

C O N E X Ã O

Revista Científica do Instituto Educacional Santo Agostinho



FACULDADES
SANTO AGOSTINHO

ISSN 1679-7698

REVISTA CONEXÃO

v.2, n.1 – Anual – Montes Claros, MG – 2008

<i>Editorial</i>	▶	5
<i>Educação</i>	▶	7
		A construção da gestão democrática da educação	
		<i>Maria Railma Alves</i>	7
		Polêmicas em torno das políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil	
		<i>Solange Procópio Xavier</i>	21
		Carlos Magno e os doze pares de França: interpretações acerca da recepção e difusão de elementos da gesta Carolíngia no Sertão Brasileiro	
		<i>Jonice dos Reis Procópio</i>	35
<i>Artigos</i>	▶	41
		O fenômeno paradigmático da desjudicialização e sua repercussão na construção de um novo modelo de ensino jurídico	
		<i>Paulo Hermano Soares Ribeiro</i>	41
		A crise do ensino jurídico e seu reflexo na educação superior	
		<i>Hélen Cristiany Pimenta de Oliveira</i>	59
		Folia de Reis: a religiosidade popular	
		<i>Maria Stela Moreira Neri</i>	65
		Apontamentos para compreensão da proposta habermasiana de uma sociedade civil pós-nacional: estudo comparativo entre os sistemas políticos nacional e internacional	
		<i>Richardson Xavier Brant</i>	71
		Normas para publicação	95

Com este novo número, a revista *Conexão*, criada pelas Faculdades Santo Agostinho em novembro de 2003, retoma sua trajetória – e de maneira decisiva. De agora em diante, a cada quatro meses, um número desta publicação trará à tona um pouco do que vem sendo feito pela instituição em termos de ensino, pesquisa e extensão.

Quem faz parte da família Santo Agostinho – na condição de acadêmico, de professor ou de funcionário técnico-administrativo – sabe que são muitas realizações durante mais de meia década de existência. E o mais importante: não se trata apenas de quantidade, mas de qualidade. Seria, por isso mesmo, impossível registrar tudo numa revista.

Com mais de 3.000 alunos regulares, lotados em quatro *campi* – três em Montes Claros e um em Pirapora –, um corpo docente altamente qualificado, as Faculdades Santo Agostinho são a referência para quem busca não apenas um diploma, mas um conhecimento sólido capaz de demarcar a diferença no mercado de trabalho.

Naturalmente, ações falam mais alto que palavras. Por isso mesmo, apresentamos algumas nesta *Conexão*: o desenvolvimento da pós-

graduação, a criação do curso regular de Pedagogia, o trabalho em nível de extensão universitária e resultados obtidos por nossos professores em suas pesquisas, aqui aparecidos em forma de artigo. São ações que, por si mesmas, revelam ao leitor a razão do êxito que as Faculdades Santo Agostinho vêm alcançando.

Hoje, quando se encontra em vias de se transformar em Centro Universitário, o que lhe dará autonomia para alçar vôos ainda mais altos, como a implantação de curso de pós-graduação *strictu sensu*, nossa instituição investe na pós-graduação, estimula a pesquisa e estreita os laços com a comunidade norte-mineira, numa dinâmica incessante.

Nosso ideal – ontem, hoje e sempre – é o mesmo: proporcionar uma educação de qualidade para que a vida em sociedade seja também de qualidade, com justiça social em todos os níveis. Para tanto, é imprescindível contar a sua parceria, dentro e fora dos nossos *campi*, é fundamental que fiquemos, cada vez mais, conectados, somando esforços em nome do bem comum.

Prof. Msc. Antônio Eugênio Silva
*Diretor do Instituto Educacional
Santo Agostinho*

A construção da gestão democrática da educação

MARIA RAILMA ALVES

RESUMO

O foco deste artigo privilegiou dois relevantes aspectos da gestão escolar, mesmo compreendendo que eles não são suficientes para designar ou definir a gestão democrática. Neste sentido, em função da amplitude do tema, selecionaram-se e examinaram-se os argumentos institucionais dispostos na legislação brasileira – Constituição Federal/1988, Constituição Estadual de 1990, Lei Orgânica do Município de Montes Claros e a LDB/96, no que se refere à gestão democrática da educação, apresentando também algumas reflexões do papel da escola frente à construção da gestão democrática da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática, educação, escola, participação, políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Invejo é a instrução que o senhor tem. Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria verdense. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder. (GUIMARÃES ROSA).

Até bem pouco tempo, observava-se que a escola pública funcionava de forma fechada em si mesma e que os problemas internos eram, na sua maioria, solucionados pela direção e especialistas — orientadoras, supervisoras e inspetoras. Nesse caso, não se levava em conta a importância da participação de outros envolvidos, como corpo docente, discente e comunidade.

Em meados dos anos 90 e na atualidade, observa-se que as questões de ordem política e administrativa permanecem continuamente inquietando a maioria dos profissionais da educação. Tais questões dizem respeito às relações construídas no interior e no exterior da escola e vêm exigindo maior esforço dos pesquisadores para a compreensão dos impasses, interferências e perspectivas dos sujeitos na busca e construção de uma escola pública democrática e de qualidade. Esses sujeitos, no dizer de Silva (1996, p. 93), que não se limitam a um ser individual, dotado de vontade própria, mas que se referem a

um grupo de pessoas que agem na sociedade conforme um critério comum que as identificam, de tal modo que se reconhecem como mutuamente pertencentes a uma história e possuindo um mesmo destino como horizonte.

Dessa forma, tomar o sujeito em seu significado mais abrangente, ou como sujeito pluralista, requer compreendê-lo em sua dinâmica e em seu contexto específico, como salienta ainda o autor:

Um sujeito coletivo é um grupo de pessoas que

possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhece-se participante do mesmo “nós-ético”, ou seja, percebe-se fazendo parte de uma mesma realidade comportamental, que é, por assim dizer, extensão de suas próprias pessoas. O grupo procura viver em comum-unidade, não necessariamente sob a mesma determinação geográfica. O que unifica é, principalmente, o juízo comum sobre a realidade (SILVA, 1996, p. 94)

Ainda nesse sentido, essa reflexão sobre o sujeito aponta para a necessidade de situar a escola como um espaço de materialização de múltiplos aspectos (TOURAINÉ, 1998, p. 339), buscando dimensionar tal exterioridade, e sugere a escola do sujeito como sendo

uma escola que assume por missão consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais, é uma escola da democracia, uma vez que reconhece que os direitos do sujeito pessoal e as relações inter-culturais necessitam de garantias institucionais que não podem ser obtidas a não ser através de processo democrático.

É assim que, na atualidade, a construção da gestão democrática nas escolas tem remetido a reflexões substantivas sobre essa rotina, das quais as questões de ordem política, pedagógica e administrativa constituem seu viés. É possível pensar que as recentes mudanças no âmbito do sistema escolar, como a democratização da escola, sejam resultado das pressões dos movimentos sociais ligados à educação, que vêm “obrigando” que se repense sua forma de atuação (interna e externa) com vista a superar a intolerância, o autoritarismo, a arrogância e até mesmo o desrespeito aos modos de vida e às culturas desenvolvidas pelo seu público.

Encontrar respostas ou orientações que apontem para a compreensão dessa realidade foi o desafio perseguido durante a realização da pesquisa de mestrado, que diz respeito à dinâmica de construção da gestão

democrática da educação¹.

Considerando a amplitude do tema², o presente artigo apresenta algumas reflexões que têm norteado os argumentos institucionais dispostos na legislação brasileira — Constituição Federal, Constituição Estadual, Lei Orgânica do Município de Montes Claros e LDB/96 (Lei de Diretrizes da Educação Nacional), que tratam da Gestão Democrática do ensino e situa o papel da educação na construção da gestão democrática. Sendo assim, o artigo divide-se em três momentos: o primeiro momento expõe o contexto e a avaliação do princípio da Gestão Democrática prevista em lei. Em seguida, situa-se o Papel da Escola na Construção da Gestão Democrática da Educação e, por último, apontam-se considerações significativas no processo da Gestão Democrática da Educação, e no debate atual sobre as Políticas Públicas, das quais a educação tem-se constituído como parte central.

[...] é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada.

Guimarães Rosa

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Durante o final da década de 80 e nos anos 90, observou-se uma série de transformações ocorridas no cenário brasileiro. Muitas

dessas transformações são fruto das lutas implementadas pela sociedade civil na busca e garantia de políticas sociais capazes de proporcionar melhoria da qualidade de vida e contribuir para tornar o país mais democrático, garantindo formas de participação que privilegiem os anseios dos cidadãos no seu espaço de atuação.

Tais lutas se referiam, por exemplo, à garantia de eleições diretas no nível federal como condição para a concretização dos anseios dos cidadãos³. Por conseqüência, alteraram e apontaram para novas perspectivas e mudanças em todas as dimensões da vida política brasileira e, de modo específico, da política educacional.

As mudanças são verificadas, de acordo com Cunha (1995, p. 9-10), a partir de 1983, em alguns estados brasileiros, dentre eles Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, onde as ações dos governadores faziam notar-se pelas manifestações de diferentes tendências, principalmente em relação à área da educação e da escola pública.

Observa-se no caso de Minas Gerais, por exemplo, que além do cargo de secretário de educação, alguns cargos estratégicos foram preenchidos com professores de universidades. Dessa forma, a presença de novos sujeitos políticos na dinâmica administrativa e no Conselho Estadual de Educação parece, em certa medida, ter contribuído para redimensionar a política

¹ Este artigo, portanto, é resultado de parte da dissertação de mestrado intitulada: “Impasses, interferências e perspectivas na gestão democrática da Educação: a experiência de uma escola rural”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, na linha de pesquisa em Políticas Públicas.

² Além dos aspectos apresentados na Legislação, faz-se necessário salientar que o tema da Gestão Democrática da Educação envolve outros componentes tais como: as formas de provimento ao cargo de diretor – livre indicação, concurso público, eleição direta, forma mista constatados em pesquisa realizada pela ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração), no período de 96/97 e, também a análise de outros instrumentos de participação como é o caso dos Conselhos e Colegiados, dentre outros.

³ No que se refere aos aspectos mais amplos, entre os períodos de 1978/1989 registra-se que no cenário político havia um sentimento de desajustabilidade em prol da participação. Os cidadãos empreitavam lutas antigas fazendo-as ressurgirem através dos bens e demandas relativos à sobrevivência. Os movimentos sociais, como alerta GONH (1997, p. 283) inscreviam “suas demandas mais no campo dos direitos sociais tradicionais: direito à vida com reivindicações de alimento, abrigo e outras condições básicas para a sobrevivência elementar do ser humano”.

educacional no Estado, principalmente no que diz respeito à ampliação do debate em prol do processo de implementação de políticas educacionais mais democráticas.

Portanto, ao pensar o significado da Gestão Democrática da Educação no Brasil apresenta-se-nos uma série de questões, tais como: democratização e participação — práticas que se inscrevem na atualidade como resultado de lutas dos movimentos sociais organizados (educadores e especialistas em educação) em defesa da escola pública.

O tema da gestão democrática tem-se apresentado desde a Constituição de 1988 como condição essencial para o fazer político e pedagógico dos sistemas educacionais. No dizer de Mendonça (2000, p. 22),

A amplitude desta determinação constitucional significou [...] a obrigatoriedade de sua adoção por todas as instituições públicas de educação. Assim, cada sistema que administra o ensino público, seja ele federal, estadual ou municipal, qualquer que seja a sua oferta, da educação infantil à pós-graduação, deve ter sua gestão, bem como a de suas unidades de ensino submetidas a esse princípio.

Também Adrião e Camargo (2001, p. 72) destacam a importância desse princípio constitucional. De acordo com os autores, o termo princípio é aplicado em seus aspectos jurídicos podendo observar “os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito”, uma vez que tal orientação corresponde às “afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais”. Dessa forma,

O princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, se, de um lado, indicou a incorporação de experiências já existentes de democratização da gestão da educação básica — como, por exemplo, às das redes públicas de São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso nas quais as demandas por democracia redundaram, já no início dos 1980, na implantação de conselhos escolares de natureza deliberativa, eleição de dirigentes e/ou estímulo aos grêmios es-

tudentis —, de outro, favoreceu a generalização de políticas voltadas para o aumento da participação de educadores e usuários na gestão escolar, nas redes públicas onde ainda não ocorriam.

Embora os autores apontem tais considerações, Oliveira (2000) afirma que o Estado de Minas Gerais começou essa reforma antes mesmo de outros estados como Rio de Janeiro e São Paulo. A autora lembra que Minas foi um dos primeiros estados do Brasil a implantar eleições diretas para diretor de escola.

O Estado de Minas Gerais veio implementando desde 1991, mudanças na educação, que repercutiram em alterações significativas na composição, estrutura e gestão da rede pública de ensino. Foram medidas que alteraram a configuração da rede nos seus aspectos físicos e organizacionais (OLIVEIRA, 2000, p. 245).

Contudo, tomar a gestão democrática da educação como objeto de pesquisa obriga a uma leitura de seu significado e da garantia em Lei, tanto no nível federal, estadual e municipal.

A partir de 1988, a Constituição Federal prevê, em seu Art. 206, Inciso VI, o princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma de lei”. Assim é que, nos termos da Constituição Federal, faz-se necessária, para o cumprimento de tal princípio, uma lei para estabelecer a forma em que a gestão democrática irá se concretizar. Sendo assim, Adrião e Camargo (2001, p. 78) lembram que:

é no âmbito da gestão escolar que o princípio da democratização do ensino se consolida como prática concreta. Portanto, cabe entender os limites e as possibilidades da lei, menos como expressão de normas jurídicas e genéricas e mais como instrumento indutor de modificações de práticas sociais concretas, neste caso, das práticas escolares. Essas mesmas práticas que se quer comprometidas com o aumento da qualidade social que se deseja inaugurar.

A gestão democrática é também referendada pela LDB, Lei nº 9.394/96, que define a criação de formas participativas e

colegiadas de decisão e de gestão pedagógica-administrativa. Nesse caso, a primeira referência à gestão democrática pode ser localizada no inciso VIII do Artigo 3º, que destaca a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. A segunda referência pode ser verificada no Artigo 14 e seus incisos. Nele fica explicitado que:

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ainda nessa direção, verifica-se que a terceira referência, no seu Artigo 56, parágrafo único, diz respeito à gestão do ensino superior, que

se dará pela constituição de órgãos colegiados deliberativos, devendo estes ter a participação dos segmentos da comunidade institucional, local e regional de maneira que os docentes ocupem setenta por cento dos assentos, inclusive nos colegiados que tratem de elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como a escolha de dirigente.

Analisando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico previsto na LDB, Mendonça (2000, p. 125) considera que o mesmo “é uma repetição da incumbência docente atribuída pelo inciso I, do Artigo 13, da mesma lei”. Também ao analisar as diferenças entre a participação da comunidade escolar e a comunidade local, o autor considera que a lei não apresenta definição, delegando tais responsabilidades às legislações e normas estaduais e municipais. Outro aspecto verificado, no entender do autor, é que:

a forma final da LDB não incorporou a idéia de que a gestão democrática prevista para o ensino público se aplique a todas as instituições que recebam recursos públicos para sua manutenção, bem como des-

conheceu a elaboração do planejamento anual valorizando a experiência da comunidade e a possibilidade de escolha de dirigentes pela comunidade escolar, presente no projeto da Câmara Federal.

Essas mudanças permitem uma série de reflexões, e uma delas é que a LDB trouxe maiores responsabilidades e mais trabalho para os professores, sem uma correspondência em termos de infra-estrutura. Segundo Oliveira (2002), os professores não ganharam ou incorporaram à sua jornada de trabalho, por exemplo, horas de serviço para poder pesquisar e escrever o projeto político pedagógico, observando assim uma exigência maior do trabalho do professor ou uma incumbência nova sem correspondência em termos materiais.

A Constituição Mineira, por sua vez, no Art. 196, Inciso VII, refere-se à “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Após a inclusão da gestão democrática na Constituição Estadual, os profissionais da educação buscaram a regulamentação da Lei, o que só ocorreu em julho de 1991 através da Lei 10486/91. Tal lei estabelecia que o provimento do cargo para diretor e vice-diretor das escolas estaduais seria feito com a participação da comunidade escolar, obedecendo a uma seleção competitiva interna e compreendendo duas etapas. A primeira etapa referia-se à apuração, consistiria de provas para avaliação de titulação e da capacidade de gerenciamento do candidato e do conhecimento sobre a legislação. A segunda etapa consistiria da apuração de aptidão para liderança, privilegiando, nesse momento, a participação da comunidade escolar através do voto.

