos interesses do mercado. Nas muitas mudanças de casa que fiz desde então, o texto dessa conferência se perdeu. Para mim hoje é difícil reconstituí-lo nos seus detalhes e ainda me espanto da repercussão que teve. O texto foi publicado na revista do grêmio da Faculdade de Filosofia e reproduzido por todo o país, como mais tarde vim a saber. Fui convidada a repeti-la em mais de quarenta universidades e acabei sendo chamada para um programa de televisão com o então Ministro da Educação, Tarso Dutra, juntamente com o representante dos alunos, José Dirceu, hoje na liderança do PT. Fiz minhas críticas ao projeto do governo e a horas tantas divergi da idéia de que a Universidade deveria ser paga. Argumentei que o poder aquisitivo da população não permitia a um grande número de alunos pagar seus estudos. Bolsas de estudo retirariam a sua liberdade e autonomia. Na minha opinião cabia ao Estado fornecer educação gratuita (pensava nos meus alunos do curso noturno que trabalhavam o dia todo e estudavam das sete e meia às onze e meia da noite, alunos que certamente ficariam impedidos de freqüentar a Universidade caso essa recomendação vigorasse). Naquela ocasião, aliás, nós, professores da USP, organizamos em vinte e quatro horas uma petição com quinhentas assinaturas à Câmara e Senado contra a aprovação desse dispositivo. O Ministro concordou. Disse que ele também não era a favor do ensino pago. Perguntei a ele como então assinara o Projeto Mec-Usaid. Ele negou que houvesse no projeto algum item a esse respeito. Retirando da bolsa o projeto, li a passagem que se referia ao pagamento da Universidade. Apesar de ter sido cumprimentada pelo Ministro, que me deu um cartão seu dizendo que o procurasse quando qui-

Enquanto uns eram perseguidos por suas convicções, se bem que a constituição até então vigente garantisse liberdade de expressão, outros se aproveitaram da situação para denunciar desafetos ou para tomar o lugar dos que eram aposentados. Lugares que não haviam conseguido por mérito e que então conquistavam pela adesão.

sesse, sempre desconfiei de que foi esse episódio que levou à minha aposentadoria. Era o preço que deveria pagar por tê-lo envergonhado em público.

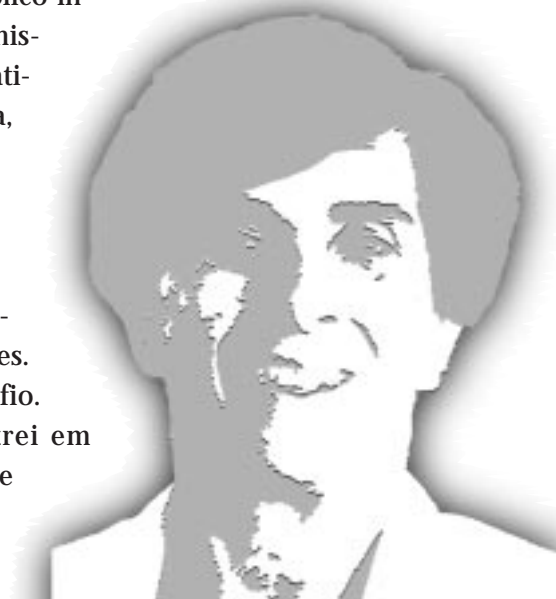
O ano de 1968 foi certamente o mais agitado. A mobilização estudantil paralisava a Universidade. A chamada revolução de 64 tinha inicialmente perseguido os seus mais óbvios inimigos, mas aos poucos o sistema repressivo passara a criar outras vítimas. Prisões, desaparecimentos, fugas, exílios tornaram-se comuns. Alunos eram arrancados da sala de aula por soldados armados de metralhadora. Professores eram detidos, sem saber por quê. Enquanto uns eram perseguidos por suas convicções, se bem que a constituição até então vigente garantisse liberdade de expressão, outros se aproveitaram da situação para denunciar desafetos ou para tomar o lugar dos que eram aposentados. Lugares que não haviam conseguido por mérito e que então conquistavam pela adesão. Houve os que procuravam ajudar seus colegas visados pela repressão, manifestando-lhes apoio e protestando publicamente contra suas prisões. Todos aqueles que expressavam qualquer reserva com relação ao golpe de 64 eram suspeitos aos olhos dos donos do poder. A lei de segurança tornou crime a referência à luta de classes e a menção a conflitos raciais. Raça e classe foram, assim, banidos do vocabulário por ato do governo!

Como sempre acontece em momentos de grande tensão política como aquele, as posições radicalizaram-se. O centro dividiu-se: uns foram para a esquerda, outros para a direita. A situação piorou com

o começo da guerrilha. Os donos do poder finalmente encontravam uma justificativa: estavam em guerra, uma guerra à qual não se aplicavam os códigos éticos internacionais. A tortura era usada contra os prisioneiros. Alguns morreram nas prisões. Outros simplesmente desapareceram. O terror tinha chegado ao auge. Para os que tinham escapado ao nazismo e fascismo na Europa o cenário era familiar. Para os que tinham sido vítimas da repressão de

Getúlio Vargas, a história parecia estar se repetindo. Dentro de alguns anos, dizia-me Sérgio Buarque de Holanda, profeticamente, todos os aposentados serão chamados de volta, e estarão reintegrados nos seus cargos. De fato, isso aconteceria anos mais tarde, com a anistia.

Resolvi aceitar convite para dar um curso de História na Universidade de Tulane em New Orleans. A primeira vez em que fui aos Estados Unidos foi em 1970. Michael Hall, que lecionava em Tulane naquela época, e depois passaria a viver no Brasil, estava de licença e indicou o meu nome para substituí-lo. Começava então uma nova etapa em minha vida. Não só teria de dominar bem uma nova língua, como teria de aprender a ensinar para um público inteiramente novo a história da América Latina que, àquela altura, era para mim uma história pouco conhecida. Além de tudo, teria de me separar de minha família por vários meses. Foi um grande desafio. Felizmente, encontrei em Tulane um grupo de historiadores solícitos e gentis que



O meu primeiro contato com Yale foi surpreendente. Eu era, na ocasião, a única mulher no Departamento de História. Uma vez por semana os professores do departamento reuniam-se para o almoço. Servia-se um *cherry* antes da refeição. Tudo muito elegante, mas quando eu me aproximava de um grupo de homens que conversavam animadamente todos se calavam.

amenizaram a minha estada. A Biblioteca parecia-me a ante-sala do paraíso. Ali passei longas horas escrevendo as minhas aulas. Às vezes precisava copiar passagens inteiras dos livros porque não sabia como dizer as mesmas coisas de outra maneira. Durante o tempo que passei em Tulane escrevi uma média de noventa páginas por semana. O esforço foi recompensado. Apesar de amargar constantemente um sentimento de inferioridade, uma sensação de estar falando com um vocabulário restrito mais condizente com o de uma criança de dez anos, os alunos relevaram as minhas falhas e manifestaram seu apreço pelo curso. Desde logo senti as diferenças entre os meus alunos brasileiros e os americanos. Se os alunos americanos, em geral, estudavam mais, faltava-lhes uma visão da história universal que me servisse de ponto de referência para ensinar a história do Brasil. Muitos não tinham a menor noção do feudalismo, outros desconheciam a contra-reforma. Havia até quem não tivesse idéia da Revolução Industrial e nem mesmo da Revolução Francesa. Como fazê-los entender a especificidade da história do Brasil, sem esse quadro de referências?

Em Tulane assisti a um encontro dos Black Panthers. O auditório estava repleto de negros. Alguns agentes do FBI vestidos de azul-marinho, camisa branca e sapato preto andavam aos pares entre o público. O conferencista foi o líder negro Dick Gre-

gory. Nunca assistira a um espetáculo como aquele. Também mais ou menos na mesma ocasião houve uma reunião de cineastas em Tulane e encontrei-me com Costa Gravas. Conte-lhe o que se passava no Brasil e sugeri que fizesse um filme sobre o assunto. Dê-me um *script* que eu farei o filme, disse. Nunca mais o vi, mas anos depois assisti com emoção ao filme *Missing*, que relatava episódios que aconteceram no Chile por ocasião do golpe militar que depôs o Presidente Allende.

Voltei ao Brasil em abril de 1971. A situação política piorara. Resolvi aceitar um convite do professor Joseph Love para lecionar de novo nos Estados Unidos, na Universidade de Urbana-Champaign por um semestre. Acabei lecionando também no verão e me candidatei a uma posição de *lecturer* no Smith College, em Massachussets, para onde fui em setembro de 1972. No ano seguinte fui para Yale, onde estou até hoje.

O meu primeiro contato com Yale foi surpreendente. Eu era, na ocasião, a única mulher no Departamento de História. Uma vez por semana os professores do departamento reuniam-se para o almoço. Servia-se um *cherry* antes da refeição. Tudo muito elegante, mas quando eu me aproximava de um grupo de homens que conversavam animadamente todos se calavam. Vencendo o embaraço, um colega polidamente me perguntava: e como vão seus filhos, como estão as coisas em Buenos Aires? Esse era o fim da conversa. Com exceção desse almoço semanal, no departamento ninguém conversava com ninguém. As portas dos escritórios estavam sempre fechadas. Eu estranhava o isolamento e a falta de comunicação entre as pessoas. A ausência de interesse político espantava-me ainda mais. Coisas importantes ocorriam no país e no mundo e no dia seguinte ninguém comentava. Watergate, o *impeachment* do presidente Nixon, a eleição de Jimmy Carter, o resgate dos norte-americanos presos no Irã, a invasão de Granada pelas tro-

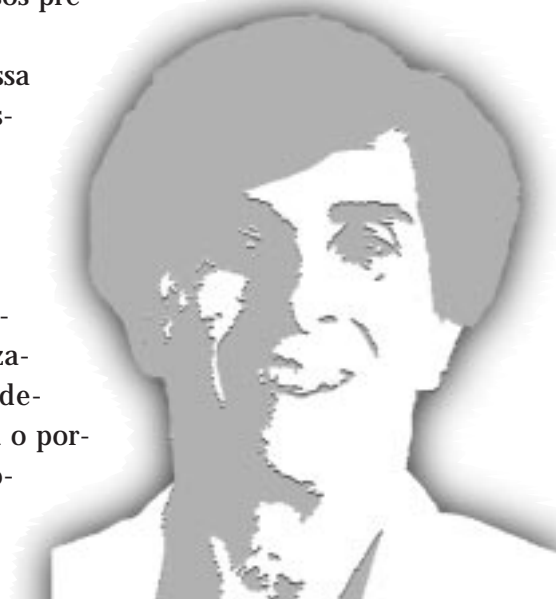
pas americanas, o bombardeio da Líbia, a revolução da Nicarágua, as denúncias de participação da CIA na queda de Allende, todos esses fatos e muitos outros se sucederam sem que provocassem comentários no meu departamento. Até os dias de eleição no país eram dias normais. Todos estavam voltados para o seu próprio trabalho. Acabei me acostumando. Hoje o departamento mudou em vários aspectos. Se bem que sejam ainda uma minoria, há mais mulheres no corpo docente. Há maior comunicação entre as pessoas. Conversa-se mais. Mas ainda se evitam assuntos controvertidos que possam ameaçar o consenso. A política continua tema proscrito.

Em Yale trabalhava-se muito, no setor de América Latina, que durante anos contava apenas com um professor e um assistente. Eu dava dois cursos de graduação e dois de pós-graduação por ano. Os cursos de graduação consistiam de um *survey* sobre a história da América Latina, colonial e contemporânea, e um seminário sobre o tema que eu quisesse, relativo ao meu campo de especialização. Os cursos de pós-graduação não podiam ser repetidos, porque o curso durava dois anos e os mesmos alunos que assistiram às minhas aulas em um ano voltariam a assistir no próximo. Por isso tinha de preparar vários cursos. Além dos cursos, ficava encarregada de orientar dez *senior essays* escritos pelos alunos de graduação, sobre qualquer tópico que desejassem sobre a América Latina. Dessa forma eu poderia orientar um trabalho sobre a política colonial no Peru, outro sobre as minas de cobre no Chile, um terceiro sobre o governo Arbenz na Guatemala e assim por diante. Procurei várias vezes mudar esse sistema. Como era possível alguém orientar eficientemente trabalhos que cobriam um período que abrangia quase quatrocentos anos de história em mais de vinte países? Mas não consegui alterar o sistema que até hoje é o mesmo. Somavam-se a essas atividades a orientação de teses de doutoramento e a participação em exames de qualificação para doutoramento, que todos os candidatos deveriam fazer ao fim do curso. Devia também comparecer a reuniões do Departamento de História e do Latin American Studies, fazer relatórios anuais, aprovar projetos de pesquisa e distribuir bolsas. As atividades eram muito intensas e a elas se somavam

as obrigações de fazer pesquisas, publicar, dar conferências em outras universidades e comparecer a congressos. De todas as atividades a que consumia mais tempo eram as cartas de recomendação. Nada se faz sem uma carta de recomendação. Nos últimos anos estava escrevendo uma média de sessenta a oitenta cartas por semestre, não só para os alunos, mas também para colegas que eram candidatos a bolsas, promoções ou novos empregos. A minha frustração aumentava. Sentia-me uma burocrata. Não tinha mais tempo para ler nada fora do meu campo específico. Não tinha tempo sequer de usufruir da biblioteca, das muitas conferências, concertos e exposições que acontecem no *campus*. Por isso resolvi me aposentar.

Os alunos de Yale estavam mais interessados na América espanhola do que no Brasil. Portanto, se bem que continuasse dando alguns cursos de história do Brasil, passei a focalizar mais a América espanhola, o que contribuiu para ver o Brasil com outros olhos. Também me dediquei mais à história comparada. Por exemplo, dei cursos sobre a escravidão no Brasil e no Caribe, o mercado comum na América Central, o populismo e o movimento operário em várias regiões da América. Na graduação dei um curso sobre o radicalismo na América Latina, no qual analisei as mudanças econômicas e sociais que tiveram lugar no século 20 e que deram origem a movimentos radicais no Uruguai, Argentina, Chile, Peru, Venezuela, Brasil, Guatemala, San Salvador e Nicarágua. Esse foi um dos cursos preferidos pelos alunos.

O mais difícil dessa transição para os Estados Unidos foi escrever meus livros e artigos em inglês para um público norte-americano pouco familiarizado com o Brasil e depois traduzi-los para o português. Língua é protocolo, e as etiquetas verbais



não são as mesmas no mundo saxão e no nosso. O que no Brasil se considera boa retórica frequentemente é considerado uma linguagem abstrata, imprecisa, desorganizada ou verbosa nos Estados Unidos, e o estilo que agrada lá frequentemente não agrada aqui.

Publiquei dois livros e vários artigos ou capítulos de obras coletivas em inglês. O primeiro livro foi *The Brazilian Empire Myths and Histories*, uma coletânea de ensaios, alguns dos quais foram reunidos e publicados no Brasil sob o título *Da Monarquia à República*. Mais recentemente, publiquei *Crowns of Glory, Tears of Blood*, que foi traduzido para o português e publicado pela Companhia das Letras no ano passado. Publiquei ainda vários ensaios em inglês, alguns dos quais foram traduzidos para o português.

O que ganhei? Ampliei e enriqueci minha visão da história, sem entretanto abandonar o rumo que escolhera quando ainda estava no Brasil. Nos Estados Unidos, com algumas exceções, a maioria dos historiadores e alunos segue o método empírico. Nos grupos radicais há uma preocupação quase obsessiva com o politicamente correto. Mas as pessoas em geral se organizam em grupos que raramente agem juntos. Há os grupos latinos, e estes se dividem entre porto-riquenhos e chicanos e os outros. Há o grupo negro, dividido em várias alas, há as feministas e os homossexuais. Cada grupo promove a sua política. Só excepcionalmente eles atuam coletivamente. Isso os enfraquece. As demonstrações no *campus* não dizem respeito à política nacional, mas a problemas locais. Os tempos do Vietnã, quando os *campi* foram varridos por protestos passaram. Também os Black Panthers que eu vi em Tulane em 1970 tinham sido silenciados. Os *campi* se despolitizaram. A única vez que assisti a manifestações políticas promovidas por estudantes foi quando os alunos exigiram que Yale deixasse de investir em empresas norte-americanas que operavam na África do Sul. Houve mais recentemente manifestações de solidariedade aos funcionários que se organizaram para defender suas posições e seus salários. Recentemente, os alunos de pós-graduação de todos departamentos da Universidade de Yale se organizaram para melhorar suas condições de trabalho.

É preciso lembrar, no entanto, que qualquer observação que se faça sobre uma universidade norte-americana não dá conta da complexidade e variedade do meio acadêmico. O que é verdadeiro em um departamento não é verdadeiro em outro, e o professor de história grega, que quando muito formou meia dúzia de doutores, descreverá uma situação bem distinta do que aquele que formou dezenas no mesmo período. O sistema é diversificado, tão variado quanto o imenso número de universidades públicas ou privadas que existem no país.

Os salários dos professores variam muito nas universidades particulares. Na mesma universidade um *full professor* de História poderá estar ganhando 100.000 dólares anuais e outro, quase a metade. A diferença ainda é maior entre as universidades de primeira, segunda e terceira categorias. Nestas últimas não só se ganha menos, como se dá mais cursos e se tem muito menos tempo para a pesquisa. Em todas as universidades privadas, os salários são decididos pelo chefe de departamento e em última instância pela administração. A decisão teoricamente deveria se basear na produtividade dos indivíduos, mas acaba protegendo os amigos.

Na universidade paga-se tudo, até para estacionar o carro. Os descontos são muitos: *social security*, aposentadoria, imposto estadual, que no Estado de Connecticut é de 6%, federal, que vai a 30%, e estacionamento, que para um professor custa aproximadamente mil e duzentos dólares por ano. O que se recebe ao fim de tantos descontos corresponde à metade do salário bruto. Depois há outros impostos a pagar. O imposto sobre o carro, sobre as coisas que se compram, sobre a casa em que se mora. O que sobra é pouco.

Todos fazem economia o tempo todo. A universidade, o departamento, os professores, os alunos. Não se compram novos equipamentos enquanto os velhos estão funcionando, mesmo que não sejam a última palavra. Anos atrás, um professor da Universidade de São Paulo levou um material sofisticado para ilustrar sua preleção, preparado na USP, para o qual não se encontrou um projetor num raio de cinquenta milhas, numa região que reúne um grande número de universidades de renome. Esse fato revela o quanto os critérios são diferentes aqui e lá.

Preocupamo-nos muito com a imagem do Brasil no exterior. Talvez fosse melhor se nos preocupássemos mais em rever a imagem que temos dos Estados Unidos e a que temos de nós mesmos.

Quando o professor se aposenta, o salário que recebe corresponde ao número de anos que trabalhou e a forma de investimento que escolheu para suas economias, portanto, depende das condições do mercado. Os cálculos são feitos na base da expectativa de vida. Há uma certa humilhação quando um burocrata responsável por estabelecer a aposentadoria pergunta: quantos anos você pensa que vai viver? Não há limite de idade para a aposentadoria. Qualquer um pode aposentar-se quando quiser. Por outro lado, o indivíduo pode continuar trabalhando enquanto a sociedade que ele serve o considera apto. Mas a carga de trabalho é tão pesada que a maioria dos professores se aposenta entre os 65 e 75 anos. Enquanto o indivíduo trabalha, a universidade paga uma parcela da aposentadoria e a outra parcela é paga por ele. O professor tem também seguro-saúde enquanto trabalhar e, depois de aposentado, o seguro será pago proporcionalmente ao tempo de serviço. Em Yale, para receber seguro total, é preciso ter trabalhado no mínimo trinta e cinco anos. Mas há universidades que deixam de pagar o seguro-saúde quando a pessoa se aposenta. Como o salário não se altera a partir do momento em que a pessoa se aposenta, ele fica à mercê da inflação que, acumulada durante anos, pode causar uma enorme redução do salário, a não ser que o indivíduo seja bem-sucedido nos seus investimentos. A única parcela que acompanha os índices de custo de vida é a *social security* paga pelo Estado, mas essa não vai além de aproximadamente 1.300 dólares para os que trabalharam mais de trinta anos e tiveram salários elevados. Há uma injustiça tremenda nesse sistema, mas ninguém protesta. Quando as coisas apertam, o indivíduo vende a casa e muda-se para um apartamento menor, comprime as suas despesas. Sempre achei que o sis-

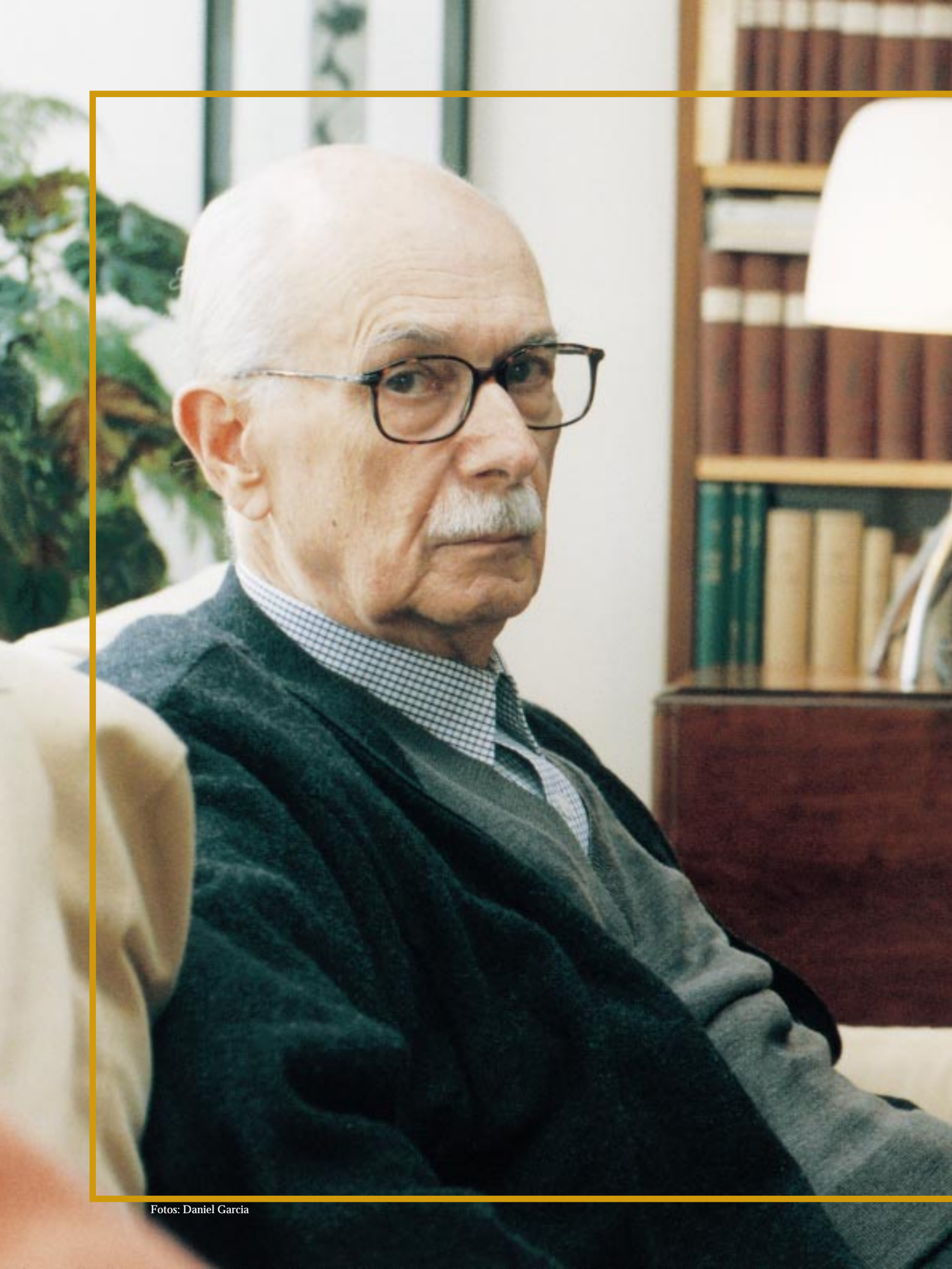
tema que existia no Brasil e que o atual governo extinguiu era muito melhor, bastando corrigir alguns abusos. Não há razão para se pagar menos a quem trabalhou toda

uma vida e agora precisa do seu dinheiro mais do que nunca, porque não tem condições de recorrer a outras fontes, tais como bolsas de estudos e outros empregos. Sem falar na ilegalidade de não se respeitar contratos e se retirarem direitos adquiridos como recentemente se fez no Brasil. O que é melhor nos Estados Unidos é a segurança social, que infelizmente está ameaçada pela mesma lógica neoliberal que se vê por aqui. Mas lá essa ameaça é contrabalançada pela capacidade de organização dos aposentados, que pertencem a uma associação bastante poderosa (pelo que representam em termos de votos) que defende os seus interesses atuando na Câmara e no Senado. De fato, a capacidade de organização dos norte-americanos em defesa de seus direitos é notável desde o tempo de Tocqueville.

Esse é um dos aspectos positivos da sociedade norte-americana. Há muitos outros de que nem se fala no Brasil, como o amparo ao ensino público, as bibliotecas municipais, as doações voluntárias privadas a universidades e museus, a proteção que o governo dá à economia do país, que não segue à risca o catecismo neoliberal, e assim por diante. Preocupamo-nos muito com a imagem do Brasil no exterior. Talvez fosse melhor se nos preocupássemos mais em rever a imagem que temos dos Estados Unidos e a que temos de nós mesmos.

Sylvia Bassetto é professora do Departamento de História da FFLCH/USP.





