

ARTIGO

DEMOCRATIZAÇÃO X COMPETÊNCIA: DESAFIOS À UNIVERSIDADE BRASILEIRA “PÓS-MODERNA”¹

Marlene Ribeiro*

RESUMO: O texto enfoca a democratização e a competência enquanto desafios colocados à universidade brasileira. A análise da instituição universidade baseia-se principalmente em Boaventura de Souza Santos. Na análise da democratização é feito um paralelo entre o trabalho de educação popular desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas e o trabalho de pesquisa/extensão desenvolvido pela Universidade Católica de Pelotas. A análise da competência traz para a discussão o problema do desemprego e o desafio posto às universidades no que concerne à formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: universidade e camadas subalternas; universidade e formação profissional; universidade e movimentos sociais.

1. Introdução

A universidade brasileira enfrenta questões concernentes à “pós-modernidade” sem ter respondido às questões da modernidade. A modernidade construiu paradigmas de trabalho industrial, de ciência positiva, de utopia socialista, de sujeito uno e de Estado nacional que são fraturados pela realidade do desemprego, pelo questionamento ético à tecnologia, pela reaproximação entre as ciências e a filosofia, pelo fracasso do “socialismo real”, pelas diferenças que implodem a identidade do sujeito e pela ruptura das fronteiras do território e da soberania dos estados nacionais. Sobretudo, a modernidade está sendo incapaz de responder às expectativas emancipatórias que gerou, o que explica a

¹ Este texto reproduz a conferência proferida na UCPel, em Pelotas, 23/08/99, para o lançamento da obra: Ribeiro, Marlene. *Universidade Brasileira “Pós-Moderna”: democratização x competência*. Manaus: EDUA, 1999.

* Professora Titular do Programa de Pós-Graduação da UFRGS e colaboradora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Desenvolvimento Social da UCPel.

razão pela qual alguns autores, como Souza Santos (1994) e Harvey (1998), vejam-na como superada por mudanças que, à falta de uma melhor definição, têm sido caracterizadas como uma transição ou uma “pós-modernidade”. Uso o termo com algumas restrições porque considero pertinentes as questões levantadas pelos pós-modernos, todavia discordo da maioria dos encaminhamentos pessimistas e/ou céticos de alguns autores que nos colocam diante de uma realidade inexorável contra a qual não temos como lutar

A universidade brasileira, criada neste século, sofre os questionamentos da pós-modernidade sem ao menos ter resolvido algumas questões essenciais, peculiares à modernidade, para a qual a ciência e a tecnologia tiveram papel fundamental enquanto impulsionadoras dos processos produtivos fabris.

Meu objetivo, partindo do texto do livro *Universidade Brasileira Pós-Moderna: competência x democratização* (Ribeiro, 1999), é enfocar dois desafios que estão colocados para a universidade brasileira, tendo por referência tanto o trabalho que desenvolvo na UFRGS, quanto o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), da qual eu destaco o Curso de Serviço Social e o Mestrado em Desenvolvimento Social, aos quais estou vinculada por relações de trabalho e de afeto. São estes, me parecem, os principais desafios a serem enfrentados pela universidade brasileira: a *democratização* e a *competência*.

Em primeiro lugar trago os autores que visitei para compreender esta instituição que se poderia dizer milenar, pois na Grécia clássica já se encontravam academias. A partir dessa compreensão, baseada principalmente em Boaventura de Souza Santos, passo a analisar aqueles desafios. Assim, em segundo lugar enfoco a *democratização*. Para isso faço um paralelo entre o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade do Amazonas (UA) e o trabalho de pesquisa/ extensão que a UCPel desenvolve com as camadas populares na região de Pelotas. Em terceiro e último lugar focalizo a questão da *competência*, trazendo para a discussão o problema do desemprego e o desafio que está colocado às universidades no que concerne à formação profissional.