Tais procedimentos foram adotados até 1996, sendo obedecidos os mesmos processos de seleção de 1991. Somente em 1999 é que uma nova regra foi adotada e eliminada a prova da capacidade de gerenciamento e conhecimento acerca da legislação.

O processo de escolha de dirigentes⁴, até o Governo Itamar Franco, seguiu a resolução 154, de 15 de outubro de 1999. No inciso III, Art. 7, a referida resolução define que o processo de escolha de servidores para os fins referidos nos incisos I e II do art. 6º compreende 2 (duas) fases:

I – a fase da inscrição de chapa(s) de candidatos à nomeação para exercer o cargo de Diretor de Escola e à designação para exercer a função de Vice-Diretor,

II – a fase da consulta à comunidade escolar, que escolherá, livremente, a chapa que preferir, pelo voto secreto de seus membros.

É importante assinalar, contudo, que, até bem pouco tempo, a escolha do dirigente escolar em Minas Gerais obedecia a critérios “políticos” em que o cargo de diretor servia como barganha do deputado da região nos momentos de negociação “política” entre o poder executivo e legislativo estadual.

Na verdade, essa realidade começou a ser alterada a partir da eleição do Governador Tancredo de Almeida Neves, no início da década de 80, e do seu Vice, Hélio Garcia. Ao nomear como secretário de educação o professor da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Otávio Elíseo, Minas aponta para a construção de um novo desenho da política de democratização da gestão da educação pública no Estado. A partir desse momento, o Estado implementou a eleição para o preenchimento do cargo de diretor, processo que, como lembra Garcia (2001, p. 39), tem fortalecido os vínculos entre a comunidade escolar e modificado as características de sua atuação.

É, pois, característico desse período a criação de vários canais de participação entre

as instâncias centrais e regionais de ensino e as unidades escolares, e destas com a comunidade escolar.

Outro feito importante foi a realização do I Congresso Mineiro de Educação, organizado pela SEE/MG no segundo semestre de 1983. Desenvolvido em três etapas, o Congresso apresentava os seguintes objetivos: fazer o levantamento e discussão dos problemas educacionais em Minas Gerais; definir as principais linhas de ação da Secretaria de Educação, subsidiando dessa maneira o plano mineiro de educação para o período de 1984/1987. Ficou evidenciado, de acordo com Rodrigues (1986, p. 41), a necessidade de se estabelecer

novos rumos para a política educacional em Minas. [Além do mais] delineou-se que a escola pública [precisava] ser colocada de maneira universal para atendimento, em particular, da população marginalizada.

Uma das teses mais importantes apresentadas à época refere-se à eleição direta dos diretores das escolas da rede estadual. A discussão sobre as questões educacionais a partir dos enfoques políticos e pedagógicos ganhou melhor visibilidade com a realização do referido Congresso, contribuindo assim para que o debate em prol da educação assumisse uma forma mais democrática e aberta.

No âmbito regional, e segundo depoimento de uma ex-superintendente, o processo de implementação das eleições para diretor da rede estadual foi bastante tumultuado; ela, inclusive, utiliza como exemplo a sentença aplicada pelo supremo tribunal que considerou inconstitucional a eleição para diretores,

⁴ É importante salientar que a resolução 452, de 02 de novembro de 2003 da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), estabeleceu novos “critérios e condições para a INDICAÇÃO DE CANDIDATOS – (grifo do autor) – ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais”, tendo em vista, segundo a SEE/MG, a necessidade de: “ampliar a participação da Comunidade Escolar na gestão democrática das Escolas Estaduais; promover o gerenciamento competente para que se torne efetiva a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das Escolas Estaduais, [...]” (MINAS GERAIS. Secretaria Estado da Educação/ SEE – 05 nov. 2003).

numa ação impetrada por alguns diretores conservadores de Belo Horizonte contra a eleição. O governador Hélio Garcia disse assim: É papel do governador nomear? É uma prerrogativa minha? Eu vou nomear quem foi escolhido pelo povo. [...] Em 91 tomou posse Hélio Garcia e já no dia da posse do governador Hélio Garcia, no discurso dele, ele dizia lá, no momento, eu me lembro bem disso, eu estava lá, que ele dizia quando ele se referia à educação: que a partir daquele dia 15 de março de 1991, nenhum diretor em Minas Gerais terá o constrangimento de ter de sair da escola corrido, exonerado por qualquer político. Que daquele dia em diante as rédeas da escola seriam dadas à comunidade escolar.

No que se refere à gestão democrática do ensino, especificamente municipal de Montes Claros⁵, a Lei Orgânica Municipal/90 no seu Art. 200, inciso VII, assim a descreve:

VII – gestão democrática do ensino público municipal, mediante:

- a) transparência do poder público municipal, quanto aos recursos, mediante a publicação trimestral, pelo Executivo em órgãos da imprensa local, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências de sua aplicação na manutenção do ensino;
- b) concurso seletivo, através de provas e títulos para o cargo comissionado de diretor, a ser regulamentado em lei;
- c) funcionamento do colegiado nas escolas públicas da rede municipal, como órgão deliberativo e consultivo nos assuntos da vida escolar, bem como naqueles que se referem ao relacionamento entre escola e comunidade.

É nesse contexto que a eleição para diretor de escola e a atuação do colegiado têm contribuído para o fortalecimento dos aspectos políticos e pedagógicos no interior da escola e, da mesma forma, observa-se que essa tendência tem-se manifestado em todo o sistema educacional.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Para compreender o processo recente de discussão em torno da democratização da gestão escolar, faz-se necessário mencionar, além dos aspectos legais, alguns argumentos teóricos que envolvem a trajetória da gestão democrática da educação no Brasil. Oliveira (1999), analisando as razões que têm levado os governos a promover mudanças nos sistemas públicos de ensino, buscou interpretar, como modelos predominantes, as tendências na administração educacional em três períodos históricos. O primeiro refere-se ao período que vai dos anos 50 até meados dos anos 70 e é marcado pela concepção de educação como requisito essencial para a reprodução da força do trabalho. A gestão escolar de então tinha como preocupação principal formar trabalhadores capazes de atender, de maneira eficiente, aos requisitos de qualificação tecnológica e demais exigências do setor produtivo. A educação, compreendida no período referenciado como essencial à garantia da permanência no mercado de trabalho, encontrava-se estreitamente vinculada ao processo de modernização da economia dentro do modelo de industrialização emergente e era, portanto, vista como um *investimento seguro* e essencial ao desenvolvimento do país. Entretanto, no embalo da política de planejamento para todos os setores nacionais, consolida-se a administração educacional como atividade racional burocrática, cuja idealização estava a cargo de planejadores e administradores especializados.

O período seguinte, de acordo com a autora, compreende a segunda metade dos anos 70

⁵ No ano de 2003 a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros/SME através da resolução nº 004/03 estabeleceu “normas para a 3ª etapa do processo de seleção por critério de competência técnica da função de diretor das escolas municipais de Montes Claros.” No caso deste Município, os candidatos ao provimento de cargo para diretor passaram por 02 etapas, antes da chamada “validação da comunidade escolar”, sendo na 1ª etapa a avaliação escrita e na 2ª etapa avaliação dos títulos e entrevista (Secretaria Municipal de Educação/SME. Resolução nº 004, de maio de 2003).

até o final da década de 80, e é marcado pelos debates em torno do direito à igualdade de acesso à educação pela classe trabalhadora com vistas a melhores condições de vida. Nesse período, tomam vulto os movimentos sociais em defesa da educação pública e gratuita, defendendo a gestão democrática, participativa e autônoma, a valorização dos profissionais do magistério, dentre outras reivindicações que resultaram em conquistas significativas na Constituição de 1988 e direcionaram as reformas governamentais dos anos 90.

A década de 90 marca o 3º período definido pela autora e, a partir dos compromissos assumidos em Jomtien, na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, percebem-se reformas que passam a buscar a educação como equidade social. A educação passa a ocupar o centro das atenções dos órgãos governamentais, de associações empresariais, ONGs e organismos internacionais pertencentes à ONU. Assim, a reorganização dos sistemas de ensino torna-se fundamental.

Na atualidade, o progresso tecnológico demanda dos trabalhadores o desenvolvimento de habilidades, estratégias e competências específicas, que os tornem capazes de sobreviver aos novos artifícios e às tendências do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, cujas exigências transformam-se e ampliaram-se a uma velocidade extraordinária. São mudanças decorrentes da reestruturação capitalista que apontam uma série de conseqüências não só para o mundo do trabalho, mas também para a vida de todos os cidadãos em todos os seus aspectos. Kuenzer (2000, p. 33), analisando tais mudanças, verifica que:

Como resposta às novas exigências de competitividade que marcam o mercado globalizado, exigindo cada vez mais qualidade, com menor custo, a base técnica de produção Fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós-Segunda Guerra até o final dos anos 60, vai aos poucos sendo

substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade. Este movimento, embora não seja novo, uma vez que se constitui na intensificação do processo histórico de internacionalização da economia, reveste-se de novas características, posto que está assentado nas transformações tecnológicas, na descoberta de novos materiais e nas novas formas de organização e gestão do trabalho.

Nessa direção, a escola, ao lado da família e do meio social em que está inserida, representa um papel relevante nesse processo de mudança, uma vez que

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou seja, um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual, embora não hegemônico, começa a apresentar-se como dominante (KUENZER, 2000, p. 34).

É sabido que o papel dos sistemas educacionais na formação do ser humano é de grande importância. A responsabilidade das instituições de ensino expandiu-se para muito além da questão informativa. O papel da formação moral do indivíduo vem sendo cada vez mais atribuído à escola, ou porque a família não consegue responder a isso ou porque quer se eximir dessas preocupações, ou porque cada vez mais a sociedade já não sustenta satisfatoriamente as relações humanas. Na verdade, a escola surge atada a essa necessidade, como destaca o pensamento de Durkheim (1978), que atribuía à escola a formação moral do indivíduo com vista a “formar o ser social” e manter “a ordem social”. Segundo esse sociólogo, a educação é essencialmente boa, capaz de tornar os indivíduos verdadeiramente humanos, mesmo “porque o ser novo que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica, em cada um de nós,

representa o que há de melhor no homem, o que há em nós de propriamente humano.” (DURKHEIM, 1978, p. 45).

Além do papel de formação moral do indivíduo que é atribuído à escola, ela ainda assume outras funções. Funções que se encontram ligadas principalmente às transformações ocorridas na sociedade em relação ao mundo do trabalho e às conseqüências advindas desse processo. No dizer de Oliveira (1997, p. 91):

a educação continua a ser invocada como “tábua de salvação” para o progresso e equilíbrio social. É depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Segundo Mills (1967), a escola também é valorizada como oportunidade de socialização e de preparação para a vida, pois “a educação escolar em massa tem sido um dos mais importantes mecanismos sociais de ascensão da nova classe média, porque as ocupações próprias desta requerem aquele preparo que lhe foi possibilitado pelo sistema escolar.”

Por tais razões, não há dúvidas de que a educação é uma das políticas públicas mais debatidas nos últimos tempos no Brasil. É que, além de tratar-se de uma política de muita *visibilidade*, principalmente em função das prerrogativas apontadas em relação ao mundo do trabalho e da revolução tecnológica, a educação tem preenchido uma função importante na consolidação da cidadania e, de certa forma, vem contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e político do país.

Nessa perspectiva, sobre a urgência de reforma no sistema de ensino brasileiro, especialmente de forma a garantir a inserção das populações mais carentes na dinâmica contemporânea do mundo do trabalho e da vida soci-

al e cultural, espera-se que a educação esteja adequada à realidade do aluno, devendo suscitar-lhe a análise crítica, possibilitando o desenvolvimento da consciência dos direitos e dos deveres, sem deixar, entretanto, de proporcionar as condições necessárias para que os sujeitos possam intervir e transformar a sua realidade. Não se trata de propor, como bem observa Paro (1995, p. 245), “que a escola pública assuma para si a solução de todos os problemas psicológicos, sociais, econômicos e culturais que se lhe apresentam no cotidiano de suas atividades”. Contudo, é necessário reconhecer que, embora sejam dependentes e condicionados por fatores externos, a maior parte dos problemas da escola, no que se refere ao provimento de um padrão mínimo de qualidade do ensino, está ligada a aspectos específicos de cada estabelecimento, a seus fatores internos decorrentes das concepções fundadas e das relações ali estabelecidas.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação ganha projeção e atenção nos debates. Sabe-se que a administração e o planejamento não acontecem apenas nos setores econômicos, mas são importantes na direção de partidos, nas instituições empresariais e nas diversas formas de organizações sociais. Contudo, a administração escolar tem arranjos muito semelhantes aos princípios empresariais, o que torna importante lembrar que tal perspectiva apresenta alguns limites, como o que se pode perceber nas observações de Hora (1994, p. 47):

são limitações que a teoria geral da administração impõe à teoria da administração da educação, submetida à condição de ciência aplicada, que exigem dos administradores educacionais urgência no sentido de promover a retomada crítica de suas bases para (re) descobrir a parcialidade de suas práticas, sentir-se historicamente situada e, de posse dessa consciência, inserir-se na totalidade e na concreticidade e poder assim desenvolver sua função crítica de desvelamento do discurso ideológico e passar do nível de controle e conformismo, alcançando a marca desejável de libertadora.

Mais recentemente, o conceito de administração escolar veio sendo substituído pelo de gestão educacional. Daí a necessidade de diferenciar o conceito de gestão educacional do conceito de administração escolar, que, no entender de Lück (2001), em “A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática”, são conceitos diferentes, uma vez que:

o conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração. Pode-se citar, dentre outros aspectos: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu Projeto Político-Pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais de organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos.

Feita essa ressalva, nota-se que algumas experiências importantes envolvendo diretores de escolas públicas, professores, pais e alunos têm sido registradas. Na década de 90, por exemplo, as propostas de descentralização das políticas sociais buscaram substituir o planejamento centralizado e, diante das novas orientações, foram delegadas competências às comunidades locais. Buscando, de certa forma, intervir no desenho das políticas públicas, foram adotados mecanismos de “controle” através da participação nos colegiados e conselhos.

É bem verdade que a própria legislação nacional e as políticas educacionais dos anos 90 já prescrevem a organização administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino

de forma descentralizada, tendendo à adoção de mecanismos democráticos de participação da comunidade nas decisões. Algumas experiências nesse sentido podem ser detectadas em alguns municípios e estados brasileiros, inclusive com alguns resultados positivos no sentido da expansão e melhoria da qualidade dos serviços prestados na esfera educacional.

Descrevendo a experiência de democratização da gestão no município de São Paulo, Arelaro (1999, p. 193) verificou “um salto qualitativo tanto no que se refere ao envolvimento dos pais quanto à organização e encaminhamento coletivo dos trabalhos.”

Não obstante, em pesquisas realizadas⁶, observa-se, por parte da comunidade, muita dificuldade em participar. Vários são os fatores que contribuem para isso, tais como: conformismo dos agentes envolvidos, burocratização, clientelismo, desinformação e falta de consciência dos direitos e deveres. Assim, os envolvidos no processo vêm-se diante do desafio de superar a cultura autoritária que se encontra arraigada nas relações sociais e construir uma gestão democrática que seja capaz de articular as ações governamentais às questões culturais, aos saberes e experiências locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consolidar a escola como um espaço público de construção de uma educação emancipadora e impulsionadora do exercício da cidadania é uma escolha que requer um grau de mobilização sistemático. Cabe ressaltar que os novos processos de gestão influenciam e são influenciados, podendo enfraquecer e mudar ou até mesmo reforçar

⁶ PARO (2001) analisa a contribuição dos pais no que se refere à qualidade do ensino. Para o autor, “o que se acredita é que a permanência desse clima e a concretização positiva da experiência com os pais e os servidores da escola criem uma cultura de participação que seja favorável a um processo escolar de maior qualidade e de proveito para os objetivos do ensino”.

os modelos constituídos. Entretanto,

É preciso considerar que este é um risco presente em todo processo democrático e que pouca coisa podemos fazer a não ser acreditar que a prática da democracia é um caminho que se faz caminhando e que o embate das idéias e a explicitação das contradições são mais propícios à superação dos conflitos do que o fazer de conta que eles não existem (PARO, 1995, p. 117).