Fotos: Daniel García

A FACULDADE DE FILOSOFIA MUDOU O PANORAMA CULTURAL

Antonio Candido

POR FLÁVIO AGUIAR

Além de ser um dos principais sociólogos, professores e críticos literários brasileiros, Antonio Candido tornou-se conhecido como militante das causas da democracia, da educação pública e gratuita, e do combate às iniquidades sociais de nossa sociedade. Foi fundador do Partido Socialista e mais recentemente do Partido dos Trabalhadores. No campo associativo e sindical foi fundador da Adusp, sendo 1º Vice-Presidente na gestão do Prof. Modesto Carvalhosa. Na Universidade colaborou de modo decisivo para que os processos de denúncias, expurgos, cassações, aposentadorias forçadas, perseguições, prisões não impusessem a sua lógica do terror, garantindo que o espaço educativo, de pesquisa permanecesse sempre um lugar de reflexão crítica e independente. Pertenceu a uma geração de pensadores formados diretamente pela chamada "missão francesa", ou seja, os professores que vieram da Europa (nem todos eram franceses) quando da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da Universidade de São Paulo em 1934.

Considero a Faculdade inicialmente chamada de Filosofia, Ciências e Letras e depois dividida em vários institutos um acontecimento extraordinário. Ela não apenas mudou a vida cultural de São Paulo, mas contribuiu para modificar a de todo o país. Inclusive porque nela as disciplinas humanísticas foram ensinadas aqui pela primeira vez em nível superior. Antes não era possível fazer cursos de Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Letras. Alguns anos depois da sua fundação chegou a vez da Economia como curso autônomo na universidade.

Nessa transformação nós tivemos por sorte a colaboração dos professores estrangeiros: franceses e italianos enviados pelo convênio com os respectivos governos em caráter de missão cultural, além de alemães contratados individualmente, porque com o governo nazista não se estabeleceu contato. Note-se a boa orientação democrática dos fundadores, tendo Júlio de Mesquita Filho à frente: para tudo o que poderia implicar conotações ideológicas, como Sociologia, Economia, Política, História, Geografia, vieram especialistas da França, uma democracia; para disciplinas sem referência ideológica, como Matemática, Física, Geologia, Paleontologia, Mineralogia, Estatística, vieram professores da Itália fascista; os alemães, todos anti-nazistas, que desejavam se expandir e de fato ficaram no Brasil, ensinavam Química, Botânica, Zoologia. Vieram também dois portugueses, para Fisiologia e Literatura Portuguesa.

Falando do meu setor, o das Humanidades, é certo que eles estabeleceram muita coisa nova e fecunda, além do conteúdo das matérias; inclusive, em consonância com o intuito dos fundadores da Universidade de São Paulo, a concepção do ensino e da pesquisa desligados de finalidade prática imediata, isto é, estabeleceram o conhecimento "desinteressado", que faz progredir o saber e dá no fim das contas fundamento mais sólido à sua utilização. Trouxeram também novos hábitos mentais, como a renovação anual de cursos e o preparo rigoroso das aulas, cujo texto tinham sempre à frente quando as ministravam. No Brasil era bonito improvisar ou fingir que se improvisava. Para sugerir como isso era novo, lembro de um velho professor secundário que, ao vê-

lo consultar as suas notas durante as aulas, me disse nos anos de 1940 que dar aula assim não era vantagem, pois colavam tudo...

Por falar em professor secundário: um dos setores que mais se beneficiaram com a Faculdade, embora em processo lento, foi o da qualificação de um magistério especificamente formado, quando antes ele era constituído por autodidatas, bacharéis em Direito, médicos, engenheiros, farmacêuticos arrancados de certo modo à sua profissão e encarregados de ensinar disciplinas nas quais se improvisavam ou tinham cursado com outra finalidade. A especialização docente permitiu dar maior normalidade profissional aos graduados pelas antigas escolas superiores, que antes deviam se multiplicar a fim de atender a todas as atividades, desde a burocracia e a política até a agricultura e as finanças, além do magistério. Eles pertenciam à "era dos doutores", que pouco fez para o progresso do conhecimento, porque este era ministrado como instrumento que vinha pronto de fora para ser aplicado profissionalmente de imediato. Assim, ficava para trás o saber "desinteressado", que é o criador. De fato, na "era dos doutores" tivemos pouca autonomia na produção do conhecimento, pois éramos sobretudo transmissores.

No entanto, é preciso ressaltar que sempre houve no Brasil mentes fecundas e homens de saber que conseguiram fazer muita coisa, superando o saber instrumentalizado. A nossa Faculdade e congêneres foram precedidas por instituições sérias, que procuraram passar da reprodução do saber à sua produção, rumo à pesquisa fundamental. Para dar exemplos fora do meu campo e fora de São Paulo, lembro a obra de Oswaldo Cruz, que a partir da necessidade prática de combater doenças tropicais nos anos de 1900 o Instituto de Manguinhos, marco da nossa medicina científica. Do mesmo modo, em Escolas Politécnicas, ou a partir delas, procurou fazer-se coisa análoga com as ciências exatas. Lembro, por exemplo, na do Rio nos anos de 1920, o esforço de homens como Manoel Amoroso Costa e Tobias Moscoso, procurando implantar concepções modernas de Matemática e Mecânica Celeste e preconizando na Academia Brasileira de Ciências a reforma dos estudos superiores, com a fundação de uma universidade centrada na pesquisa,

tanto pura quanto aplicada. Portanto, podemos dizer que a Faculdade de Filosofia veio coroar uma tendência já manifestada antes no sentido da passagem do saber transmitido para o saber criado. O trabalho renovador das missões estrangeiras foi possível porque elas encontraram um Brasil já amadurecendo.

Esse amadurecimento era também visível na vida cultural de São Paulo, o que favoreceu a ressonância dos trabalhadores da Faculdade e reciprocamente foi favorecido por eles. Nos anos de 1930 houve aqui inovações tão importantes quanto o Departamento Municipal de Cultura, no qual Mário de Andrade efetuou em pouco tempo transformações profundas e duradouras nos meios de difusão e fruição cultural. E lembremos que ele se associou a Claude Lévi-Strauss e sua mulher Dina Dreyfus, para fundarem a Sociedade de Etnografia e Folclore. Noutra plano, docentes e estudantes da jovem Faculdade, como Pierre Monbeig e Caio Prado Júnior, se ligaram a especialistas de outros institutos, como o geólogo Luis Flores de Moraes Rego, nas atividades da Associação dos Geógrafos Brasileiros, fundada e impulsionada por Pierre Defontaine, que publicou uma boa revista e estabeleceu as investigações sistemáticas na especialidade. Esses encontros mostram que estávamos passando da era da reprodução para a da produção do saber.

A criação da Universidade de São Paulo caiu, portanto, em terreno favorável num bom momento, embora tenha sofrido muita oposição, motivada por preconceitos conservadores ou simplesmente oposição política. Sabe-se que um interventor do Estado, Ademar de Barros, nomeou Alfredo Ellis Júnior, diretor da Faculdade de Filosofia, com a finalidade expressa de liquidá-la. Dizia-se que ela acarretava despesas inúteis com professores estrangeiros dando aula para meia dúzia de pessoas. Mas Alfredo Ellis percebeu que se tratava de coisa importante, passou a defendê-la e foi decisivo para a sua sobrevivência (embora tenha sido sempre contra a contratação de estrangeiros).

No campo da literatura, é preciso ainda destacar que os anos de 1930 assistiram à relativa aceitação das vanguardas dos anos de 1920, e que o impulso dado pela Semana de Arte Moderna em 1922 ajudou a preparar o ambiente para a atuação da Faculdade de Filosofia.

As coisas estavam mais ou menos nesse pé quando ingressei em 1937 na 1ª seção do Colégio Universitário Anexo à Universidade de São Paulo, para nele fazer os dois anos do Curso Complementar que, segundo a Reforma Campos de 1930, sucedia aos cinco de ginásio. Esse curso existia em alguns colégios particulares mais importantes, mas o da USP tinha qualidade e prestígio maiores, além de situar o estudante no ambiente universitário, como uma espécie de ensaio geral do curso superior.

O Colégio Universitário acabou quando o Curso Complementar foi substituído pelo chamado Colegial devido à reforma Capanema, de 1943. Em princípio tinha quatro, depois cinco seções, que funcionavam junto às Faculdades. A primeira, na de Direito, preparava os candidatos a esta e mais aos cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Geografia e História da Faculdade de Filosofia. Graças a ele, não apenas melhorei muito a formação trazida do secundário, mas me abri para o universo da cultura superior. Em 1939 prestei vestibular para ambas as Faculdades: a de Filosofia (subseção de Ciências Sociais e Políticas) e a de Direito, na qual acabei não me formando, apesar de ter cursado até o último ano.

A Faculdade de Filosofia foi para mim e para muitos outros da minha geração uma experiência extraordinária, que nunca louvarei o suficiente. Nela tive professores de alta qualidade e me liguei a um grupo de rapazes e moças aos quais devo quase tanto quanto a eles no processo de amadurecimento intelectual; nela trabalhei 36 anos como docente (e mais 14 orientando dissertações e tese), primeiro como assistente de Sociologia, depois como professor de Literatura. A Faculdade foi o quadro básico da minha vida mental.

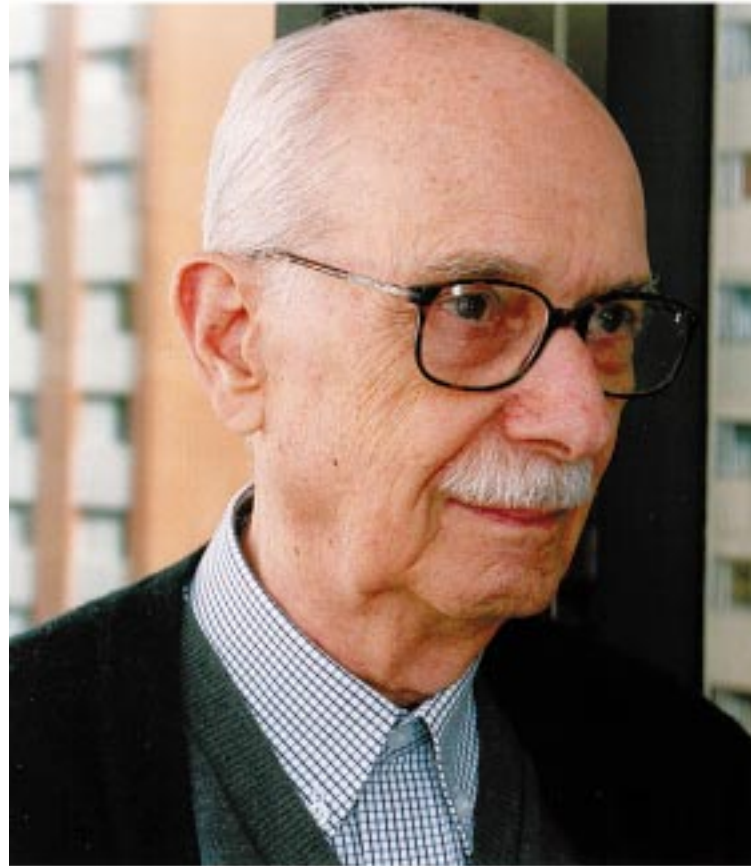
As aulas eram todas em francês ou italiano em nossas seções, salvo, obviamente, História da Civilização Brasileira, no 2º ano. Isso mostra como éramos ainda



dependentes e de mentalidade colonizada. Nesse meio século o Brasil se desenvolveu de tal modo que a nossa língua ganhou maior status e hoje seria impossível uma coisa dessas, pois penso que os alunos não aceitariam cursos regulares naquelas condições. Naquele tempo em que o conhecimento do inglês era mais raro, o francês era um *must*, inclusive por ser a língua da maioria absoluta da bibliografia corrente. E os estudantes se defendiam, pois era ministrado durante quatro e alguns casos cinco anos de ginásio.

No entanto, os professores estrangeiros nos ensinaram freqüentemente a compreender melhor o Brasil. Caio Prado Júnior (inscrito número 1 na subseção de Geografia e História) contava que aprendeu a ver direito a paisagem com Pierre Deffontaines, seu professor, que ele pilotava de automóvel, aos domingos, pelos arredores de São Paulo. Roger Bastide deu em 1940, no quadro da Sociologia Estética, o primeiro curso que houve aqui sobre o Barroco, fazendo-nos analisar fotografias das velhas cidades mineiras e visitar capelas e casas em Embu e São Miguel Paulista. Jean Maugué, de Filosofia, embora pouco vinculado aos temas brasileiros, acabou fazendo reflexões sobre a força dos textos de Machado de Assis, que Bastide analisou de maneira magistral num ensaio renovador e precursor publicado em 1940. Sem falar em Claude Lévi-Strauss, iniciador de rumos originais na antropologia a partir das suas pesquisas no Brasil, ou de Pierre Monbeig, geógrafo que estudou as zonas pioneiras, escreveu um livro clássico sobre a expansão do café e fazia com os estudantes excursões memoráveis. A Faculdade foi sem dúvida um foco de progresso no conhecimento do país, e se estendermos a observação a outras seções veremos o mesmo, bastando lembrar o papel decisivo de Felix Rawitscher, alemão, professor de Botânica, na reformulação da maneira de encarar teórica e praticamente o cerrado. Tudo ao contrário do que achavam muitos nacionalistas patrioteiros, que acusavam a Faculdade de ser um empreza alienante.

Falando um pouco da minha carreira, começo esclarecendo porque, tendo me fixado na crítica e no ensino da literatura, cursei Ciências Sociais, não Letras. O que vou dizer vale para os membros da minha turma de amigos na Faculdade, formados entre 1939 e



1944, o chamado "grupo de Clima", nome da revista que fundamos em 1941 e durou até este último ano. Apesar de sermos licenciados em Ciências Sociais ou Filosofia, e de termos sido algum tempo ou por toda a vida docentes dessas matérias, fomos todos críticos de arte e literatura. Do mesmo modo, a maioria de nós estudou também Direito, o curso todo ou parte dele. É que fomos uma geração de transição entre a "era dos doutores" e a nova concepção de trabalho intelectual; entre a especialização e um certo gosto eclético.

A nossa escolha se prende por outro lado ao fato de sermos filhos do decênio de 1930, pois nascemos quase todos entre 1916 e 1920 e nele nos abrimos para a vida mental. Ora, 1930 foi o decênio dos radicalismos, levando os jovens a abandonar o caminho liberal ou conservador dos pais e se inclinar para a esquerda ou a direita. Os colegas a que me refiro e eu optamos quase todos pela esquerda em graus variáveis, desde a militância partidária configurada até a mera simpatia. Por isso, Filosofia, Sociologia, Política, Economia nos pareciam instrumentos indispensáveis para elaborar uma visão do mundo condizente



No começo talvez eu exagerasse um pouco a atenção à dimensão social, mas ao escrever de 1944 a 1945 minha tese de concurso sobre Sílvio Romero, senti os limites e os perigos da crítica sociológica e colhi as rédeas, inclusive por influência de posições críticas inglesas e norte-americanas. Era o tempo do *new criticism*. A partir de então procurei fazer uma crítica que jogasse livremente com as análises estéticas e o condicionamento histórico-cultural, tendo como critério de dosagem dos pontos de vista as exigências do texto.

com essa opção. Havia, ainda, uma espécie de grande onda de curiosidade pelos estudos históricos e sociais sobre o Brasil, com o impacto das grandes coleções reveladoras, como a Brasileira de Fernando de Azevedo, e da obra de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Artur Ramos e outros muitos.

O meu interesse fundamental era, no entanto, pela literatura. Quando estava no 3º ano, fundamos a revista *Clima*, onde comecei a fazer crítica. Percebi então que não queria ser sociólogo, mas como precisava trabalhar para ganhar a vida, aceitei logo depois de formado, em fevereiro de 1942, o convite de Fernando de Azevedo para ser assistente de Sociologia. No entanto, pensava em mudar de galho quando fosse possível, de maneira que em 1945 procurei uma solução fazer concurso para a cadeira de Literatura Brasileira. Fui aprovado e obtive a livre-docência, à qual eu visava, porque valia eventualmente como passaporte para as Letras. Em 1954 me doutorei também em Ciências Sociais e, tendo dado essa prova de competência na matéria que ensinava, me senti livre para fazer a desejada mudança e me dedicar

apenas aos estudos literários, pois até então fazia as duas coisas. A oportunidade apareceu em 1957 com a fundação da Faculdade de Filosofia de Assis, onde fui ensinar Literatura Brasileira a convite de Antônio Soares Amora, seu diretor. Em 1961, voltei para a USP como docente de Teoria Literária e Literatura Comparada. Uma carreira heterodoxa, portanto.

Como sempre me interessei pela inserção da literatura na história e na cultura, a formação em Ciências Sociais serviu para a minha atividade de crítico e professor no novo rumo. Inclusive porque tive na Faculdade professores como Roger Bastide, que além de sociólogo foi excelente crítico literário, tendo publicado ensaios importantes sobre literatura brasileira. Ou Jean Maugüé, que nos seus cursos transitava livremente entre filosofia, política e literatura.

No começo talvez eu exagerasse um pouco a atenção à dimensão social, mas ao escrever de 1944 a 1945 minha tese de concurso sobre Sílvio Romero, senti os limites e os perigos da crítica sociológica e colhi as rédeas, inclusive por influência de posições críticas inglesas e norte-americanas. Era o tempo do

Parece que construímos sobre a areia: hoje temos um enorme ensino superior pelo país afora, duvidoso na maioria, e um ensino público muito fraco nos níveis primário e secundário, como se tivéssemos querido levantar uma pirâmide de cabeça para baixo. No Brasil o mito da elite esclarecida levando o povo para o caminho do saber foi em grande parte uma ilusão. Como elite, falhamos sob este aspecto, embora tenhamos cuidado bem do nosso próprio saber.

Além desta lacuna em minha fé de ofício, sinto nessa altura da vida outra, que me preocupa em sentido retrospectivo, como educador: pensando bem, sempre vi a educação de uma perspectiva parcial e portanto insatisfatória, porque passei a vida fechado na universidade. Para mim, ensino foi o de nível superior; sobre os outros refleti pouco e nunca fiz nada por eles,

ao contrário de mestres como

Fernando de Azevedo, colegas como

Florestan Fernandes e amigos como Darcy Ribeiro.

Ora, a luta educacional deveria ter sido no Brasil voltada sobretudo para a difusão e aperfeiçoamento do ensino primário e secundário (uso, aqui e noutras partes deste depoimento, as designações do meu tempo). Sobre eles poderia ter se firmado um ensino superior também de qualidade. Mas parece que construímos sobre a areia: hoje temos um enorme ensino superior pelo país afora, duvidoso na maioria, e um ensino público muito fraco nos níveis primário e secundário, como se tivéssemos querido levantar uma pirâmide de cabeça para baixo. No Brasil o mito da elite esclarecida levando o povo para o caminho do saber foi em grande parte uma ilusão. Como elite, falhamos sob este aspecto, embora tenhamos cuidado bem do nosso próprio saber. Pessoalmente, sinto-me hoje como alguém que viveu desligado dos grandes problemas da instrução pública para todos.

No entanto, a minha geração se formou à sombra de uma boa filosofia da educação, formulada sobretudo nos anos de 1920 e 1930. Amadurecemos na atmosfera dos defensores da Escola Nova e eu trabalhei com Fernando de Azevedo, um dos líderes mais combativos do movimento de reforma educacional que, ele sim, não apenas teve consciência dos problemas, mas atuou de maneira lúcida e construtiva nos vários níveis, promovendo a reforma do en-

new criticism. A partir de então procurei fazer uma crítica que jogasse livremente com as análises estéticas e o condicionamento histórico-cultural, tendo como critério de dosagem dos pontos de vista as exigências do texto. E sempre evitei encarar a literatura como documento ou como reflexo da sociedade. O texto literário é ao mesmo tempo autônomo e dependente, porque deve ser compreendido, de um lado, como composição verbal que gera objetos específicos; de outro, como manifestação cultural, integrando-se no contexto histórico e social. Por isso, procurei efetuar o que chamei "crítica integrativa", atenta às exigências do texto, pois é, como a caracterizei, uma "crítica de vertentes", dispostas a espessar a natureza de cada texto. Foi o que procurei fazer nos meus cursos.

A este propósito, devo dizer sinceramente que no trabalho universitário me considero sobretudo professor e transmissor de conhecimento. Creio que nunca fui muito na orientação dos estudantes para a investigação, embora sempre os tenha aconselhado quando queriam ou precisavam. Tive orientandos que nunca precisaram de ajuda e outros que recorriam à minha direção. Nunca impus nada. Em resumo: ante o famoso requisito, essencial para a universidade, de união do ensino e da pesquisa, sempre me senti um pouco insuficiente.

sino no antigo Distrito Federal no fim dos anos 20, elaborando o código de educação de São Paulo nos anos 30, exercendo papel decisivo na criação da Universidade de São Paulo.

Apesar de exemplos como o dele, creio que as elites brasileiras do século XX ficaram meio prisioneiras das formulações e não souberam passar corretamente às realizações, contentando-se com as palavras, como acontece freqüentemente no pensamento liberal. As idéias sobre educação podem ser justas, mas para se tornarem operativas em toda a sua extensão é preciso, primeiro, a ação do governo; segundo, o empenho da sociedade que o orienta. As classes dominantes brasileiras se caracterizaram sempre pelo extremado egoísmo e nunca estiveram realmente dispostas a usar o seu poder para realizar o que os educadores esclarecidos preconizavam em matéria de instrução para todos. Isso faz pensar num país como o nosso o entrosamento indispensável entre projeto educacional, ação governamental e vontade coletiva só ocorrerá se houver transformação profunda da sociedade, transferindo para todo o povo a capacidade de decidir. talvez seja o caso de inverter os dados do problema e dizer que, ao contrário do que pensavam os educadores progressistas das décadas de 20 e 30, não é a instrução universal que produz a mudança social num sentido democrático; é a mudança social profunda que permite chegar a uma verdadeira instrução para todos.

Este modo de pensar foi reforçado pelo contato direto com a República de Cuba, onde estive três vezes entre 1979 e 1985. Lá, foi a revolução que conseguiu acabar com o analfabetismo, inclusive estabelecendo um tipo de comportamento coletivo que pode servir de inspiração: em vez de deixar tudo por conta do governo, estimulou-se a população a entrar na campanha da instrução, e isso ajudou decisivamente a fazer de um país pobre e implacavelmente acuado pelos Estados Unidos, verdadeiro modelo de instrução elementar. Sobre esta pôde construir-se o ensino secundário e complementar de qualidade.

No Brasil do nosso tempo vejo elites nem sempre bem formadas por escolas superiores freqüentemente insatisfatórias, instrução pública primária e secundária arrasadas, limitada de melhoria significativa. Até

que ponto vai nossa culpa, não apenas das elites políticas e econômicas, mas das elites culturais, isto é, nossa? Por não ter pensado e atuado a respeito com o devido empenho no tempo devido, talvez nós, filhos da universidade, tenhamos sob este aspecto. Mas não em outros, pois construímos uma cultura universitária importante que, como ficou dito no começo, foi fator decisivo no progresso cultural de São Paulo e do Brasil. Nem é preciso citar as conhecidas estatísticas relativas a porcentagem de produção científica, etc.

Quero deixar claro que não culpo a universidade, em geral, nem a minha Faculdade, em particular, por esse estado de coisas. A função delas foi nos formar. Competia a nós, aos privilegiados que constituem uma parcela da elite mental, intervir na sociedade a fim de contribuir para a sua melhoria ou a sua transformação no campo da instrução e da cultura. A universidade não falhou. Falhamos muitos de nós, inclusive eu.

Como acho que no Brasil o êxito real da instrução pública depende de uma transformação política e social em profundidade, é o caso de perguntar se essa é previsível. Difícil dizer. Mas é certo que ela não virá mecanicamente nem pela iniciativa das elites, e sim por meio de uma vontade coletiva clara, orientada por doutrinas conseqüentes, a meu ver de tipo socialista. As reformas do século XXI, se vierem, não virão com certeza segundo os modelos atuantes no século XX, embora venham provavelmente no rumo das idéias básicas que eles pressupunham e que visam à maior igualdade econômica e ao fim da opressão por parte de minorias privilegiadas, detentoras do poder econômico. Então, será possível difundir efetivamente a instrução de qualidade em todos os níveis e ficará completada a tarefa dos fundadores da universidade e de nossa Faculdade.

Flávio Wolf de Aguiar é professor do Departamento de Letras da FFLCH/USP





É GRANDE A DISTÂNCIA ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A REALIDADE

Magda Becker Soares

POR MARCOS CRIPA

Professora titular aposentada junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Magda Becker Soares vem desenvolvendo importante trabalho no campo dos estudos da linguagem e, particularmente, dos processos de alfabetização. Intelectual comprometida não apenas com a pesquisa acadêmica, mas com as práticas educadoras voltadas para a transformação social, Magda Soares produziu uma série de pesquisas que ajudaram a ampliar a discussão acerca das interfaces linguagem/sociedade. Neste particular, com o seu livro "Linguagem e Escola", mostrou que o problema do fracasso escolar decorre, sobretudo no campo do ensino da língua materna, de práticas educadoras preconceituosas e discriminadoras das diferentes variedades de fala que circulam entre as classes populares.



meu despertar para o trabalho no campo da linguagem se deu meio por acaso, e foi relativamente tardio. Até o 3º ano científico estava me preparando para a área de ciências exatas. Eu tinha dúvidas apenas quanto ao curso que faria: Física ou Engenharia Química. Acho que era, em grande parte, a influência da profissão do meu pai: ele era médico, professor da Universidade Federal Minas Gerais, trabalhava com Física, na área de Biofísica, e eu tive, através dele, minha iniciação na vida acadêmica e na UFMG. Quando pequena, ia com meu pai para o laboratório dele, ficava lá vendo o que ele fazia, andava de laboratório em laboratório. Assim, tive desde muito cedo uma forte convivência com a universidade. Eu gostava muito de ciências exatas e confesso que, até chegar ao 3º ano científico, nem sabia que existia um curso de Letras. No terceiro ano científico é que tive uma professora de português que exerceu uma influência muito grande sobre mim. Ela estava terminando o curso de Letras, foi dar aulas para nós, e eu absolutamente me apaixonei por língua portuguesa, por literatura, por francês. Foi por essa professora que eu fiquei sabendo que existia um curso chamado Letras, em que eu podia estudar línguas clássicas ou neolatinas, e decidi que realmente o que eu queria estudar era línguas e literatura.