2. Desafios colocados à universidade “pós-moderna”

À revelia da organização popular, que durante 8 anos discutiu e formulou um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Congresso Nacional, por manobras regimentais do Senado, aprovou a Lei nº 9.394/96, conhecida como “Lei Darcy Ribeiro” por ter o projeto deste senador como origem. Embora tenha mantido uma parte do texto do projeto oriundo das entidades representativas dos segmentos vinculados à educação², em muitos pontos esta Lei, as medidas provisórias, os decretos e as ações deles decorrentes se confrontam com os interesses das universidades públicas, como é o caso da UFRGS, e das universidades comunitárias, como é o caso da UCPel.

Além da discriminação que separa e hierarquiza, implícita na concepção de “centros de excelência” e “instituições de ensino superior”; de uma avaliação arbitrária, o “provão”, que apenas quantifica conhecimentos; do descompromisso com pesquisa/extensão e com a formação de professores, a proposta de “autonomia universitária” que está sendo imposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) é o retrato do neoliberalismo, um caminho totalitário, como mostra Kurz em seu artigo “Totalitarismo Econômico”, na *Folha de São Paulo* (22/08/99), que se vem impondo por via aparentemente democrática à nossa sociedade. De um lado, o Estado desvencilha-se de todas as formas de sustentação e subsídio à educação escolar, mas, principalmente, à formação universitária das camadas subalternas. De outro, o Estado, negando a proclamada autonomia das instituições de ensino superior, impõe-se como controlador de toda e qualquer política de educação, interferindo na organização e avaliação dos cursos, nos seus currículos e, conseqüentemente, na formação profissional oferecida pelas universidades. A compreensão dessas questões me parece fundamental para que as universidades possam delinear caminhos mais adequados à sua resolução, de modo a manter o seu compromisso com aquelas populações tradicionalmente excluídas dos bens econômicos e culturais.

Como me propus, passo a desenvolver a primeira parte, em que procuro construir uma compreensão da universidade no momento em que

² Análise decretos e a atual LDB e seus reflexos sobre os cursos de Pedagogia em RIBEIRO, Marlene. Para onde vai a Pedagogia? Reflexões sobre a formação de professores. Texto Inédito. 24 p.

enfrenta a crise de paradigmas gerados pela modernidade.

Desafiada pelo imperativo de entender o confronto acadêmico entre *democratização* e *competência*, que se vem agudizando, busquei fundamentar a minha pesquisa em autores onde pudesse explicitar as relações de poder constituintes da instituição universidade³. Inicialmente inclinei-me por dois autores: Pierre Bourdieu e Michel Foucault.

As noções de *habitus* e de *campo científico*, elaboradas por Bourdieu, pareciam adequar-se aos meus propósitos. *Habitus* é uma estrutura incorporada sob forma de ações regulares através das quais as pessoas interagem com seu meio. Faz parte dessa estrutura o fato de ignorarmos as condições que determinam o nosso agir, constituindo-se, assim, um *poder simbólico* cuja eficácia não está tanto em ser exercido pelos que dominam, mas em ser aceito e até incorporado pelos que são dominados. A liberdade consiste em conhecer as condições que determinam essa falta de liberdade. A universidade contribuiria para a formação do *habitus*, ou seja, para a instituição e manutenção de um *poder simbólico*. A história nos tem mostrado que o mero conhecimento, desvinculado de uma prática coerente, não constitui-se em garantia para a libertação dos dominados.

A outra noção, a de *campo científico*, refere-se mais propriamente às condições nas quais se produz a ciência, em que a constituição dos grupos de cientistas no interior daquele campo é movida por interesses que transcendem a estrutura do campo. Tais interesses, vinculados à posse dos recursos econômicos, do prestígio e dos bens simbólicos determinam a escolha dos problemas, o aporte de recursos e até a publicação dos resultados das pesquisas. Porém, as lutas dentro do *campo científico* não visam a sua destruição e sim a configuração de uma nova legitimidade, ou o reconhecimento social de um novo grupo de pesquisadores. Essa noção explica até certo ponto as relações de poder/saber que atravessam as práticas acadêmicas. Todavia, diferente do que acontece nas universidades francesas analisadas por Bourdieu, nas universidades brasileiras observa-se o predomínio do ensino em relação às demais atividades-fins da universidade. Quer dizer, embora as pesquisas sejam atravessadas por interesses de natureza econômica e social por

³ Esta análise encontra-se mais desenvolvida no 1º capítulo do livro, Caminhos para a compreensão da universidade brasileira. (Ribeiro, 1999: 31 - 114)

parte dos pesquisadores e das instituições, essa interpretação não apreende as contradições peculiares à universidade brasileira.