Partindo de tais considerações, acredita-se que é somente com a prática que os diferentes segmentos se acostumarão a representar posições coletivas acima de questões pessoais, aprenderão a combater o clientelismo e a troca de favores. Segundo Arroyo (1995, p. 49):

Quando se avança nessa construção da cultura pública, cultura dos direitos, podemos acreditar que estamos avançando na possibilidade de termos espaços públicos e profissionais dos direitos. A escola pública, democrática, estará sendo construída por dentro.

Ademais, observa-se que muitos envolvidos no processo, como os professores, especialistas de ensino, pais e alunos, ainda cultivam a crença que só se aprende esforçando-se, caindo, levantando-se, tropeçando e fortalecendo-se. Vale ressaltar que, nesse cenário, situa-se a ênfase dada à contribuição destes sujeitos, uma vez que somente os envolvidos sabem onde a dor incomoda mais. Ao proporcionar condições para que a comunidade e a escola discutam juntos os problemas comuns, pode-se estar criando uma maneira inteligente de conhecer melhor as expectativas e anseios dos indivíduos, estabelecer princípios, procedimentos e normas pactuadas, dirigir as relações políticas e administrativas desenvolvidas no interior das unidades de ensino com vistas ao fim pedagógico e educativo. Esse processo deve contemplar ainda a cobrança de atuação em parceria entre os agentes internos (professores, especialistas de ensino, diretores, alunos, funcionários) e os agentes externos (pais, líderes comunitários, poder legislativo,

poder executivo e o judiciário), sabendo-se o que se pode esperar de cada um no processo de ensino, e conseqüentemente, de aprendizagem.

Dessa forma, a democratização da educação no Brasil e os problemas advindos de tal prática ganham espaço nas discussões acadêmicas, políticas e governamentais, bem como entre os usuários e principais beneficiários desse direito. Nota-se em relação a essa temática a crença dos sujeitos, principalmente educadores e pesquisadores, que vêem a existência de processos democráticos no interior da escola como pequenos lampejos que ajudarão na efetivação de outros processos de democratização da vida política e administrativa do país.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: Oliveira, Romualdo Portela de (Org.). *Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.
- ANPAE / INEP / Fundação Ford. *A Escolha dos Dirigentes Escolares no Brasil*. Brasília, 1998.
- ARELARO, Lisete R. G. Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo: Antecedentes e Tendências. In: *Municipalização do Ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ARROYO, Miguel. Quando a escola se redefine. *Revista Presença Pedagógica*, nov./dez. 1995.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

- CUNHA, Luiz Antonio. Os Males do Ziguezague. *Presença Pedagógica*, nov./dez., 1995. p. 05-15.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- GARCIA, Teisa de Oliveira G. O Papel do Colegiado na Gestão Democrática da Escola. In: *Democracia na Escola. Projeto de Capacitação de Dirigentes*. PROCAD, Escola Sagarana, Guia est. 2, ano 2001/SEE-MG.
- GOHN, Maria da Glória. Teoria dos Movimentos Sociais – Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997. *Lei Orgânica Municipal*. Câmara Municipal de Montes Claros/MG, 1999.
- HORA, Dinair Leal da. *Gestão Democrática na Escola*. Campinas: Papyrus, 1994.
- LEI Orgânica Municipal. Câmara Municipal de Montes Claros/MG, 1999.
- LÜCK, Heloísa. *A Evolução Educacional a Partir de Mudança Paradigmática*. Acessível em: <<http://www.hluck@pr.gov.br>>.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação: Novos Desafios para a Gestão. In: *Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios*. p. 33-57. [S.I., s.n.], 2000.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. *A Regra e o Jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. São Paulo: UNICAMP, 2000.
- MILLS, Wright C. Educação e Classe Social. In: *Educação e Sociedade*. Luiz Pereira e Marialice M. Foracchi. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1967.
- MINAS GERAIS. Resolução nº 452, de 03 de novembro de 2003 – Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais.
- MINAS GERAIS. Lei nº 12.678, de 22, de janeiro de 1998. Regulamenta o Artigo 197 da Constituição do Estado, o qual dispõe sobre a descentralização do ensino, e dá outras providências. Belo Horizonte, 1998.
- MINAS GERAIS. Resolução nº 154, de 15 de outubro de 1999 - dispõe sobre o processo de escolha, pelas comunidades escolares, dos servidores que terão seus nomes sugeridos ao Governador do Estado para serem nomeados a fim de exercerem a função de diretor e vice-diretor, nas escolas estaduais de Minas Gerais.
- MINAS GERAIS. Relatório do Grupo de Trabalho para a Realização de Estudos e Definição de Princípios Norteadores da Gestão Democrática da Escola na Rede Pública de Minas Gerais. Belo Horizonte, 19 de abril de 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Política e Trabalho na Escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os Conselhos na Gestão Democrática da Educação: participação dos trabalhadores no governo? *Revista Educação em Foco*, FAE – CBH – UEMG, ano 4, n. 4, dez. 2000, p. 42-51.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.125-155.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-155.
- PARO, Vitor Henrique. *Por Dentro da*

Escola Pública. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Ática, 2001.

RODRIGUES, N. *Colegiado: instrumento de democratização*. RBAE, Porto Alegre, 39 (1), p. 72-79, jan./jun. 1985.

RODRIGUES, N. *Por uma nova escola – o transitório e o permanente na educação*. 3. ed.

São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Jair Militão da. *A Autonomia da Escola Pública: a Re-Humanização da Escola*. 2. ed. Campinas: 1996. (Coleção Práxis)

TOURAINÉ, Alain. *Podemos viver juntos? Iguais e Diferentes*. Tradução Jaime A. Clasen e Ephram F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 319-343.

Polêmicas em torno das políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil

SOLANGE PROCÓPIO XAVIER

RESUMO

A adoção, pelo governo brasileiro, de políticas de ação afirmativa para a população negra, longe de ser um assunto pacífico, tem sido alvo das mais acirradas discussões e polêmicas. Algumas dessas polêmicas são objeto de estudo deste artigo, no qual são analisados alguns dos principais argumentos favoráveis e contrários à adoção das políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil. São apresentados posicionamentos críticos de alguns autores acerca das políticas de ação afirmativa, além das respostas mais comuns elaboradas por aqueles que entendem que essas políticas são, não apenas necessárias, mas imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual. As discussões são bastante variadas e envolvem questões tais como critérios de classificação racial e possibilidade de desarticulação do Movimento Negro em decorrência da cooptação, pelo governo, dos seus líderes e intelectuais, além de outras que também são abordadas neste artigo.

A adoção, pelo governo brasileiro, de políticas de ação afirmativa para a população negra, longe de ser um assunto pacífico, tem sido alvo das mais acirradas discussões e polêmicas, não só na imprensa e nas instituições responsáveis pela efetivação dessas políticas, mas também nas universidades e, até mesmo, nas ruas.

As polêmicas são bastante variadas e envolvem questões tais como critérios de classificação racial e possibilidade de desarticulação do Movimento Negro em decorrência da cooptação, pelo governo, de seus líderes e intelectuais.

Algumas dessas polêmicas são objeto de estudo deste capítulo, no qual serão analisados alguns dos principais argumentos favoráveis e contrários à adoção das políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil. Serão apresentados posicionamentos críticos de alguns autores acerca das políticas de ação afirmativa, além das respostas mais comuns elaboradas por aqueles que entendem que essas políticas são, não apenas necessárias, mas imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual.

1 DESCABIMENTO DE POLÍTICAS INTERVENCIONISTAS NO CONTEXTO DO ESTADO NEOLIBERAL

Dentre os críticos das políticas de ação afirmativa, alguns vêem na adoção dessas medidas pelo governo brasileiro uma tentativa improdutiva de manutenção, ou de efetivação, do Estado Social de Direito, já em plena decadência.

Assim, no atual contexto de redução da intervenção do Estado em setores tais como a economia e o mercado, a adoção das políticas de ação afirmativa seria uma decisão descompassada com as tendências

do Estado contemporâneo, principalmente no que diz respeito às concepções correntes de Sociedade Civil ativa e de Estado subsidiário.

Entretanto, para que o Estado mantenha sua legitimidade, faz-se necessária a ampliação da cidadania a todos os seus habitantes, a fim de que a Sociedade Civil tenha mecanismos de auto-organização para a participação efetiva nas decisões fundamentais que lhe dizem respeito e para a ação eficaz na solução de seus problemas, proporcionando ao Estado, assim, possibilidade de atuar apenas subsidiariamente.

O discurso da independência da Sociedade Civil em relação ao Estado só se concretiza a medida em que os cidadãos alcançam um grau de autonomia que possibilita-lhes tornarem capazes e independentes do Estado. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa apresentam-se como instrumento adequado à formação dessa Sociedade Civil ativa e independente, a medida em que permitem uma ampliação da cidadania àqueles que estão em situação subalterna dentro dessa sociedade.

Assim, o Estado se legitima enquanto Estado Democrático de Direito a medida em que utiliza instrumentos que objetivam proporcionar a seus cidadãos uma situação de autonomia e independência frente ao próprio Estado. Além disso, as políticas de ação afirmativa não são políticas voluntaristas adotadas por um Estado assistencial, mas já são fruto da participação e reivindicação da própria Sociedade Civil organizada, a exemplo do Movimento Negro brasileiro, que se aliou a Movimentos Negros estrangeiros e a organismos internacionais para reivindicar do governo brasileiro a adoção de políticas afirmativas para a promoção e a integração da população negra no país.

2 INVIABILIDADE DE IMPORTAÇÃO DO MODELO NORTE-AMERICANO PARA O BRASIL

Quando começou, na década de 1990, a discussão no país acerca da possibilidade de implementação de políticas de ação afirmativa para a população negra, a primeira ressalva feita, inclusive pelo próprio Presidente Fernando Henrique Cardoso, referia-se à inviabilidade de efetivação de uma mera importação de um modelo de política tipicamente norte-americano.

Os principais argumentos eram os seguintes: a) as diferenças existentes entre os dois países e as particularidades do Brasil em relação aos Estados Unidos; b) o entendimento de que o racismo brasileiro seria diferente do norte-americano; c) a concepção de que a situação de desigualdade existente no país não se basearia apenas na raça, mas principalmente na classe social das pessoas e d) a impossibilidade de definir quem poderia ser classificado como negro no Brasil.

Essa rejeição à transposição do modelo norte-americano – como se fosse possível transpor modelos de políticas sem qualquer adequação ou alteração – ao que parece, foi acatada pelo governo brasileiro na adoção das políticas de ação afirmativa para pessoas negras.

As políticas de ação afirmativa, nos Estados Unidos, são políticas assumidas e abertamente sensíveis à raça. As ações afirmativas norte-americanas têm como objetivo proporcionar a integração das pessoas negras à sociedade estadunidense. No Brasil, em princípio, a idéia foi realmente adotar políticas públicas que fossem, efetivamente, sensíveis à raça. Esse fato pode ser confirmado pela Lei do estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 3.708/2001, pioneira na adoção de políticas afirmativas para a população negra.

O artigo 1º da Lei em referência, revogada pela Lei estadual 4.151/2003, tinha a seguinte redação:

Art. 1º. Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Entretanto, em razão das diversas críticas e ações judiciais contra a referida Lei carioca, veio a lume a Lei nº 4.151/2003, também do estado do Rio de Janeiro, que revogou a Lei anteriormente citada, com a seguinte redação:

Art. 1º. Com vista à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes:

I- [...]

II- negros;

III- [...]

Art. 5º. Atendidos os princípios e regras instituídos nos incisos I a IV do artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência desta Lei deverão as universidades públicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo total de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuídos da seguinte forma:

I- [...]

II- 20% (vinte por cento) para negros; e

III- [...]

Como se verifica da comparação do texto dos artigos das duas leis cariocas supracitadas, houve uma modificação significativa na adoção de políticas de ação afirmativa para pessoas negras. Foi efetuada uma suposta *correção* do percentual de vagas reservados às pessoas negras, que para muitos era excessivo e feria o princípio da proporcionalidade. A idéia inicial, a de se adotar políticas efetivamente sensíveis à raça, como ocorre nos Estados Unidos, deu lugar a uma quase *unanimidade nacional* no sentido de que apenas as pessoas negras classificadas como carentes deveriam/poderiam ser beneficiadas pelas políticas de ação afirmativa.

Esse entendimento passou, então, a ser adotado nos diversos programas e políticas governamentais que, embora se digam direcionados à população brasileira negra, de fato beneficiam pessoas consideradas *carentes*, não importando o seu pertencimento racial, e não especificamente as pessoas negras.

Assim, as políticas de ação afirmativa, a princípio desenhadas para serem políticas efetivamente sensíveis à raça, tornaram-se políticas para pessoas carentes, retomando o cunho universalista tradicionalmente presente nas políticas públicas implementadas no país.

A partir de então, foram sendo criados programas tais como o ProUni e os programas de acesso e permanência adotados pelas universidades públicas, como aqueles adotados pelas universidades estaduais de Minas Gerais e por algumas universidades federais (UnB – Universidade de Brasília, UFBA – Universidade Federal da Bahia, UFAL – Universidade Federal de Alagoas), além das universidades estaduais do Rio de Janeiro. Esses programas, que são utilizados aqui apenas a título de exemplo, passaram a exigir do candidato beneficiado pela reserva de vagas, além de se auto-declarar negro ou afrodescendente, a necessidade de comprovação, também, de hipossuficiência financeira, nos termos das leis e regulamentos que os instituíram.

Desse modo, as políticas afirmativas, pensadas inicialmente como políticas sensíveis à raça, tornaram-se, no Brasil, políticas sensíveis à classe, uma vez que beneficiam as pessoas carentes duas vezes: primeiro, as pessoas carentes com estudos em escolas públicas; segundo, as pessoas carentes que se auto-declarem negras (pretas ou pardas).

Ao que parece, o Brasil, mais uma vez, oblitera sua realidade de discriminação

racial, comprovada pelos dados oficiais (Censo 200 do IBGE) e reconhecida por quase 90% dos brasileiros (pesquisa Datafolha de 1995)¹, quando adota, em lugar de políticas que levem em conta a raça das pessoas discriminadas, políticas que beneficiam pessoas *carentes*, independentemente de seu pertencimento racial, beneficiando apenas um baixo percentual de estudantes negros.

3 O PROBLEMA DA CLASSIFICAÇÃO RACIAL

Ao tratar da adoção de políticas de ação afirmativa para a população negra, faz-se indispensável abordar uma questão fundamental: como definir quem é negro no Brasil?

A classificação racial, no Brasil, é feita com base em grupos de cor/raça, previamente estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e se dá com base no critério da auto e da heteroatribuição. Via de regra, o entrevistado em pesquisas oficiais realizadas pelo Instituto, como os Censos e as PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – deve escolher entre cinco grupos: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Além disso, o entrevistado ainda classifica racialmente outros membros de sua família, tais como crianças e demais pessoas que não estejam presentes no momento da entrevista.

Assim, têm sido adotados, para classificar racialmente as pessoas que serão beneficiadas pelas políticas de ação afirmativa, os mesmos grupos utilizados pelo IBGE em suas pesquisas. Entre os grupos de cor/raça utilizados pelo IBGE, no entanto, não está incluído o grupo *negro*. Quem, então, pode ser considerado *negro* ou *afrodescendente*, para

¹ Publicada em forma de livro denominado *Racismo cordial*, pela Editora Ática, 1995.

os fins das políticas de ação afirmativa?

Tornou-se comum a compreensão de que o grupo dos *negros* ou *afrodescendentes* incluiria aqueles que se auto-declararam pretos ou pardos, quando são utilizados os grupos fixos do IBGE. A adoção desse critério explica-se porque a situação social e econômica, os níveis de renda e escolaridade, assim como outros aspectos pesquisados, são bastante semelhantes entre aqueles brasileiros que se auto-declararam pretos e pardos. Além disso, a situação dos pardos aproxima-se muito mais da situação dos pretos que da situação dos brancos, apesar de os pardos constituírem-se em um grupo cromático intermediário. E mais, a situação dos pardos, em muitos indicadores, é até pior que a situação dos pretos de um modo geral (Pesquisa *Datafolha*, 1995 e Censo 2000).

Por essa razão, costuma-se englobar os auto-declarados pretos e pardos no grupo social negros ou afrodescendentes. Esses seriam, então, os beneficiários das políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil.

Além disso, o critério de classificação utilizado pelas instituições que adotam as políticas de ação afirmativa para a população negra tem sido, na maioria dos casos, a auto-classificação. Assim, basta ao candidato ao vestibular, por exemplo, declarar-se negro ou afrodescendente, para que ele seja beneficiado pelo sistema de cotas e demais políticas de ação afirmativa.