Essa professora que me indicou e abriu o caminho para a área de Letras foi Ângela Leão, uma professora excepcional. Na época, ela era aluna concluinte do curso de Letras, depois fez carreira universitária, foi professora titular da UFMG, e, ao se aposentar, transferiu-se para a PUC/Minas, onde coordena atualmente os cursos de pós-graduação.

Professores bem-sucedidos

Sempre me faço essa pergunta: o que têm de diferente professores como Ângela Leão, que despertam no aluno o entusiasmo pelo estudo, por um tema, seja ele qual for? Não sei ao certo, mas creio que esse entusiasmo é transmitido pela paixão que o professor tem por seu trabalho docente e pela área

de conhecimento em que trabalha. Essa hipótese me preocupa bastante porque, como formadora de professores, fico pensando: como é que se ensina alunos, futuros professores, a ter paixão pela docência e pelo conhecimento? Será isso "ensinável"? E é essa paixão que parece decisiva para conduzir a bons resultados. Uma pesquisa que fiz sobre alfabetizadoras bem-sucedidas veio reforçar essa minha hipótese. Analisei aquelas professoras que conseguem alfabetizar a quase totalidade de seus alunos, trabalhando em escolas públicas, com crianças de camadas populares, condições em que o fracasso na série de alfabetização é enorme neste país, há décadas. Os resultados mostraram como explicação principal do sucesso dessas professoras o entusiasmo, a paixão pelo ato de alfabetizar e pela criança: elas gostavam de ensinar, elas acreditavam nas crianças, elas demonstravam paixão pela ação alfabetizadora. Como formar professoras que sejam assim?

Opção pela educação e pelo social

Fiz o 1º e 2º graus - então primário, ginásio, colegial - em uma única escola particular, confessional metodista, em Belo Horizonte. Fui criada na religião protestante metodista e estudei 12 anos em colégio metodista; dele saí diretamente para a universidade, para o bacharelado e a licenciatura em Letras. Apesar de ter abandonado a religião metodista aos 18 anos, atribuo em grande parte a essa formação religiosa meu interesse pela educação e meu compromisso social. O protestantismo vê a religião como uma ação educativa, e o metodismo é a seita protestante em que são princípios fundamentais a responsabilidade social do cristão e seu compromisso com a luta contra as desigualdades. Essa responsabilidade, esse compromisso social, carga tão pesada a carregar num país como o nosso, são, em mim, também resultado do ambiente familiar, particularmente da influência de meu pai e de meu avô paterno — este, por exemplo, era um republicano ferrenho, que tinha o busto da República e de Floriano Peixoto na sala principal da casa, ardoroso defensor da liberdade e da racionalidade, que me ensinou, aos 4, 5 anos, a cantar a Marselhesa...

A educação no Brasil hoje

Trabalhando há quase quarenta anos com e para a educação pública, às vezes me pergunto, ao ver a situação precária das escolas, a má qualidade do ensino e as dramáticas condições de salário e de trabalho dos professores, se valeu a pena. Mas temos de reconhecer que houve melhora em certos aspectos, por exemplo na ampliação da rede escolar e aumento do número de vagas. Mas é preciso frisar que isso ocorreu por conquista do povo. Rejeito sempre a expressão "oferta de vagas"; as vagas na escola não são "oferta" do poder público; são resultado da luta do povo por educação; a ampliação do acesso à escola foi resultado da reivindicação, da exigência do povo, e não um "oferecimento" do poder público. É preciso, porém, analisar a qualidade desta educação ampliada. Por exemplo, a questão do analfabetismo. É verdade que os índices de analfabetismo diminuíram. No entanto, o significado das estatísticas tem de ser posto em dúvida. O que está sendo chamado de pessoa alfabetizada? O IBGE chega aos índices de alfabetização e de analfabetismo fazendo às pessoas a seguinte pergunta: "Você sabe ler e escrever um bilhete simples?" Em primeiro lugar, o indivíduo responde sim ou não, fazendo uma avaliação com critérios próprios não só de si mesmo mas também dos demais membros da família. Em segundo lugar, ninguém sabe, exatamente, o que é um "bilhete simples", nem o IBGE nem mesmo nós, da área da linguagem... Em terceiro lugar, o entrevistado pode responder "sim" por ter vergonha de dizer "não", ou pode dizer "não" por ter receio de que, de repente, o agente do censo tire "um bilhete simples" do bolso e peça que ele leia, e aquilo pode não ser exatamente o que ele sabe ler... Portanto, as estatísticas que o censo nos fornece não são confiáveis. Dizer que nós temos tantos por cento de alfabetizados no Brasil, para mim não significa absolutamente nada, pela forma como a pesquisa é feita.

Os programas e campanhas de alfabetização que vêm sendo desenvolvidos neste país ao longo de décadas, inclusive o que agora está sendo realizado pelo Comunidade Solidária, são programas que têm uma visão extremamente restrita do que é alfabetização.

Tanto assim que sempre entenderam e ainda entendem poder alfabetizar uma pessoa em 40 dias! E com alfabetizadores improvisados! Em 40 dias a pessoa pode no máximo aprender a decodificar e codificar a língua escrita, e isso não é suficiente para caracterizar uma pessoa como alfabetizada. Há um grande equívoco na concepção do que é uma pessoa alfabetizada.

Na verdade, acho que avançamos em aspectos muito periféricos da educação. Em aspectos fundamentais, como na questão da formação do professor, penso até que andamos para trás, porque os programas governamentais voltam-se para campanhas equivocadas de alfabetização, avaliação obsessiva de alunos e de escolas, informatização das escolas, e nada faz com relação ao fundamental, que é a formação do professor e a melhoria de suas condições salariais e de trabalho.

Quanto à democratização do acesso à universidade pública, é verdade que vem crescendo a proporção nela de alunos provenientes das camadas populares. Mas é preciso avaliar com mais precisão esse crescimento. O número de jovens pertencentes às camadas populares que chegam ao fim do ensino médio é muito pequeno, porque a maior parte já sofreu o fracasso da repetência e da evasão ao longo do percurso escolar. A verdade é que a democratização da educação não depende só nem sobretudo dela, educação, porque é impossível a democratização da educação numa sociedade como a nossa, dividida em classes de forma tão gritante, tão revoltante, com diferenças tão grandes de condições sociais e econômicas. Enquanto as desigualdades, as discriminações não se resolverem, a educação pouco pode fazer. O problema fundamental são as condições sociais do país. Estou me lembrando agora, e com uma enorme saudade, do meu grande amigo Antônio Houaiss, que sempre repetia isto: "enquanto não se alterarem as condições sociais do país, a questão educacional não irá mudar substancialmente...". Tal como Antônio Houaiss, apesar do fracasso da experiência socialista, eu continuo insistindo em ser socialista. Enquanto não houver mudanças radicais, vamos continuar tendo um sistema educacional discriminativo e gerador de desigualdades.



Pesquisa e políticas públicas

Um aspecto que é importante destacar é o divórcio existente entre o discurso oficial e as políticas públicas na área da educação, de um lado, e os resultados de pesquisas desenvolvidas nessa área, de outro lado, quando a pesquisa é instrumento importante para se saber quais e como os problemas devem ser atacados. Considere-se, por exemplo, o envio de computadores para as escolas. Reconheço que o computador tem de chegar à escola: é uma utopia, no bom sentido da palavra — vamos ter de chegar lá. Mas se se considerarem os dados que aí estão, os resultados de pesquisas sobre a escola, o ensino, os professores, não há como não concluir que esta não é ainda a hora, que prover a escola de computadores não é agora uma prioridade. Outras ações são prioritárias no momento, como a questão da formação, do salário, das condições de trabalho do professor. Disso não se tem cuidado. São milhões que estão sendo gastos com a informatização da escola, milhões que estariam sendo muito mais eficazes se fossem empregados naquilo que, realmente, no momento, é necessário.

Há um outro aspecto que me parece interessante nisso que estou chamando de divórcio entre a pesquisa e as políticas na área da educação. Tem sido cada vez mais freqüente a atribuição da administração da educação, tanto em nível municipal quanto estadual, a pessoas da universidade, do meio acadêmico. É um fenômeno que valeria a pena estudar mais a fundo, porque tradicionalmente a administração da educação foi considerada não como uma questão técnica, mas como um objeto de barganhas políticas. Durante anos e anos, a escolha de Secretários da Educação, municipais ou estaduais, se fez sempre por critérios políticos. De algum tempo para cá, Estados como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, o Distrito Federal e várias outras unidades federativas vêm fugindo a esses critérios políticos na escolha dos administradores dos sistemas educacionais, e vêm buscando esses administradores nas universidades. No entanto, é estranho como os professores universitários, os pesquisadores, ao assumir tais cargos, parecem esquecer-se do que as pesquisas que conhecem, e até mesmo que fizeram eles mesmos, evidenciam; pare-

cem esquecer-se do que leram, do que estudaram e... do que escreveram... A pesquisa existe para ajudar a compreender a realidade e é ela que mostra o que é preciso mudar, e até como é possível mudar a realidade. Não tenho visto nossos administradores provenientes da academia fazerem esse uso da pesquisa. A mudança de postura, de comportamento do acadêmico, do intelectual, quando assume um cargo executivo, tem sido surpreendente e frustrante. Exemplo inegável é o atual presidente da República, intelectual, professor universitário, pesquisador, e uma enorme decepção para toda a universidade brasileira.

A universidade hoje

Ingressei na universidade em 1959 e aposentei-me recentemente (muito a contragosto, diga-se de passagem) — depois de quase 40 anos de profundo envolvimento com a vida acadêmica. Quando entrei para a universidade, o envolvimento político de professores e alunos era muito grande, bem como o compromisso social. Não é preciso recordar o movimento de resistência à ditadura militar nas universidades durante os anos 60 e 70, particularmente nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, onde professores foram cassados e alunos foram presos. Progressivamente, com certeza como decorrência do regime militar, foi ocorrendo um silenciamento forçado de alunos e professores, um esvaziamento da ação social e política no meio acadêmico, e a universidade foi deixando de ser uma instância de efervescência política e de compromisso social. Esta universidade de hoje é muito diferente da que foi a "minha" universidade, nos meus tempos de estudante e nos meus primeiros anos de professora; alunos e professores se envolvem muito pouco em movimentos políticos e sociais — basta ver a pouca ou nenhuma participação de professores nas associações docentes, a pouca ou nenhuma participação dos alunos nas associações e movimentos estudantis. Professores e alunos hoje pertencem a gerações que foram socializadas e educadas sob o regime militar e viveram a infância e a adolescência tutelados. Contribui para esse descomprometimento, no que se refere aos professores, a política acadêmica que se instaurou nas últimas décadas, muito positiva, sem dúvida, mas

com conseqüências às vezes negativas na formação de um professor comprometido institucional e socialmente. Refiro-me à ênfase atribuída à qualificação e produtividade acadêmica do professor, de quem se exige que faça Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado, que publique, que faça pesquisa... A conseqüência extremamente positiva é que se qualifica o corpo docente e se produz cada vez mais conhecimento, mas me parece que isso vem acontecendo em

detrimento do envolvimento institucional, social e político dos professores, porque cada um está preocupado exclusivamente em construir a sua carreira acadêmica e se esquece de que temos de construir também a universidade, o ensino público, a sociedade.

Um outro aspecto que observo, e pode ser que seja uma visão parcial ou distorcida, é que faltam lideranças nas universidades. O corpo docente atual das universidades públicas é constituído, em sua enorme maioria, por jovens recém-ingressados na universidade, conseqüência do grande número de aposentadorias no país, por razões que não é necessário citar, tão conhecidas são. Por exemplo, a minha geração na Faculdade de Educação da UFMG já se aposentou toda, e a geração que veio depois da minha também. Quando ingressei na universidade como professora, havia nós, os jovens professores, mas lá estava o grupo dos mais velhos que continuavam a nos formar, já não mais como alunos, mas a nos formar como professores, e que exerciam a liderança da instituição, do ensino, da pesquisa. Hoje, todos são jovens, igualmente inexperientes, continuando a construção de uma história que desconhecem e já não há quem a revele a eles.

Além disso, estamos vivendo no país e, portanto, também na universidade, a fantasia da democracia, porque não é verdade que já temos verdadeira democracia. A fantasia da democracia faz com que não se tenha inimigo, já que ele está fantasiado de parceiro. Esta é a grande diferença que vejo entre a época atual e o período da ditadura militar. Naquela ocasião, tínhamos um inimigo muito bem configurado. Hoje, lu-

Estamos vivendo no país e, portanto, também na universidade, a fantasia da democracia, porque não é verdade que já temos verdadeira democracia. A fantasia da democracia faz com que não se tenha inimigo, já que ele está fantasiado de parceiro. Esta é a grande diferença que vejo entre a época atual e o período da ditadura militar.

ta-se contra o quê? se o inimigo está camuflado sob um discurso que diz, por exemplo, que tudo está melhorando, que o povo está comprando frango e iogurte, que os pobres estão podendo colocar dentadura, que as empregadas domésticas passam férias na Grécia, que as escolas estão recebendo computadores... Neste mundo da fantasia, é difícil envolver jovens alunos e jovens professores na construção de uma sociedade mais justa, de uma universidade mais comprometida política e socialmente.

Mas não quero que fique, do que disse, uma impressão de descrença e pessimismo. Apesar de não ter muitas esperanças de que os meus netos viverão num país muito diferente deste que temos hoje, vejo indicadores muito positivos de avanço social e político nos movimentos populares, nos sindicatos, nas associações de moradores, nas associações dos sem-terra e dos sem-teto, e, no caso das escolas públicas e das universidades, nos sindicatos de professores, nas associações de docentes e nas de funcionários, que têm tido uma atuação extremamente significativa e impulsionadora. Não quero, portanto, deixar uma mensagem só de pessimismo: é uma mensagem de esperança, embora de esperança de um futuro ainda muito distante.

A educação está indissociavelmente ligada às outras áreas sociais: habitação, saúde, emprego... Meu sonho é o de que um dia tenhamos um governo que promova o desenvolvimento articulado de todas essas áreas, o que não temos hoje.

Marcos Cripa é professor da PUC-SP.



A UNIVERSIDADE REPRESENTA A CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA NAÇÃO

Aziz Nacib Ab'Sáber

POR HAMILTON OCTÁVIO DE SOUZA

Aziz Nacib Ab'Sáber é bacharel em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1940-1944), tem especialização em Geografia Física (1946-1947), começou a trabalhar na USP com registro de jardineiro (três meses) e depois técnico de laboratório (1947-1965). Com doutorado e livre-docência, trabalhou como professor de 1965 até se aposentar, em 1983. Tem colaborado como voluntário nas pesquisas e trabalhos do Instituto de Estudos Avançados da USP, onde atualmente prepara uma edição da revista sobre o Nordeste seco.

WRS 217/865



Eu tenho um prazer imenso de tratar dos assuntos da universidade, não só em termos de seu papel na ciência e na tecnologia, mas também de seu papel de formação e reprodução de educadores. Nesse sentido, qualquer observação que se queira fazer sobre a universidade envolve algum tratamento relacionado com fatos, os seguintes fatos: em primeiro lugar, a universidade se preocupa com a recuperação da seletiva do conhecimento sob a ótica de uma meditação permanente, que é transmitida aos alunos e às gerações de alunos, sobretudo, para o chamamento para as questões básicas da ciência da parte da humanidade que está mais próxima da universidade, em setores que estão vizinhos a uma cidade universitária, o seu país, a sua nação. Então, não podemos trabalhar diretamente com todas as regiões do mundo; a universidade tem de centrar suas atenções também na estrutura, na composição, na funcionalidade da sociedade nacional.

Outra coisa que a universidade tem de fazer é sair da ciência básica, que é a ciência produzida na própria universidade, para aplicações de ciências. Nesse sentido, não existe uma ciência isoladamente capaz de ser aplicada à sociedade e à cultura nacional, aos projetos de interesses regionais ou nacionais. O que existe é uma participação de cada área do saber num certo agrupamento de ciências para um determinado fim de aplicabilidade. Esse é um dos problemas bastante críticos que a universidade atual apresenta. Existem grupos que pensam que podem fazer projetos exclusivamente na base do seu corporativismo, na base da sua área do saber, quando todas as pessoas teriam de pensar que qualquer projeto é dirigido para uma sociedade, para uma nação, um território. E nesse sentido, as ciências do homem têm tanta importância quanto as ciências técnicas, enquanto idéias práticas de projetos de interesse regional, nacional ou local. Em outras palavras: as ciências do homem é que são capazes de mostrar as condições sociais, socioeconômicas e culturais de uma região ou de um local. Os projetos têm de ser adaptados às necessidades e às aspirações da sociedade que está nesses espaços.

Isso me irrita profundamente porque aqui no Brasil é o contrário: quem propõe os projetos são

alguns governantes demagógicos, alguns políticos demagógicos, e eles às vezes não têm nenhuma noção da factibilidade do seu projeto em relação às aspirações e expectativas das comunidades residentes e nem têm noção de escala da aplicabilidade. Por exemplo, eu posso pensar no Nordeste seco, nos sertões que têm centenas de milhares de quilômetros quadrados e o meu projeto vai servir a um setor pequenininho, terá quando muito alguns milhares de quilômetros quadrados e assim mesmo terá problemas de incompatibilidade em relação aos gêneros de vida tradicionais que representam a estratégia de sobrevivência real da população regional. E isso acontece sempre, no Brasil, nos últimos quarenta anos, em que grupos técnicos de áreas muito diversas (podem ser da engenharia, arquitetura, urbanismo, etc.) fazem projetos sem analisar a receptividade real do projeto em face da comunidade e da sociedade. A universidade tem de estar sempre presente na discussão crítica dos projetos, independentemente da reação dos políticos e dos governantes. Isso implica dizer que a universidade representa a consciência crítica da nação. Se ela não representar a consciência crítica da nação é porque ela não é uma boa universidade.

Outro assunto fundamental da universidade é a formação dos educadores. Evidentemente, o educador não vai, no futuro, poder projetar tudo aquilo que ele recebeu, leu, meditou, dentro dos quadros da universidade. Tem de haver seletividade segundo as faixas etárias dos alunos, e nesse sentido o educador tem de ser sintético sobre as áreas do conhecimento e tem de saber quais os fatos, os episódios, os eventos, as nomenclaturas, as tipologias, que ele visa a colocar na cabecinha da criança ou na cabeça dos adolescentes, ou no preparo para a entrada na universidade.

Eu considero que o papel de reprodução do professorado é tão importante quanto os outros papéis técnicos da universidade. E além disso eu acho que os vínculos entre essas coisas são sempre muito íntimos, não dá para separar ciências do universo, ciências da terra, ciências do homem, ciências da sociedade, ciências da mente, técnicas culturais, técnicas urbanistas e politécnicas, ou seja, as engenharias todas que foram inventadas ao longo do tempo.

Um segundo ponto é a questão da passagem da adolescência para a vida adulta, que inicia quase sempre pelo ponto do ingresso da pessoa na universidade. Pelo que eu me lembro, quando comecei a frequentar a Universidade de São Paulo, em cursos de geografia e história, antropologia cultural, topimologia, naquele tempo tinha etnologia, a universidade deu um assalto ao meu raciocínio, à minha mente. Então esse problema de que a universidade faz um assalto estimulante às inteligências de quem estava muito acostumado com coisas menores, miúdas e fragmentadas, eu considero fundamental. E por isso mesmo que existe uma diferença entre as universidades que conseguem fazer esse assalto e as outras que vão muito devagar e que inclusive distorcem as direções por vários motivos, que têm medo da crítica, têm medo da projeção que a universidade possa ter em relação aos governantes, aos órgãos dirigentes do ensino superior, etc., etc. Então, para mim, a universidade verdadeira é aquela que tem a consciência crítica permanente, e que representa um assalto a estimular a inteligência do recém-ingressado e do homem que vai entrar depois na vida prática.

Esse assalto se faz pelo trabalho dos professores que têm o ideal da universidade; nem todos têm. Eu posso estar encerrado dentro de um campus, num laboratório pequeno, tratando de coisas muito sérias do ponto de vista tecnológico, e não tenho a capacidade nesse tipo de coisa que eu estou chamando de assalto, na falta de outro nome. E por outro lado esse assalto se dá pela convivência, a convivência entre os órgãos da própria universidade, do ponto de vista até mesmo dos instintos e das dimensões de reação perante o mundo real, o mundo dos homens, o mundo das mulheres, etc.

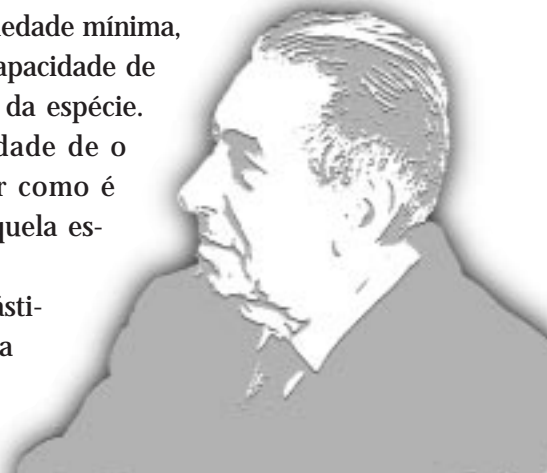
Também se dá esse assalto pelo chamamento para os grandes problemas do homem e da cultura. Uma verdadeira universidade tem de ter, além das práticas laboratoriais, excursões, etc., um sistema que possibilite a discussão dos grandes problemas do homem, es-

Então, para mim, a universidade verdadeira é aquela que tem a consciência crítica permanente, e que representa um assalto a estimular a inteligência do recém-ingressado e do homem que vai entrar depois na vida prática. Esse assalto se faz pelo trabalho dos professores que têm o ideal da universidade; nem todos têm.

paços culturais para os grandes problemas do homem.

Aqui pela primeira vez eu quero lembrar uma lição que eu tive na universidade logo ao fim do meu curso, devido a uma aula do professor Roger Bastide. O Bastide, com muita humildade, começou a sua aula dizendo o seguinte: ao preparar aquele curso, ele se deu conta de que estávamos em um momento difícil de relações culturais com a Europa. Não vinham livros, não vinham revistas, não vinham jornais, porque a guerra impedia esse intercâmbio. Então ele preparou seu curso na base do pouco que ele tinha de biblioteca em São Paulo, embora a biblioteca principal estivesse em Paris. E lá das suas estantes ele tirou um livro que se chamava *La Sociologie des Animaux* (A sociologia dos animais). E, ao terminar a leitura do livro, ele se deu conta de uma coisa fundamental; ele nos dizia no início da aula: o homem tem um atributo que os animais não possuem. Eles têm uma sociabilidade; alguns grupos, como abelhas e castores, etc., têm uma sociedade mínima, mas eles não têm a capacidade de reconstruir a história da espécie. Não existe possibilidade de o animal isolado saber como é que foi a história daquela espécie na face da terra.

Eu acho isso fantástico; abriu uma janela muito importante para mim. É evi-



O problema de como agir contra o subdesenvolvimento é uma proposta muito difícil para o universitário isolado e pressupõe sempre equipes de trabalho. Por isso que uma universidade que faça o esforço de multiplicar equipes de trabalho segundo os tipos de projetos e assuntos a serem atacados e propostas a serem feitas, essa universidade ganha mais força. E, nesse sentido, a gente tem de se isolar do corporativismo.

dente que é em função dessa capacidade de repensar a história da espécie que se projeta todo o conhecimento para a cultura. Então, no fundo, o grande atributo do homem é a cultura, mas a cultura dependendo em grande parte da capacidade de lembrar a história da espécie em todos os países, em todos os cantos. Esse tipo de meditação me vem sempre à cabeça quando penso na universidade que a gente deseja.

Agir contra o subdesenvolvimento é uma proposta muito difícil

Agora vem a segunda parte que diz respeito à universidade no contexto do subdesenvolvimento. Já escrevi alguma coisa sobre isso, está aí, mas gostaria de lembrar mais coisas agora que tenho mais experiência.

É bem evidente que a universidade, no contexto do subdesenvolvimento, é dirigida para o desenvolvimento polivalente, para um tipo de desenvolvimento polivalente: cultural, científico, tecnológico, ideológico, e dentro de padrões de compreensão das necessidades do país considerado subdesenvolvido. O conceito de subdesenvolvimento sempre envolveu o fato de que existem países que têm áreas desenvolvidas e áreas não-desenvolvidas; e mais recentemente a gente sabe que as áreas ditas desenvolvidas têm um resí-

duo de subdesenvolvimento relacionado com as migrações internas que se dão ao longo do tempo e às vezes são contínuas e tradicionais, como é o caso de migrações para a disputa do mercado de trabalho na cidade de São Paulo, e também hoje em outras cidades do país — Brasília, Belo Horizonte ou Rio. Nesse sentido, tem que pensar em tudo, da favela ao palácio, da falta total de urbanização até as regiões altamente urbanizadas.

Então, o subdesenvolvimento não é apenas uma questão geográfica regional. Evidentemente, existem áreas menos desenvolvidas quando consideradas na sua integralidade e outras bem mais desenvolvidas quando consideradas na sua parte social, a, b, e c. Mas, também dentro do abc pode estar o mundo mais subdesenvolvido do ponto de vista cultural, do ponto de vista da emergência dos instintos, da violência e da criminalidade. O exemplo maior disso no mundo certamente será São Paulo. Já houve, no passado, outras cidades da Índia, da China, que tiveram os mesmos problemas. Mas hoje as grandes multidões estão concentradas na região metropolitana de São Paulo. Eu fico até um pouco pasmo quando me lembro de que diziam: as cidades da Ásia do sudeste são como formigueiros humanos. Agora nós estamos com o formigueiro humano dentro da nossa casa, com gente do nosso País, irmãos nossos, e nesse sentido é preciso sempre pensar na melhoria das partes mais pobres desse formigueiro.