Portanto, embora as noções de *habitus* e de *campo científico* pudessem auxiliar-me na abordagem do problema, havia outras questões como a do não-reconhecimento dos saberes produzidos pelas *camadas populares*, que tais noções não cobriam. Busquei então o auxílio de Foucault na leitura que este autor faz das relações de poder estreitamente relacionadas à produção de conhecimentos instituídos como *regimes de verdade*. Interessei-me principalmente pelo que o autor identifica como a *insurreição dos saberes dominados* que, ou são ocultos ou, mesmo admitidos, não conquistam estatuto de legitimidade para equiparar-se aos saberes científicos. São os saberes da experiência, os saberes do povo, produzidos em uma outra lógica, que as universidades ou teimam em ignorar ou resistem a incorporar em seus currículos, ainda que isso pudesse ser feito ressaltando-se as especificidades do saber popular e do conhecimento científico.

Apesar da contribuição de Foucault, parecia-me que era preciso consultar os estudos de Max Weber sobre *burocracia* para entender como oportunidades de pesquisa e trabalhos criativos perdem-se ou deixam de ser feitos pelo desgaste que se tem com o preenchimento de papéis, com a superposição de ordens, com a multiplicidade de exigências que distanciam as atividades-fins das atividades-meios, ganhando estas em importância pelo seu papel de controle e subordinação daquelas. O estudo mostrou, no entanto, que a competência weberiana, explicitada pelo conhecimento técnico especializado e pelo compromisso com a função, cuja análise tem como referência o Estado alemão, não correspondem ao modelo de universidade brasileira nem ao que identificamos como uma *competência* vinculada aos interesses das *camadas subalternas*.

Pensei, ainda, que encontraria em Gramsci o referencial teórico mais próximo para focalizar a universidade. Efetivamente, deste autor apropriei-me do conceito *classes subalternas*, mais amplo do que as noções de classe operária e de classes trabalhadoras, porque abarca as questões de gênero e as questões éticas que atravessam as relações de poder nas universidades. É deste autor, também, o conceito de *hegemonia* que é usado pela maior parte dos estudiosos da universidade brasileira e por Boaventura de Souza Santos, no texto “Da idéia de universidade à

universidade de idéias”⁴. Neste pensador português penso ter encontrado, por fim, os instrumentos mais adequados para a compreensão do conflito entre a *democratização* e a *competência* que abalam a estrutura institucional acadêmica construída na modernidade.

Boaventura de Souza Santos situa a universidade contemporânea enquanto experimentando três modalidades de crise articuladas entre si: a de *hegemonia*, a de *legitimidade* e a de *autonomia*. A crise de *hegemonia*, que se instaura desde a criação das universidades modernas e que abarca as demais crises, se manifesta ao ser contestada a exclusividade dos conhecimentos produzidos/reproduzidos e comunicados pela instituição acadêmica. Isto é, a crise de *hegemonia* reflete o conflito entre as classes que competem pela posse dos meios de produção de bens materiais e culturais e, como tal, pela prerrogativa de determinar o modelo de ciência a ser adotado pela universidade.

Vinculada à de *hegemonia*, a crise de *legitimidade*, que se estende do século XIX até os anos 60 do nosso século, torna-se visível ao ser questionada a destinação social da formação profissional e da produção de conhecimentos efetuados pela universidade. A terceira crise, a de *autonomia*, também associada às anteriores, é a mais recente. Iniciada nos anos 60, esta crise põe em xeque a independência da universidade em organizar-se para o exercício de suas funções. As três crises se entrelaçam e se intensificam nos últimos 30 anos, estando associadas à destruição do Estado do Bem-Estar social e das políticas públicas dele decorrentes.