A princípio surgiu a preocupação com os oportunistas, aqueles candidatos sem as características fenotípicas ensejadoras da classificação racial na categoria negro ou afrodescendente – tais como a cor da pele, o tipo de cabelo e os traços do nariz e do rosto – que, apenas para serem beneficia-

dos pelas políticas de ação afirmativa, viessem a se declarar negros ou afrodescendentes. Entretanto, pessoas que poderiam ser beneficiadas por essas políticas – por possuírem os caracteres físicos e situação social exigidos como requisitos para enquadramento – nem por isso se declararam negros ou afrodescendentes.

Uma explicação para esse fenômeno poderia ser a carga negativa depositada sobre os negros e sobre o *ser negro* no Brasil. Assumir-se negro no Brasil, antes das políticas de ação afirmativa, era como assumir uma situação negativa, de inferioridade e de um futuro fadado ao insucesso, em decorrência da discriminação. Até mesmo chamar alguém de negro poderia ser algo ofensivo, tanto que o brasileiro cunhou vários termos *eufemísticos*, substitutivos do termo *negro*. Moreno, escuro, *roxo*, dentre outros, foram termos utilizados no dia-a-dia, para não *ofender* a pessoa negra, uma estratégia do *racismo à brasileira*, também denominado de *racismo cordial* (TELLES, 2004).

Desse modo, pode-se comprovar que a estratégia de auto-embranquecimento – assim como a estratégia de embranquecimento do outro, dependendo de seu nível de instrução e de renda, além de suas características físicas – é algo comum no cotidiano do brasileiro, chegando ao extremo de fazer com que o brasileiro negro não conheça nem reconheça sua própria identidade.

Concluindo, então, ser negro no Brasil, para os fins das políticas de ação afirmativa, é reconhecer-se como tal e assim se declarar. Além disso, o declarante deve ser portador de algumas características fenotípicas tais como a cor escura da pele e o tipo de cabelo, além de ter que se enquadrar na condição de estudante *carente*, no caso das políticas de acesso à universidade.

4 DESCONSIDERAÇÃO DA CATEGORIA RAÇA SOCIAL NA ANÁLISE DAS DESIGUALDADES RACIAIS

Os estudos acerca das desigualdades raciais no Brasil, a partir do final da década de 1970 até o presente, são fundamentais na elaboração de políticas públicas específicas para a população negra. Esses estudos, no entanto, em sua maioria, utilizam os dados oficiais do IBGE – os censos e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – em sua análise das desigualdades.

Como já foi discutido no item anterior, o IBGE utiliza a auto-classificação² para a coleta de dados relativos à cor ou raça do entrevistado. Assim, o entrevistado deve escolher a categoria na qual se identifica, entre as cinco seguintes: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

Silva (1999, p. 107-125), no entanto, discute a confiabilidade desses dados oficiais, por entender que a auto-classificação de raça/cor, no Brasil, é feita muito mais levando-se em conta o pertencimento social do entrevistado, o que resultaria no que ele chama de *efeito embranquecimento*. Esse efeito, em seu entender, comprometeria o resultado das pesquisas, porque elas estariam considerando a raça/cor apenas como características fenotípicas, enquanto que o entrevistado se auto-classificaria considerando a sua *raça social*.

Para Silva, na América Latina,

raça seria melhor definida como raça social, dado que se refere a um grupo de pessoas que é julgado como similar em sua natureza essencial socialmente definida, que resulta nas relações raciais serem relações mais de estrutura social que raça geneticamente concebida (SILVA, 1999, p. 110).

Referindo-se especificamente ao Brasil, Silva entende que a identidade racial não depende apenas da aparência física da pessoa ou das definições que cada informante tem de cada termo racial, sendo consideravelmente influenciada pela posição sócio-econômica. Assim,

dada uma certa combinação fenotípica, quanto maior a posição sócio-econômica do indivíduo no momento da classificação, mais próxima do branco será a categoria utilizada para classificá-lo (SILVA, 1999, p. 111).

Para evidenciar esse *efeito embranquecimento*, Silva (1999, p. 117-122) lança mão de dados de uma pesquisa realizada em São Paulo, em 1986, que teve a denominação formal de *As eleições de 1986 em São Paulo*. Nessa pesquisa, a classificação racial dos entrevistados foi feita tanto pelo entrevistador quanto pelos próprios entrevistados. Analisando as variáveis raça/cor, escolaridade e renda, o autor obtém os seguintes resultados: pessoas classificadas pelo entrevistador como pretas ou pardas, por possuírem um maior nível de escolaridade e renda, tendem a *embranquecer* a sua cor. Da mesma forma, pessoas classificadas pelo entrevistador como brancas ou pardas, por possuírem um baixo nível de escolaridade e renda, tendem a *escurecer* a sua cor.

Com base nesses resultados, Silva apresenta a seguinte conclusão:

Indivíduos classificados como pretos pelo entrevistador quanto mais *embranquecem* sua cor, tanto maior sua posição sócio-econômica, sendo as diferenças entre classificações extremas muito elevadas. Similarmente, indivíduos com cor atribuída parda, quando *embranquecem*, apresentam também melhor nível social e, inversamente, quando *escurecem*, em relação à cor atribuída, apresentam posição social muito mais baixa. Esse também é o caso dos brancos atribuídos que *escurecem* a seus próprios olhos (SILVA, 1999, p. 122).

² OSÓRIO (2004, p. 86), no entanto, informa que o IBGE utiliza tanto a auto-classificação quanto a heteroclassificação.

Pelos resultados obtidos nesse estudo, as desigualdades raciais, embora existentes, seriam bem menores que aquelas divulgadas nos estudos que utilizam os dados oficiais do IBGE. Essa é a conclusão a que chega Silva:

Observe-se que as implicações aqui não são triviais. Os últimos anos viram acumular evidências de significativas diferenças raciais nas chances de vida dos brasileiros [...], todas elas baseadas nos dados oficiais do IBGE: ou seja, em auto-classificação de cor restrita às categorias censitárias/demográficas. Mas, se as observações dos pesquisadores que têm trabalhado a questão da identidade racial brasileira [...] são corretas e socialmente significativas, então o quadro que hoje temos sobre as diferenças sócio-econômicas entre os grupos de cor pode ter sido pintado em cores excessivamente fortes (SILVA, 1999, p. 117).

Discutindo a questão dos critérios de classificação racial utilizados no Brasil, Osório (2004) comenta esses questionamentos apresentados por Silva. Analisando-se um estudo realizado por Telles e Lim, Osório aponta que, para os citados autores, o quadro das desigualdades raciais no Brasil, ao contrário do que entende Valle Silva, mostrar-se-ia ainda mais agravado caso a atribuição racial fosse feita pelo entrevistador, em vez de ser feito pelo entrevistado. Para Telles e Lim, os estudos anteriores teriam subestimado as desigualdades raciais por terem sido baseados somente em estatísticas oficiais, porque nelas a raça é obtida por critério de auto-classificação e porque haveria, no Brasil, uma forte tendência ao *auto-embranquecimento*, que seria fruto do tratamento destinado às pessoas negras no país (TELLES; LIM, 1998, apud OSÓRIO, 2004, p. 100).

Diante das idéias e posicionamentos diametralmente opostos de Silva e de Telles e Lim, Osório conclui que

independentemente das suspeitas de poderem ser um pouco maiores ou um pouco menores, as desigualdades raciais no Brasil são inequivocamente intensas, sejam os grupos definidos por auto ou por heteroatribuição (OSÓRIO, 2004, p. 100).

5 COOPTAÇÃO PELO ESTADO DE INTELLECTUAIS E LÍDERES DO MOVIMENTO NEGRO

D'Adesky aponta o que ele denomina de “antagonismos internos no movimento negro” (D'ADESKY, 2001, p. 167). Citando Joel Rufino dos Santos, o autor destaca a existência de correntes antagônicas no interior do Movimento Negro, uma delas objetivando a integração da população negra à sociedade brasileira e a outra defendendo a idéia de que apenas da subversão dessa sociedade e de sua forma de organização é que resultaria alguma possibilidade de efetivação da igualdade entre brancos e negros.

Ainda citando Joel Rufino dos Santos, D'Adesky exemplifica esse antagonismo fazendo referência a dois heróis do Movimento Negro que viveram no século XVII: Henrique Dias e Zumbi. O autor explica que:

O primeiro representava, do ponto de vista dos intelectuais e militantes negros, “o negro de alma branca”, o que obteve sucesso a serviço dos brancos, o que se aplicou para dominar as regras do mundo branco e reinar: é aquele que aceita. O segundo é o que recusa: aquele que recusou o mundo dos brancos, recusou a paz e, por fim, a rendição (D'ADESKY, 2001, p. 167).

Em seguida o autor confirma que há no Movimento Negro, ainda hoje, uma corrente considerada moderada e outra radical, sendo que a primeira corrente, integracionista, tornou-se hegemônica no interior do Movimento Negro. Essa corrente é formada por intelectuais e militantes ligados ao Poder Público e “conta com o apoio dos principais políticos negros e da maioria dos agentes de pastoral negros” (D'ADESKY, 2001, p. 167). Já a corrente radical está mais diretamente ligada aos sindicatos de operários e às comunidades rurais de descendentes de escravos.

Segundo D'Adesky, foi a corrente moderada a responsável pela organização da marcha realizada em 20 de novembro de 1995, em

Brasília,

quando uma delegação formada principalmente por militantes moderados entregou ao Presidente Fernando Henrique Cardoso um documento apresentando uma lista de reivindicações com vistas à promoção e à igualdade de oportunidades em favor da população negra brasileira (D'ADESKY, 2001, p. 167-168).

A corrente radical considerou essa manifestação uma prova de submissão política ao Presidente da República, sugerindo, inclusive, “uma estratégia de recusa a todo e qualquer diálogo com a Presidência e também a qualquer negociação com as instituições governamentais” (D'ADESKY, 2001, p. 168).

O autor apresenta críticas de militantes do próprio Movimento Negro em relação a essa divisão interna, como é o caso do ex-presidente do IPCN, Amauri Pereira. Sua crítica direciona-se especialmente àqueles militantes que “galgam postos” dentro da estrutura governamental. Pereira (*apud* D'ADESKY, 2001) entende que o Movimento deve priorizar a mobilização e a participação da população negra. Ele entende, também, que eventuais postos no governo devem ser ocupados por aquelas lideranças indicadas pelo próprio Movimento, e não por influência e conhecimento pessoal e partidário desse ou daquele líder e militante.

D'Adesky comenta que “a cooptação pelo Estado dos intelectuais e líderes do Movimento Negro” pode ser danosa, uma vez que “o Estado pode prevalecer-se de sua autoridade, por meio da cooptação, para tentar controlar o Movimento Negro” (D'ADESKY, 2001, p. 168).

Entretanto, o autor pondera que a nomeação desses intelectuais e líderes para cargos importantes em Ministérios e outros órgãos e entidades públicas transfere a eles a responsabilidade pela elaboração de programas de ação e de políticas públicas que podem resultar em ganhos para o Movimento Negro na luta contra o racismo e as desigual-

dades raciais presentes na sociedade brasileira.

6 POLÊMICAS EM TORNO DAS COTAS

A imprensa brasileira, principalmente a *Folha de São Paulo*, criticou a adoção da política de cotas para estudantes negros nas universidades públicas do país. Em seus editoriais, tornou-se comum a crítica à adoção dessa específica política de cotas. Um bom exemplo dessa afirmação está no Editorial da *Folha*, de 2 de maio de 2004, intitulado “Tribunal Racial”, que critica a adoção da política de cotas pela UnB, além de alcinhar essa universidade pública de “primeiro tribunal de pureza racial instalado no Brasil.” Esse mesmo Editorial da *Folha* expõe abertamente sua posição contrária às cotas:

O contrato republicano sustenta-se sobre o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos. O sistema de cotas ‘raciais’ preconizado pelo governo federal é um atentado direto a esse contrato, e o tribunal racial da UnB é a expressão mais acabada do desprezo por seu princípio básico (Editorial do jornal *Folha de São Paulo*, 2 de maio de 2004).

Gomes comenta essa reação contrária à implementação de políticas de ação afirmativa para a população negra, especialmente a política de cotas, no Brasil:

Com efeito, a discriminação, como um componente indissociável do relacionamento entre os seres humanos, reveste-se inegavelmente de uma roupagem competitiva. Afinal, discriminar nada mais é do que uma tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros. Quanto mais intensa a discriminação e mais poderosos os mecanismos inerciais que impedem o seu combate, mais ampla se mostra a clivagem entre discriminador e discriminado. Daí resulta, inevitavelmente, que aos esforços de uns em prol da concretização da igualdade se contraponham os interesses de outros na manutenção do *status quo*. É curial, pois, que as ações afirmativas, mecanismo jurídico concebido com vistas a quebrar essa dinâmica perversa, sofram o influxo dessas forças contrapostas e atraiam considerável resistência, sobretudo da parte daqueles que historicamente se beneficiaram da exclusão

dos grupos socialmente fragilizados (GOMES, 2003, p. 24).

Além dessa rejeição aberta à adoção das políticas de cotas para a população negra, há, também, o entendimento de que essas políticas são discriminatórias, porque trarão inevitável prejuízo àqueles aparentemente beneficiados, desde o momento de sua entrada na universidade até o seu ingresso no mercado de trabalho. Esse entendimento é bastante comum, não apenas no Brasil, mas nos diversos países que adotaram as políticas de ação afirmativa. Um bom exemplo disso é a referência feita ao problema por Bowen e Bok:

De acordo com alguns opositores da admissão sensível à raça, há ainda um outro aspecto em que tais práticas prejudicam os próprios estudantes que pretendem ajudar. Sabendo que foram aceitos em instituições seletivas com médias de notas e escores de teste mais baixos que os de seus colegas brancos, os estudantes vindos das minorias sentir-se-iam desmoralizados (BOWEN; BOK, 2004, p. 372).

Referindo-se à experiência norte-americana, Bowen e Bok apresentam, no entanto, posicionamento discordante desse entendimento de que as políticas de cotas são prejudiciais aos estudantes que, por meio delas, ingressam nas universidades. Eles utilizam fundamentos de ordem empírica para negar esse entendimento:

No entanto, se os estudantes das minorias ficassem realmente desmoralizados, seria esperável que tivessem menos probabilidade que os brancos de ter êxito nos cursos de pós-graduação e especialização, menos probabilidade de valorizar sua experiência universitária e menor inclinação a dizer que se beneficiaram intelectualmente de frequentar escolas seletivas. Nenhum desses resultados aparece em nossos dados. Os negros têm a mesma probabilidade que os brancos de frequentar os mais exigentes e competitivos cursos de especialização em profissões liberais. Têm a mesma probabilidade que seus colegas brancos de se tornarem médicos, advogados e executivos empresari-

ais. Valorizam igualmente sua experiência universitária e tendem a achar que tiraram mais proveito de sua experiência no curso de graduação do que seus colegas brancos. Além disso, ao contrário do que prevêem os críticos que defendem a hipótese da “adequação”, constatamos que, quanto mais seletiva a instituição freqüentada, mais satisfeitos se disseram os matriculandos negros no tocante a sua experiência na faculdade – padrão que se aplica inclusive aos estudantes com escores de teste relativamente baixos (BOWEN; BOK, 2004, p. 372).

Como se vê da pesquisa e da constatação desses autores, o que ocorre, nas sociedades multirraciais em que a discriminação é a regra, é apenas uma questão de desigualdade de oportunidades, que se manifesta, logicamente, na desigualdade de resultados. Não há qualquer desigualdade de aproveitamento ou de capacidade, entre estudantes negros e brancos, quando ambos têm a mesma oportunidade de estudar em uma universidade.

No Brasil, ainda, há alguns aspectos que devem ser considerados antes de se afirmar que os estudantes negros que ingressam nas universidades pela cotas serão prejudicados porque serão estigmatizados.

Primeiramente, há que se considerar o fato de que esses estudantes já são prejudicados e estigmatizados na sociedade brasileira, pelo simples fato de serem negros, quer estejam ou não na universidade, quer ingressem na universidade pelo sistema de cotas ou não. Basta retomar alguns dados³ sobre escolaridade, trabalho e renda e comparar a situação social de brancos e negros no Brasil. Desse modo, é *preferível* ser estigmatizado dentro da universidade, com alguma possibilidade de vencer a discriminação e alcançar uma posição melhor na hierarquia social, a continuar estigmatizado sem oportunidade de superá-las. Essa afirmativa, como se vê, parte da *crença* de que o Brasil é uma democracia racial e que as pessoas das

³ Pesquisa *Datafolha*, 1995 e Censo IBGE, 2000.

diversas raças convivem harmonicamente. E que as cotas, essas sim, serão fator de discriminação dentro da universidade. Por partir de um pressuposto falso, pode-se concluir que se trata de uma afirmativa falaciosa.