O problema de como agir contra o subdesenvolvimento é uma proposta muito difícil para o universitário isolado e pressupõe sempre equipes de trabalho. Por isso que uma universidade que faça o esforço de multiplicar equipes de trabalho segundo os tipos de projetos e assuntos a serem atacados e propostas a serem feitas, essa universidade ganha mais força. E, nesse sentido, a gente tem de se isolar do corporativismo. O economista isoladamente poderá fazer grandes desastres para uma nação. O geógrafo

isoladamente, se fosse um ideólogo, faria grandes desastres para o seu país. Os arquitetos e os urbanistas idem e, sobretudo, os engenheiros.

Esses últimos dias tenho meditado muito sobre essas enchentes de São Paulo, em que se trata um problema da natureza sobre um organismo urbano extenso e complexo, que, certamente, tem conflitos com a funcionalidade primária da natureza. Esse organismo tem de ser muito bem conhecido em termos de sua estrutura e sua composição social e urbanística, composição de sistemas de transportes, etc., mas sobretudo na funcionalidade. Não é possível que ao longo do tempo as pessoas recebam o impacto das chuvas, das enchentes, das doenças trazidas pelo transbordamento de rios que não são mais rios, são croacas a céu aberto; não é possível que depois do último mês das grandes chuvas as pessoas se acomodem; pelo contrário, é no período entre o fim das grandes chuvas e na base do conhecimento do acontecido que se pode trabalhar para melhorar as coisas. Mas, se os economistas quebraram a economia do País, do estado e do município, por causa de idéias neo-qualquer-coisa, não há recursos para corrigir os defeitos da estrutura urbana.

Eu vou falar em três fatos que dizem respeito à Grande São Paulo. Em primeiro lugar, a lerdeza da construção da rede principal e prioritária do metrô. Quando eu digo prioritária é aquela que tem a condição de uma rede auxiliando a todo o corpo urbano, a toda a sociedade que transita, a todos os jovens que vão para o trabalho, ou para a escola, ou para a universidade, ou para um lazer. E a toda a população de classe média e a todos os pobres da cidade que não têm os seus carros e que precisam se deslocar por uma razão qualquer.

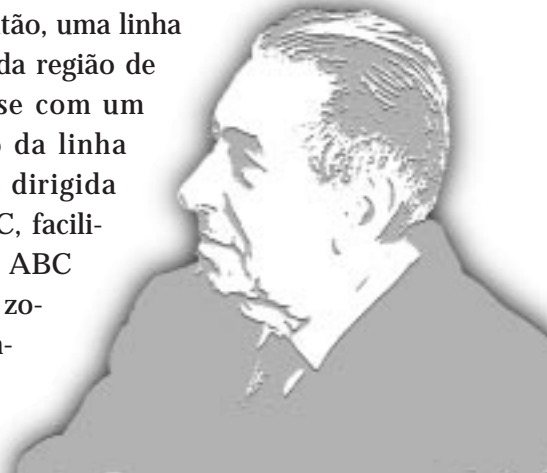
Nesse sentido, qualquer erro na condução, no prolongamento do projeto do metrô é fatal para dar continuidade aos esquemas de perda de funcionalidade. Eu tenho comigo, por exemplo, que aqui em São Paulo as linhas de metrô deveriam repetir o esquema de metrô ali no Terminal Rodoviário Tietê, em que toda a rede, depois de ser subterrânea, passa por cima da planície inteira. Por que passar por cima da planície inteira? Porque aqui em São Paulo o problema não é passar pelo rio em si; o problema é passar por toda a área em que o rio em seu leito menor tende a extravasar

para o leito maior, que já está ocupado por bairros, por setores da cidade, quer industriais, quer de armazenamento, quer supermercados, hipermercados, etc.

Então seria muito fácil, por exemplo, entender que é preciso uma linha que vá do Butantã, de algum lugar do Butantã. E não se pode perder tempo porque de repente os espaços começam a ser ocupados pelo capitalismo que é supercriativo em matéria de especulação. É preciso congelar alguns espaços para ser terminal do metrô do lado esquerdo do rio Pinheiros, hoje canal, e de outra banda chegar a alguns pontos críticos que possam ser pontos de captação de outro sistema de circulação que não precisa ser necessariamente o metrô.

Em outras palavras, existe a possibilidade de economizar no conjunto e na extensão das linhas e atender às populações, mesmo porque durante os períodos de chuva a população poderia, ao chegar a um ponto de cruzamento do metrô, por exemplo, se houvesse uma linha do Butantã até além do Limão ou próximo da Casa Verde, a pessoa saía de metrô, passava por cima das planícies inundadas e entrava numa estação de metrô no cruzamento com Vila Madalena ou Clínicas, e os outros, que morassem mais longe, iriam passar por cima do Tietê. Essas são coisas simples porque o modelo já existe lá no caso da antiga região da Ponte Pequena, onde hoje está o bairro do Armênia.

O esquema é muito bom, e esse esquema ainda podia ser desdobrado em esquemas outros que dizem respeito à modernidade. É impossível pensar que o aeroporto metropolitano e o internacional de Cumbica, lá na região de Guarulhos, não tenha uma conexão de metrô para passageiros, trabalhadores, freqüentadores obrigatórios do aeroporto quando se pretende buscar convidados, parentes, etc. Então, uma linha de metrô que saísse da região de Cumbica e integrasse com um ponto, uma estação da linha leste e depois fosse dirigida para a região do ABC, facilitaria a circulação do ABC para essa estação da zona leste e depois contato com o resto do corpo urbano.



O grande problema da falta de entendimento dos políticos sobre o que seja metrô é que eles pensam que metrô é trem. Metrô não é trem. É uma rede de transporte rápido sem interrupções por cruzamentos de qualquer tipo, portanto, tendo horários, velocidade e rapidez maiores devido ao fato de evitar qualquer tipo de necessidade de paradas. Paradas nós temos nas estações para as pessoas. O que é essencial é a licença da coisa.

Em termos dos tentáculos da área metropolitana, desde há muito tempo e agora são rodovias com um certo número de faixas, três de um lado, três de outro, etc. O problema continua sendo sério com relação à interceptação de certos pontos da cidade e ainda oferecem a circulação. Aqui nessa estrada, Raposo, que eu conheço melhor, existe ao término da Raposo, próximo da Rua Eliseu, uma área de extravasão. Então, as áreas do córrego Pirajussara, que estão contidas em canais fechados, tamponados, canais esses que não têm condição de escoar rapidamente toda a água que cai na bacia do Pirajussara, recompõem-se ao longo das avenidas de fundo de vale, o leito maior inundado dos rios.

O conceito de leito menor e leito maior teria de ser muito bem colocado pela universidade para os governantes, porque senão eles continuarão fazendo avenidas de fundo de vale sem lembrar que durante três meses e meio a quatro meses existem grandes chuvas e possibilidades de inundação em muitos pontos. É claro que não podendo extravasar para a planície, se a planície está tamponada, a água extravasa pelos asfaltos laterais que cobriram e hermetizaram a água de córrego.

Então, o fato de existir esses pontos críticos pressupõe que algumas obras sejam indicadas para esses pontos críticos, e não querer fazer outras obras que não resolvam esses problemas, que quebram a funcionalidade por horas, dias e semanas.


Nessa parte do meu depoimento para você eu vou contar o que ando fazendo nesses últimos tempos. Eu inventei um trabalho para atender às minhas próprias razões de ser cultural, que são as seguintes: fazer um trabalho sobre a revanche de certos fatos da natureza em relação à organização conflitiva proposta pelos homens, ou feita pelos homens.



O primeiro trabalho foi um pouco sentimental. Eu trabalhei dois anos no Rio Grande do Sul, sou casado com gaúcha em segundas núpcias, tenho três filhos nascidos em Porto Alegre, e eu resolvi estudar o porquê da formação local embrionária da campanha gaúcha. Então eu chamei o trabalho de "A revanche dos índios".

Baseado nesse primeiro, resolvi fazer "A revanche das águas". Já fiz uma primeira redação, mas tenho absoluta certeza de que agora tenho mais elementos para dar continuidade a esse trabalho. Quando eu era um simples técnico de laboratório e meio boêmio, como todo estudante de universidade naqueles idos dos fins da década de 40, começo de 50, um dia eu parei ao lado da bela paisagem existente no vale do Anhangabaú, de um lado o centro velho em processo de reformulação, a Libero Badaró, e de outro lado o centro velho mais novo, e no meio daquilo aquela avenida extraordinária, com parque dos dois lados — sempre me apaixonei por aquela região, desde a primeira visita que fiz a São Paulo quando tinha apenas 11 anos.

Num dia de chuva, ali, eu estava abrigado sob uma porta, na rua Formosa, vendo o alagamento da avenida e eu me lembrei das planícies do Tietê, entre a Freguesia do Ó e a Lapa. Eu tinha visto, quando a região não estava ocupada por fábricas e armazéns, que



Essa necessidade permanente do espírito crítico na universidade tem duas derivadas políticas sociais: em primeiro lugar, é que os governantes ficam mais ferozes, eles não querem que ninguém analise os seus projetos, as suas escolhas, as suas determinações. Em segundo lugar, nos momentos mais tristes da vida de um país, já houve duas ditaduras de triste lembrança, a consciência crítica da universidade é o campo de maior número de punições possíveis.

num momento de grandes chuvas a linha d'água quase que chegava ao fim da trava dos campos de futebol e inundava todo o vale do Tietê, que é largo, uma das planícies mais largas do mundo em relação ao leito do rio. Os norte-americanos dizem nos livros de texto que um rio, em face de sua planície, pode alcançar de um a dezoito vezes mais. Na planície do Tietê, em alguns lugares, de um para vinte, um para trinta e, no bairro da Coroa chegava a um para quarenta, a relação entre a largura do rio e a largura da várzea.

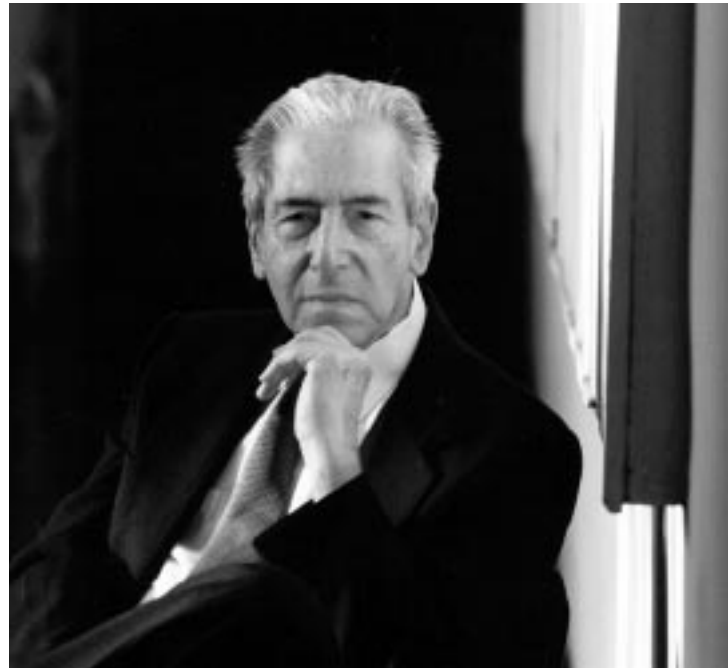
Conhecendo esses dois assuntos, a gente tinha de pensar nos efeitos das grandes chuvas sobre a cidade; só que lá no caso da planície do Tietê, o fato de ter havido uma retificação progressiva e, depois, a possibilidade de entrada no canal do Pinheiros e de reversão de parte da água para as represas, lá foi possível a idéia de ocupação da planície como um todo. Evidentemente, a grande vantagem que eles tiveram, os loteadores, os especuladores, é que no Tietê existe a possibilidade de reverter parte da água para o litoral, através da Billings. É uma vantagem tecnológica de um projeto, mas ninguém pensou que esse projeto acabaria forçando a ocupação generalizada da planície, que tinha de ter algumas áreas de transbordo planejado, como se fez no vale do Tamanduaeté. Resultado: mesmo com a possibilidade de reverter água para o litoral existem inundações ferozes.

Outra coisa: foram feitos espécies de diques artificiais na beira do canal e esses diques estão sempre mais altos do que as partes laterais da planície. O resultado é que, quando vêm grandes chuvas, o rio transborda, dificulta a chegada dos córregos, os córregos se ampliam por dentro das ruas da cidade. O pior de tudo é que as pontes não foram pensadas dentro do nível destas questões de inundações. Então, todos os vãos laterais por onde passam as marginais têm um rebaixo, para poder fazer com que os caminhões muito altos possam passar sem bater nas pontes. Para preservar a altura da ponte tem uma depressãozinha no pólo; todos os pólos existentes em todas as pontes são extraordinários do ponto de vista construtivo, mas errados do ponto de vista de impacto. Então, a universidade tem de ver isso permanentemente para que não se repitam esses erros. Eu posso ser o melhor engenheiro do mundo e fazer a melhor ponte do mundo, mas se eu não souber o nível das cheias e dos transportes na parte de uma marginal, posso deixar erros sem solução. É isso que eu espero da interdisciplinariedade: a previsão dos impactos físicos, ecológicos e sociais nas obras de engenharia e nos projetos urbanísticos. Tem tantos defeitos essa cidade, nesse nível, que às vezes eu fico triste, porque as pessoas que fazem isso foram formadas na universidade, estão lutando na vida para sobreviver, mas elas poderiam ter

feito melhor os projetos se a universidade tivesse maior interdisciplinariedade e um pouco de conhecimento das tarefas de previsão dos impactos - todos os projetos precisam ter previsão de impactos.

O papel de discussão e de meditação precisa ser preservado

Outro defeito que a universidade não percebeu e deixou passar foi a construção do "Minhocão". Aquela obra, naquela parte da região central de São Paulo, para dar conexão de um cinturão viário que vem desde a zona leste com a avenida São João, que é outro eixo de acesso aos bairros da cidade, aquele "Minhocão" constitui uma aberração da inteligência construtiva e planejadora de São Paulo. Não tem outra possibilidade e, inclusive, eu prevejo que aquela obra venha um dia a ser implodida. É evidente que em vez de fazer aquela obra deveria ter sido feito mais rede de metrô. Então, eu penso que a universidade tem de estar em tudo. Não é porque certas pessoas fizeram a escola *x* ou *y* ou *z* que nós temos de aceitar o seu projeto sem primeiro definir as previsões dos acontecimentos, que certamente ocorrerão em função da implantação do projeto. Essa necessidade permanente do espírito crítico na universidade tem duas derivadas políticas sociais: em primeiro lugar, é que os governantes ficam mais ferozes, eles não querem que ninguém analise os seus projetos, as suas escolhas, as suas determinações. Em segundo lugar, nos momentos mais tristes da vida de um país, já houve duas ditaduras de triste lembrança, a consciência crítica da universidade é o campo de maior número de punições possíveis. Toda ditadura que se instala em qualquer país fará sempre uma guerra contra a presença de uma instituição capaz de fazer críticas e capaz de procurar a escolha de alternativas inteligentes. Então, esse papel de discussão, de meditação, na universidade, tem de ser preservado. Não são aquelas reuniões do Conselho Universitário que representam a universidade, não são apenas as reuniões das congregações que possibilitam a discussão de todos os problemas do país e da nação, em nível regional, setorial, nacional. Então, tem de haver mais contatos; a universidade sem contatos entre seus componentes é praticamente zero.



Evidentemente, a universidade não é composta de deuses. Ao contrário, são homens como quaisquer outros, porém, pessoas humanas que cultivam ciências, técnicas, pensam nos grandes problemas do homem, contribuem para a formação de educadores, etc. O corporativismo é uma das grandes falhas da universidade. Eu penso que no tempo em que tudo se concentrava na filosofia, ainda não tinham emergido as ciências tal como elas foram sendo feitas ao longo da Renascença, dos tempos modernos e contemporâneos; eu penso que naquele tempo não devia existir corporativismo, havia o ideário do conhecimento, o ideário de repensar o mundo, o universo, as coisas da Terra e do homem. Mas, na medida em que as ciências se diversificaram, cada uma delas foi conduzida por métodos e técnicas, e nem sempre noção de escala.

Existem casos em que as pessoas falam tão genericamente que a gente não sabe qual é a área, o volume, a composição social dos que vão receber aquelas idéias ou aquelas propostas. Todas as universidades têm núcleos diferenciados de pesquisadores, de ciências e de técnicas, que acabam se fixando de tal maneira na sua própria área do saber que adquirem aquilo que no passado nós chamávamos de "espírito do corpo", entendendo corpo como a coletividade mais próxima. Isso existe nas universidades brasileiras e de outros países, e mesmo no interior dos vários



Os políticos pensam que atingiram o cume da importância social e cultural, quando eles são pessoas egressas das mais diferentes áreas e até mesmo pessoas em grande parte formadas em algum setor universitário, salvo raras e brilhantes exceções, e tornam-se corporativos, não atendem mais ninguém. Por isso, os dirigentes políticos tendem a ser ditatoriais em qualquer situação considerada de ditadura ou democracia.

grupos das ciências humanas e das tecnologias encontramos compartimentações. Então, corporativismo significa visões compartimentadas, e não há coisa pior para a universidade do que compartimentar o conhecimento. Mas o corporativismo maior está nos partidos políticos, no governo, onde as pessoas pensam que chegaram a um nível acima de qualquer outra personalidade humana. Os políticos pensam que atingiram o cume da importância social e cultural, quando eles são pessoas egressas das mais diferentes áreas e até mesmo pessoas em grande parte formadas em algum setor universitário, salvo raras e brilhantes exceções, e tornam-se corporativos, não atendem mais ninguém. Por isso, os dirigentes políticos tendem a ser ditatoriais em qualquer situação considerada de ditadura ou democracia. Eu penso que existe, no momento, em nossa vida social e política brasileira, um sentido de democracia, mas em compensação entranhado malignamente nesse sentido de democracia — em que as pessoas podem dizer o que querem e ser processadas por aquilo que disseram e desagradou *x, y* ou *z* — existe alguma coisa de ordem altamente ditatorial. Daí por que as pessoas dizem que é uma ditadura civil e a gente fica pensando que é uma ditadura civil nesse nível, no nível do cinismo, no nível do império das idéias sem nenhuma consulta feita à população, no nível do clientelismo.

A situação brasileira foi conduzida a esse caos terrível do ponto de vista econômico, e que está se refletindo no social de modo direto e progressivo com desemprego, com violência e outras coisas mais; a situação brasileira é a de que os grupos corporativos comandaram todo o processo e impuseram todas as suas idéias independentemente de qualquer crítica. A crítica não é aceita. E daí surge uma ferocidade também por parte dos críticos, porque o crítico analisa uma situação, um projeto, um programa, mas na hora em que ele é mal recebido pelos governantes, pelos políticos, ele passa a ser um crítico feroz. Essa situação é deplorável. Eu acho que os momentos tristes da vida de um país devem ser os momentos mais aproveitados pela inteligência, pela criatividade. A literatura brasileira, a melhor que existe, foi baseada na tristeza da vida do homem do sertão nordestino. Foi do conhecimento da rusticidade do gênero de vida dos homens que moram nos grandes sertões é que surgiram as melhores obras da literatura brasileira. A ponto de Graciliano Ramos não ter um termo de comparação com a maior parte dos literatos do mundo. A gente tem de levar isso em conta, que o momento atual é muito difícil; é o momento para pensar em criar, em encontrar alternativas e, se possível, ser feroz para ver se as coisas mudam.

Hamilton Octávio de Souza é professor da PUC-SP.

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA ESTÁ ABANDONADA

Cristovam Buarque

POR MARCOS CRIPA

Pernambucano do Recife, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque foi reitor da Universidade de Brasília (UnB) entre os anos de 86 e 89, e governador do Distrito Federal entre 95 e 98. Como professor da UnB, desenvolveu projetos educacionais que pode implementar quando exerceu o cargo de governador do Distrito Federal. Seu maior orgulho, deste período, foi o de haver implantado a Bolsa Escola, projeto que retira crianças carentes da rua e as coloca nas escola. Tal projeto está se disseminando pelo país, sendo adotado até pelos opositores do ex-governador Cristovam Buarque. Dentre as muitas funções que exerceu na vida pública, destacam-se a vice-presidência e presidência do Conselho da Universidade da Paz, das Nações Unidas; coordenador da Área de Educação do " Governo Paralelo", do Partido dos Trabalhadores; chefe do Ministério da Justiça, de março a agosto de 85; e Membro da Comissão Presidencial de Segurança Alimentar, Comissão Betinho, 1993.



Foto: Ana Araújo/Abril Imagens

Não me atrevo a comparar a educação hoje com a de 40 anos atrás, quando eu estava no primário, porque, em certos aspectos melhorou muito. O conhecimento que uma criança tem hoje é muito maior do que aquele que eu tinha. Mesmo o número de crianças na escola hoje é muito maior do que era no meu tempo. Ao mesmo tempo, hoje, a gente percebe uma fragilidade na formação em nossos alunos. Então, eu prefiro não comparar antes com agora, mas comparar o agora, analisar o que a gente tem em relação ao que necessitamos. E aí posso dizer que nós estamos muito, muito, mas muito atrás do que a gente precisa em educação.

Em primeiro lugar, na quantidade de pessoas na escola. Nós precisamos ter todas as crianças na escola, mas até o final do 2º grau; hoje tem 4 milhões que não entram na escola. Ou seja, mais de 10% das nossas crianças vão atravessar a vida sem ter colocado os pés numa escola. Talvez adulto ele consiga, mas como peão de construção de alguma escola para outras crianças. Isso é uma tragédia. Para mim, esse é o primeiro problema. O outro problema é que das crianças que entram na escola apenas 9% terminam o 2º grau. É muito pouco. Pior ainda, 50% das nossas crianças não terminam a 4ª série do 1º grau. Isso também é muito grave. E o terceiro problema: depois de 4 milhões que não entram, as que entram não chegam ao final, e as que chegam ao final, é que chegam formadas. Estas, se chegam bem mais informadas do que as gerações passadas, chegam pouco informadas em relação às necessidades.

Por isso, quais revoluções precisamos fazer na escola? A primeira é universalizar: nenhuma criança ficará fora da escola; a segunda: nenhuma criança deixará de concluir o 2º grau, salvo problemas pessoais ou intelectuais, porém, não por falta de dinheiro, não por impossibilidade social, material. E a terceira: que as nossas escolas tenham uma qualidade na formação e na informação que se tem, hoje, nas escolas de países como Japão, Coréia e alguns países europeus. Essas são as três revoluções que temos de fazer, que levam à universalização e à qualidade.

O ensino superior, por sua vez, está sendo destruído de fora para dentro, mas é preciso dizer que ele está sendo destruído também de dentro para fora.

De fora para dentro por conta dos cortes de verbas e o desprezo do governo federal. A elite brasileira abandonou a universidade. Veja como hoje é comum ver esses parlamentares, intelectuais e dirigentes de entidades de classes defendendo a escola privada, e, portanto, defendendo o esvaziamento da universidade pública. Agora, a destruição também se dá de dentro para fora. Nós, e aí eu me incluo como professor universitário, não estamos construindo a universidade que o momento exige, que o Brasil exige. O momento é de ruptura de paradigmas, tanto paradigmas no que se refere à estrutura social, e, portanto, ao conhecimento da sociedade que nós temos, como paradigmas científicos, em todas as áreas. Não estamos fazendo esforço para dar esse salto. Ficamos, por exemplo, prisioneiros dos departamentos. Os departamentos raramente dão os grandes saltos que se esperam do conhecimento. Os grandes saltos, em geral, vêm de atividades de indivíduos multidisciplinares e não de indivíduos unidepartamentais.

Por outro lado, nossa universidade é voltada para um conhecimento influenciado pelos nossos doutorados no exterior. Tenho dito, e talvez incomode muita gente, que as nossas universidades sofrem de uma amarra dos doutorados. O doutorado é uma formação em que alguém transmite mais para o outro, em vez de uma formação que alguém cria. Existe um tutelamento do pensamento na universidade. Os orientandos, para conseguirem que suas teses sejam aprovadas, têm de se submeter à ditadura dos orientadores, que, por sua vez, se submeteram à ditadura de um outro orientador. Raramente conseguimos que na universidade haja uma ruptura do pensamento com a tradição da formação dos diversos orientadores.

Claro que isso vai acontecer em outros lugares também. Há alguns dias eu estava lendo um ensaio que mostrava que no ano de 1903, em Harvard, um indivíduo que era genial não conseguia ter o seu doutorado porque a genialidade dele se fazia de uma maneira diferente do pensamento conceitual. Claro que na universidade da Idade Média, um pouco depois de a universidade surgir, havia esse tutelamento, sobretudo, tutelamento religioso que impedia os saltos. Em consequência, alguns tiveram de ir para fora da universidade para fazer o pensamento avançado. Aliás, em geral, o

pensamento avança fora da universidade. Freud não foi professor universitário, o próprio Einstein foi professor somente depois de postular a teoria da relatividade. Hoje é tempo de ruptura, não de acomodamento. A universidade está com medo da ruptura. A universidade tem pavor do risco. Quando digo universidade, digo os professores, eles têm pavor do ridículo. Toda idéia muito nova é ridícula. Não existe uma idéia nova que quando surge não seja ridícula. Isso aprisiona a universidade. Ela fica aprisionada à sua contemporaneidade e aí não dá o salto para o futuro. Assim, ela não tem razão de existir. A universidade só faz sentido se for contemporânea do futuro. Se ela é contemporânea do presente, não faz sentido. Estamos precisando de uma revolução na universidade brasileira. Esta revolução é que daria legitimidade para a universidade buscar recursos no Estado. Se fizerem um plebiscito hoje no Brasil, para saber se devem ou não aumentar recursos para a universidade, a maioria vai dizer não. A ditadura deu muito dinheiro para a Universidade. A ditadura exilou, expulsou, demitiu, prendeu professores e alunos, mas não faltou dinheiro na universidade. Ela servia ao Projeto de Brasil que os ditadores queriam. Hoje, a elite brasileira perdeu a perspectiva de projeto, a universidade ficou perplexa, ela não tem um patrão a quem se dirigir. O que ela tem de fazer, então? Em vez de ficar reclamando de que o patrão não está lhe dando dinheiro, ela deve é começar a formular uma concepção nova de sociedade e esperar o novo patrão que vai surgir, que é uma mudança que vai ter de acontecer no Brasil. Pode ser daqui a dois, três, cinco ou dez anos, mas vai ter de surgir um novo estilo de governo, um novo propósito no governo. E então a universidade tem de estar pronta para servir a esse novo propósito. Se tivéssemos um governo progressista, um governo, vamos dizer, de esquerda, acho que a universidade seria conservadora. Ela não está preparada para termos um governo revolucionário no Brasil. Ela, sem dúvida alguma, será um instrumento da reação.