O modelo capitalista de sociedade, que coloca em relação classes sociais com interesses antagônicos, e, no caso das etnias e dos gêneros, interesses diferenciados entre si, explica a tríplice crise. Há interesses que disputam a *hegemonia* da produção científica; há interesses que disputam a formação científica e profissional acadêmicas, exigindo sua *democratização* ao mesmo tempo em que contestam a sua *legitimidade*; há interesses que disputam o controle das universidades, pretendendo colocar a *autonomia* a serviço de uma *competência* em conformidade com tais interesses.

Com Boaventura de Souza Santos tem-se um instrumento conceptual apropriado para desmascarar a neutralidade e a objetividade das práticas acadêmicas e para fundamentar a nossa perspectiva tanto de

⁴ Souza Santos, Op. Cit. (1994: 163-201)

um efetivo compromisso social - *democratização* - com as demandas das *classes subalternas*, quanto por uma produção científica e uma formação profissional qualificadas e, portanto, *competentes*.

Passo agora ao segundo ponto, focalizando a perspectiva de *democratização* no paralelo traçado entre o NEPE da FAGED/UA e os trabalhos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela UCPel.

O NEPE foi fundado em 1989, na Universidade do Amazonas, em plena greve das universidades federais, quando alguns professores decidiram ser este o momento propício para repensar o papel social da Faculdade de Educação que, de modo geral, se mantinha alheia às favelas que circundavam o *campus*, aos altos índices de analfabetismo na região e à realidade indígena. O NEPE, estudado na minha tese de doutorado transformada em livro, desenvolveu os mais diferentes tipos de trabalhos, articulando ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, fez cursos de capacitação para monitores sobre o Método Paulo Freire de Alfabetização; ofereceu cursos de alfabetização de adultos nos bairros periféricos de Manaus, ministrados por bolsistas de extensão; participou de encontros com professores indígenas da Amazônia Brasileira que elaboravam propostas para a LDB; efetuou pesquisas sobre a produção científica em educação no município de Manaus, resgatando o acervo do MOBREAL e da Fundação Educar; contribuiu com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no *Projeto de Avaliação das Atividades do MEB no Amazonas*; coordenou o Seminário *A Universidade e os Trabalhadores*, juntamente com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), entre tantos outros trabalhos. As professoras, que constituíam uma equipe colegiada com uma coordenadora, desdobravam-se em atividades de ensino de graduação, realização e orientação de projetos de pesquisa e extensão, palestras, assessorias, relatórios, tarefas que invadiam, muitas vezes, os finais de semana e os horários do almoço feito no Restaurante Universitário, junto com os estudantes.

Essa experiência, que é muito rica e que é contada pelas próprias protagonistas, tem também seus limites abordados na obra, referência para esta fala (Ribeiro, 1999). Importa ressaltar nos propósitos colocados de início, que a equipe do NEPE, constituída de 12 professores e de 38 alunos de diferentes cursos, tinha o apoio de professores e alunos, mas também enfrentava forte resistência por parte da Direção e do Colegiado da FAGED, o que evidencia a presença de interesses contraditórios no

interior das instituições e que é no limite de tais interesses que se constróem as práticas e as noções de *democratização* da universidade.

Uma concepção distorcida permeia, em muitos casos, a nossa compreensão de universidades não-públicas quando unificamos as universidades em um mesmo conceito, o de universidades privadas, e aí incluímos as universidades comunitárias. Esta compreensão tanto beneficia os interesses de determinadas instituições que, por força, querem mostrar-se como “comunitárias”, quanto prejudica aquelas que efetivamente têm suas ações voltadas para a comunidade, como é o caso da UCPel, nas parcerias que estas poderiam estabelecer e/ou aprofundar com instituições públicas, fortalecendo os interesses de ambas.