Em segundo lugar, há que se considerar que, no Brasil, nos termos do artigo 205 da Constituição da República de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desse modo, considerando o princípio da subsidiariedade do Estado⁴, cabe a este proporcionar as condições para o pleno exercício do direito à educação, quando a família não possa fazê-lo. E o texto constitucional básico garantidor do direito à educação não utiliza adjetivos: educação *primária, básica, fundamental, média*, dentre tantos outros. Refere-se à educação capaz de proporcionar à pessoa o “pleno desenvolvimento”, o “preparo para o exercício da cidadania” e a “qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, a família em primeiro lugar, a sociedade como colaboradora e o Estado, subsidiariamente, são responsáveis por proporcionar à pessoa o efetivo exercício do direito à educação.

O que ocorre no Brasil, no entanto, é que as famílias de situação econômica privilegiada cumprem com o seu papel constitucional relativamente ao direito à educação, proporcionando a seus filhos o acesso às *melhores* escolas de ensino fundamental e médio. Já aquelas que não têm condição financeira de

proporcionar as mesmas oportunidades aos seus, só podem contar com a educação básica que o Estado oferece. Educação básica que, como é do conhecimento de todos e de consenso geral no país, é de qualidade no mínimo questionável.

Assim, o quadro que se desenha é o mais desfavorável possível às pessoas de situação econômica precária⁵, dentre as quais 70% são pessoas negras (MUNANGA, 2003): com acesso a uma educação básica estatal de baixa qualidade, esses estudantes não podem concorrer em condição de igualdade com aqueles que tiveram a oportunidade de estudar nas melhores escolas privadas do país, quando da disputa pelas vagas nas universidades públicas. Assim, para suprir uma falha e proporcionar, também a essas pessoas, acesso a uma educação superior de qualidade, é que o Estado brasileiro adota uma política de cotas para acesso da população negra às universidades públicas.

Dessa forma, os estudantes negros que ingressam nas universidades públicas pelo sistema de cotas estão no exercício pleno e regular do seu direito à educação, garantido constitucionalmente. Assim esses estudantes devem se sentir e assim devem ser considerados pela sociedade: como cidadãos no exercício dos seus direitos.

As críticas, nesse caso, devem ser todas direcionadas ao próprio Estado, em razão de sua falha, e jamais aos estudantes negros que ingressaram nas universidades públicas pelas cotas.

⁴ O princípio da subsidiariedade do Estado relaciona-se à idéia de Estado mínimo e significa que o Estado só deve realizar determinadas atividades de forma complementar, quando a sociedade civil não possa fazê-lo (BARACHO, 2000).

⁵ O grau de pobreza é medido pelo nível de renda *per capita* dia, por pessoa. A Organização das Nações Unidas – ONU entende como estando abaixo da linha de pobreza aquelas pessoas que percebem valor inferior a um dólar/dia *per capita*.

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, George Reid. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil. In: SOUZA, Jessé. (Org.) *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 137-144.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BARACHO, José Alfredo de Oliveira. *O princípio de subsidiariedade: conceito e evolução*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- BARBOSA, Rui. *Oração aos moços*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980.
- BASTIDE, Roger. FERNANDES, Florestan. *Branços e negros em São Paulo*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.
- BERNARDINO, Joaze. GALDINO, Daniela. *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BOWEN, William G. BOK Derek. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso á universidade*. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão de Carlos Hasenbalg. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- BRASIL. Decreto de 20 de novembro de 1995. Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pgt.mpt.gov.br/deficiente/legislacao>>. Acesso em: 26 fev. 2005.
- BRASIL. Decreto de 20 de março de 1996. Cria, no âmbito do Ministério do Trabalho, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação – GTEDEO, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pgt.mpt.gov.br/deficiente/legislacao>>. Acesso em: 26 fev. 2005.
- BRASIL. Decreto nº 3.952, de 4 de outubro de 2001. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2005.
- BRASIL. Decreto nº 4.229 de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2005.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2004.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. 12. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- CARVALHO NETTO, Menelick de. Requisitos pragmáticos da interpretação jurídica sob o paradigma do Estado Democrático de Direito. In: *Revista de Direito comparado*. Belo Horizonte: Faculdade de Direito da UFMG, v. 3, maio 1999, p. 473-486.

- D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- DULCI, Otávio Soares. Generalidade e particularidade na sociologia brasileira. In: *Sociedade e Estado: pensamento social brasileiro – UnB*. v. XV, n. 2, jun./dez. 2000, p. 223-239.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Editorial. São Paulo: 2 de maio de 2004.
- FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 6. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala. In: *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- GALUPPO, Marcelo Campos. *Igualdade e diferença: estado democrático de direito a partir do pensamento de Habermas*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.
- GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- _____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos. LOBATO, Fátima. *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. São Paulo: DP&A, 2003, p. 15-57.
- GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. Tempos de lutas e tempos de desafios: a trajetória de um programa de permanência voltado para alunos e alunas negras da graduação da UFMG. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 9-15.
- GRIN, Mônica. Políticas de ação afirmativa e ajustes normativos: o seminário de Brasília. In: *Novos estudos CEBRAP*, n. 59, mar. 2001, p. 172-192.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- JAPIASSU, Hilton. *As paixões da ciência: estudos de história das ciências*. 2. ed. São Paulo: Letras & Letras, 1999.
- MAIO, Marcos Chor. SANTOS, Ricardo Ventura. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.
- MELLO, Marco Aurélio. *Óptica constitucional: a igualdade e as ações afirmativas*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://gemini.stf.gov.br/netahtml/discursos/ma_palestra_TST.htm>. Acesso em: 13 fev. 2005.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa de cotas. In: *Revista Espaço Acadêmico*. Ano II, n. 22, mar. de 2003. Mensal, ISSN 1519.6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/22cmunanga>>. Acesso em: 20 fev. 2005.
- OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, Joaze. GALDINO, Daniela. (Org.) *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 85-135.
- PEIXOTO, Fernanda Areas. *Roger Bastide e Florestan Fernandes: duas perspectivas sobre*

as relações raciais na metrópole, dois enfoques sobre a modernização brasileira. 200?. Disponível em: <<http://www.ceao.ufba.br/unesco/09paper-Peixoto.htm>>. Acesso em: 11 out. 2004.

PITTS, David. *Brown v. Board of Education*: a decisão da Suprema corte que transformou o país. Disponível em: <<http://usinfo.state.gov/journals>>. Acesso em: 08 maio 2004.

RIO DE JANEIRO. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Lei nº 3.524, de 29 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2005.

RIO DE JANEIRO. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Lei nº 3.708, de 13 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2005.

RIO DE JANEIRO. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Lei nº 4.151, de 05 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2005.

ROSENFELD, Michel. *Affirmative action and justice: a philosophical and constitutional inquiry*. New Haven: Yale University Press, 1991.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Salvador: [s.n.], 1894.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson dos. LOBATO, Fátima. *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. São Paulo: DP&A, 2003, p. 83-125.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor. SANTOS, Ricardo Ventura (Org.) *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 41-58.

SILVA, Cidinha da. Geração XXI: o início das ações afirmativas em educação para jovens negros(as). In: SILVA, Cidinha da. (Org.) *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003, p. 63-78.

SILVA, Nelson do Valle. Uma nota sobre “raça social” no Brasil. In: HASENBALG, Carlos. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999, p. 107-125.

SOUZA, Jessé. Multiculturalismo, racismo e democracia: por que comparar Brasil e Estados Unidos? In: SOUZA, Jessé (Org.) *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 23-35.

TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: fondo de Cultura Econômica, 1994.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Ford, 2003.

VIANA, Francisco José de Oliveira. *Raça e*

assimilação. Rio de Janeiro: 1932.

WALTERS, Ronald. Racismo a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 105-123.

<<http://alex.nasc.sites.uol.com.br/PVNC/index2.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2004.

<<http://sbcampo.asp6.k8.com.br/cursinho/educafro.html>>. Acesso em: 30 jul. 2004.

<<http://integracao.fgvsp.br/projetos24.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2004.

<<http://www.apfn.com.pt/Noticias/>

Jul2002>. Acesso em: 30 jul. 2004.

<<http://www.tj.rj.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2005.

<<http://conjur.uol.com.br/textos/251216>>. Acesso em: 12 fev. 2005.

<<http://conjur.uol.com.br/textos/252418>>. Acesso em: 12 fev. 2005.

<http://gemini.stf.gov.br/netahtml/discursos/ma_palestra_TST.htm>. Acesso em: 13 fev. 2005.

<http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2004/ju254pag02.html>. Acesso em: 20 fev. 2005.

Carlos Magno e os doze pares de França:

interpretações acerca da recepção e difusão
de elementos da gesta Carolíngia
no Sertão Brasileiro

JONICE DOS REIS PROCÓPIO

A memória é uma faculdade que precisa ser constantemente estimulada, sob pena de perder sua força. Entre os fatores que, na modernidade, colaboram para a perda de espaço da memória está, sem dúvida, a grande presença da *mídia*, numa economia de massas e de mercado, que provoca uma chuva de novas informações, cada vez mais descartáveis, pois se tornam rapidamente obsoletas.

Ao receber e descartar um número cada vez maior de informações, o indivíduo pode, paulatinamente, ir deixando de guardar a memória do passado e se fixando nas expectativas do presente/porvir. O vínculo com o passado e, por conseguinte, com a experiência, se torna mais frouxo, assim, a tradição, sustentada pela memória e pela repetição, vai se perdendo.

Contudo, essa tendência não é homogênea. É possível perceber a permanência de alguns elementos culturais, tais como ritos, mitos, crenças, costumes fortemente arraigados em comunidades que cultivam laços estreitos de relacionamento social ao longo de anos. De alguma forma, os núcleos sociais menos bombardeados com os apelos midiáticos conservam/preservam práticas culturais tradicionais que só lentamente vão sofrendo alterações. Estas não nascem necessariamente nos núcleos sociais que as adotam e reproduzem. Muitas vezes são trazidas de outras formações culturais, mas se sedimentam em locais que, acreditamos, cultivam valores semelhantes aos dos locais de origem dessas práticas.

Um dos exemplos de recepção e manutenção, por longo tempo, de temas culturais exógenos está na presença de elementos culturais medievais, notadamente aqueles inspirados nas gestas de cavalaria e nas fa-

çanhas do Imperador Carlos Magno e os Doze Pares de França na cultura sertaneja brasileira, que só há pouco mais de um quartel de século começou a arrefecer.

Pensando na permanência de alguns elementos culturais no Sertão Brasileiro, cujo berço se encontra na longínqua Europa Medieval, a proposta deste ensaio é analisar algumas interpretações que foram elaboradas para explicar a recepção e difusão de temas medievais na cultura sertaneja. Tentaremos entender como alguns autores explicaram a ocorrência no Sertão da aceitação de elementos presentes nos romances de cavalaria tais como honra, força, coragem, lealdade, valor da palavra empenhada, estoicismo e respeito ao Chefe. Uma primeira hipótese para a sedimentação de alguns elementos da cultura européia medieval, notadamente aqueles informados pela gesta de Carlos Magno e os Doze Pares de França, no Sertão, passa necessariamente pela sintonia desses temas com a cultura sertaneja.

Luís da Câmara Cascudo, em seu estudo da novelística no Brasil, buscou, através da análise da recepção de cinco tradicionais novelas populares, entre elas Carlos Magno e os Pares de França, apresentar as causas dessa sintonia.

A ausência de jornais, o isolamento das fazendas e engenhos de açúcar determinavam uma vida familiar mais intensa. Raramente o chefe da casa saía a noite. A dona, filhos, noras, permaneciam fiéis ao serão habitual, candeeiro aceso, depois da 'janta', fazendo sono, trabalhando em obras manuais, ouvindo a leitura tradicional desses folhetos que vinham de séculos, mão em mão, com seu público inalterável.¹

Após as exaustivas tarefas do dia, envolvidos todos com afazeres mais amenos, liam-se histórias para tornar o tempo mais célere,

¹ CASCUDO, Luís da Câmara. *Os Cinco Livros do Povo*; introdução ao estudo da novelística no Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953, p. 54.

tanto quanto para fazer sonhar. Nessa espécie de necessidade do maravilhoso, Cascudo encontra uma razão para a permanência do gosto pelos romances de cavalaria e pelas novelas pastorais. Num enfoque psicológico, o autor vislumbra o poder do instinto infantil que todo ser humano abrigaria e que o impeliria para essa opção literária. Primando por cenas de ação, nas quais a paisagem é menos importante que a intensidade dramática, a narrativa dos feitos guerreiros, das proezas e façanhas dos personagens encontraria ecos no imaginário de todos os ouvintes. A inteligência e a sagacidade femininas, a valentia masculina, a luta do bem contra o mal, a fidelidade e o amor inabaláveis, a honra, o heroísmo, a sugestão de valentia formavam o *corpus* de atitudes e valores dos romances e, segundo Cascudo, essas sugestões seriam irresistíveis para o povo simples, sem acesso a temas mais eruditos. Assim, para Cascudo, a permanência do gosto por novelas como *A Donzela Teodora*, *Imperatriz Porcina*, *João de Calais*, *Carlos Magno e os Doze Pares de França*, entre a população sertaneja, revelava uma necessidade mental, proveniente de uma identificação de cunho emocional do leitor ou do ouvinte com os temas.

Na concepção de Mário Martins, seria possível apreender uma forte carga hereditária da Idade Média nos sertões violentos do Brasil, nas obras de grandes escritores nordestinos, no que o autor chamaria de mundivivência medievalizante. Nas análises de obras literárias, Martins procura demonstrar que a recepção da gesta carolíngia ancora-se, também, na existência de literatura de cordel, veículo de difusão cultural que goza de grande simpatia popular, muito mais para ser ouvida do que para ser lida, decorada pelos

cantadores e disseminada pelo interior nas feiras, ruas, nas festas populares. Tal literatura alcançaria uma grande parcela da população sertaneja analfabeta.

Essa visão de mundo medievalizada nos sertões do Brasil seria explicada, ainda, pelo caráter heróico dos temas, principalmente pela sugestão de valentia presente nos textos: “Vida era aquela, a vida dos cangaceiros medievais como Roberto do Diabo.”² A analogia entre os cavaleiros medievais e os cangaceiros perpassa todo o trabalho de Martins

ao longo do tempo formara-se uma nobreza de escalões vários, num povo com o sentido inato da honra, embora inclinado para excessos lamentáveis. Homens desfeitos ‘caíam no cangaço’ e por lá andavam, primeiro a fazer justiça pelas próprias mãos e depois a tirar vingança por contas dos outros, erguendo-se por vezes a vingadores das injustiças sociais. [...] o povo elevou alguns a heróis do Sertão e cantava a suas façanhas, como outrora os cantores de gesta celebravam os feitos de Carlos Magno e dos Doze Pares de França.³ (grifo nosso)

Também Walnice Nogueira Galvão aponta para uma constante analogia entre os elementos medievais e as relações sociais e culturais presentes no Sertão, nas obras literárias de autores com Monteiro Lobato, Euclides da Cunha, Pedro Calmon, Guimarães Rosa, entre outros. A preocupação em entender o motivo da presença de elementos do imaginário da cavalaria na obra de Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*, levou a autora a perceber “uma verdadeira célula ideológica”⁴ de medievalização do sertão, repousada na prática de constantes comparações entre feudo e latifúndio, coronel e senhor feudal, jagunço e cavaleiro. Entre as razões que despontam para explicar essa medievalização pode-se enumerar uma certa admiração à violência que aparece, de

² MARTINS, Mário. A sobrevivência da Epopéia Carolíngia no Brasil. In: *Estudos da Cultura Medieval*, v. 3, Lisboa: Edições Brotéria, 1983, p. 433.

³ MARTINS, Mário. Op. cit., p. 419.