Propus essa revolução da universidade em um livro que se chama *A aventura da Universidade*, no qual analiso a crise e faço uma proposta de estrutura equivalente à que implantei quando reitor da UnB - com dificuldades muito grandes de aceitação da comunidade -, a qual chamei, naquela época, de Universida-

de Tridimensional; hoje a universidade é unidimensional, os departamentos não falam entre eles, não dialogam. Na Universidade Tridimensional, a estrutura seria por categoria do conhecimento e o objetivo era a qualidade, o aprofundamento naquela área do conhecimento. Os núcleos temáticos seriam a outra dimensão, que, em lugar de se organizarem conforme o conhecimento, se organizariam conforme um tema da realidade. Portanto, tem de ser multidisciplinar. Teríamos, sim, o departamento da Engenharia, da Física, da Química, da Biologia, da Economia. São os departamentos das categorias. Teríamos também o núcleo da fome, o núcleo da energia, o núcleo do Brasil, o núcleo da América Latina. Todas essas instâncias são multidisciplinares. Os profissionais de diversas áreas se encontrariam para debater o problema e não o conhecimento da sua especialidade. E, a terceira dimensão, seriam os núcleos culturais, em que cada profissional se reuniria, e aí juntamente com professores, alunos e até servidores, para que praticassem um gosto estético: o núcleo dos cantores, o núcleo dos pintores, o núcleo de dança, o núcleo de balé. Então, esses núcleos reuniriam pessoas de diferentes departamentos, de diferentes núcleos, praticando um gosto estético. Isso era uma das dimensões de trazer o humanismo para dentro da universidade.

Preso a um departamento da Economia, você não avança o conhecimento. Você pode colocar pequenos tijolos, mas não faz um edifício novo. O edifício novo é quando você leva o conhecimento da Economia para estudar um tema. Pode ser a energia, pode ser habitação, pode ser a fome. Esses três pontos que citei não cabem em nenhum departamento. Habitação não é um problema de arquiteto, de engenheiro. É de arquiteto, de engenheiro, de psicólogo, de urbanista, de economista, de filósofo, etc. E energia é um problema de quem? Um problema de engenheiros, de físicos, de agrônomos. A fome não é uma questão de nutrição, ela é uma questão de agrônomos, de políticos, de sociólogos, de engenheiros civis, etc. Então, os problemas, na realidade, são multidis-



ciplinares. Quando o paradigma vai bem, isso não precisa, porque o mercado junta os profissionais lá fora. O Estado ou o setor privado se encarrega de contratar um engenheiro ou um economista para trabalhar e resolver o problema. Mas quando estamos com uma crise de paradigma, nem o setor privado nem o Estado vão resolver o problema. A universidade tem de assumir a responsabilidade e formular alternativas para os problemas que o Estado e a sociedade deveriam estar formulando. Eu não estou dizendo que a universidade vai resolver os problemas, mas ela formula soluções. Essa é a Universidade Tridimensional.

Dentro da universidade, ouço muitos dizerem: "a imprensa só faz dar pancada na gente, o Estado não dá dinheiro para a gente, o povo vira as costas para a gente, os empresários querem transformar a gente em uma máquina de consultoria". Tudo isso é verdade, mas não é toda a verdade. A verdade é tudo isso e mais o fato de que não estamos tendo ousadia para fazer mudanças. Além disso, vamos falar francamente, temos uma grande dose de comodismo. Basta observar o seguinte: diga a alguém que seja professor de economia, que ele precisa fazer reflexão filosófica, além de estudar economia. Certamente ele diz que isso é baboseira. Ou diga que ele deve alfabetizar adultos. Ele vai dizer que isso é populismo. Ou diga que ele deve fazer parte de um grupo temático junto com nutricionistas; ele não aceita porque cada profissão se acha a melhor do mundo e despreza as outras.

Poucos países do mundo têm um número de professores universitários com a qualidade que nós temos. Ocorre que, por falta de ousadia, não estamos usando esse potencial. É como se na escola de Infante, Dom Henrique, Sagres, tivesse uma porção de bons engenheiros e arquitetos de caravelas, mas ninguém ousasse tomá-las e ir aventurar-se no alto mar. Está faltando isso... está faltando mergulhar. O que está errado não é que só tem filho de rico na universidade pública. O que está errado é que só filho de rico termina o 2º grau. Agora, é errado também que esses filhos de ricos estudem na universidade gratuita para ficar mais ricos ainda, quando deveriam estudar para resolver os problemas do mundo. Eu gosto sempre de dar como exemplo a arquitetura. Os nossos cursos de arquitetura ensinam a fazer casas caras, bonitas, por-

que é o mercado que paga o arquiteto. Raras universidades têm cursos de habitação popular como algo sério. Acho, radicalizando um pouco, que, nos cursos de arquitetura, só se deveria ensinar arquitetura barata e que servisse para o povo. Nutrição forma profissionais para os spas. Os nossos nutricionistas estudam mais como emagrecer o homem rico do que como engordar pobre magro. Os nossos economistas não falam do desemprego como problema a ser resolvido; falam como algo que acontece por causa do desequilíbrio entre oferta e demanda da mão-de-obra.

A universidade será sempre feita pela elite. Até uma universidade que se chame popular vai ser feita pela elite. O problema do Brasil não é que foi a elite que fez a universidade; o problema do Brasil é que a nossa elite exclui o povo. As elites de outros países convivem com o povo; há um projeto unitário de país. Só para dar um exemplo, eu acho que a lingüística ajuda muito nisso. Eu não conheço nenhum outro lugar que precise de duas palavras para dizer povo. No Brasil tem povo e povão. Quando a elite fala em povo, ela vê a nós e mais aqueles que nos cercam; o resto é excluído. Quer ver um detalhe? Veja como a elite brasileira se uniu aos sindicatos para reduzir o IPI e ICMS dos automóveis. Ela não defende toda vez que eu digo "vamos botar toda criança na escola, com bolsa-escola". Ela diz: "de onde vem o dinheiro?" Na hora de vender carro, eles sacrificam a receita fiscal, mas, na hora de votar para as crianças que estão na rua, eles param e perguntam de onde vem o dinheiro. Então, o problema da nossa elite é que ela é separada do povo, não é uma elite que sinta unidade com o seu povo, ainda que explorando o povo e privilegiada em relação ao povo. A universidade, por sua vez, foi criada para ficar a serviço da elite. Os cursos que organizamos, como eu disse, são para a elite. Esse é que é o problema. Também a universidade norte-americana foi criada pela elite, mas ela serve ao país. Na Europa também. Ela serve ao país porque o país tem um projeto e esse projeto é incluyente. Tem desempregado, tem pobreza, mas ele é incluyente; o nosso é excluyente. Um país cuja economia se move produzindo bens para o topo da pirâmide é necessariamente excluyente. Volto a insistir, não é que só a elite entra na universidade; o problema é que os formandos só tra-

balham para a elite. Se o filho do mais rico brasileiro entrasse na universidade para lutar contra a tuberculose, acho que ele deveria estudar de graça. Foi a universidade que ajudou a derrubar a ditadura, foi a universidade que ajudou a ter a Petrobrás. Hoje, a universidade está lutando para quê? Estamos fazendo manifestações pela reforma agrária? Estamos fazendo uma ma-

nifestação, para valer, contra o fato de este país ter tido dengue, no final do século? Estamos fazendo uma grande greve nacional para acabar com a escravidão do trabalho infantil? A universidade fechou os olhos para a escravidão.

Gostaria de dizer também que temos de respeitar aquele que faz algo intelectualmente. O filósofo trancado, pensando, por exemplo. Agora, se quer fazer isso, ele tem que ser, radicalmente, bom e trazer algum conhecimento novo em relação a São Tomás de Aquino. O nosso problema é que aqueles que querem ficar enfiados estudando não estão mostrando nada de realmente novo. Não estão sendo revolucionários. Para ser revolucionário, como intelectual, não precisa ir para passeata; basta você revolucionar o pensamento. Então revoluciona. O problema é que muitos dos nossos professores que se dedicam a uma determinada área não militam nada fora dela, mas também não militam na própria ciência para fazer com que ela avance. Ficam repetindo o que os mestres deles disseram, o que está nos livros. O que mais me deu prazer foi ter colocado idéias em livros e levá-las para o diário oficial como governador do Distrito Federal. O projeto bolsa-escola está em um livro, feito como professor antes até de pensar em ser governador.

Meu maior sonho é ver toda criança na escola; o segundo é termos toda escola com qualidade. E isso não é absolutamente nada. Eu dizia nos debates internos do PT que sou professor de economia para estudar o socialismo e sou militante para construir o socialismo. Acho que fui governador só para botar os meninos na escola; o resto era minha obrigação.

A responsabilidade por toda essa crise na educação eu atribuo a toda a elite brasileira, da qual fazemos parte; somos culpados disso. Evidentemente, o presidente é um pouquinho mais culpado do que a gente e abaixo dele o ministro é mais culpado do que a gente. Mas, todos nós temos a nossa dose de culpa.

A responsabilidade por toda essa crise na educação eu atribuo a toda a elite brasileira, da qual fazemos parte; somos culpados disso. Evidentemente, o presidente é um pouquinho mais culpado do que a gente e abaixo dele o ministro é mais culpado do que a gente. Mas, todos nós temos a nossa dose de culpa, até de termos deixado que ele chegasse lá ou de não termos sido capazes de impedir que os meios de comunicação fossem tão nefastos nessa campanha a favor de Fernando Henrique Cardoso. Mas não ponho toda a culpa no governo que está aí, seria um simplismo, uma vez que todos os governos que esse país já teve, sem exceção, são culpados da crise educacional que o Brasil vive.

Podemos até responsabilizar o atual presidente um pouco mais, porque ele é um homem da área da educação, ele é um homem que vem da esquerda, ele é um homem que tem obrigação de ter sensibilidade para o social, mas ficou muito prisioneiro da moeda. Muito. Teria sido maravilhoso podermos colocar na história um presidente que fosse capaz de fazer uma revolução no Brasil, uma revolução dentro dos limites, que tivesse sido um colega professor. Teria sido bonito. Já tentaram militares, já tentaram fazendeiros, já tentaram de tudo. Pessoalmente tenho um sonho que é o seguinte: se um professor não fez, que um metalúrgico consiga fazer.

Marcos Cripa é professor da PUC-SP.



NÃO QUERO POLÍTICA, SÓ CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Leopoldo de Meis

POR FRANCISCO NÓBREGA

Leopoldo De Meis é médico e professor titular de Bioquímica médica na UFRJ. Suas linhas de pesquisa compreendem os mecanismos de transdução de energia em sistemas biológicos, transporte ativo de íons, acoplamento energético e produção de ATP, além de educação para ciência. Recebeu mais de dez distinções acadêmicas e colabora ou colaborou em conselhos diretores da SBBq, CNPq e CAPES. Publicou quatro livros e cerca de 175 artigos científicos geralmente nos mais prestigiados periódicos internacionais. Sua intensa atividade envolve, além da pesquisa em Bioquímica, a formação de pessoal qualificado em ciência a partir do segundo ciclo, reciclagem de professores do 1º e 2º ciclos e pesquisas de natureza sociológica ou cientométrica envolvendo a atividade do cientista e sua imagem na sociedade.



Fotos: Raimundo Valentim/AE

Quando comecei a atuar fora do laboratório, meu interesse maior estava na política de ciência latino-americana e aí trabalhei. Entre outras atividades, envolvi-me com a criação da Academia de Ciências Latino-Americana. Comecei a participar ativamente acho que foi a partir da década de 70, princípio da década de 70. A finalidade era o desenvolvimento da ciência latino-americana. Fui um dos fundadores da Academia, ao lado de outros cientistas da América Latina. Mais adiante, envolvi-me com a política brasileira de ciência ou política científica, já que nunca tive muito interesse em política, a não ser que seja em ciência. Neste período, descobri que, realmente, não tenho vocação para política. Passei a perceber um gosto amargo na boca porque nas muitas reuniões que frequentei e tinha a sensação de que se repetiam sempre as mesmas coisas. No fim, estas coisas acabavam não saindo. Para fazer política de forma eficiente, tem que ser em tempo total e não algumas horas por semana. E além disto, tem que ter vocação para ser capaz de transformar idéias em realidade.

Comecei a fazer, então, paralelamente à ciência, que é o meu mundo principal, trabalho com o ensino da graduação aqui na UFRJ e depois comecei a trabalhar com meninos de colégio, com as professoras e agora estou fortemente envolvido nisso. Não tenho mais nada com política, não quero política, só ciência e educação, onde eu tenho tido boas recompensas. Trabalha-se e se vê as coisas acontecerem. O esquema agora é assim: nós damos cursos de férias. Esses cursos são financiados atualmente pela Faperj e pela Capes. No início tive um financiamento excelente da Fundação Vitae, que permitiu estabelecer o projeto. Um dos objetivos é tentar desenvolver a noção de que em educação também se pesquisa. Na primeira etapa do curso, convidamos professoras do colégio, de preferência, de zonas menos favorecidas. Aceitamos qualquer professor, mas na seleção dos candidatos, se eles têm credenciais semelhantes, damos preferência para as professoras de colégio público que têm menos oportunidades.

Primeiro, vêm as professoras. Damos uma semana de curso puramente experimental. Não há nada

estabelecido. Elas têm de desenvolver experiências. Fazemos com que elas proponham as experiências e as executamos. Então, cada turma de 30 professoras é dividida em três grupos que propõem experiências em ciências e nós procuramos ajudá-los a fazer as experiências propostas. Isso durante uma semana. No último dia, organizamos uma espécie de simpósio em que cada grupo de professoras apresenta os resultados de suas experiências para debater com os demais colegas.

A primeira semana termina com uma conferência dada por um cientista de destaque. Na segunda semana, o curso se repete, só que desta vez o público são os meninos de colégio. Eles vêm para cá e a proposta é exatamente igual à que foi feita com as professoras. Em princípio, a partir do segundo dia nós não precisamos induzir mais nada. Eles vão soltos e, em geral, são ainda mais divertidos, porque são cabeças novas e ágeis. Eles vão muito mais fáceis do que as professoras. Quem organiza esses cursos são os estudantes de pós-graduação, junto com alunos de iniciação científica que, na realidade, são o que há de melhor em nossos laboratórios. Eles estão super-treinados para essa tarefa, não é verdade? Os pós-graduados estão no meio do caminho. Não são suficientemente treinados para ser cientistas, mas sabem muito mais do que professoras e alunos do colegial. Damos total liberdade para que o conjunto pós-graduado/iniciação científica escolha os temas dos cursos que vão ministrar. Eles se organizam e começam a trabalhar durante o ano letivo para ministrar o curso aqui na Universidade, no período de férias - julho e janeiro/fevereiro. Ganham créditos para desenvolverem um curso desses.

Esse esquema funciona há mais de 10 anos. Passaram pelo curso cerca de 2.500 meninos e aproximadamente 600 professoras e professores de escolas, tanto do primeiro como do segundo grau. Não foram poucos. No fim dos cursos acontece de aparecem professoras que são especiais, que se envolvem e gostam, não é verdade? E aparecem também meninos que têm talento para a ciência. Aí decidimos continuar o trabalho com alguns destes estudantes e professores. Estudante é uma maravilha porque borbulham entusiasmo, eles não têm compromisso com passado ne-

nhum. São jovens, não é verdade? São, em geral, idealistas e entusiastas. É ótimo trabalhar assim.

Não me lembro exatamente em que ano esta decisão surgiu. Lembro que os pós-graduados começaram a ficar indignados porque professoras que eram tão boas e que tinham se destacado durante o curso, precisavam ir embora depois daquelas semanas. A partir dessa pressão começamos a organizar algo mais elaborado, que foi selecionar algumas professoras que tinham participado dos cursos para fazer estágios no laboratório e conseguimos bolsas de aperfeiçoamento para elas. Começamos, então, a fazer pesquisa em educação ou sociologia da ciência. No início, recebi muitas críticas. Disseram que eu não entendia nada de sociologia, pois não havia feito nenhum curso universitário sobre o tema. Mas, um dia eu estava andando na praia, carioca anda na praia aos domingos, e pensei: "Mas faço sociologia da ciência desde os 18 anos. Desde aquela época que trabalho com pessoas de ciência, lido com pessoas envolvidas em ciência mais de dez horas por dia, então como é que é que não entendo de sociologia? Vou embora, vou fazer isso mesmo". E comecei a fazer pesquisa em educação e sociologia da ciência com essas professoras e o resultado tem sido muito compensador.

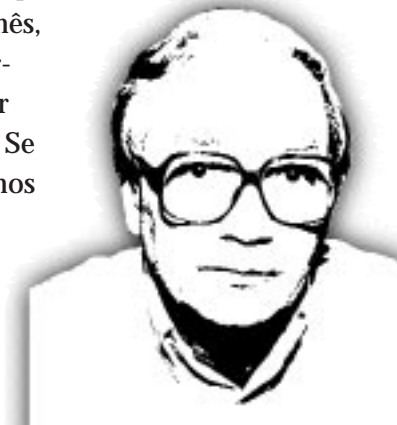
Várias dessas professoras passaram a se dedicar ao programa; uma delas se tornou cientista e duas, a Jaqueline Leta e a Denise Lane, estão na fase final do doutorado em educação. Contribuíram enormemente para o crescimento do programa e todas começaram com os cursos de férias. Quando iniciei o trabalho de fazer pesquisa em educação e sociologia em educação, comecei a ler sobre o assunto e fiquei estarecido com o pouco que se pesquisa nestas áreas. Há diversas pessoas muito competentes que estão envolvidas, como por exemplo a Myriam Krasilchick e o Nélcio Bisso e diversos outros na USP, mas no conjunto muito poucas pessoas perante a quantidade de problemas existentes. Isso não é só no Brasil, mas no mundo inteiro.

Uma das linhas de trabalho que surgiram com as professoras de colégio foi a da cientometria. Não era de nosso interesse saber quem era mais citado, de maneira alguma, nenhuma destas bobagens. O que queríamos saber, por exemplo, era se a nossa ciência

era igual ou diferente da ciência dos americanos. Se tinha ênfase mais biológica, em que setor da ciência biológica e onde é que estava a ciência brasileira. Fomos ver como a National Science Foundation, nos EUA, pesquisa isso. A Jaqueline Leta, que trabalhava comigo, resolveu mexer com este assunto. Outra linha de pesquisa consistia em saber como as crianças dos diversos países — América Latina, África, Europa, Índia, etc. — viam a ciência. Destas duas linhas de trabalho resultaram diversas publicações. Mas não podíamos absorver muitas professoras para estagiar nos laboratórios. Atualmente temos no Departamento mais de uma dezena, mas ainda é pouco considerando a clientela dos cursos de férias.

Surgiram então os cursos de pós-graduação *lato sensu*. As professoras selecionadas também frequentaram inicialmente os cursos de férias. Nestes cursos (cerca de 50 por ano) oferecemos atividades às quintas e às sextas-feiras; as professoras e professores recebem cópias de artigos de um determinado tema, em geral selecionados de revistas com linguagem acessível, como por exemplo a *Scientific American*. Após lerem os artigos, discutem o tema com os estudantes de pós-graduação que participam do curso. Em seguida convidamos um pesquisador da área para uma palestra seguida de discussão.

Primeiro foi o curso de férias, depois o *lato sensu* e algumas acabam ficando para fazer pós-graduação *stricto sensu*. Além das professoras, nos cursos de férias aparecem meninos de origem modesta, mas que ficam muito animados com o curso. Você vê que a família faz sacrifícios enormes para educar este menino ou menina. Então, passamos a selecionar também estes jovens. Eles passam a frequentar o laboratório e ganham uma pequena bolsa entre R\$ 80 e R\$ 100 por mês, mais tudo o que ele puder absorver em educação. Se quiser fazer curso de inglês, damos um jeito. Se for curso de computação, tentamos conseguir. Assim por diante. No laboratório, esses estudantes trabalham com a supervisão de um pós-graduando, que ganha crédito para is-



so. A proposta é preparar o estudante para entrar numa universidade pública. Diversos já conseguiram. É muito gratificante ver um menino crescer. Faz um bem enorme à gente. Nesta atividade, não só o menino aprende, mas também o pós-graduando, uma espécie de tutor do menino. Acompanha o seu desenvolvimento na escola, as notas no boletim, ajuda nas matérias que precisa, etc. Em compensação, o menino trabalha para o pós-graduando: ajuda a fazer experiência, datilografa, participa do projeto de tese, etc. Uma espécie de técnico do pós-graduando. Assim, o pós-graduando aprende a problemática brasileira. Uma coisa é você ficar falando: "Tem que educar esse povo", outra coisa é trabalhar com o garoto e viver sua problemática de vida. Aí ele cria uma consciência real. Tem um grupo pequeno de pós-graduandos que não quer saber disso. Mas, a resposta da maioria dos estudantes é positiva.

A última etapa do projeto está sendo desenvolvida agora. Além dos cursos de férias, alguns de nossos pós-graduados vão para as escolas, em geral na periferia do grande Rio, repetir uma versão simplificada do curso de férias durante uma semana. As principais parceiras destas atividades são as professoras que frequentam o curso *lato sensu* que mencionei. A maior dificuldade nesta atividade costuma ser a administração da escola. Existe uma resistência enorme a qualquer coisa que quebre a rotina e as professoras do *lato sensu* são as que abrem as portas de suas respectivas escolas.

Entre os trabalhos feitos em colaboração com as professoras, verificamos que muitas crianças têm uma visão distorcida sobre a atividade científica. Desde os 5 ou 6 anos já demonstram ter uma noção bem definida do que seja ser pesquisador e entre 30% e 40% das crianças em idade escolar acham que se trata de algo lógico, chato, sem imaginação, mecânico, sem emoções, como se os cientistas fossem máquinas e não seres humanos. Esta visão se estende para muitas professoras de ciências. Na realidade, um número muito grande das professoras que ensinam ciências nas escolas tem a impressão de que cientista é arrogante, vive em torre de marfim, etc.

Acho que uma das causas desta distorção está nos meios de comunicação (TV, jornais, livros,

etc.), que costumam realçar o lado utilitário da ciência, a importância econômica, a repercussão social, etc. Isso é, sem dúvida nenhuma, muito importante. Além disto, também se tem a falsa impressão de que as bombas e outros artefatos de guerra são culpa exclusiva dos cientistas. E assim se critica a ciência como um todo e não os governos e militares que decidem fabricar e usar. Além do lado utilitário, existe também o lado lúdico da ciência que faz com que muitas pessoas façam ciência pelo simples fato de que gostam, se emocionam com a descoberta, tem vocação e se deslumbram com as maneiras com que a Natureza e o Universo funcionam. E mais, são cientistas que, como a maior parte das pessoas, detestam a violência. Esta visão lúdica, acredito, é importante ser mostrada para os jovens, mas no entanto há pouco material que mostre esta faceta importante da ciência.

Quando eu era menino, lembro-me de que uma das coisas que eu gostava na época do Natal eram os almanaques que apareciam nas bancas de jornais. Almanques, gibis, príncipe não-sei-das-quantas. Eu lia aquilo com um prazer enorme. Até agora, muita gente gosta de ler gibis e almanaques. Veja o sucesso do Asterix, por exemplo. É uma maneira rápida e elegante de se comunicar e que pode ser bonita e interessante. No programa de educação, resolvemos, então, fazer almanaques de ciência, que fossem bonitos e gostosos de ler. Sem dúvida um grande desafio. Já temos dois: "O Método Científico" e mais recentemente, "A Respiração e a 1ª Lei da Termodinâmica ou... A Alma da Matéria".

O crescimento da ciência brasileira tem sido algo espetacular, no meu entender. Lembro-me de que o que havia de ciências no país, no princípio de minha carreira (início dos anos sessenta), era realmente pouco. Felizmente ela cresceu de maneira muito significativa e também está ficando "mais aberta". Deixa eu explicar o que é mais aberta. Com muita frequência, as pessoas que não devem brigar entre si é que acabam brigando. Brigas por competitividade, porque são as pessoas que convivem e, portanto, são as únicas com quem podem brigar. Resultado: num ataque de mau humor, acaba brigando com o colega ao lado, que está fazendo a mesma coisa que ele, e

não com as pessoas que estão lá fora, que não convivem com ele e estão causando dissabores a toda a sociedade. Assim, cientistas de alto nível, muitas vezes, têm desentendimentos entre eles. Isto, felizmente, mudou bastante. As pessoas estão trabalhando mais coordenadamente, mais juntas e brigando menos entre si. Não é só a colaboração que melhorou, mas também a competitividade negativa diminuiu. Vou contar uma história para dar um exemplo. No Instituto Oswaldo Cruz, na época dos desastros do Rocha Lagoa e da ditadura militar, os principais cientistas da Instituição pouco se falavam. Rivalidades e competitividade faziam com que brigassem entre si. Resultado: quando veio o Rocha Lagoa, eles estavam desunidos e foram facilmente desbaratados pela mediocridade.