A trajetória da UCPel, a sua inserção nas demandas colocadas para a região onde atua, em especial, as preocupações manifestas nas suas atividades de pesquisa e extensão a caracterizam como uma universidade comunitária. Não vou aqui discorrer sobre uma diversidade de trabalhos realizados pela UCPel, bastante divulgados pelas semanas acadêmicas, pelos laboratórios de pesquisa, pelos instrumentos internos e externos de divulgação.

No que tange à democratização das instâncias universitárias, destaco, do Programa Vivência, três ações que me parecem de particular importância. São elas: o *Projeto Conhecendo a Comunidade*, que vincula saúde e cidadania; o *Projeto Integrado no Presídio Regional de Pelotas*, que desenvolve um trabalho integrado multidisciplinar, envolvendo os apenados e suas famílias; o *Núcleo de Apoio ao Exercício da Cidadania*, que articula ensino, pesquisa e extensão, através de três programas básicos: a) *Assessoria e Consultoria*; b) *Orientação Individual e Encaminhamentos a Recursos da Comunidade*; c) *Formação Humana, Política e Comunitária*. As ações do Núcleo, vinculado à Escola de Serviço Social, estão fortemente representadas no Projeto de pesquisa inter-institucional e interdisciplinar *Experiências Cooperativas no Campo e na Cidade: Subsidiando políticas sociais alternativas em trabalho, educação e lazer*, em parceria com a Universidade Federal de Pelotas e com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁵.

⁵ O projeto, já em andamento, está sendo sendo financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul. (FAPERGS).

Os trabalhos através dos quais as universidades saem de seus muros para se articular com as comunidades, exercendo de fato seu compromisso social, precisam ser desenvolvidos na ótica da troca de saberes, das parcerias e da devolução dos resultados das pesquisas, do contrário correm o risco de reproduzir práticas assistencialistas que são autoritárias e geram dependência por parte das comunidades. Pesquisas precisam ser devolvidas aos sujeitos que lhes deram conteúdo para que não se tornem mais um ato de expropriação de conhecimentos em relação a populações tradicionalmente expropriadas dos meios de produção da vida.

Historicamente é o modelo de produção taylorista-fordista, voltado para o consumo de massa e associado às conquistas de direitos, consubstanciadas no Estado do Bem-Estar social, que coloca em pauta duas necessidades: a de uma força de trabalho qualificada e a de pesquisas para subsidiar a produção de novas tecnologias. No bojo desse processo está contida uma demanda cada vez maior de formação universitária por parte, inicialmente, das classes operárias e, posteriormente das classes médias ligadas às profissões liberais e aos setores do comércio e de serviços.

Ao mesmo tempo em que aumenta a população universitária, esta traz consigo uma diversidade cultural e de interesses que rompe com os padrões acadêmicos tradicionais, culminando com o Movimento de Maio de 1968. Este Movimento, que iniciou na França e estendeu-se por toda a Europa, influenciou a luta dos estudantes brasileiros pela Reforma Universitária. Com maior intensidade é nesse momento que a *hegemonia*, a *legitimidade* e a *autonomia* são colocadas em xeque pelos universitários que pressionam por novos ingressos de questões que nunca tiveram espaço na academia.

Desse modo, a *democratização* das universidades só pode ser compreendida nesse movimento de transformações dos processos produtivos e das políticas sociais voltadas para uma sociedade massificada e controlada. Ou seja, toda a produção estava direcionada para o consumo de massa e todos os direitos sociais assumiam uma face burocrática que facultava ao Estado o controle sobre a vida dos cidadãos.

A *competência*, portanto, está intimamente associada ao processo de *democratização*, de vez que o ingresso maior e mais diversificado de estudantes, em termos de classes, de culturas e de gêneros, rompe com a

hegemonia dos métodos e conteúdos mantidos pela tradição e pelos interesses das camadas dominantes da sociedade, demandando uma revisão das práticas e do conteúdo relativos à noção de *competência*.

No Brasil esse processo de *democratização* e *competência*, com peculiaridades próprias, ocorre no interior do movimento de modernização da sociedade, principalmente nos anos 50 e 60, em que os estudantes criam alternativas de articulação da universidade com a sociedade, se aliam aos movimentos nacionais pelas reformas de base e reivindicam vagas no ensino superior (Fávero, 1977 e Cunha, 1988).