⁴ GALVÃO, Walnice N. A matéria: matéria e matéria imaginária. In: *As formas do falso*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 52.

certa forma, institucionalizada na sociedade; uma mitificação do opressor que é, a um só tempo, honrado e temido; a tradição, explicitada nos nomes dos coronéis que têm trocados seus sobrenomes pelos nomes toponímicos de suas posses. Esses valores e comportamentos conformavam-se à semelhança daqueles dos grandes senhores medievais, e isso explicaria em parte a permanência de costumes ultramarinos em terras do Novo Mundo. Ao tratar da permanência desses valores entre o populacho, a autora defende que, por ser o povo rude e ignorante, que não tem história, só lhe restaria aceitar os valores da classe dominante. Em suas palavras,

[...] a medievalização do sertão é moeda corrente na tradição letrada brasileira, seja na historiografia, na crônica, nos memoriais, nos estudos folclóricos, na ficção. Outro nível, bem diverso, é o da tradição popular sertaneja. Não que esse nível seja inteiramente desligado do outro – afinal, os valores dominantes são os valores da classe dominante –; mas é compreensível e aceitável por ser o único modelo histórico de que dispõe a plebe rural, que não tem história, para mais ou menos objetivar o seu destino. Aí, História e estória se confundem para o sujeito em busca de uma concepção de si mesmo e de sua vida.⁵

Na visão relativamente reducionista da autora, os símbolos são incorporados de modo absoluto por aqueles “que não têm história”, num processo de aculturação sistemático. Sabemos que as camadas populares de cada formação social absorvem elementos da cultura erudita e/ou oficial, mas essa cultura é ressignificada, ganha outros matizes, pode ser usada de forma estratégica para se alcançar determinados fins, torna-se híbrida. Para Ginsburg,

a cultura popular se define, por um lado, por uma oposição à cultura letrada, e por outro lado, pelas relações que mantém com a cultura dominante, filtrada pelas classes subalternas de acordo com seus próprios valores ou condições de vida [...]⁶

de modo semelhante a cultura letrada também filtra e absorve elementos da cultura popular. Por meio da análise dessa dinâmica é possível empreender um estudo dos conflitos e das relações de classes em um plano cultural.

Para Marlyse Meyer, em sua obra *Tem Mouro na Costa ou Carlos Magno “Reis” do Congo*, os modelos de romances europeus começaram a penetrar no Brasil desde a colonização, trazidos, tanto pelas pessoas mais simples quanto pelos mais altos funcionários, tanto nas práticas culturais quanto nos costumes religiosos. Esses modelos criaram raízes na história cultural brasileira, fixados nas obras literárias e nas brincadeiras de adultos e crianças. A idéia de luta entre o bem e o mal e da construção de um modelo de mundo baseado na ordem e no valor da fidelidade, expressos na figura de Carlos Magno, Rolão, Oliveiros, entre outros Pares; e na figura de Ferrabrás, o mouro infiel que sucumbe diante da bravura cristã e se converte, envolve um esquema de disputa, que vai se repetir em quase todos os brinquedos ou folguedos no interior do Brasil. Uma tentativa de explicar essa permanência cultural, segundo Marlise Mayer,

estaria na memória difusa do que foi a história de ocupação e construção desse continente, deste país, que foi, e é, uma brutal e sempre renovada história de dominação. [...] a figura do Imperador [...] remete à noção de ordem, e seu símbolo, o orbe, supõe uma única, universal; Carlos Magno, ajudado na execução da Ordem pelos seus fiéis paladinos, simbolizaria a ordem unitária que se pretendeu implantar a ferro e a fogo no Novo Mundo: uma fé, uma lei, um rei. O conjunto Carlos Magno – Doze Pares serviu no Brasil para dizer contradições, nostalgias, visões de mundo, do tempo, da História, pelo que também veicula, numa representação simbólica, da rede de relações que se

⁵ GALVÃO, Walnice N. A matéria: matéria e matéria imaginária. In: *As formas do falso*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 57.

⁶ GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes – O Cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 24-25.

estabelece e se reproduz na terra colonial. A marca dessas relações: a violência.⁷

De acordo com a autora, a implantação da colônia se deu pela força, a história do país sempre foi marcada pela injustiça, por rebeliões que nada mudam, pela violência contra a maioria da população, assim os modelos válidos seriam aqueles que justamente reproduzissem esse *status*. E os dominados, obliterados pelo sonho de se tornarem também dominadores, nada mais fariam do que acorrer solícitos aos apelos da Igreja e do Estado, para comporem esse modelo, mesmo que em funções menores ou menos importantes. A autora não considerou, em seu estudo, a capacidade de resistência dos grupos dominados, justificou a permanência dos elementos culturais medievais pelo viés da aculturação, como se aquele que é dominado não pudesse reinventar ou satirizar nunca, ou como se os valores da classe dominante e da Igreja funcionassem como um rolo compressor que não permitisse nenhuma reação e fosse aceito passivamente.

Os autores que têm tratado da permanência de elementos culturais medievais na sociedade sertaneja brasileira são unânimes em dizer que muitas das explicações para tal fato não foram ainda dadas, e insistem reiteradas vezes na necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema. Ao salientarem um ou outro fator que consideram relevantes, não se furtam a deixar claro que são estudos preliminares que carecem de mais profundas reflexões. Nesse contexto, respeitando as posições de alguns autores e discordando academicamente de outros, conforme já fizemos anteriormente, gostaríamos também de contribuir para a análise da recepção e difusão dos elementos culturais medievais entre os sertanejos brasileiros.

Ao se estudar a disseminação de elementos culturais, há que se ter em mente que esses não são estáticos, nem são monopólio de uma determinada classe social, assim é preciso fazer um estudo atento de como as diversas classes ou grupos que compõem a sociedade recebem e tratam esses elementos.

Alguns autores insistem em manter uma imagem idealizada do povo ou da classe popular com se essa fosse homogênea e totalmente manipulável, sem rosto e sem identidade. Uma análise baseada nesse tipo de posicionamento termina por reforçar alguns estereótipos de recepção mecânica da cultura, elaborada pela camada dominante da sociedade, informada por comportamentos padronizados, que muito pouco explicam das relações e dos embates *inter* e *intra* grupais.

De certa forma, é possível apreender, na permanência dos ritos e das festas, dos folguedos infantis, das representações dos cristãos e dos mouros nas festas religiosas, das práticas de leituras orais, dos heróis e heroínas decantados em verso mais que em prosa na literatura de cordel, sinais de um desejo do onírico, busca pelo fantástico que está presente em todo homem. O aspecto lúdico das utilização de símbolos culturais que envolvem elementos como amor, honra, força, coragem, fidelidade não pode ser menosprezado.

É pertinente salientar que as razões justificadoras da permanência dos elementos conformadores da gesta carolíngia no imaginário sertanejo perpassam a sociedade como um todo e exprimem uma visão de mundo que encontra ressonância nesses valores. Os símbolos são informados por uma teia de significados que podem ser diferentes para grupos diferentes, mas que só têm sentido por que foram estabelecidos como maneiras de fazer, sancionadas

⁷ MEYER, Marlyse. Tem Mouro na Costa ou Carlos Magno “Reis” do Congo. In: *Caminhos do imaginário no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1993, p. 156.

pela coletividade. Para Baczko,

Os símbolos estão ancorados em necessidades profundas e acabam por se tornar uma razão de existir e agir para os indivíduos e grupos sociais. Os sistemas simbólicos em que assenta e através do qual opera o imaginário social são construídos a partir da experiência dos agentes sociais, mas também a partir de seus desejos, aspirações e motivações. [...] O imaginário social informa acerca da realidade, ao mesmo tempo que constitui um apelo à ação, um apelo a comportar-se de determinada maneira.⁸

São os elementos do imaginário que garantem ao grupo tanto um plano de interpretação coletiva das atividades individuais, quanto uma codificação das expectativas, esperanças e o sustentáculo de uma ação comum.

Contudo, é possível pensar que o imaginário é uma instância de legalização e de legitimação assim como pode ser também a instância da resistência à dominação, portanto uma instância permeada por disputas entre os diversos grupos sociais.

Portanto, essas representações podem ser pensadas, também, como forma reelaborada de resistência, a medida em que cada homem, e não cada senhor de terras, é um pequeno Carlos Magno, rodeado por seus Paes, e a coragem, honra e altivez não são atributos dos ricos, mas de todos os que resistem diante das intempéries da vida. Vale

sempre lembrar que força e encantamento; assimilação, embate e resistência andam juntos na construção/reconstrução da identidade de um povo.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social – *Enciclopédia Einaudi Antropos-Homem*. Lisboa: Casa da Moeda, 1985.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Os Cinco Livros do Povo*; introdução ao estudo da novelística no Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

GALVÃO, Walnice N. A matéria: matéria e matéria imaginária. In: *As formas do falso*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GINSBURG, Carlos. *O queijo e os vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MARTINS, Mário. A sobrevivência da Epopéia Carolíngia no Brasil. In: *Estudos da Cultura Medieval*, v. 3. Lisboa: Edições Brotéria, 1983.

MEYER, Marlyse. Tem Mouro na Costa ou Carlos Magno “Reis” do Congo. In: *Caminhos do imaginário no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1993.

⁸ BACZKO, Bronislaw. Imaginação social – *Enciclopédia Einaudi Antropos-Homem*. Lisboa, Casa da Moeda, 1985, p. 311.

O fenômeno paradigmático da desjudicialização e sua repercussão na construção de um novo modelo de ensino jurídico

PAULO HERMANO SOARES RIBEIRO

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico (PAULO FREIRE).

1 O ENSINO DO DIREITO COMO UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A transmissão do conhecimento é a garantia de sobrevivência de uma cultura e o mais evidente propósito do ensino em todos os graus. A educação dá perpetuidade ao saber e permite ao neófito ombrear o clássico, sem que seja necessário repetir e reviver, a cada geração, todas as experiências vividas pela geração anterior. Essa inerência formal, embora não única, sobreleva o repasse do conteúdo teórico descritivo da ciência, observado o que ela possui de mais sólido ou altamente provável, já que não existem verdades absolutas nem certezas imutáveis.

A experiência do magistério, em sua base, portanto, seria uma experiência transitiva. A assertiva apesar de sua aparente validade, não passa de um paralogismo que considera o conhecimento como objeto, cuja posse se realiza na mera tradição. Porém, a educação, a cultura e o conhecimento não são substâncias transmissíveis como as coisas em geral, na mesma medida que os homens, destinatários finais, não são meros receptáculos, como armazéns em geral.

No que tange às letras jurídicas especificamente, essa característica meramente transitiva do conhecimento é uma perspectiva capenga, inábil para sustentar o próprio conceito de ensino jurídico. O objeto do ensino jurídico, que é a ciência do direito, por natureza é insubmisso e desassossegado, movimentando-se ao sabor do mesmo vento que faz recrudescer ou abrandar o sofrimento humano. As alterações sociais, a assimilação de culturas, a globalização, as necessidades contemporâneas e demais fenômenos que alteram a forma de pensar do ho-

mem produzem mudanças no próprio homem, o que açoita a ciência do direito e, necessariamente, devem repercutir com grande intensidade no ensino desta ciência. E não há como conter ou isolar estes eventos porque são forças que prescindem de verbalização, projeção silenciosa de uma revolta que se processa no íntimo da coletividade, gerando sua constante emancipação. Não há como negar-lhe legitimidade porque legitimam a si próprias enquanto fenômenos sociais, ou como adverte Canotillho citado por Tarso Genro (2004, p. 6), “quando a realidade se justifica por si própria ela não carece de legitimação”.

Através do comportamento humano a realidade cria a si mesma, circunstância que impele a ciência porque, conforme alude Norberto Bobbio (2003, p. 62), “o direito se forma e se transforma, nas ações dos homens que fazem e desfazem com seu comportamento as regras de conduta que os governam”. A via natural do ensino jurídico, diante das peculiaridades postas, será a de acompanhar a maturação da ciência, compreendendo-a e a ela se adaptando, porque o ensino não cria a realidade, mas com ela tem inderrogável compromisso.

A humanidade está sempre em reforma porque os homens, enquanto seres pensantes em ininterrupta metamorfose, também estão sempre em reforma, fazendo-se e desfazendo-se. Embora a ciência do direito consista em um arcabouço cognitivo razoavelmente consolidado, a obra definitiva repousa no futuro indefinidamente prorrogado. O enigma que se forma para o ensino jurídico em face do paradoxo aparente entre consolidação razoável e mutabilidade inevitável exige das Instituições de Ensino Superior uma necessária intimidade entre a concepção acadêmica do direito, de um lado, e a concretude material do direito que caminha nas ruas do mundo real, do outro. O desafio é manter o vínculo com a realidade contemporânea, sem distanciar ou perder a identidade histórica,

de forma a manter o liame entre a subjetividade da teoria e a efetividade da concretude real.

É imprescindível que o estudante, mais que conhecer o direito, possa pensar o direito. Daí, pode-se dizer que, muito mais que uma experiência puramente transitiva, o ensino jurídico é uma **experiência formativa**.

Paulo Freire (2006, p. 47), em sua *Pedagogia da Autonomia*, defende que

é preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

2 A CRISE DO JUDICIÁRIO, A DESJUDICIALIZAÇÃO COMO PARADIGMA E O COMPORTAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO JURÍDICO

O movimento de reforma do judiciário deixou a planície das idéias e iniciativas solitárias, institucionalizando-se na criação da Secretaria de Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça, cujo objetivo é o de promover, coordenar, sistematizar e angariar propostas referentes à reforma do Judiciário. A necessidade de reforma nasceu de uma palpável perturbação no sistema jurídico nacional, intensificada nos últimos anos pelo fracasso do modelo judicial concentrador.

A evidência da crise é indiscutível, ostenta ciência pública e vulgar de qualquer um do povo e sofrimento coletivo de judicantes e jurisdicionados. A principal tentativa de contorno da crise reside na aspiração reformadora que pretende definir o que compete e, principalmente, o que não compete ao Poder Judiciário, (re)descobrimo sua função institucional pura, de forma a eliminar funções atípicas e estabelecer um modelo

distributivo mais eficiente.

A este processo, que compreende uma verdadeira mudança paradigmática no formato da justiça pública, denomina-se fenômeno da desjudicialização.

Embora seja uma realidade irreversível, as Instituições de Ensino Superior (IES) ainda não despertaram para a gravidade prática que a desjudicialização enseja, mantendo currículos impregnados com o princípio demandista da relação processual tripartite (Autor-Juiz-Réu), enquanto o paradigma aponta para uma direção completamente inovadora. Ao deitar luz antiga sobre processos novos, o ensino jurídico se divorcia da realidade, contribuindo para uma formação insuficiente do acadêmico.

Despreparado para a realidade com que vai conviver, portando conceitos que estão, paulatinamente, perdendo substância, o acadêmico recebe um diploma novíssimo, abarrotado de idéias antigas.

3 JUDICIALIZAÇÃO E DESJUDICIALIZAÇÃO

3.1 Direito à tutela jurisdicional

Antes de tratar do tema nuclear deste trabalho e da conceituação própria que se dá aos vocábulos judicializar e desjudicializar, oportuno traçar diferenciações pertinentes, de forma a dar nitidez às premissas utilizadas e prevenir eventuais distorções de interpretação.

Este texto não faz qualquer crítica ou restrição ao direito à tutela jurisdicional, equívoco que, eventualmente, pode emergir do tom porventura pejorativo do termo judicializar. Também não faz apologia a qualquer restrição do acesso efetivo à justiça, “direito social básico nas modernas sociedades” (CAPELLETTI & GARTH, 1988, p. 6).

É indiscutível que a primeira das garantias constitucionais da ação é o acesso à Justiça, ou seja, a própria “judicialização” enquanto exercício do direito à tutela jurisdicional. Trata-se de uma prerrogativa inafastável, própria e basilar do Estado democrático de Direito, caminho que conduz à ordem jurídica justa, pavimentado pelo devido processo legal que tramita perante a autoridade competente – Estado-Juiz – chegando a termo com a pacificação da pretensão resistida, mediante sentença. A jurisdição é um elemento de inclusão social, conforme escreve De Paula (2002, p. 87).

Na doutrina de Cintra, Grinover e Dinamarco (2003, p.131), a jurisdição é exercício de substituição dos titulares dos interesses em conflito pelo Estado, na busca da pacificação das desavenças que os separam,

essa pacificação é feita mediante a atuação da vontade do direito objetivo que rege o caso apresentado em concreto para ser solucionado; e o Estado desempenha essa função sempre mediante o processo, seja expressando imperativamente o preceito (através de uma sentença de mérito, seja realizando no mundo das coisas o que o preceito estabelece (através da execução forçada).

Não se concebe um Estado democrático sem a noção jurisdicional contemplada como um direito individual e social ilimitados, porque o sistema “deve contemplar os direitos fundamentais que os cidadãos são obrigados a se atribuir mutuamente, caso queiram regular sua convivência com os meios legítimos do direito positivo” (HABERMAS, 1997, p. 154). Na lição de Humberto Theodoro Júnior (1999, p. 5),

quanto mais se consolida a idéia do Estado Democrático de Direito mais se manifesta a consciência de que o centro nervoso do sistema se fixa na tutela jurisdicional, onde a cidadania se alicerça para construir a sociedade solidária, livre, justa e respeitada.