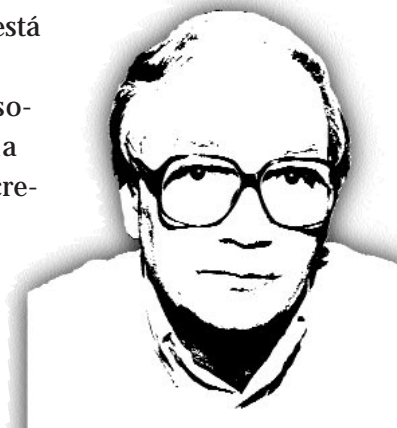
Naquela época o *Jornal do Comércio* tinha uma página de ciência que era publicada aos domingos. Eu e o Peter von Dietrich, da Escola Paulista de Medicina, éramos os responsáveis por esta página e era um bico precioso que nos pagava meio salário mínimo por mês. Havia pouca matéria sobre a ciência brasileira. Recordo-me que o presidente da Academia Brasileira de Ciências, Dr. Artur Moses, pedia para publicarmos os resumos das comunicações feitas à Academia e o redator responsável proibia. Ele queria notícias espetaculares sobre a descoberta do câncer. Era um negócio complicado, mas sempre conseguíamos atender o Dr. Moses. Procurávamos entrevistar os diversos cientistas cariocas e nestas entrevistas ficava patente o pouco entrosamento dos poucos membros da nossa comunidade. Era uma espécie de "cada um por si". Um dos grandes passos foi que aumentamos muito em número, surgiram as sociedades que organizam reuniões e congressos onde os pesquisadores conversam, discutem e traçam políticas de trabalho. Assim o isolamento diminuiu bastante. Isso eu acho que foi uma coisa muito importante. Inclusive tem a ver com o reconhecimento da ciência pelo governo.

Nos últimos 20 anos crescemos bastante e o principal mote foi, sem dúvida, a pós-graduação. A Fapesp é o sonho de todo brasileiro. É uma maravilha. Não tenho limite para os elogios à Fapesp. Tomara que a Faperj consiga seguir o caminho um dia des-

ses. Mas essa é a parte político-administrativa. O outro pedaço, que eu acho fundamental e que estamos cuidando pouco - e que já é um negócio internacional - é a multidisciplinariedade e principalmente a interação entre as diversas áreas do saber. A dificuldade de entendimento entre as diversas áreas do saber é, no meu entender, a principal causa do conflito humano-tecnológico que estamos vivendo no planeta. Devido à explosão de conhecimento deste século, surgiu a superespecialização. Assim, os matemáticos e os biológicos, cada qual vê a Natureza e o Universo sob uma perspectiva totalmente diversa. Um não consegue entender a linguagem do outro. Isto se agrava quando se comparam as ciências exatas e as ciências humanas. Uma verdadeira catástrofe. Falta total de comunicação. Salvo raras exceções, não há diálogo entre essas duas áreas. Isso é muito deletério e não é um problema somente brasileiro, é uma questão mundial.

Como dizia, devido à explosão do conhecimento, torna-se muito difícil para os cientistas acompanharem a sua própria área de trabalho, sua especialidade, quanto mais as outras áreas. Em cada área do saber estamos mergulhados em profundidade e, como resultado, o matemático, o físico, o biólogo, cada qual vê o universo de maneiras diferentes. A escala de tempo a que nós das ciências da vida estamos acostumados vai do milissegundo até séculos. Eu não tenho a menor idéia do que represente dez mil anos-luz. Desconheço os conceitos fundamentais da física moderna. Se conseguíssemos transmitir uns aos outros, nas diversas áreas do saber, a da Natureza e do Universo que descobrimos nas nossas diversas especialidades, talvez nosso conhecimento estivesse muito mais desenvolvido do que está atualmente. Falta-nos uma linguagem comum, que acredito somente poderá ser desenvolvida com a multidisciplinariedade. Acredito que este será um dos nossos grandes desafios para o próximo milênio.

Francisco Nóbrega é professor aposentado do ICB/USP.



A PRODUÇÃO CIENTÍFICA É COMPATÍVEL COM O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO PAÍS

Rogério César Cerqueira Leite

POR NELSON ASHCAR



Foto: Gladstone Campos/Abril Imagens

O professor Rogério Cerqueira Leite foi um dos primeiros a registrar o caráter cambiante do político

FHC. "As metamorfoses de Fernando Henrique", publicado na *Folha de S. Paulo*, em junho de 94, provocou a ira dos correligionários do então candidato a presidente da República. Nesse artigo é remontada a trajetória de FHC desde os tempos em que, jovem acadêmico,

"manipulava o Conselho Universitário da USP com a competência de um D'israeli" até a "troca de carícias com o imperador da Bahia, ACM".

Provocado a falar sobre o papel da personalidade política de FHC nos eventos políticos dos últimos anos, declarou: "FHC deu uma fisionomia palatável para a direita brasileira, que é uma direita profissional, com muitos vícios. Ele conseguiu dar uma cara que serviu a ela. Se o caminho era para ser esse, ele era o homem ideal. Penso que o presidente Fernando Henrique não tinha uma consistência, digamos, típica que se podia esperar da sua vida acadêmica. Ele tinha uma máscara de pesquisador, de homem de ciência, etc. Mas a vida dele, dentro da universidade, tinha sido já bastante política e com muitas reviravoltas. Ele já era parecido com o PFL. Ele tinha os vícios da política tradicional brasileira; aquela troca de favores. Ele também demonstrou essa faceta enquanto senador: já durante o governo Montoro ele fez um grande esforço de manipulação, um certo jogo de poder para colocar pessoas aqui e acolá no sentido de apoiar sua carreira política. Não se esqueça de que o Sérgio Motta foi imposto por ele e já havia aliança com o José Serra. Esse acordo não é de agora, é desde aquela época. Os métodos dele não eram diferentes dos do Quéricia, só que com uma cara mais limpa".

O professor Rogério Cerqueira Leite sempre foi um avaliador crítico da produção científica brasileira. Nesse depoimento ele falou sobre Ciência e Educação no Brasil hoje:

Todos os outros ministérios pediram descontingenciamento de verbas e o Ministério da Ciência e Tecnologia foi o único que não pediu. Quer dizer, o ministro anterior estava mais interessado em se mostrar bem comportado para as áreas mais poderosas do governo, inclusive a Presidência da República, do que fazer, realmente, seus programas andarem.

"A ciência brasileira, sem sombra de dúvida, progrediu muito. Não é fruto desses últimos quatro ou cinco anos; é fruto de ações adotadas num passado mais distante. Uma destas ações foi o apoio à pós-graduação no país, que foi feito com bastante recurso desde o governo Geisel... até mesmo um pouco antes. Naquele momento foi criada a Finep; a USP teve condições de desenvolver ainda mais a especialização que ela tinha e a Unicamp foi criada. Várias coisas aconteceram, como a o surgimento de novos grupos. A ciência efetivamente começou no Brasil nessa época. Depois, teve um programa feito no governo Sarney, em apoio à pós-graduação, com uma quantidade muito grande de bolsas, tanto no exterior como no próprio país. E esse programa de bolsistas deu tão certo que hoje temos um grupo de cientistas jovens de bom nível. Isso tudo não tem nada a ver com o atual governo, que, na verdade, está usufruindo, digamos, desses benefícios. A produção científica brasileira é compatível com o desenvolvimento econômico do país.

Sei que estão ocorrendo cortes na área de C&T, porém, acho que foi muito por falta de vontade política de um ministro da Ciência e Tecnologia que não lutava pelas verbas. Todos os outros ministérios pediram descontingenciamento de verbas e o Ministério da Ciência e Tecnologia foi o único que não pediu. Quer dizer, o ministro anterior estava mais interessado em se mostrar bem comportado para as áreas mais poderosas do governo, inclusive a Presidência da Re-

Costumam citar os Estados Unidos como exemplo, mas é preciso entender que se trata de uma situação completamente diferente. Além do mais, as universidades lá têm um outro propósito, que não é o do comércio. Aqui, as universidades visam ao lucro, o que é incompatível com a pesquisa. A pesquisa não dá lucro imediato, é um investimento a longo prazo.

pública, do que fazer, realmente, seus programas andarem. O Serra faz exatamente o oposto. Ele briga com todo mundo e quer fazer o seu ministério. Então, era como se o Ministério da Ciência e Tecnologia não acreditasse em ciência e tecnologia. O próprio ministro não fazia o mínimo esforço. Isso fez um mal terrível: primeiro, porque não veio dinheiro; segundo, porque produziu uma atitude psicológica extremamente negativa. Se você sabe que o seu ministro não acredita no que você está fazendo, ou que não vai lutar para arranjar dinheiro para você, não se incomoda com aquilo que você está fazendo, passa a existir um certo desânimo. Esse ministro chegou a dizer para em público: "se não tiver dinheiro, vão para praia para fazer pesquisa". Quando um ministro diz isso, produz, digamos, uma atitude mental extremamente negativa e, muito provavelmente, isso foi o que houve de pior no governo Fernando Henrique. Não foi a falta de dinheiro, mas foi colocar um ministro dessa natureza, que só pensou em se manter no governo.

Houve, porém, um apoio mais sensato em alguns estados como Pernambuco, por exemplo. O Miguel Arraes deu um apoio inteligente às áreas de Ciência e Tecnologia e de Educação. Então, houve uma certa compensação em relação às reduções federais. Houve, também, um amadurecimento da comunidade científica que ficou mais competente e se apoiou muito mais em recursos externos. Quer dizer, os brasileiros passaram a se associar a cientistas no exterior e fazer pesquisas no Brasil, porém, usando de alguns meios exis-

tentes no exterior. Essa atitude aumentou bastante o nosso capital intelectual. Houve, portanto, um progresso satisfatório.

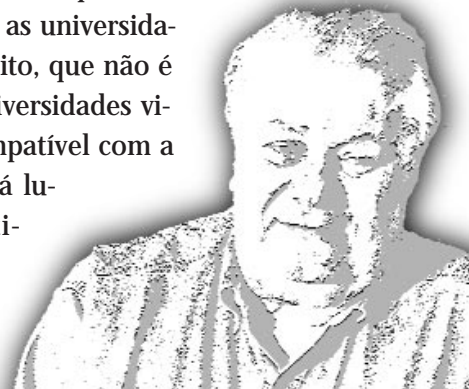
Porém, é preciso deixar claro que se o país continuar no mesmo nível de investimento atual, o risco é que isso desapareça. Podemos chegar, muito rápido, à degradação deste quadro.

Com relação à educação como um todo, acho que o Paulo Renato não está fazendo um bem tão

grande quanto ele diz, mas seguramente ele não é um indivíduo mal intencionado. Ele está fazendo algumas coisas razoáveis. Agora, ele não é um educador; entrou recentemente nessa área. Tá certo que ele teve uma experiência em São Paulo, como secretário da educação, e foi reitor da Unicamp. Porém, ser reitor é uma coisa, a outra é ser educador. Acredito que existe gente com mais experiência em educação do que o Paulo Renato, que, na realidade, é um executivo. Precisamos parar de colocar economista em tudo quanto é lugar. O Brasil virou uma espécie de país dos economistas.

Quanto à pesquisa, a universidade que funciona mesmo é a universidade pública. Ouvem-se algumas citações, como a Católica do Rio de Janeiro, com relação às universidades privadas. Agora, as que estão em São Paulo fingem que fazem pesquisa. Isso tudo é um jogo político. Na realidade, elas nunca vão fazer pesquisa. É muito difícil. Costumam citar os Estados Unidos como exemplo, mas é preciso entender que se trata de uma situação completamente diferente. Além do mais, as universidades lá têm um outro propósito, que não é o do comércio. Aqui, as universidades visam ao lucro, o que é incompatível com a pesquisa. A pesquisa não dá lucro imediato, é um investimento a longo prazo".

Nelson Aschcar é professor da Poli/USP.



A CONSTRUÇÃO DA INTERDEPARTAMENTALIDADE ATRAVÉS DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Nestor Goulart Reis Filho

Depoimento ao Prof. Khaled Ghoubar, em 5 de março de 1999

Daniel Garcia



É arquiteto pela FAU/USP, 1955, e bacharel em Ciências Sociais pela FFLCH/USP, 1962. É professor do Departamento de História da Arquitetura da FAU/USP, com publicações importantes em Arquitetura & Urbanismo e Patrimônio Cultural. É catedrático pela FAU/USP desde 1967, da qual foi Diretor, 1972/76. Teve papel da maior relevância no progresso do ensino de Arquitetura e Urbanismo e participou da fundação da Asbea e da Anpur. Dirigiu a Emurb, 1975/80, e presidiu o Condephaat, 1976/80. Na USP, presidiu a Comissão de Patrimônio Cultural, 1988/90, e atualmente é membro do Conselho Universitário e do Conselho de Cultura e Extensão Universitária.

Adusp - Com a mudança da FAU/USP da Rua Maranhão, que fica no centro da cidade, para um lugar bem mais afastado como a Cidade Universitária, o que do projeto espacial, didático e funcional sofreu grandes mudanças e o que ainda está incompleto?

Nestor - Antes disso, a grande mudança sofrida foi sair da esfera da Politécnica e criar uma escola estruturada com autonomia. Essa foi a reforma de 62/63, que criou os Grupos de Disciplinas de Projeto e as várias opções nos três Departamentos. No Departamento de Tecnologia, a coisa foi mais complicada porque havia dentro dele um Departamento de Estruturas com o pessoal da Poli, que em 68 (ou 69) foi mandado embora porque a “Reforma Federal” impediu a duplicação de emprego dos professores. E o professor que fosse da Escola Politécnica não podia dar a mesma disciplina na FAU. Eles foram levados à força para fora. A última reunião da Congregação, conjunta, ainda foi na Rua Maranhão e o professor Figueiredo Ferraz, que era o catedrático desse grupo de Estruturas da Poli, saiu protestando em altos brados e pisando duro no chão de madeira, que ecoava com a batida dos seus pés no chão. Dizia ele: “Eu saio sob protestos! Fui expulso! Eu sou catedrático desta Faculdade, não sou da Politécnica! Foi aqui que fiz o meu primeiro concurso!”. De fato, ele fez o seu primeiro concurso aqui na FAU. Não foi na Poli, e tinha orgulho disso. Colaborava com os colegas, se entendia bem com os arquitetos,

como homem de projeto de estruturas. Essa foi uma ruptura que prejudicou a área de Tecnologia porque tirou um quadro técnico importante da FAU, enquanto os departamentos de História e Projeto se mantiveram mais preservados dentro dessa reforma. As práticas de ensino é que foram alteradas nos dez anos seguintes, e continuam sendo, mas não a sua diretriz geral.

Adusp - No projeto original da FAU havia um espaço destinado ao Atelier Interdepartamental, que seria o quarto Departamento da escola e que acabou não sendo implantado. Ele faz falta? Ele foi substituído pela pesquisa?

Nestor - A idéia que defendo é a de um local onde se desenvolvessem projetos dentro da FAU, de maneira que projetos de pesquisa fossem desenvolvidos pela pós-graduação e pelos alunos da graduação, regularmente. Porque o projeto é necessariamente interdepartamental. O AI era para ser um espaço de trabalho conjunto dos professores sobre o objeto final, que é o projeto, e não cada departamento trabalhando especificamente na sua área. A pós-graduação tem de assumir o desenvolvimento do projeto dentro da faculdade, com os bolsistas. A pesquisa, se for coletiva, e não individual, e se for integrando os graduandos e os pós-graduandos, terá condições de fazer o papel do AI Naquela época (64/69) era difícil integrar os professores da FAU em projetos desse tipo. Não se colocaram os objetos de trabalho no

AI, e para mim eles têm de ser projetos, grandes projetos de pesquisa, ou projetos arquitetônicos e urbanísticos, cuja execução exige a disciplina de um escritório. Senão voltamos à academia, em que o aluno ia aprender trabalhando no escritório do professor. Hoje temos condições de fazer isso dentro da universidade.

Adusp - É inegável que o ensino e a pesquisa devem andar juntos. Mas está havendo um conflito, dentro dos critérios empregados pela Reitoria da USP, na avaliação de produtividade dos professores. Nesses critérios está claríssimo que os trabalhos de pesquisa têm muito mais valor. E os professores que mais se dedicam às atividades de aulas se sentem injustiçados. Esse dualismo cria o risco de reduzir a qualidade nas salas de aula e deslocar demasiadamente as atividades para a pesquisa. Esse risco existe ou é um exagero?

Nestor - Por um lado há um exagero. Mas por outro, há uma inadequação que precisa ser apontada. Vamos começar pela inadequação. Os métodos de avaliação me parecem montados a partir da experiência das escolas com maior tradição de trabalho universitário de pesquisa, com certos padrões de apresentação e julgamento de projetos da Fapesp e do CNPq. Os padrões de currículos oficiais também são desta forma. Ou seja, cobra-se de um profissional qualquer da mesma forma como se cobra nas áreas que têm um comportamento que corresponde a um determinado

padrão de eficiência, que poucas áreas universitárias o tem na realidade. O que é verdadeiro para a Faculdade de Medicina talvez, muito provavelmente, não seja certo nas áreas de humanas. Veja, as áreas de exatas, no mundo, têm um sistema de aferição por número de citações. As áreas de humanas não o tem, por vários motivos. Mas o fato é que não o tem, não se pode pôr como fator de medição de qualidade o número de citações. Vou dar um segundo exemplo. As áreas médicas, e hoje também a Poli, têm um padrão de trabalho coletivo hierarquizado, em que o trabalho do orientando é assinado também pelo orientador. Para algumas áreas de humanas isso é um escândalo. Para mim não o é. Essa é uma questão séria. Nós estamos pedindo para as áreas de humanas, artísticas e outras que meçam as suas coisas com padrões e práticas de outras áreas. Não é que as outras estejam erradas, nem que estas estejam erradas. Errado é fazer um sistema de avaliação homogêneo com critérios heterogêneos. Como, então, se mede a produtividade de um docente que se dedica muito aos alunos? Eu acho que essa é uma questão em aberto, mas tenho de reconhecer também que os padrões de ensino, em termos de teoria do conhecimento, em determinadas áreas estão muito mais maduros do que em outras. Não só apenas do ponto de vista positivista, mas também do ponto de vista dialético, porque nesses setores se reconhece a prática profissional como

uma forma de aprendizado tão válida quanto o trabalho acadêmico. Ele se liga à pesquisa, seja em processo de ensino, seja na prática profissional. O ideal é ligar a prática à realidade do país. Nós não podemos fazer pesquisa sobre um mundo que não é o nosso. O arquiteto não pode fazer pesquisa sobre uma área profissional que não é a sua. Isto não significa dizer que a “prática de projeto” é pesquisa. Mas nós temos que orientar nossa pesquisa para a compreensão do “processo de projetar”, de como ele se dá hoje. Se o processo de projetar está lá fora e a pesquisa está aqui dentro, e a pós-graduação também, nós veremos essa coisa constrangedora de que os alunos da graduação desenvolvem projetos de pesquisa dentro da faculdade e os da pós-graduação, não.

Adusp - O que pode ser feito para analisar esta questão?

Nestor - Julgando pelo nosso lado, eu acho que temos de fazer seminários e discutir uma questão lógica que é a seguinte: “nós temos juntos de estudar procedimentos para aproximar essas várias formas de atividades universitárias e tentar juntá-las num processo só”. Se pensarmos nesse sentido, veremos que as áreas mais maduras fundem o ensino com a pesquisa e a prestação de serviço, de tal modo que participar de um HC ou de uma Clínica Odontológica é uma forma de ensino. Acho que teríamos de discutir essas coisas. E se houver problemas, vamos enfrentá-los, como o que eu levan-

tei no Conselho de Cultura da USP e aqui na FAU, no Caderno nº 4 de nosso laboratório, que é sobre direitos autorais, chamando a atenção para o fato de que os próprios colegas de esquerda vivem discutindo os direitos sobre o trabalho material e não discutem os direitos sobre o trabalho intelectual. Na pesquisa complexa, universitária, que envolve vários setores, quem são os autores? Quais são os direitos? Como você registra a produção desse pessoal? Parece-me que estamos engatinhando nesse sentido. Ainda estamos numa visão de profissionais liberais – cada um no seu escritório mandando na sua parte – e não somos capazes de pensar projetos universitários coletivos.

Adusp - O que poderíamos observar em termos de diferenciação da FAU em relação ao resto do país? O que a FAU aprendeu com a experiência das demais escolas de arquitetura, principalmente a carioca? E qual foi a contribuição da FAU?

Nestor - Nós não temos sequer um inventário sistemático das teses e dissertações feitas pelo Brasil afora. Às vezes, vamos tomar conhecimento das contribuições de nossos colegas anos depois, em estados que têm orçamentos muito menores do que o nosso, mas têm professores de arquitetura que fazem trabalhos excelentes, dos quais gostaria de ter tomado conhecimento mais cedo para tê-los estudado também mais cedo. Falta um sistema de informação em escala nacional

para os nossos trabalhos, que garanta uma troca de informações. Somos uma série de ilhas, e isto é ruim. A FAU foi fundada em 1948, pelo Anhaia Mello, junto com seus colaboradores da Poli, entre eles o Paula de Souza, como uma escola de orientação moderna. E isto não existia no Brasil naquela época. A FAU marcou época no ensino de arquitetura no Brasil, porque as

outras escolas estavam ligadas à tradição das Belas Artes, com exceção de Belo Horizonte, que, não obstante, seguiu a mesma linha. As escolas de arquitetura mais antigas estavam amarradas, de pés e mãos, à tradição acadêmica. E na FAU herdamos em primeiro lugar a tradição Politécnica, porque vieram junto os professores de lá, e vínhamos do desdobramento de um curso de engenheiros-arquitetos. A arquitetura paulista esteve bem diferenciada até 1954, que foi o ano do centenário da cidade. Ainda tínhamos correntes muito diversas. Tínhamos diferenças que acho importantes.

Adusp - Que tipo de diferença?

Nestor - A arquitetura paulista e parte da carioca, que não é aquela chamada de “escola carioca”, eram muito mais ligadas à arquitetura moderna, mas de influência alemã. Com a persegui-

A FAU marcou época no ensino de arquitetura no Brasil, porque as outras escolas estavam ligadas à tradição das Belas Artes, com exceção de Belo Horizonte, que, não obstante, seguiu a mesma linha. As escolas de arquitetura mais antigas estavam amarradas, de pés e mãos, à tradição acadêmica.

ção política aos arquitetos modernos alemães que estavam ligados ao Partido Social Democrático, com a ascensão do nazismo depois de 30, a arquitetura alemã, que era a vanguarda da arquitetura moderna mundial, perdeu prestígio. E essa escola, essa tendência, perdeu força. Aqui vai uma observação que me parece importante: na Alemanha o conceito de arquiteto não é do acadêmico. A arquitetura é considerada como um componente da engenharia, como era na nossa Escola Politécnica. E a Politécnica de São Paulo foi criada com um sentido experimental muito forte, que veio do ensino alemão, porque o Paula de Souza era um engenheiro formado na Alemanha. A nossa engenharia e a arquitetura foram muito ligadas à prática durante décadas. E a arquitetura era considerada uma alternativa da engenharia, não como uma subordinação,

como se quer fazer crer, mas como uma linha não-acadêmica, que é a da Alemanha e de certos lados da Europa, que não a francesa, nem a italiana. Não havia arquitetura nem arquitetos na Alemanha como entendemos hoje, nem havia o uso corrente da palavra “arquiteto”. Não havia ali divisão com a engenharia civil, como existe aqui hoje. O engenheiro civil era o homem para

fazer barragens, e a edificação civil era do arquiteto. O engenheiro civil era para fazer as outras coisas da engenharia civil. Os alemães não passaram por esse processo de uma arquitetura acadêmica, puramente estética e de uma engenharia responsável pelo processo de produção. O arquiteto nessa tradição é responsável pelo processo produtivo, razão pela qual os arquitetos-engenheiros edificadores alemães inventaram as Normas Técnicas e a Arquitetura Moderna. Depois é que veio Le Corbusier, retomando a tradição acadêmica no âmbito da arquitetura moderna, porque isso não existia. Quando nós nos desenvolvemos, acabamos por nos fundir com a tradição da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, que vinha da velha Academia. A independência da profissão no Brasil acabou por ser mais influenciada por uma tradição acadêmica – do

arquiteto como o indivíduo que só faz o projeto – e não é responsável pelo processo produtivo. Isso para mim é um desastre conceitual. Os arquitetos brasileiros estiveram à margem do processo de industrialização, e por mais competentes que sejam, não têm o poder de decisão sobre o desenvolvimento da construção civil no país. Ficamos no nível do papel, ficamos mais fracos. Eu acho que isso é uma coisa importante e, no entanto, a FAU durante um bom tempo conseguiu ter uma posição forte neste sentido, na medida em que foi ela que começou o ensino da arquitetura moderna. Até a sua reforma de 1962 ainda estávamos implantando processos novos.

Adusp - O que foi essa reforma?

Nestor - A reforma de 62, com a orientação do professor Artigas, veio criar as disciplinas de Comunicação Visual e Desenho Industrial, que não eram consideradas como áreas específicas dos arquitetos. E o projeto não era, até ali, pensado como o projeto que é essa lógica de pensar as ações futuras das pessoas. Ele era pensado como uma composição que era a lógica positivista do processo de projetar da academia francesa e não da lógica alemã de orientação do processo de produção. A reforma de 62 deu uma volta por cima e esse projeto se estendeu ao resto do país. Na área de História, começamos a pesquisar e implantamos esse projeto, naqueles anos. Criamos auxiliares de pesquisa, começamos a fazer publicações, traduzir textos e abrir espa-

ços para a pesquisa dentro da escola. O que era impensável, porque as pessoas achavam que estávamos querendo fazer o projeto cientificamente. Ouvimos muitos absurdos desse tipo: “Você não pode fazer projeto com ciência”, diziam, e achavam que ter conhecimento científico implicava fazer projeto cientificamente. Confundiam a ciência do conhecimento com a cientificação da prática, o que é um absurdo em qualquer profissão. O primitivismo do estágio de desenvolvimento da pesquisa era esse. Hoje que estamos fazendo pesquisa a situação parece muito tranqüila, mas a história inicial foi complicada. Era difícil as pessoas nos aceitarem; nem nós mesmos nos aceitávamos. É complicado esse processo, mas a FAU esteve na ponta dessa história. Quando chegou a reabertura de Brasília, a criação do curso de Brasília teve a FAU como a principal interlocutora. Depois, ao longo dos anos 70, essas posições se generalizaram e eu acho que há boas linhas de inovação em várias faculdades do país, tanto públicas como confessionais e até particulares. Há um clima experimental no ensino de arquitetura, e não temos mais essa posição de liderança. E diante das 80 escolas do país seria ridículo pretender tê-la. Nós damos a nossa contribuição, mas felizmente existe hoje uma diversidade muito grande no país. A FAU teve um percurso interessante nesse sentido. Ela foi única, a tal ponto que tentaram fechá-la. Quando o Anhaia foi derrubado, havia um pouco o cli-

ma de fechar a FAU ou transformá-la numa academia. Fizemos uma greve de quatro meses, e foi desagradabilíssimo. Mas o então governador tentou fechar a faculdade onde dava aulas porque o sogro dele, com mania de religião, lhe disse que a FAU era escola de comunistas e convenceu o governador a fechar a faculdade.