O alargamento das pautas acadêmicas para conter os interesses das camadas ingressantes traz para a discussão a “qualidade” do ensino que, segundo alguns autores consultados na minha pesquisa, fica prejudicada, e, segundo outros, ainda precisa ser ampliada para conter a diversidade cultural, as questões de gênero, a relação entre a universidade e a sociedade, entre outros temas.

O impasse maior dá-se com o esvaziamento dos modelos de Estado do Bem-Estar e de trabalho assalariado que recolocam o discurso da *competência* sobre novas bases, desta vez, vinculando-o às transformações dos processos produtivos. Essa questão interessa sobretudo às universidades que precisam ter clareza do futuro profissional que se desenha como perspectiva aos estudantes das novas gerações para, a partir daí, reorientar sua formação.

Há um consenso hoje entre autores de diferentes filiações ideológicas de que o paradigma de trabalho, tendo como referência o emprego assalariado que estabelecia vínculos com a empresa e tinha a proteção dos direitos sociais trabalhistas, esteja em processo de rápido esgotamento⁶. A lógica da integração social realizava-se através do trabalho assalariado, sendo consideradas desajustadas aquelas pessoas que não conseguiam o “emprego integrador”. A formação profissional orientava-se por tal lógica e os trabalhadores sociais, como psicólogos, pedagogos, orientadores educacionais, assistentes sociais, entre outros, procuravam contribuir para dar os ajustes necessários à integração pessoal, profissional e social. Desse modo, as universidades construíam seus cursos, currículos e métodos orientados para a integração social via mercado de trabalho.

⁶ Ver: Offe (1991); Habermas (1987); Gorz (1982); Rifkin (1995) e outros.

Atualmente o mercado se restringe cada vez mais com a introdução de novas tecnologias aos processos produtivos e com a adoção de respostas neoliberais à crise, que retiram do Estado a responsabilidade com políticas de proteção ao trabalhador e de formação para o trabalho. Fala-se até que talvez fosse correta uma proposta de educação para o desemprego. Propõe-se também a “instituição de trabalhadores autônomos” (Dornbusch, 1999), que liberta o capital do pagamento dos encargos sociais, com a conseqüente eliminação dos direitos trabalhistas, mas que mantém a obrigatoriedade do pagamento de impostos por parte dos trabalhadores, das pequenas e das médias empresas.

É nesse movimento que o discurso da “competência” para as novas modalidades de trabalho tecnológico se faz ouvir, incutindo nos estudantes a compulsão de competir e responsabilizando-os quando não conseguem um “emprego”, seja por não estarem “convenientemente” qualificados, seja por sua pré-julgada “incompetência”, seja por sua “incapacidade” de conquistar uma vaga no mercado de trabalho. O sistema produz o desemprego através das modalidades de produção e de política que adota, mas repassa ao trabalhador a responsabilidade por sua situação de desempregado, de rejeitado pelo mercado de trabalho. E hoje não são apenas os operários a ficarem sem vagas nas fábricas. Há milhares de advogados, médicos, engenheiros formados, profissões consideradas “nobres”, com bons currículos, porém fora do mercado formal de trabalho. Isso comprova o que marxistas e não-marxistas vêm há muito denunciando, ou seja, o caráter político da *competência* que se torna um discurso abstrato quando a concepção vem dissociada dos interesses e das práticas que lhe dão conteúdo.

Diferem os números que retratam a pobreza decorrente do desemprego, dependendo do olhar que focaliza, desde a precarização do trabalho até a ausência completa de um meio de ganhar a vida a não ser catar comida nos lixões. Mas é unânime a informação que mostra os índices alarmantes do desemprego que avança, podendo chegar a 1 bilhão nos próximos dez anos do século XXI (Rifkin, 1995).