O Estado democrático de direito, portanto, erigiu a idéia de que a via judicial não pode ser suprimida, transferindo ao Poder Judici-

ário todos os conflitos e todas as pendências, de forma ilimitada. Esse sentimento integra a Constituição de 1988, quando estabelece, dentre os direitos e garantias fundamentais, ou seja, dentre aquelas cláusulas pétreas não suprimíveis - que a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito (artigo 5º, inciso XXXV).

3.2 Da judicialização

O vocábulo “judicialização” é utilizado para exprimir as relações que, obrigatória ou facultativamente, são levadas ao Estado-Juiz, com objetivo de alcançar, mediante um processo regular, a pacificação de um litígio, o reconhecimento de um direito ou a constituição de uma obrigação. É o direito à tutela jurisdicional posto em movimento na máxima amplitude, ativismo judicial que desloca para a resolução do órgão judicante a solução dos desencontros humanos, dos conflitos sociais e de uma gama infinita de circunstâncias e sofrimentos da vida civil.

Judicializar carrega consigo os pressupostos da demanda e do processo, sendo cada vez mais comum a utilização do expediente de ingressar com uma ação, justificada a iniciativa pelo mito da solução perfeita ainda que tardia (*a justiça tarda mas não falha*), ou pela absoluta concentração da exequibilidade nas mãos do Estado.

A consequência desta corrida ao judiciário foi tornar o jurisdicionado refém de sua própria justiça. O volume de processos acompanhou, óbvia e naturalmente, o interesse em litigar, resultando na constante necessidade de aumento do quadro de juízes e de estrutura, a fim de atender à procura sempre geometricamente progressiva. O Conselho Nacional de Justiça contou 57.475.882 (cinquenta e sete milhões, quatrocentos e setenta e cinco mil, oitocentos e oitenta e dois) processos que estavam nos vários tribunais e juzizados da Justiça brasi-

leira no dia 31 de dezembro de 2004. Trata-se de uma média de 01 (um) processo em tramitação para cada 03 (três) habitantes do Brasil. É evidente que a máquina Estatal não suporta uma demanda tão intensa e sem perspectiva de redução, fazendo surgir o paradoxo da Justiça injusta.

A versão *on-line* do jornal *Estado de São Paulo* no site da *Revista Consultor Jurídico*, 23 de fevereiro de 2006, traz a lamentável estatística dos processos que não progridem ou têm o passo coxo e, portanto, são processos absolutamente inúteis para o fim pacificador que lhes é destinado:

No ano de 2003, para cada cem processos novos recebidos na Justiça Estadual de primeiro grau, 75 passaram para 2004 sem julgamento. De 2004 para 2005, esse número aumentou para 80. Na Justiça Federal, a situação é parecida. De cada cem processos, em 2003, 81 passaram ao ano judiciário seguinte sem julgamento. No ano seguinte, o número subiu para 84. Apenas na Justiça do Trabalho houve uma queda na chamada taxa de congestionamento. Por lá, na primeira instância, no ano de 2003, o número de processos novos que não foram julgados era de 62, para cada cem recebidos, e de 53 (cinquenta e três) no ano seguinte. (Disponível em: <<http://conjur.estadao.com.br/static/text/42230,1>>).

O relatório do Conselho Nacional de Justiça, denominado “Justiça em Números”, disponível em: <<http://www.cnj.gov.br/downloads/JN2.pdf>>, revela dados concretos dessa situação de fato dramática, com milhares de processos parados, somando-se com milhares de novos processos que, diariamente, são protocolizados nos fóruns do País. É incontroverso que o judiciário responde mal à demanda massificada.

O enorme desequilíbrio existente entre o ânimo de litigar do jurisdicionado, e a (in)capacidade de processo e julgamento pelo judiciário, resulta na negação da própria tutela jurisdicional, porque, conforme Dinamarco (2005, p. 80), “o sistema político-constitucional de oferta do serviço jurisdicional resolve-se no equilíbrio entre

uma fundamental promessa de absorção de pretensões de pessoas em busca de satisfação e uma série de limitações ao exercício do poder de recebê-las, processá-las e acolhê-las. A promessa fundamental reside na garantia constitucional da inafastabilidade da tutela jurisdicional que, em outros tempos metodológicos, era interpretada como mera garantia da ação (Const., art. 5º, inc. XXXV). Ela constitui o eixo fundamental em torno do qual outras promessas gravitam, no contexto do zelo político-constitucional pela efetividade dos direitos e conseqüente exaltação da condição humana.”

Da mesma forma que o acesso à justiça é garantia constitucional, o direito a uma razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação estão sob a proteção da Constituição, nos termos do disposto no inciso LXXVIII, inserido por força da Emenda Constitucional nº 45, de 2004, do art. 5º: “a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação.” Pondere-se que a aplicação dos princípios da celeridade e da duração razoável do processo, em harmonia com os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade, não devem comprometer o direito de ampla defesa, pelo que a crítica não busca eventual redução de prazos ou atropelamento de procedimentos, mas incide sobre o completo esgotamento da capacidade de prestação jurisdicional, independente da elasticidade de prazos legais.

A fé na eficiência do Estado, expectativa do jurisdicionado, cai por terra diante da falta de agilidade na resolução dos conflitos, o que, por si só, eterniza lides, retira efetividade e desumaniza a justiça. A morosidade não é a razão única da ineficiência do Poder Judiciário, mas, de todas as que podemos imaginar, a pachorra é certamente a que tem mais visibilidade.

3.3 Da Desjudicialização

Desjudicializar, obviamente, tem o sentido inverso de judicializar, servindo o termo para exprimir a redução ou mesmo abandono da importância do Estado-Juiz na composição de conflitos e, principalmente, na solução alternativa de pendências sem conteúdo contencioso. A idéia parte do pressuposto de que no mundo moderno não há mais espaço para centros absolutos, de forma que a concepção de uma justiça monopolizadora e concentradora soa dissonante e ultrapassada. A jurisdição como função fundamental do Estado é apreensível e indeclinável, mas o monopólio que subordina a solução de conflitos somente através do processo judicial não mais resiste às evidências contemporâneas.

Importante observar que a desjudicialização não é fator de restrição, mas de ampliação. Não se trata de reduzir o direito de acesso à justiça, mas, ao contrário, de ampliá-lo, a medida em que são criadas novas alternativas de resolução de conflitos com a legitimação de instâncias não judiciais, permitindo que os interessados possam resolver seus desencontros sem a dependência compulsória do Estado-Juiz.

Oportuno lembrar que, embora sustentado acadêmica e teoricamente, **a finalidade** do processo ultrapassa o academicismo e a teoria: seu fim é irresistivelmente material e prático. E, mais, a garantia constitucional do acesso à justiça garante também uma atuação eficaz e positiva do Estado, porque “a atuação positiva do Estado é necessária para assegurar o gozo de todos os direitos sociais básicos” (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 11). Sempre que o processo não exaspera da teoria, perdendo sua finalidade prática, ou o Estado não garante sua efetividade, perdendo-se na teoria, a tutela jurisdicional perde substância e significado.

Na ótica da desjudicialização, o direito não se prende mais à restritiva solução conceitual

de conflitos, para o qual desinteressa o tempo da demanda, preocupa-se, ao contrário, em criar condições para efetividade material da solução, o que exige grau máximo de eficiência. A desjudicialização aponta para soluções que primam pela rapidez e eficácia, através de procedimentos com utilidade e aptidão para realizar a justiça, o que é imprescindível para o litigante.

Para o Poder Judiciário é via certa para diminuição de processos, permitindo uma melhoria na prestação jurisdicional que se concentrará especialmente em setores ou funções graves e vitais para a sociedade, o que é bom para o Estado e para o jurisdicionado.

A judicialização sem limites submeteu ao Estado todo tipo de demanda, com ou sem conteúdo contencioso, como os procedimentos gratuitos, meros protocolos administrativos para formalização de interesses privados. A desjudicialização retira do Estado, dentre outros, estes procedimentos que compreendem funções atípicas do Poder Judiciário, situados que estão na esfera de interesses exclusivamente privados.

3.4 Casos normatizados de desjudicialização

A desjudicialização, por óbvio, não se aplica a todas as questões ou litígios, encontrando sua vocação nos processos de jurisdição voluntária, ou nos conflitos que podem ser resolvidos contratualmente, por partes maiores e capazes. Não cabe, portanto, em questões que tenham por objeto direitos indisponíveis. Ocupa-se em criar substitutivos para aquelas chamadas funções de mera administração pública de interesses privados – preocupações atípicas do Judiciário – cuja coisa julgada é processual e não material.

De qualquer forma, independente da qualificação das partes ou do interesse jurídico, a desjudicialização não tem, como valor

absoluto, a proscrição da tutela jurisdicional do Estado, se ela se fizer necessária, ou se as partes assim o desejarem.¹

O processo da desjudicialização decorre necessariamente do direito positivo, pelo que somente a norma pode criar tais vias jurisdicionais extrajudiciais. São casos exemplificativos de desjudicialização todos surgidos no sistema jurídico brasileiro como iniciativas pontuais da reforma do judiciário: a retificação de área nos termos da Lei 10.931, de 10.08.2004, que alterou os arts. 212 e 213 da Lei 6.015/73; o procedimento extrajudicial para recuperação do falido, nos termos da lei 11.101, de 09.02.2005; a consignação em pagamento feita extrajudicialmente, nos termos do art. 890 do Código de Processo Civil, alterado pela Lei 8.951, de 13.12.1994; a media-

ção e arbitragem, nos termos da Lei 9.307, de 23/09/1996; a atuação da justiça desportiva, nos termos da Lei 9.615 de 24/03/1998; e, a atuação das Juntas de Conciliação Prévia na Justiça do Trabalho, nos termos da Lei 9.958, de 12/01/2000.

3.4.1 O inventário, a separação e o divórcio por escritura pública

Recentemente, a Lei 11.441, de 04 de janeiro de 2007, alterou o Código de Processo Civil, possibilitando a realização de inventário, partilha, separação consensual e divórcio consensual por via administrativa, através de **escritura pública lavrada por tabelião de notas**, desjudiciando tais procedimentos, nos seguintes termos:

Texto Primitivo
Art. 982. Proceder-se-á ao inventário judicial, ainda que todas as partes sejam capazes.(os parágrafos já haviam sido suprimidos pela Lei 5.925/1973).
Texto alterado pela Lei 11.441
Art. 982. Havendo testamento ou interessado incapaz, proceder-se-á ao inventário judicial; se todos forem capazes e concordes, poderá fazer-se o inventário e a partilha por escritura pública, a qual constituirá título hábil para o registro imobiliário. Parágrafo único. O tabelião somente lavrará a escritura pública se todas as partes interessadas estiverem assistidas por advogado comum ou advogados de cada uma delas, cuja qualificação e assinatura constarão do ato notarial.

O dispositivo contempla a inteireza da desjudicialização dos procedimentos de in-

ventário e partilha, estabelecendo seus limites, hipóteses e requisitos gerais.

¹ No entanto, já se começa a pensar nas vias de desjudicialização como substitutivos definitivos da jurisdição estatal: a título de exemplo, é causa de extinção do processo, sem julgamento de mérito, a existência de convenção de arbitragem (art. 267, inc. VII do CPC – redação dada ao inciso pela Lei nº 9.307, de 23.09.1996). Um prognóstico sem novidade sugere que, em um futuro próximo, incorporado ao cotidiano, os meios de composição e resolução poderão vir a ser os únicos capazes de suscitar determinadas providências, em completa substituição da jurisdição.

Texto Primitivo

Art. 983. O inventário e a partilha devem ser requeridos dentro de 30 (trinta) dias a contar da abertura da sucessão, ultimando-se nos 6 (seis) meses subsequentes.

Parágrafo único. O juiz poderá, a requerimento do inventariante, dilatar este último prazo por motivo justo.

Texto alterado pela Lei 11.441

Art. 983. O processo de inventário e partilha deve ser aberto dentro de 60 (sessenta) dias a contar da abertura da sucessão, ultimando-se nos 12 (doze) meses subsequentes, podendo o juiz prorrogar tais prazos, de ofício ou a requerimento de parte. Parágrafo único. (Revogado).

O dispositivo dobrou o prazo para abertura e encerramento de inventário ou arrolamento, quando procedidos pela via judicial. O descumprimento de tais prazos não acarreta prejuízo processual às partes, nem indeferimento da petição inicial. A única sanção é de natureza fiscal, quando ocorre a abertura do inventário a destempo.

A regra não alcança o inventário por escritura pública que pode ser realizado, inde-

pendentemente do prazo de abertura, ou de prorrogação deste pelo juiz. O prazo de 12 meses para encerramento também não se aplica, porque a escritura pública não se traduz na seqüência de atos próprios do processo judicial. O inventário extrajudicial é concentrado – início e conclusão – em um mesmo ato ou instrumento. Não obstante, o espólio continua sujeito às mesmas penalidades fiscais.

Texto Primitivo

Art. 1031. A partilha amigável, celebrada entre partes capazes, nos termos do artigo 1.773 do Código Civil, será homologada de plano pelo juiz, mediante a prova da quitação dos tributos relativos aos bens do espólio e às suas rendas, com observância dos artigos 1.032 a 1.035 desta lei. (Caput com redação determinada na Lei nº 7.019, de 31.8.1982, DOU 1.9.1982) § 1º O disposto neste artigo aplica-se, também, ao pedido de adjudicação, quando houver herdeiro único. (Com a renumeração determinada na Lei nº 9.280, de 30.5.1996, DOU 31.5.1996, o parágrafo único, acrescentado pela Lei nº 7.019, de 31.8.1982, DOU 1.9.1982, passou a constar como § 1º) § 2º Transitada em julgado a sentença de homologação de partilha ou adjudicação, o respectivo formal, bem como os alvarás referentes aos bens por ele abrangidos, só serão expedidos e entregues às partes após a comprovação, verificada pela Fazenda Pública, do pagamento de todos os tributos. (Parágrafo acrescentado conforme determinado na Lei nº 9.280, de 30.5.1996, DOU 31.5.1996).

Texto alterado pela Lei 11.441

Art. 1.031. A partilha amigável, celebrada entre partes capazes, nos termos do art. 2.015 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, será homologada de plano pelo juiz, mediante a prova da quitação dos tributos relativos aos bens do espólio e às suas rendas, com observância dos arts. 1.032 a 1.035 desta Lei.

Esse dispositivo apenas corrigiu as remissões equivocadas da redação primitiva do art. 1.031 do CPC, sem outra modificação de fundo. Trata-se de par-

tilha lavrada por escritura pública, já admitida no sistema anterior, mas para ser integrada a inventário ou arrolamento judiciais.

Texto Primitivo
Inexistente.
Texto inserido pela Lei 11.441
<p>Art. 1.124-A. A separação consensual e o divórcio consensual, não havendo filhos menores ou incapazes do casal e observados os requisitos legais quanto aos prazos, poderão ser realizados por escritura pública, da qual constarão as disposições relativas à descrição e à partilha dos bens comuns e à pensão alimentícia e, ainda, ao acordo quanto à retomada pelo cônjuge de seu nome de solteiro ou à manutenção do nome adotado quando se deu o casamento.</p> <p>§ 1º – A escritura não depende de homologação judicial e constitui título hábil para o registro civil e o registro de imóveis.</p> <p>§ 2º – O tabelião somente lavrará a escritura se os contratantes estiverem assistidos por advogado comum ou advogados de cada um deles, cuja qualificação e assinatura constarão do ato notarial.</p> <p>§ 3º – A escritura e demais atos notariais serão gratuitos àqueles que se declararem pobres sob as penas da lei.</p>

O dispositivo inserido não tem similar no Código de Processo Civil, e contempla a inteireza da desjudicialização dos procedimentos de separação e divórcio consensuais, estabelecendo seus limites, hipóteses e requisitos.

O Ministro da Justiça, Márcio Tomaz Bastos, ao submeter o projeto a aprovação traz ponderações que, em síntese, refletem todo o espírito da norma:

2. Sob a perspectiva das diretrizes estabelecidas para a reforma da Justiça faz-se necessária a alteração do sistema processual brasileiro, com o escopo de conferir racionalidade e celeridade ao serviço de prestação jurisdicional, sem, contudo, ferir o direito ao contraditório e à ampla defesa.