Adusp - Quando vamos conseguir montar uma escola onde o aluno não fique tão angustiado e controle melhor as coisas, fique mais relaxado, seja mais ousado e mais feliz?

Nestor - Nós não podemos esquecer que a faculdade existe para resolver problemas da sociedade. Na universidade brasileira ainda existe uma tendência de se considerar a extensão de serviços como alguma coisa que se estende à sociedade. O estágio em que nós estamos aqui na USP é muito especial. Além de ter desenvolvido a pesquisa e a pós-graduação com o apoio da Fapesp e a carreira em RDIDP (criados nos anos 60), houve estímulos aos professores para se tomar uma posição forte socialmente no plano da pesquisa e no plano universitário, mas não no plano da sociedade. A nossa universidade padece hoje do defeito de ficar distante da sociedade. Curiosamente, esse distanciamento é pela direita, pelo desejo de mantê-la um pouco distante, por ser uma força muito grande, que pode interferir nas diretrizes políticas. E também é pela esquerda, ilusão de um esquerdismo infantil, de que podemos estar nos

comprometendo ao nos aproximarmos da sociedade. Eu penso que a universidade tem responsabilidades sociais com o país. Devemos fazer como faz a área médica, que é mais madura. Ali os problemas de saúde pública, de doenças do país, têm de ser tratados em primeiro lugar pela universidade na escala social e secundariamente pela ação direta dos profissionais com seus clientes. Somos responsáveis pelas diretrizes de políticas habitacionais no Estado de São Paulo. A

faculdade tem de dizer o que o Estado tem para fazer com relação a isto. Ela tem de dizer o que o país tem de fazer com relação às políticas habitacionais e de desenvolvimento urbano. Tem de estar na primeira linha de proposições e de crítica, com relação a essas suas áreas de trabalho. E hoje ela está silenciosa. Se decidirmos assumir a responsabilidade pelos projetos sociais, temos as condições através desta forma específica de extensão da pesquisa e da pós-graduação nessas áreas. E a graduação vai ter a sua prática de síntese seguindo essa estrutura. No nível de graduação não se consegue hoje essa síntese, a não ser pela participação, no estágio, com o que os outros estão fazendo.

A nossa Universidade padece hoje do defeito de ficar distante da sociedade. Curiosamente, esse distanciamento é pela direita, pelo desejo de mantê-la um pouco distante, por ser uma força muito grande, que pode interferir nas diretrizes políticas. E também é pela esquerda, ilusão de um esquerdismo infantil, de que podemos estar nos comprometendo ao nos aproximarmos da sociedade.

Adusp - A FAU ainda está voltada para formar profissionais liberais?

Nestor - Ainda somos uma escola de profissionais liberais, mas o mercado não é mais só de profissionais liberais. O drama é este. Nossos professores ainda foram formados na mentalidade dos profissionais liberais. Há muito de século XIX no exercício profissional, mas não na atuação como professores e pesquisadores. É o único caminho que me parece correto para tratar dessa questão, nesta e noutras escolas. Na Constituição de 88 o Governo Federal fechou e até deixou que se incendiasse o Ministério da Habitação e Desenvolvimento Urbano. Fechou também o BNH,

cujas propostas iniciais foram feitas no IAB-SP, num seminário que começou em Quitandinha, em 63, e terminou aqui. Até parece que não foram os arquitetos que centralizaram essas teses em 63. Nossa geração estava começando. Nós propusemos isso. Nosso projeto foi distorcido e criaram aquela excrescência que era o BNH do início, que desconhecia o desenvolvimento urbano. Com o trabalho de nossos colegas lá dentro, ao final corrigiram os rumos e começaram a

fazer experiências habitacionais de todos os tipos, como a casa "embrião" e o "mutirão". Mas se negavam a industrializar o setor, a resolver os problemas sociais dessa forma. O sonho era ter uma sociedade capitalista em que cada um tivesse a sua casinha. Enquanto nós tínhamos um projeto, com os empresários de São Paulo, de industrializar a construção civil. Tudo isso foi sabotado. O BNH proibiu que se fizesse isso e a construção civil foi atrasada em 40 anos por imposição do governo. A FAU, mais uma vez, silenciou com relação a isto. Quero que entendam que não estou querendo acabar com o escritório liberal. O que estou querendo dizer é que o trabalho do pro-

fissional liberal tem uma dimensão social, e o local certo para desenvolvê-la é a universidade. Porque a universidade só conseguirá se impor e não ser privatizada e cobrada se prestarmos tantos serviços a ponto de essa atividade bloquear isso. Temos de discutir os problemas urbanos e da construção civil e oferecer nossa contribuição dentro da nossa área. Se assumirmos como nossos os projetos sociais, devemos fazê-lo com essa extensão, porque a sociedade nos paga para resolver os problemas dela. Nossa responsabilidade social é que define o valor social da nossa instituição. É nesse nível que se funde o que se aprende na faculdade. Se você esvazia a profissão da dimensão social, você não consegue assumir essa dimensão.

Adusp - Nos programas dos recentes mutirões institucionais na RMSP assistimos a algumas coisas inéditas, não só pela produção em si, mas principalmente pela consciência social e política que se processou no espírito do mutirante. Isso é o que nós podemos chamar de “constituição da cidadania”, que ultrapassa o exercício dos direitos civis. A cidadania que os mutirantes conquistaram consiste em acreditar em si mesmo, na sua comunidade e no Estado. Quanto os arquitetos podem ajudar nessa constituição da cidadania?

Nestor - Cidadania também é compreender a estrutura das relações institucionais, de modo a poder atuar sobre elas, entender a

divisão do trabalho, entender a coordenação, entender o financiamento, a solidariedade, a cooperação, o conflito, a negociação, etc. Isso tem que ser aprendido. A grande maioria do espaço urbano criado na RMSP, e de outros núcleos de desenvolvimento do Estado de São Paulo, é a autoconstrução isolada, cada um fazendo a sua casa. Toda colaboração a favor do que eles já estão fazendo deveria ser bem-vinda. Não podemos só querer ensinar a fazer. Podemos ajudar a fazer melhor aquilo que se faz, e aceitar como parte da experiência a oferta de apoio para quem já está fazendo algo. Porque por mais que nós façamos, a partir do nosso modelo, ainda o que predomina é a prática social que aí está.

Adusp - A FAU está se esforçando na criação de um curso noturno, para ser mais popular. Mas nós ainda não incorporamos o patrimônio popular ao repertório de uma arquitetura que se diz oficial e erudita. Nós não somos a Europa íntegra. Nós somos a Europa negra, a Europa índia, miscigenada, e as questões da arquitetura de tradição africana e índia parece que não nos dizem respeito. Como a universidade pode resgatar coisas como essas, que estão se perdendo, e ser realmente popular?

Nestor - Há realmente uma desvalorização das formas populares de produção. Não há a menor dúvida. Eu fiz uma experiência com os favelados, com os quais tive de trabalhar, e comecei

a perguntar a eles sobre as formas de trabalho. Eles custaram um pouco para entender, mas quando entenderam foi uma maravilha. Perguntei quem era da região Nordeste e que produzia tecidos de algodão à mão, em casa. Custou um pouco para ouvir “Ah! O senhor está se referindo àquilo... Ah! Lá no Nordeste a fibra é maior, tece assim... E na casa da minha mãe era assim...”. Percebe-se então que a população nordestina faz tecidos por processos artesanais, e se aquilo for racionalizado eles podem viver dele. Quando eles chegam aqui são postos para carregar areia na obra... Couro? Eles nascem numa cama de couro, se vestem inteirinhos de couro e se diz que eles são não-qualificados e que não sabem trabalhar com o couro... Eles trabalham com a madeira e se diz que eles são não-qualificados... Se fosse feito um pedido ao gravador de histórias de cordel para fazer estampas, ele poderia vender essas estampas magníficas. Dos bordados nem se fala, só que fazem bordados magníficos sobre um tecido paupérrimo, pois eles não têm capital para comprar tecidos finos. Se eles fossem orientados, e foi isso que a Alemanha e o Japão fizeram, poder-se-ia atribuir um valor enorme a esse tipo de trabalho, e todos os desempregados começariam a trabalhar em casa.

Adusp - Essa não é uma cultura tipicamente brasileira?

Nestor - O que eles fazem é nitidamente brasileiro, o resto é ir-

relevante. Não existe essa “cultura africana”, não existe essa “cultura índia”, porque há um racismo violento atrás disso. Para mim, a contribuição cultural africana se dá nos mais altos níveis, como a portuguesa. É o caso das obras de homens como Teodoro Sampaio, ou de nossos extraordinários autores de músicas barrocas do século XVIII, quase todos de sangue africano.

Teodoro Sampaio, filho de uma escrava, trabalhou de noite para poder comprar a liberdade da mãe e dos irmãos. Os melhores estudos de evolução urbana sobre Salvador e São Paulo que conheço foram escritos por ele no começo deste século. Foi um grande engenheiro e um pesquisador excepcional. Nós fomos educados nessa tradição que vem do Oliveira Viana, de começar a classificar a cultura brasileira e partir das vertentes de origem, que era um mecanismo de desqualificação das pessoas. Ele começava a identificar qual era a raça superior. E isso é fascismo, do qual ele foi líder aqui no começo deste século. Diferentemente da etnografia de Mário de Andrade, que era de estudar o povo brasileiro exatamente na sua riqueza.

Adusp - Esse projeto rico, que a maior parte dos brasileiros es-

Precisamos ter projetos de interesse social de maneira que a população nos defenda. E como o nosso objetivo para a universidade é manter esse padrão de escola pública, precisamos fazê-la também pública no outro sentido e entregar ao público o fruto do nosso trabalho. Isto é uma responsabilidade que nós temos.

peraria, não passa pelo nosso curso. Quando se fala hoje em “crise do ensino universitário brasileiro”, e em particular da arquitetura em São Paulo, o que estaríamos deixando de fazer? A mim, me parece que não é uma crise intelectual, nem falta de corpo docente, nem falta de alunos qualificados, nem falta de instalações, nem totalmente a falta de verbas. Creio que se a crise existe ela é por falta de identidade, daquilo que se quer produzir e reproduzir aqui dentro da universidade, daquilo que devemos fazer. Não me parece, assim, que a crise esteja nos pores, está na superfície. Que crise então seria essa?

Nestor - As oportunidades de trabalho são criadas a partir de uma prática de caráter social. Se a universidade não se voltar para essas áreas, não se abrirão os espaços necessários para essa pres-

tação de serviços. A USP, com o seu custo, tem de mostrar que ela presta serviços que não só o ensino. Porque o curso noturno pode ser útil. Quando eu levantei uma questão como essa no Conselho Universitário, me surpreendi com o número de professores – diretores de faculdade, representantes de congregação, na cúpula da universidade – que vinha de famílias ex-

tremamente humildes. Portanto, não é verdade que a USP é elitista. O padrão da USP tem de ser o melhor possível. Nossa preocupação é ter uma escola pública e gratuita com todas as condições para quem entre aqui. Não podemos nos esquecer de que estamos gastando dinheiro para prestar serviços à sociedade. A universidade que conhecemos só sobreviverá se ela se organizar nesse sentido. As pesquisas individuais que não repercutem lá fora não justificam uma universidade como nós temos. Precisamos ter projetos de interesse social de maneira que a população nos defenda. E como o nosso objetivo para a universidade é manter esse padrão de escola pública, precisamos fazê-la também pública no outro sentido e entregar ao público o fruto do nosso trabalho. Isto é uma responsabilidade que nós temos. **RA**

SOBRE O ENSINO DE ARTE E ARQUITETURA

Flávio L. Motta

Depoimento ao Prof. Khaled Ghoubar em 5 de março de 1999

Daniel Garcia



*É licenciado em Pedagogia pela FFCLH/USP, 1947. Desenhista, estudou e trabalhou no Museu de Arte de São Paulo, a partir de 1947. Foi professor de História da Arte em vários cursos dessa instituição e no Instituto de Educação Caetano de Campos, bem como na fase inicial dos cursos da Fundação Antônio de Álvares Penteado, e a partir de 1957 na FAU/USP. Prestou concurso de catedrático na FAU em 1968. Em 1952, produziu para a PRF3-TV (Tupi) o programa de televisão "Vídeo de Arte".
Tem livros, ensaios e artigos publicados no país e no exterior.*

Adusp - Se estamos falando do ensino, ele não é uma preocupação só de quem ensina, mas sobretudo de quem aprende. E como todas as questões temáticas que as disciplinas abordam são complexas, aqui na FAU/USP elas estão agrupadas em três departamentos: História, Tecnologia e Projeto, e mais um quarto departamento que seria o AI - Atelier Interdepartamental, onde as atividades interdisciplinares e interdepartamentais seriam executadas. Essa proposta, que vem do professor Artigas, não vingou ainda. O que aconteceu com o AI e o ensino na FAU/USP ?

Flávio - Quero lembrá-lo de que a palavra 'escola' tem uma origem grega, que está ligada ao ócio. Não o ócio do "*dolce far niente*", mas do tempo ganho à guerra para o sujeito se desenvolver como pessoa. Enquanto ensinar é pôr sinais na cabeça do aluno, instruir é instrumentalizar, e educar é conduzir. Há também o didático (*διδασκαλικός*) e a pedagogia (*παιδαγωγία*), termos usados, como os acima referidos, indistintamente, para designar as atividades voltadas às relações culturais e sua propagação ou instituição. E os professores, para susto de alguns estudantes, não sabem tudo. Os alunos pensam que seus professores sabem tudo, mas eles também estão sempre aprendendo. E às vezes o professor é bom quando sabe conduzir o aluno, ensinando-o a estudar : "Vá lá, procure aquela fonte, pense sobre esse assunto...", "Não. Me dê a fórmula professor...", "Não. Não lhe dou a fórmula, a fórmula foi pensada, foi feita e é o resultado de um trabalho intelectual, de pro-

cura e de pensar...". Essa coisa esteve muito presente na FAU, essa idéia de querer que as pessoas ali participassem de um processo cultural e de conhecimento. E quanto mais claro esse conhecimento se torna, mais lúcido e melhor fica.

Adusp - Analisando o anteprojeto arquitetônico, às vezes se vê que ele põe a descoberto, põe a nu muitos desejos, muitas inclinações, muitas tendências do arquiteto, da visão do arquiteto, que fica mais explícita. Naturalmente isso ocorre devido às circunstâncias, ao local, a toda a política da Universidade, aos processos construtivos e aos cálculos. Tudo aqui que a gente procurou acompanhar eu sei uma pequena parte.

Flávio - Guardo um cartaz, que veio junto com as minhas coisas da FAU, em que está escrito "AQUI É O AI". No espaço onde hoje estão os departamentos havia um salão que era para ser o Atelier Interdepartamental, o AI Mas nós vivíamos um momento de turbulência surpreendente, quando houve prisões de professores e aquela coisa de que a cátedra era vitalícia e a autoridade do professor não podia ser contestada, não porque era "*magister dixit*", mas para manter a integridade e a responsabilidade do professor naquela situação de ensino. Terminaram por prender alguns professores e acabar com a vitaliciedade da cátedra. O AI conotava o Ato Institucional nº 5. E nós que caminhávamos dentro de um programa cultural, tivemos um desvio pelo fato de professores, integrados no assun-

to, estarem impedidos de comparecer à escola. Naquela ocasião, havia um sentido meio ambíguo : "aqui é o AI", quer dizer, "aqui é o Atelier Interdepartamental", e o pessoal pensava que era o AI-5. Mas, realmente, se referia ao lugar do Atelier Interdepartamental: vazio; não funcionava. E a interdepartamentalidade era um aspecto da interdisciplinaridade, que é uma preocupação na universidade, não só na USP, mas em várias partes do mundo. Tenho aqui um livro datado de 1944. Era aluno da Faculdade de Filosofia. É uma *História da Pedagogia*, que mostrei a um professor, e ele, na sua modéstia, disse o seguinte: "Flávio, eu não li esse livro..." E se tratava de um autor respeitável. Depois, ele leu e gostou. Hoje eu estou relendo essas coisas sobre a história da educação. Porque mesmo no "lufa-lufa" daqueles momentos que vivíamos, nos desajustes sociais e políticos, alguns até amargos, e outros, de encher o coração de alegria, no meio daquelas turbulências, todos nós também nos perguntávamos: "Como é que nós vamos enfrentar esses problemas da Faculdade? Por que é que se chama "Faculdade"? Por que é que se chama "Universidade"? De onde vem essa idéia de "Universidade"? E essa história de departamento?". Chegaram a perguntar também: "Você vai ensinar matéria ou disciplina?". Questionavam-se esses termos todos. E hoje estamos a rever isso, com dificuldades. Temos que ler e reler, e anotar essas coisas todas para podermos nos reaproximar de uma geração que prezamos.

Adusp - Há uma questão interessante: o espaço pode ser indutor de comportamento? Ou seja, um espaço fluido e flexível, como é o da FAU, estaria propiciando o exercício de um curso fluido, de posturas flexíveis?

Flávio - Vou lhe contar uma história para reforçar o que você está dizendo. Eu tinha um amigo que foi passear na Europa. Era pintor e foi para Bruges, na Bélgica. Ao voltar, exclamou: "Maravilha a Veneza do Norte; cheguei lá, entrei na igreja de Bruges, e eu que não sou católico, não tenho formação religiosa, caí de joelhos!". Tal era o clima que a arquitetura induzia na gente.

Adusp - Sempre houve, agora não mais, uma forte tensão entre as escolas paulistas e cariocas de arquitetura. Enquanto a paulista surgia "racionalista", de dentro de uma escola de engenharia, a Politécnica, a carioca, saía "formalista", de dentro de uma escola de Belas Artes. Não foi exatamente essa tensão que alimentou a moderna arquitetura brasileira com um diálogo permanente entre essas duas correntes?

Flávio - O Rio de Janeiro foi a sede da Corte, e D. João VI chegou lá com a Escola de Belas Artes, com a Biblioteca Nacional, com o Jardim Botânico, e tantas outras coisas assim, para dar aquele aparato de Corte. E aqui, São Paulo o que era? Era uma economia muito marcada inicialmente pela agricultura, pelo gado, pelo café e pela indústria - isolada um pouco pelo planalto. Aqui também havia uma certa autonomia com as estradas de

ferro, com o acesso ao mar e com a instalação da Faculdade de Direito. Até então São Paulo era uma cidadezinha sem muita expressão. Foi a Faculdade de Direito com seus cursos jurídicos que veio trazer vida cultural e intelectual a São Paulo por volta de 1828, dando outro sentido à cidade. São Paulo passou a ser um espaço da economia e da vida cultural quase simultaneamente com a instalação da Corte no Rio. E São Paulo vai se firmar principalmente com a República.

Adusp - A população reconhece a arquitetura como uma edificação bela, original e diferenciada, e que tem surpresas. E essas qualidades são próprias dos objetos de arte. Diante dessa importância, a disciplina de História da Arte para os arquitetos foi pensada diferentemente da de uma escola de Belas Artes?

Flávio - Você tem que levar em consideração duas coisas. Porque nesse problema de educação, se você não falar de história, de filosofia, de ciência, de arte e não se demorar um pouco sobre elas, fica difícil de andar. Vou ler para você algo que escrevi: "Quando a qualidade do conhecimento se faz explícita nas relações humanas, ela não se fecha em si, apenas para a satisfação de alguns. Pelo contrário, por mais que perdure em formas, fórmulas, modos, usos e costumes tidos como imutáveis, perenes e cristalizados, ela retorna em momentos inesperados da história". O processo de educação em arte exige estudos e indagações de ordem filosófica, histórica, política, econômi-

ca e artística. Então, é uma questão educacional por excelência. A FAU teve, e tem, muitos professores provenientes da Faculdade de Filosofia que se instalaram nas disciplinas de sociologia e de arte, e que começaram a estudar historicamente o processo de industrialização. Verificamos também que professores da Politécnica se revelaram excelentes arquitetos, gente de qualidade cultural respeitável (essas pessoas não escolhem muito o lugar, elas aparecem...) como o próprio Artigas. O problema artístico é um problema que vou procurar responder com uma pequena história que aconteceu comigo e com vários outros professores, numa outra escola. Tínhamos um estudante de artes que era muito turbulento e os professores reclamavam de que ele interrompia as aulas a todo instante. Num certo dia, um professor me chamou para que lhe desse minha opinião sobre umas aquarelas. Eu respondi que eram abstratas, mas lindíssimas, e eu as apreciava muito. Perguntando-lhe quem as fizera, verificamos na sua ficha que se tratava do "aluno turbulento". E onde ele tinha nascido? Em Hiroshima! Todos caímos derrotados diante disso. É o problema cultural, o ambiente em que você vive, a língua que você falou, os usos e costumes que você teve, toda a vivência em suma. E você me pergunta se a arte se ensina? Às vezes ela emerge desse fundo de desejo de comunicação, como uma busca de autenticidade dessa comunicação. Será que se precisa ensinar, ou o ser humano tem necessidade absoluta disso?

Adusp - Hoje nós temos a presença de uma estética "pós-moderna". O que essa estética tem a contribuir para a nossa cultura ?

Flávio - O "pós-modernismo" surge num certo momento quando a arquitetura funcional não funcionava psicologicamente. Não sabia absorver o "folclore urbano", ou o kitsch - uma fantasia de conteúdo, considerada de mau gosto. Esses problemas não estavam sendo pensados e absorvidos, devido a uma certa rigidez e estreiteza no conceito de "funcional". E isso tem vários significados. Exige um estudo em maior profundidade.

Adusp - O mercado imobiliário sabe que a solução diferencial do projeto arquitetônico é uma garantia de vendas, mas, por outro lado, impõe vários outros aspectos ao arquiteto. E os edifícios acabam sendo embalados como qualquer outra mercadoria. Nesse contexto, discutir arte numa escola de arquitetura não vira uma coisa muito mais complicada?

Flávio - Quanto a essa questão de mercado, ele só existe quando existe mercadoria, e a mercadoria só existe com a "produção e a reprodução da vida real".

Adusp - O patrimônio cultural de uma população pode ser entendido como a memória que ela tem, ou que não deve deixar de ter, da sua história, dos valores afetivos, dos valores materiais, dos valores paisagísticos, etc. Como fica o patrimônio histórico e artístico popular se a mídia prestigia, principalmente,

o erudito e o oficial?

Flávio - Se você faz um projeto de arquitetura de um edifício qualquer, você tem que ter um programa de funcionamento econômico e psicológico daquilo. Quando conversávamos, numa das últimas vezes, com o Artigas, sobre aquelas colunas da FAU (e eu me lembro dos primeiros desenhos que ele fez), nós íamos lá ver a construção da Faculdade e conversávamos com os operários, e víamos que ele transmitia uma vibração e paixão pessoal pela arquitetura, pelo trabalho do arquiteto e pelo gosto que ele tinha pelo desenho e pelo material. Ele transmitia para você a qualidade do concreto. E às vezes o sujeito que entrava no prédio da FAU e não percebia espaço nenhum ao menos percebia que ele era bem feito e que era feito com um componente pessoal: "- aqui houve gente, gente-gente, mexendo nisso". Então essa coisa pessoal transmite e essa objetividade transparece. Está lá. Ele como pessoa está lá. Deixou seu tato sobre as superfícies. É o que vem dele, do fundo, como dessas coisas a que você está se referindo, coisas de barro singelas que a população faz, pequenos objetos ou um casebre, mas você vê o mesmo carinho e a mesma capacidade de entrega e posse.

Adusp - O conceito de cidadania, que está se banalizando, mas que deve ser entendido mais do que o exercício pleno dos direitos civis, mas principalmente à capacidade de a pessoa acreditar em si mesma, nas suas associações e no Estado.

O que a arquitetura pode ajudar na constituição da cidadania?

Flávio - O cidadão é coisa da implantação da Revolução Francesa contra a aristocracia. A bandeira brasileira tem partes da uma frase citada na capa de um livro de R. Teixeira Mendes, sobre Benjamin Constant, (*Apostolado Positivista no Brasil*, 1894): "o Amor por principio, i a Ordem por baze; o Progresso por fin". Então "o Amor por principio" não está na bandeira, só está a "Ordem" e o "Progresso". Ou o amor não quis entrar, ou não o deixaram entrar... Uma bandeira que o sujeito precisa ler.

Adusp - O que houve de interrupção no processo brasileiro de evolução para uma universidade mais democrática, aberta, pluralista, rica, emancipadora, prazerosa para os jovens, e útil socialmente ?