No período em que vigorou o Estado do Bem-Estar, que alguns autores como Eric Hobsbawm (1995) caracterizaram como *Era de Ouro*, podia não haver empregos para todos os não-qualificados, com baixo nível de escolaridade, mas as pessoas com cursos técnicos ou diplomas de curso superior sempre conseguiam alguma forma de trabalho, geral-

mente com uma remuneração razoável. Em diferentes países, a recuperação do crescimento econômico, após a crise iniciada em 1973, mostra que, desta vez, o desemprego veio para ficar, ou seja, não serão repassadas as vagas perdidas no setor produtivo para os setores de comércio e serviços porque estes também adotaram as novas tecnologias poupadoras de força de trabalho, como a informática e a robótica (Anderson, 1995).

3. E como enfrentar os desafios? Algumas idéias...

Em nossos dias, engrossa a fila dos desempregados um número cada vez maior de pessoas altamente qualificadas, com diplomas universitários, o que nos faz refletir sobre o sentido da *democratização* e da *competência* que devem orientar a formação universitária. Como estarão vivendo as milhares de pessoas desempregadas? Estarão esperando alguma solução milagrosa? Paulo Sant'Ana analisa com muita propriedade, em sua coluna de *Zero Hora* (20/08/99), sob o título "O diploma inútil", o desafio que está colocado para as universidades no que tange à relação entre os cursos que oferecem e a realidade de um mercado que rejeita milhares de diplomados para, em algumas ocasiões, aceitar "apadrinhados" em detrimento dos que efetivamente se esforçam para realizar um bom curso.

Sabe-se que há um movimento crescente de trabalhadores desempregados que começam a organizar-se em atividades produtivas sob forma de cooperação. Sabe-se, também, que estas organizações, ainda insipientes, precisam de apoio técnico no sentido de investigação do mercado, de pesquisa sobre solo, sobre alimentos, sobre vestuário, de orientação sobre questões legais e administrativas e até de recursos para iniciar um novo processo produtivo. O *Núcleo de Apoio ao Exercício da Cidadania*, da UCPel, vem desenvolvendo ações no sentido de reeducar as populações excluídas dos processos formais de emprego, capacitando-as para enfrentar os novos desafios colocados pelo desemprego estrutural e tecnológico.

Um retrato das transformações do polo produtivo da Região Sul/RS, ou do que é chamado "Metade Sul", com estudos sobre desemprego, desaparecimento de indústrias, sucateamento da viação férrea; possibilidades de aproveitamento do potencial hídrico; mudanças na formação

do técnico de nível médio; análises sobre cooperativa de produção leiteira, sobre políticas de habitação, de educação e de atenção primária à saúde; reflexões sobre a contribuição da participação em grupos de mulheres para a construção da cidadania, controle sobre o lixo hospitalar, entre outros trabalhos, vem sendo feito pelo Mestrado em Desenvolvimento Social, vinculado à Escola de Serviço Social da UCPel. Penso, porém, que a universidade deva estar alerta. Aprender com as novas práticas produtivas dos trabalhadores das cidades e do campo, principalmente o que estão querendo dizer as novas organizações cooperativas que fogem ao modelo empresarial direcionado para os grandes proprietários. Aprofundar as pesquisas que permitam captar as possibilidades produtivas da região e envolver as comunidades docente e discente no debate sobre essas questões, são alguns caminhos.

Mais importante me parece ser o que as experiências de economia solidária ou de sócio-economia popular estão apontando. Na contramão do egoísmo competitivo, da solidão, da indiferença diante da miséria “naturalizada” artificialmente, as *camadas subalternas* estão construindo não só novas formas de trabalho, mas novas relações, novos valores, principalmente a cooperação e a solidariedade (Arruda, 1996).

A ciência, produzida nos grandes centros de pesquisa e tornada propriedade privada a serviço de uma minoria, não respondeu sua promessa de libertar o homem do reino da necessidade. Pelo contrário, a ciência hoje põe em risco a existência humana e do mundo terreno pelas possibilidades de acidentes que a história tem registrado, além da degradação e miséria a que condena grandes contingentes humanos, o que não se coaduna com o avanço científico-tecnológico atual. Questionamentos são rotulados de preocupações metafísicas ou idéias políticas retrógradas, de esquerda, enquanto um sistema, cuja lógica é intrinsecamente materialista porque está orientada para o lucro, transgri-de os mais elementares valores de sobrevivência e convivência humanas.

As universidades públicas e comunitárias precisam alertar-se para estes desafios. Para que e para quem estão formando profissionais? Para um mundo em que um país mais rico e bem armado possa se instituir como controlador de todo o planeta, como mostrou a atuação dos Estados Unidos da América no Kosovo e como ameaça o mesmo país ingressar na América Latina através da Colômbia? Para um mundo em que as pessoas dormindo embaixo das pontes, comendo lixo, crianças cheirando

cola e esmolando nas esquinas não nos afetam, porque julgamos serem essas pessoas e crianças responsáveis por sua indigência? Um mundo em que apenas 20% terão acesso aos bens produzidos pelos avanços tecnológicos e os demais serão condenados ao retrocesso, à miséria e até ao extermínio, como denunciam livros, jornais e revistas da atualidade? Um mundo em que a qualidade total de gestão das empresas pode assumir uma importância maior do que a qualidade de vida dos seres humanos? Um mundo onde aqueles que possuem os poderes econômico e político podem cometer crimes contra a vida dos cidadãos, contra o patrimônio público de direitos e permanecer impunes. Será que estamos imunes a todas essas situações, imaginando, por exemplo, que o desemprego jamais atingirá um membro da nossa família?

Para quem e para que estamos formando pessoas? repito. Seria para um mundo de convivência, de cooperação, de uma igualdade de condições combinada com uma liberdade comprometida com os demais? Este mundo é possível e nós podemos construí-lo com o nosso trabalho. Estou certa de que a UCPel, como universidade cuja preocupação transcende a mera formação profissional, estará empenhada nisso, desafiando-se a enfrentar e a construir, junto com a comunidade, soluções criativas que contribuam para ir quebrando a lógica materialista de transformação dos seres humanos, de seus valores, de suas crenças, de suas instituições, em meras mercadorias. Esse é o desafio proposto por uma *pós-modernidade inquietante*, como diz Boaventura de Souza Santos, porque trata-se das universidades continuarem buscando competência sob uma ótica de participação e de cooperação. Tal desafio envolve todos nós que desempenhamos nossas atividades em universidades públicas ou em universidades comunitárias, na busca de novos caminhos que não estão prontos, que não são fáceis, mas é a inconformidade com a injustiça, com a “naturalização” da miséria, e a busca por um mundo verdadeiramente humano que nos poderá orientar.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. SADER, Emir e GENTILI, Pablo. (orgs.) *Pós-Neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 09 - 23, 1995.

- ARRUDA, Marcos. *Globalização e Sociedade Civil*. Repensando o cooperativismo no contexto da cidadania ativa. Rio de Janeiro: PACS, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 3, p. 113 - 119, 1991.
- _____. *Sociologia*. ORTIZ, Renato (org.). São Paulo: Ática, 1983.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- DORNBUSCH, Rudiger. A questão da China. *Folha de São Paulo*. São Paulo: Tendências & Debates. Domingo. 22/08/99, Opinião, p. 03.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A universidade em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. (org.). Vários Autores. *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984a.
- _____. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984b.
- _____. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do trabalho*. (org.) Petrópolis: Vozes, p. 76 - 99, 1998.
- GORZ, André. *Adeus ao Proletariado*. Para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.
- _____. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.
- HABERMAS, Jürgen. A nova intransparência. *Novos Estudos*. São Paulo: Cebrap, nº 18, p. 103 - 114, 1987.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos. O breve século XX. 1914 - 1991*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- KURZ, Robert. Totalitarismo Econômico. *Folha de São Paulo*. São Paulo: Caderno Mais! 22/08/99, p. 09.
- OFFE, Claus. *Capitalismo Desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Trabalho e Sociedade*. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.
- RIFKIN, Jeremy. *O Fim dos Empregos*. São Paulo: Makron Books, 1995.

Marlene Ribeiro

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Pela Mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1994.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1989.