Flávio - Ela está aí, está nas ruas, nas casas, nos hospitais, nas escolas (até nas escolas...). Está aí. Porque um dos aspectos da educação é que ela não é tão palpável para você dizer que pode fechar a escola. Fechar o conhecimento, fechar a arte? Fechar como? Não cabe aqui trazer um testemunho pessoal, cheio de equívocos perante os anos conturbados que vivemos nas universidades. Mas não seria justo negar momentos de consciência, de conhecimento, e de desejo de aliar a sobrevivência à existência, resultado de convívios que permanecem no âmago dos nossos dias passados, mas tão presentes, que nos apontam para uma universidade mais humanizadora. **RA**

ALBERTO LUIZ D

PROFESSOR

Faleceu no dia 30 de janeiro o professor Alberto Luiz da Rocha Barros, vítima de enfarto, aos 69 anos. Era um dos mais conhecidos e respeitados professores da USP por suas idéias e pela sua intensa militância política. Ao longo de suas atividades docentes, Rocha Barros sempre privilegiou o ensino da Física, marcando uma posição coerente, que o acompanhou toda a vida. Acreditava que a universidade deveria evidenciar, mais do que a pesquisa e a extensão, o debate acadêmico e o ensino, difundindo o aprendizado em todos os seus níveis. Talvez, por esta razão, não tenha se preocupado em ascender na carreira acadêmica, permanecendo Auxiliar de Ensino até o fim de sua vida. Na graduação era extremamente respeitado pelos seus alunos, que afluíam para as suas aulas. Antigo militante do PCB (Partido Comunista Brasileiro), soube como poucos aglutinar em torno de sua pessoa amigos das mais varia-

das tendências em que se divide a esquerda brasileira e, também, do centro democrático. Aberto ao diálogo, promovia com frequência a aproximação dessas forças sempre visando à defesa da universidade pública, autônoma, voltada para a excelência do ensino e da pesquisa. Em 1976, juntamente com dezenas de professores identificados com os princípios democráticos, começou a batalhar arduamente pelo retorno dos exilados e pela anistia política dos professores atingidos pelos atos de exceção. Contribuiu nesta época para a transformação da então Associação dos Auxiliares de Ensino da USP na atual Adusp, integrando a sua primeira diretoria provisória. Conhecido pelo seu bom humor, Rocha Barros era pródigo de idéias, contribuindo com frequência nas atividades da Adusp e com sugestões várias nas promoções do Instituto de Estudos Avançados da Universidade. Tendo retornado re-



Daniel Garcia

centemente de Cuba, trabalhava num projeto de intercâmbio com centros de ensino superior daquele país, para onde pretendia levar a sua colaboração como professor de Física, tão logo viesse a ser aposentado compulsoriamente, ao completar 70 anos. A USP perde um de seus quadros mais queridos, que se dedicou a vida inteira ao ensino, dando prioridade a uma das áreas universitárias pouco conceituadas nas avaliações adotadas nos últimos anos.

Diretoria da Adusp

A ROCHA BARROS

E MILITANTE

Conheci o professor Alberto Luiz da Rocha Barros, fiz várias coisas com ele, às quais quero me referir, assim como a aspectos de sua personalidade não incluídos na sua condição de professor do Instituto de Física e militante do PCB, ambas verdadeiras, que prevaleceram nos artigos de homenagem publicados por ocasião de seu recente falecimento. Em 1990, organizamos conjuntamente um Simpósio Internacional em homenagem a Leon Trotski, realizado no Departamento de História da FFLCH, e que teve importante impacto nacional e internacional. Em 1991, organizamos, junto a docentes argentinos, o Congresso Internacional "Pasado, Presente y Perspectivas del Socialismo", realizado em outubro daquele ano na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Tive também o prazer de publicar o artigo de Rocha Barros, "Dialética e teoria da ciência", no volume *Marx e Engels na*

História, publicado pela Editora Humanitas (FFLCH/USP) como resultado do simpósio em homenagem aos 100 anos da morte de Friedrich Engels, realizado na FFLCH em novembro de 1995.

Alberto Luiz da Rocha Barros era filho de Alberto Rocha Barros, conceituado jurista e advogado trabalhista, que publicou na década de 40, pela Editora Laemmert (do Rio de Janeiro), o livro *A Legislação Trabalhista no Brasil*, primeira análise sistemática (e crítica) da legislação laboral do Estado Novo, inspirada na Carta del Lavoro do Estado fascista italiano. Rocha Barros pai tinha sido vinculado à Oposição de Esquerda (trotskista) da Internacional Comunista, representada no Brasil pelo grupo de Mário Pedrosa, e depois às primeiras organizações brasileiras da IV Internacional. Essas origens familiares condicionaram fortemente os primeiros passos (e toda a trajetória política) de Alberto Luiz, cujas primeiras experiências de militância política vincularam-se à Esquerda Democrática (onde militava seu pai), no

final da década de 40, e também ao Partido Socialista Revolucionário, seção brasileira da IV Internacional, liderado pelo jornalista Hermínio Sacchetta, d'*O Estado de S. Paulo*. Lembro-me de ter sido Rocha Barros, numa conversa de almoço de 1990, quem me esclareceu sobre os motivos da ruptura de Sacchetta e do PSR com a IV Internacional, em 1953, motivos que eu andava investigando sem sucesso como pesquisador da história da esquerda.

Rocha Barros nunca renegou as idéias da sua primeira juventude, o que significa que nunca foi um militante stalinista "obediente e cego" do PCB. Isso também explica a sua carreira diversa em relação aos dirigentes do ex-PCB, depois da crise e dissolução desse partido.

Na década de 50, Rocha Barros, junto com seu primo, o historiador Moniz Bandeira, se somou à Liga Comunista Internacionalista (LCI), de extrema-esquerda, orientada pelo mesmo Hermínio Sacchetta. Foi na LCI que fizeram seus primeiros passos políticos militantes e intelectuais do ga-

barito de Eder Sader, Michael Lowy, Emir Sader (irmão do primeiro) e outros. A LCI levava adiante sistemático combate, no campo da esquerda, às posições do PCB. Paralelamente, Rocha Barros desenvolvia sua "carreira" acadêmica (à qual nunca deu maior importância) no campo da Física, como discípulo de Mário Schemberg. Seu relativo desinteresse pelo progresso acadêmico deveu-se, sem dúvida, a seu profundo engajamento político.

Na década de 60, Rocha participou, junto com Moniz Bandeira e outros militantes da dissolvida LCI, das reuniões que dariam lugar à Polop (Política Operária), organização posteriormente engajada na luta armada contra o regime militar e desarticulada por causa da repressão. Foi justamente a desarticulação da extrema-esquerda sob a repressão desencadeada pelo regime militar, que levou Rocha Barros às fileiras do PCB, que estimava ser o único campo de militância possível nas condições de retrocesso na época da ditadura (mas também acompanhava com atenção a atividade de outras organizações de esquerda).

Em 1976, Rocha Barros foi um dos articuladores do nascimento da Adusp, originada na antiga Associação dos Auxilia-

res de Ensino, contra a ditadura e seus agentes na universidade, ao mesmo tempo em que ia se tornando o articulador político dos professores simpatizantes ou membros do PCB na USP. Nunca deixou de ter os olhos atentos para o que acontecia no restante da oposição, sendo o "padrinho" de grupos de esquerda independentes que desenvolviam um trabalho nas fábricas de São Paulo e, na década de 80, do Núcleo de Estudos d'O Capital do PT (Partido dos Trabalhadores). No entanto, criticava a carência de uma base teórica marxista no PT. Datam desta época suas disputas, como membro da chapa "Universidade", com a chapa "Participação", atual condução da Adusp.

Ainda assim, no final dos anos 80 e na década de 90, boa parte de seus antigos companheiros de luta aproveitou a nova situação política para ocupar cargos dirigentes, primeiro na universidade, e depois nos governos estadual e federal (incluindo o do "lembrado" Fernando Collor de Mello), trajetória que Rocha Barros recusou, tendo participado como construtor do IEA (Instituto de Estudos Avançados) da USP, e voltando também para a Adusp para defender a universidade pública e as reivindicações dos professores contra as políticas de FHC.

Sua defesa da Revolução Cubana foi outra constante e, no seu trabalho de construção do IEA, não se esqueceu de promovê-la. Além disso, ultimamente vinha estreitando laços com o professor Rafael Soler Martinez, diretor da Escola de História da Universidade de Oriente (Santiago de Cuba) e autor de uma importante tese sobre "O trotskismo em Cuba", que Rocha Barros sonhava em ver publicada no Brasil (bateu às portas de diversas editoras nesse sentido). Não tinha renegado, portanto, seus ideais ou sua trajetória da juventude e não os vendeu em troca de algum cargo administrativo no Estado, o que lhe teria sido fácil, dadas as suas vinculações.

Outros poderão se referir melhor do que eu à sua trajetória, nunca abandonada por "cargos em comissão", de professor do Instituto de Física da USP. Queria só deixar registrado meu respeito pela trajetória política, docente por cima de quaisquer divergências, de um homem que sintetiza a ousadia e as contradições de toda uma geração da esquerda brasileira depois da II Guerra Mundial e a dor que me provoca, depois de Eder Sader, de Florestan e de outros, a morte de mais um companheiro.

Que a semente de luta que nos deixou floresça nas novas gerações.

Oswaldo Coggiola

FRANCISCO IGLÉSIAS

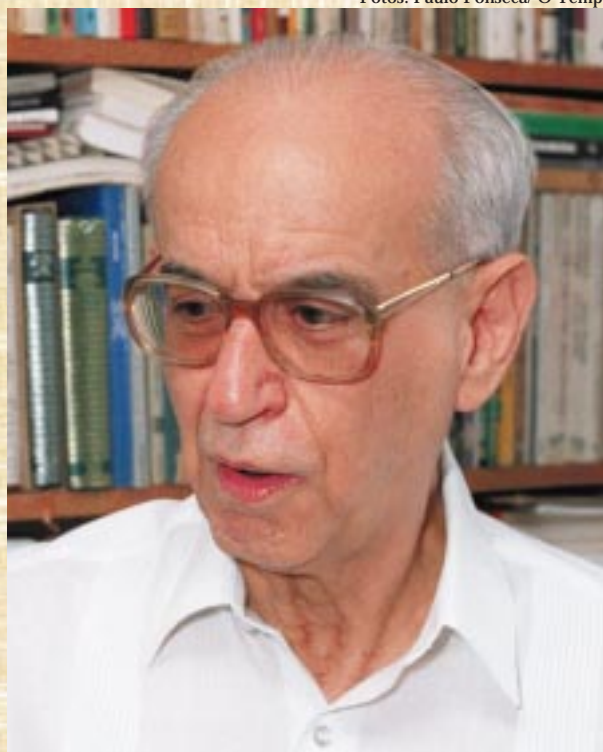
Régis Gonçalves

Fotos: Paulo Fonseca/ O Tempo

A morte do historiador Francisco Iglésias, dia 21 de fevereiro, aos 75 anos, em Belo Horizonte, abre no meio acadêmico e intelectual brasileiro uma lacuna difícil de ser preenchida. Ele morre deixando como legado uma sólida obra historiográfica e um vasto círculo de discípulos e admiradores. Iglésias era cardíaco, havia sofrido há 13 anos uma intervenção para colocação de pontes de safena e nos últimos meses seu estado de saúde se agravara irrecuperavelmente, devido a problemas renais.

Professor, pesquisador, ensaísta de rara elegância, Francisco Iglésias exerceu profunda influência sobre pelo menos três gerações universitárias de Minas Gerais, sua terra de nascimento e onde viveu quase toda a sua vida, exceção feita a um curto período em que residiu em São Paulo, nos anos 40. Nessa ocasião, estabeleceu contatos, que iriam se tornar duradouros, com grande parte da intelectualidade paulista da época.

À importância de seu trabalho como historiador somava-se também em Iglésias o reconhecimento granjeado em amplos círculos pela variada gama de interesses culturais que nutria, conforme ressaltou em seu enterro o escritor Silviano Santiago, para quem "ele era o tipo intelectual que hoje convencionalmente é classificado como interdisciplinar". A influência de Francisco Iglésias, portanto, se exerceu tanto diretamente, através dos alunos que passaram pelo seu curso de História Econômica na Universidade Federal de Minas Gerais, quanto por sua obra historiográfica ou pelo extenso intercâmbio que manteve, durante muitas décadas, com intelectuais da área acadêmica ou de fora dela, no Brasil e no exterior. Ele pode ser considerado, assim, um intelectual-ponte entre ge-



rações e entre os inúmeros saberes que praticou ou que incorporou à sua formação científica e humanística.

A propósito de sua personalidade ímpar, o cientista político Fábio Wanderlei Reis, seu ex-aluno, parafraseando Hannah Arendt, escreveu a respeito de Iglésias que ele "foi claramente o autor de si mesmo: o autor dessa figura singular em que o rigor profissional era apenas uma faceta da atitude geral de autocontrole e empenho de equilíbrio e lucidez".

Francisco Iglésias nasceu em 28 de abril de 1923, na cidade de Pirapora, porto fluvial às margens do rio São Francisco. Segundo dos seis filhos do casal de imigrantes espanhóis José e Maria Josefa Hernandez Iglésias, ele se considerava um "barranqueiro", embora a circunstância de seu nascimento naquela cidade se devesse à designação temporária de seu pai, mecânico da Central do Brasil, para trabalhar na construção de uma ponte.

Transferindo-se a família para Belo Horizonte, Iglésias realizou seus estudos secundários no antigo Colégio Mineiro, ingressando, em 1941, na Faculdade de Filosofia e Letras da então Universidade de Minas Gerais, onde colou grau na primeira turma de formandos do curso de Geografia e História. Durante seu tempo de estudante, o futuro historiador conheceu e conviveu com colegas que viriam, mais tarde, a se destacar também na vida intelectual brasileira, entre eles o teatrólogo Sábato Magaldi, o romancista Waldomiro Autran Dourado e o crítico de cinema Jacques do Prado Brandão.

Com seus companheiros de geração fundou e foi redator da revista literária *Edifício*, de curta duração, mas que assinalou algumas vocações literárias, inclusive a sua, pois Iglésias sempre exerceu com mestria uma

escrita ensaística claramente inspirada em clássicos do gênero, como Montaigne e o português Antonio Sérgio, escritores de sua predileção. Em depoimento sobre o historiador, o cientista político Simon Schwartzman, outro de seus ex-alunos, registra essa faceta do mestre. "Acho que Iglésias acabou deixando coisas preciosas para as gerações que passaram pelas suas aulas e puderam desfrutar de seu convívio. Primeiro, o valor da literatura. A geração de Iglésias se formou à luz da revolução modernista que, Mário de Andrade à frente, criou uma nova maneira de olhar e expressar a realidade. Depois, o valor da história, que, nas suas melhores vertentes, está muito próxima da literatura, já que preserva o uso cuidadoso e inteligente da língua como instrumento fundamental".

Em 1945, Francisco Iglésias integrou a delegação mineira ao I Congresso Brasileiro de Escritores, ocorrido em São Paulo. Foi nessa ocasião que conheceu Antonio Candido, de quem iria se tornar amigo, e algumas figuras exponenciais das letras brasileiras, entre as quais Monteiro Lobato, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. Já conhecido de Mário de Andrade, de uma de suas visitas a Belo Horizonte, o jovem mineiro foi convidado por este para um almoço e, entusiasmado

com a recepção e o ambiente intelectual da cidade, resolveu transferir-se para São Paulo.

Durante sua curta temporada paulistana, Francisco Iglésias trabalhou como gerente da Livraria Jaraguá, de Alfredo Mesquita, ponto de encontro da elite letrada da época, e como colaborador no jornal *O Estado de S. Paulo*. Mas, saudosamente da família, logo retornou a Belo Horizonte.

Em 1949, Francisco Iglésias ingressou na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Minas Gerais, hoje UFMG, onde lecionou a disciplina História Econômica Geral e do Brasil, até sua aposentadoria, em 1982. Foram seus colegas naquela Faculdade, em disciplinas paralelas, o poeta Emílio Moura e o crítico e ensaísta Fábio Lucas. Em 1955, habilitou-se à livre docência com tese sobre a "Política Econômica do Governo Provincial Mineiro".

Seus trabalhos de pesquisa historiográfica se concentraram especialmente nos capítulos da história econômica e história social dos séculos 19 e 20. Admirador e amigo do historiador Sérgio Buarque de Hollanda, Francisco Iglésias compartilha com este o mérito de ter contribuído pioneiramente para a introdução do estudo da história das mentalidades no país. A admiração era recíproca, tanto que em 1969, alguns meses antes de se



aposentar, Buarque insistiu com Iglésias para substituí-lo como titular da cadeira de História do Brasil na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Intermediário do convite, Sábato Magaldi diz que passou dez meses tentando convencer o amigo a voltar para São Paulo "mas ele não aceitou". Seu contato com os colegas da USP, no entanto, foi constante e duradouro ao longo do tempo, tendo ali participado de inúmeras bancas examinadoras, seminários e palestras. Foi nos corredores da USP que Iglésias travou conhecimento, nos anos 50/60, com alguns professores que viriam a se tornar amigos ou admiradores seus, entre eles Fernando Novaes, Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso.

Outros, alunos naquela ocasião, tiveram de Iglésias o incentivo para seguir a carreira de historiador, como é o caso de Carlos Guilherme Mota. Segundo José Murilo de Carvalho, Iglésias "por muito tempo, tal-

vez tenha sido o único estranho a quem se tenha dado acesso livre à fortaleza do Departamento de História da USP".

Uma das qualidades realçadas por quantos conheceram Francisco Iglésias foi sua coerente ojeriza a tirar partido de suas relações pessoais, principalmente em receber favores políticos. Durante toda a sua vida sempre se recusou a aceitar quaisquer cargos públicos. Sua opção humanista o manteve ainda mais distante dos círculos políticos durante os anos da ditadura militar, a que Iglésias sempre recusou legitimar. Intelectualmente requintado e reconhecidamente discreto de hábitos, Francisco Iglésias manteve no entanto estreita ligação com a cultura popular, através de sua paixão pelo futebol (era torcedor fanático do Atlético Mineiro), pelo cinema e pelas marchinhas carnavalescas. Os

amigos que privaram de seu círculo mais íntimo são unânimes em reconhecer nele o humor sutil e às vezes sardônico. A alguém que teimava em conduzi-lo para uma discussão sobre uma partida de futebol, Iglésias teria respondido, no depoimento de José Murilo de Carvalho: "Futebol eu discuto com muito poucas pessoas e o senhor não é uma delas". Mas essa ironia muitas vezes podia atingir também o meio acadêmico, cujas manifestações de mediocridade Iglésias nunca poupou. Como é o caso da obscuridade e hermetismo de certos autores a quem Iglésias dirigiu certa vez o seguinte comentário: "eles praticam um texto tão abstruso que, se algum dia alguém conseguir decifrá-los, é de se esperar uma revolução nas ciências sociais do Brasil".

MAURÍCIO TRAGTENBERG

UM INTELLECTUAL CONTRA O PODER INTELLECTUAL (1929-1998)

Afrânio Mendes Catani

Em 17 de novembro de 1998 faleceu em São Paulo, aos 69 anos, o professor Maurício Tragtenberg. Soube de sua morte apenas alguns dias depois, por telefone, pois me encontrava fora do país. Nos meus quase 25 anos de andanças por várias instituições, públicas e privadas, foi a pessoa mais generosa com quem convivi, conciliando erudição, rigor intelectual, militância e afetividade.

Conheci-o em agosto de 1972, quando cursava Administração Pública na Fundação Getúlio Vargas, tendo Maurício vindo lecionar Sociologia II. Na realidade, ele retornava à FGV, pois havia sido afastado de suas funções docentes por meio de

ato arbitrário da ditadura militar. Maurício trabalhava alucinantamente em sua tese de doutorado, que elaborava junto ao antigo Departamento de Ciências Sociais (Política) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e que deveria ser entregue até o final de 1972. A tese, intitulada *Burocracia e Tecnologia*, editada em livro em 1973, tornou-se verdadeiro clássico na área de Humanidades.

Em sua tese, Maurício realiza abrangente análise crítico-histórica das formas de dominação burocrática, arrimando-se em Hegel, Marx e Weber. Seu trabalho avança no estudo do fenômeno burocrático, de seu surgimento (daí dedicar-se longamente ao modo de produção asiático) até as grandes

corporações capitalistas. Detém-se, também, no exame da sociedade soviética - uma de suas paixões -, além de riquíssimo capítulo intitulado "As harmonias administrativas de Saint-Simon a Elton Mayo". A segunda parte, "A crise do capitalismo e a passagem da teoria da administração à sociologia das Organizações Complexas", abarca três densos capítulos, a saber: "A crise da consciência liberal alemã", "Max Weber" (outra de suas paixões) e "Burocracia: da mediação à dominação".

Nascido no Rio Grande do Sul, numa comunidade de imigrantes judeus ucranianos que vieram para o Brasil fugindo dos pogrons, Maurício passou a infância entre camponeses pequenos proprietários. Escreve



que os camponeses da localidade (Erebango, que depois se tornou Erechim e, finalmente, Getúlio Vargas), "ajudados pela imprensa libertária, aprimoraram o senso coletivo de vida e trabalho, aprendendo uns com os outros. Todos eram alunos e professores e aprendiam ao mesmo tempo os segredos do cultivo da terra. À luz de vela, à noite, aprendiam e ensinavam português, espanhol, russo e esperanto (...). Lia-se em Erebango muitos autores anarquistas russos, como Kropotkin, Bakunin, especialmente Tolstói, com seu anarquismo religioso, anticlerical, que era o autor preferido".

Quanto à educação formal, Maurício estudou apenas até o 3º ano primário, em Porto Alegre. Mudou-se com a mãe para

São Paulo, após a morte do pai e, precocemente, ingressou no mercado de trabalho. Ainda muito jovem, freqüentou círculos operários, convivendo com trabalhadores letões, russos, lituanos e poloneses, lendo e discutindo Lenin, Trotski, Bakunin. Na década de 40, com 16 anos, teve rápida passagem pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), de onde acabou expulso por divergir do stalinismo, que então dava o tom. Segundo ele, o PCB proibia que seus militantes mantivessem "qualquer contato direto ou indireto com trotskistas ou outros inimigos da classe operária".

Aproximou-se do jornalista trotskista Hermínio Sacchetta, de cuja amizade compartilhou até a morte do companheiro. Como escreveu Ricardo Antu-

nes, "foi nesse universo que sua crítica da sociedade e sua recusa da política institucionalizada cada vez mais confluíram para o ideário anarquista". Tornou-se, também, amigo da família Abramo.

Freqüentou com assiduidade outro importante "centro de formação", qual seja, a Biblioteca Municipal Mário de Andrade, onde integrava um grupo que lia de tudo: "de Aristóteles a Spengler, passando por Fernando Pessoa, Sá-Carneiro e José Régio".

Por sugestão de Antonio Candido, candidatou-se ao vestibular para o Curso de Ciências Sociais na USP, apresentando uma monografia sobre planejamento (posteriormente publicada em livro sob o título: *Planificação: Desafio do Século*

XX). Abandonou Ciências Sociais após um ano, fazendo vestibular para História, curso em que se graduou.

Trabalhou como professor em ginásios de vários municípios do Estado de São Paulo e, posteriormente, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, de onde saiu em 1964, quando foi cassado. Lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Faculdade de Educação da Unicamp (1975-1992), além da FGV. Tive o privilégio de ser seu aluno, de ter estudado com ele, informalmente, durante anos, e de ser seu colega na FGV e na Unicamp. Junto com Ricardo Antunes e Gilberto Vasconcelos, compartilhamos durante cinco anos um gabinete de trabalho no antigo Departamento de Ciências Sociais. Inquieto, rara era a vez em que Maurício não nos fornecia uma dica sobre qualquer temática que comentássemos: com Gilberto, debatia Wilhelm Reich, em especial sobre a relação do fascismo com a libido pequeno-burguesa; com Ricardo, acerca das questões trabalhistas e sindicais (durante sete anos manteve coluna intitulada "No Batente", no jornal *Notícias Populares*, em que analisava temas de interesse da classe operária); comigo, sobre Weber, Lefort, Bourdieu e Wright Mills (com

quem muito se identificava). Tenho a certeza de que muitos outros colegas também se beneficiaram de sua generosa presença, em termos humanos e intelectuais. Maurício fazia, ainda, a "ponte" entre alguns colegas do Departamento de Ciências Sociais e o de Administração Geral, principalmente com Fernando Prestes Motta, Roberto Venosa e o falecido Ramon Moreira Garcia.

Gilberto Vasconcelos escreveu perfil extremamente sensível sobre ele: "às vezes eu tinha a impressão de que Maurício andava pelado como Adão, sempre com um cigarro na boca e os dois braços carregados de livros. Leitor infatigável. Mas não era um especialista chato; ao contrário, ele se interessava por muitas coisas nas ciências humanas".

Na Unicamp, foi um dos fundadores da revista *Educação e Sociedade*, além de orientar dezenas de dissertações de mestrado e teses de doutorado – atividades que exerceu com intensidade também na PUC-SP e na FGV –, formando mestres e doutores que atuam hoje nas mais variadas universidades brasileiras e de outros países latino-americanos.

Além dos livros já mencionados, escreveu *Administração, Poder e Ideologia*, *A Delinquência Acadêmica* e *Reflexões sobre o Socialismo*, todos eles com vá-

rias reedições. Organizou, ainda, *Marxismo Heterodoxo*. Publicou artigos em vários jornais da grande imprensa e da imprensa nanica, merecendo destaque sua colaboração para a *Folha de S. Paulo*, dedicando-se a uma gama variada de temas.

Intelectual sem preconceitos, antiburocrata por excelência, até o fim da vida conviveu harmoniosamente com amigos e colegas sindicalistas, anarquistas e acadêmicos. Com a morte de Maurício Tragtenberg desapareceu um pensador que pautou suas ações remando contra o pensamento dominante, nos fazendo lembrar as palavras do sociólogo francês Pierre Bourdieu, para quem o intelectual sempre deve "tentar evocar os mecanismos da moda intelectual justamente nos templos da moda intelectual, utilizar os instrumentos do marketing intelectual, mas para fazê-los veicular aquilo que em geral eles ocultam, em particular, a função destes instrumentos e daqueles que costumam a utilizá-los (...) o intelectual sempre deve tentar voltar contra o poder intelectual as armas do poder intelectual, dizendo a coisa mais inesperada, mais improvável, mais deslocada no lugar em que é dita".

Quando penso nestas palavras de Bourdieu, penso em Maurício, em sua ação, em sua trajetória rica e generosa.