3. De há muito surgem propostas e sugestões, nos mais variados âmbitos e setores, de reforma do

processo civil. Manifestações de entidades representativas, como o Instituto de Direito Processual Brasileiro, a Associação dos Magistrados Brasileiros, a Associação dos Juizes Federais do Brasil, de órgãos do Poder Judiciário, do Poder Legislativo e do próprio Poder Executivo são acordes em afirmar a necessidade de alteração de dispositivos do Código de Processo Civil e da Lei de Juizados Especiais, para conferir eficiência à tramitação de feitos e evitar a morosidade que atualmente caracteriza a atividade em questão.

[...]

5. Entendo não existir nenhum motivo razoável de ordem jurídica, de ordem lógica ou de ordem prática que indique a necessidade de que atos de disposição de bens, realizados entre pessoas capazes - tais como os supracitados, devam ser necessariamente processados em juízo, ainda mais onerando os interessados e agravando o acúmulo de serviço perante as repartições forenses.²

² (Extraído da página da subchefia de assuntos parlamentares da Presidência da República, no endereço eletrônico <www.presidencia.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/MJ/2004/183.htm>. Acesso em: 06 fev. 2006.)

A desjudicialização destes procedimentos repercute direta e imensamente na redução do número de processos dessa natureza que tramitam desnecessariamente sob a presidência de um Juiz, para ao final, depois de despender tempo e dinheiro, receberem sentenças meramente homologatórias.

O resultado prático trará benefícios para todos os sujeitos destes tipos de processo: as partes formalizarão o que já decidiram entre elas, e o judiciário obterá uma redução real de número de feitos.

Para as hipóteses contempladas, havendo conflito entre os interessados, a tutela jurisdicional do Estado será restabelecida, para preservação da ampla defesa ou dos interesses de incapazes.

3.5 O papel do direito notarial na desjudicialização

De altíssimo relevo, diante do fenômeno da desjudicialização, trazer à baila algumas considerações sobre a atividade secular dos notários, cuja vocação primitiva voltada para a garantia da segurança jurídica, os coloca como autênticos sucedâneos da jurisdição, naquelas intervenções que não exorbitem a administração pública dos interesses privados.

O direito notarial compreende o conjunto de normas que disciplinam a organização, funcionamento e atribuições do tabelião, os atos e contratos de que estes participam, cuja atividade prima pela publicidade, autenticidade, segurança e eficácia. No conceito de Mengual e Mengual *apud* Leonardo Brandelli (1998, p. 78):

é o ramo científico do Direito Público que, constituindo um todo orgânico, sanciona com a Fé Pública as relações jurídicas voluntárias e extrajudiciais mediante a intervenção de um funcionário que atua por delegação do Poder Público.

Tabelião é a pessoa natural, profissional do direito que, após aprovação em con-

curso público de provas e títulos, recebe delegação para o exercício da atividade notarial, com fé pública. Cabe-lhe, principalmente, colher e instrumentalizar a vontade das partes em atos e contratos, garantindo perfeição formal e autenticidade; intervir em atos e negócios a que for chamado a participar, inclusive mediando e aconselhando as partes; autenticar documentos; reconhecer assinaturas, lavrar atas notariais e testamentos.

A função notarial é de natureza pública, mas exercida privativamente de maneira independente, o que permite ao Tabelião cumpri-la com imparcialidade, aconselhando as partes, equilibrando a relação e nivelando os contratantes. O caráter privado da atividade se evidencia na participação em atos e documentos de interesse privado, sob a égide do direito civil, sem atribuição específica para o direito público.

A Constituição Federal de 1988 disciplinou a atividade notarial, em seu art. 236, norma regulamentada pela Lei Federal número 8.935, de 18.11.1994.

A atividade notarial sempre esteve ligada à mediação, prevenção e resolução de interesses privados e seus conflitos, sendo-lhe familiar a atividade de administração pública dos interesses privados, cujas vocação e *know-how* nesta seara vêm sendo desenvolvidas ao longo dos séculos.

Os atos notariais possuem valor e força executivos, obrigando as partes contratantes, trazendo concretude e efetividade às relações contratuais; possuem presunção de veracidade, protegidos pela fé pública do Tabelião, guardando consigo a materialidade de um interesse protegido juridicamente.

Os atos solenes e formais elaborados pelo Tabelião produzem certeza jurídica e paz social, portando força probante, autenticidade, correção e adequação.

Tudo quanto estiver inserto no instrumento público está protegido pela fé pública, sejam declarações das partes ou do próprio notário, porque “O documento público faz prova não só da sua formação, mas também dos fatos que o escrivão, o tabelião, ou o funcionário declarar que ocorreram em sua presença”, nos termos do disposto no art. 364 do Código de Processo Civil, Lei número 5.869/1973. Também, a escritura pública tem força executiva das obrigações assumidas pelas partes signatárias.

A função de mediador, sempre exercida pelo Tabelião, é realçada pelo conhecimento do direito material, pela credibilidade e fé que seus documentos emanam, e pela neutralidade que o caracteriza, trazendo segurança jurídica, exercendo verdadeira substituição da prestação jurisdicional nos atos de jurisdição voluntária.

A responsabilidade civil e criminal pelo ato que pratica protege as partes de eventuais equívocos ou exageros do Tabelião, tornando a atividade extremamente confiável.

Em um resumo das vantagens da intervenção notarial encontram-se: A) orientação imparcial e neutra das partes, aconselhando e prevenindo resultados; B) elaboração técnica de documentos de modo a evitar nulidades; C) Fiscalização da identidade e capacidade das partes e exame de documentos, de modo a afastar falsidades, o que favorece a presunção de boa fé; D) formalização de documento público com irrecusável valor probante; E) exequibilidade intrínseca do documento público; F) guarda e conservação de originais de documentos; G) publicidade, autenticidade e eficácia dos atos que pratica; e, H) proteção das partes contra eventuais equívocos do Tabelião, mediante a responsabilização civil e criminal deste pelos atos que pratica.

4 O ENSINO JURÍDICO

4.1 O ensino jurídico e sua crise plural

A expressão “ensino jurídico”, modernamente, também atrai o vocábulo “crise”, traduzindo um sentimento comum a quem se disponha a refletir sobre o tema e seus desdobramentos que o modelo de ensino contemporâneo perdeu sua excelência. A crise espelha um estado de tensão, incerteza, conflito, perda de identidade e outros fenômenos próprios de momentos históricos que precedem importantes mudanças paradigmáticas. Não é, todavia, uma crise específica do ensino jurídico ou do ensino superior: **a crise é do ensino** como conceito geral, até porque a formação do homem não ocorre na universidade, mas principia no ensino fundamental.

Uma crise, necessariamente, não traz consigo o estigma da nocividade intrínseca. Antes de ser um mal, pode ser o espelho de uma resistência à petrificação, uma busca pelo movimento ou um exercício de aprimoramento. Outros momentos críticos já se sucederam no ensino superior, desde o amanhecer das primeiras faculdades de direito do Brasil, cujas precursoras nasceram em 11 de agosto de 1827, nas cidades de São Paulo e Olinda.³

Entre outros estímulos, a crise se alimenta da crescente deficiência formativa dos profissionais do direito, da perda de infra-estrutura das instituições públicas de ensino superior e da desmotivação dos professores mal remunerados. A mercantilização do ensino jurídico entregue a empresas que não têm vocação para o magistério, a proliferação irresponsável de cursos jurídicos inadequados oferecidos por instituições desestruturadas, sublinham o triunfo da quantidade sobre a qualidade dos profissionais.

³ A criação se deu pela Lei de 11 de agosto de 1827, cujo artigo 9º estabelecia que “Os que freqüentarem os cinco anos de qualquer dos Cursos, com aprovação, conseguirão o grau de Bacharéis formados.”

Este conjunto de fatores redundando em cursos de direito ruins, que formam profissionais ruins, sujeitando a sociedade a uma proteção jurídica ruim.

É público e notório o altíssimo índice de reprovação nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil. Em São Paulo, a primeira fase do Exame de Ordem 128, realizada no dia 22 de janeiro de 2006, rejeitou 80,8% dos candidatos, com apenas 19,2% de aprovados, conforme divulgado pela assessoria de imprensa da Ordem dos Advogados de São Paulo (OAB/SP).⁴

Este resultado não é uma novidade exclusiva do ano de 2006. Em resultados finais anteriores foram aprovados 18,32% no exame de agosto de 2005; 7,16% em maio de 2005; 20,65% em janeiro de 2005; e 8,57% em setembro de 2004. Estatística lamentável e alarmante.

4.2 As instituições de ensino jurídico e a evolução da ciência

O comportamento padrão das instituições de ensino superior, oprimidas pela crise múltipla, tem sido o de tratar o ensino do direito como mera experiência transitiva, banalizando o magistério jurídico com a insossa transmissão de conteúdo em um viés mais dogmático que teleológico. O obsoleto modelo de aula-conferência, por exemplo, prioriza **informar o direito positivo** mais que **formar o profissional para pensar o direito**. Não será exagero concluir que o

ensino jurídico, da forma como é posto, petrifica e aprisiona o espírito livre e inquieto da própria ciência.

A crise mais grave, no entanto, talvez reflita das demais crises, repousa no risco de estagnação do ensino diante das transformações contemporâneas.

Enquanto a sociedade mutante avança na eterna reforma, metamorfoseando a ciência do direito, o ensino jurídico mantém-se em um acanhado nível de evolução metodológica e epistemológica ou, pior, em uma posição de neutralidade irresponsável diante das transformações a que assiste.

Mas defeitos ensejam reparos, não a destruição do corpo defeituoso e, apesar das perspectivas incertas, não parece razoável a posição extrema defendida pelo professor Horácio Wanderlei Rodrigues (1993), que argumenta ser necessário implodir a estrutura existente e construir uma nova.

A admissão da novidade, mesmo a que se mostra ostensiva e ao largo de negação, é exercício que possui certo conteúdo de risco; mesmo risco que se apresenta na preservação do que está em evidente processo de superação. Outrossim, assumir riscos é fundamental para o desenvolvimento da criticidade institucional, entendida como a capacidade de volver os olhos para a realidade concreta muito além do currículo mínimo ou do padrão adotado.

Visitando os endereços eletrônicos de diversas universidades e faculdades de direito,⁵

⁴ <http://www.oabsp.org.br/main3.asp?pg=3.2&pgv=a&id_noticias=3433>.

⁵ <<http://www.ufmt.br/fd/Texto/Graduacao/Grade-Curricular.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2006. <<http://www.direito.ufmg.br/faculdade.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2006. <http://www.stj.gov.br/webstj/Institucional/Discurso/discurso_posse_ministro_americo_luz.asp>. Acesso em: 16 mar. 2006. <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/MJ/2004/187.htm>. Acesso em: 10 abr. 2006. <http://www.stj.gov.br/webstj/Institucional/Discurso/discurso_posse_ministro_americo_luz.asp>. Acesso em: 16 mar. 2006. <<http://www.cnj.gov.br/downloads/JN2.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2006. <<http://www.unimontes.br/noticias.php?id=22>>. Acesso em: 10 mar. 2006. <<http://urano.cecom.ufmg.br/scg/cursos/grade.jsp?idCurso=56&caminhos=719>>. Acessado em: 10 abr. 2006, às 18:00 h. <http://www.oabmg.org.br/exame_oab/res_2etp.asp?exame=122005#>. Acesso em: 10 abr. 2006. <<http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=8486>>. Acesso em: 10 abr. 2006. <<http://cgi.ufmt.br/fd/Texto/Graduacao/Grade-Curricular.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2006. <<http://www.unimontes.br/noticias.php?id=22>>. Acesso em: 10 mar. 2006. <<http://www.ufpa.br>>. Acesso em: 10 mar. 2006. <<http://urano.cecom.ufmg.br/scg/cursos/grade.jsp?idCurso=56&caminhos=719>>. Acesso em: 10 abr. 2006. <http://www.pucminas.br/cursos/index_graduacao.php?tipo=1&pai=37&menu=3&cabecalho=1&lateral=1&curso=124&mostra=disciplinas>. Acesso em: 10 abr. 2006. <<http://sistemas1.usp.br:8080/jupiterweb/jupDisciplinaLista?codcg=2&tipo=D>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

dentre elas a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Montes Claros, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pode-se constatar, em perfunctório exame das grades curriculares e disciplinas ministradas que, em nenhuma delas, consta disciplina especificamente voltada para formação de um advogado que milite bem no foro judicial e no extrajudicial. Ao contrário, a preocupação que se infere dos currículos, se não exclusiva pelo menos precípua, é com a formação do advogado demandista e formalista.

A título de exemplo, em uma analogia grotesca, a extrema preocupação estética que a monografia jurídica exige, muitas vezes em detrimento do conteúdo, é evidência do apego formalista em seu grau superlativo. Reflete bem o tipo de profissional desejado: alguém capaz de construir uma peça com métrica e precisão estética, espaçamentos, margens superiores e laterais demarcadas, sem possibilidade de transação ou de criatividade. Não há espaços para novidades.

Daí se vê que exigir o abandono, ainda que ocasional, da formação tradicionalmente formalista e demandista do operador do

direito, ligado ao conceito de litigância processual, que dirige suas razões a um Juiz que lhe dará uma sentença da qual poderá recorrer, não é visto como razoável.

Não é só ao discente que pretende advogar que a perspectiva de um ensino jurídico voltado para a desjudicialização interessa. Dentro do Ministério Público existe uma corrente que propõe que o promotor de justiça deve ser mais resolutivo que demandista. Marcelo Goulart (1992, p. 22), assevera que o Ministério Público deve: [...] transformar-se em efetivo agente político, superando a perspectiva meramente processual da sua atuação; atuar integradamente e em rede, nos mais diversos níveis — local, regional, estatal, comunitário e global —, ocupando novos espaços e habilitando-se como negociador e formulador de políticas públicas; transnacionalizar sua atuação, buscando parceiros no mundo globalizado, pois a luta pela hegemonia (a guerra de posição) está sendo travada no âmbito da ‘sociedade civil planetária’; buscar a solução judicial depois de esgotadas todas as possibilidades políticas e administrativas de resolução das questões que lhe são postas (ter o judiciário como espaço excepcional de atuação).⁶

⁶ Na *Revista Jurídica da Escola Superior do Ministério Público*, v. 1, n. 1, jan. jun. 2001, p. 11, Marcelo Goulart, em artigo intitulado “Missão Institucional do Ministério Público”, aduz que a ação da promotoria deve ser mais resolutiva que demandista, “[...] Para essa mudança de paradigma, entendemos que seriam imprescindíveis, dentre outras medidas, as que seguem a seguir: a) Iniciar trabalho para fomentar a mudança do paradigma cultural dos Membros da Instituição e seus servidores, com a valorização do trabalho e destaque do compromisso com a mudança social e com a atuação preventiva; b) Aperfeiçoamento do diálogo com a sociedade política e com a sociedade civil, através da realização de audiências públicas de forma sistematizada, orientando a sociedade e suas instituições quanto à proteção preventiva dos direitos sociais; c) Criação de grupos de estudos entre membros e servidores do Ministério Público para debates sobre formas de atuação preventiva; d) Criação de núcleo de estudos, pesquisas, estatísticas e de eficácia funcional, a fim de que a Instituição possa direcionar o seu caminho e atender às exigências do Estado Democrático de Direito, especialmente no plano da atuação preventiva; e) Criação de manuais de atuação preventiva, jurisdicional e extrajurisdicional; f) Priorização do controle abstrato da constitucionalidade, com a utilização inclusive da recomendação antes do ajuizamento, por exemplo, das ações diretas, de forma a provocar o autocontrole de constitucionalidade perante o poder elaborador da norma inconstitucional. g) Elaboração de modelo de regimento interno (com a finalidade de possibilitar a atuação homogênea da Instituição, especialmente quanto à defesa da tutela preventiva) para as Promotorias de Justiça, Procuradorias de Justiça e Procuradorias da República, com a possibilidade de sua adoção pelo Promotor de Justiça e pelo Procurador da República, já que, pelo princípio da simetria com o modelo da Magistratura (Tribunais), aos componentes ou componente do órgão incumbe a elaboração do regimento interno. h) Mudança de paradigma na atuação da área cível: exigência de presença de interesse social ou de situação concreta de risco a direito individual puro indisponível, o que diminuirá a atuação na área cível com a possibilidade de priorização da atuação preventiva em outras áreas de atribuição da Instituição, especialmente quanto à defesa dos interesses ou direitos massificados. i) Implementação nas Escolas do Ministério Público de projetos pedagógicos próprios que venham conferir especial atenção à formação humanista e à valorização da atuação preventiva dos membros do Ministério Público.

4.2.1 As diretrizes curriculares do Ministério da Educação como facilitadoras do processo de modernização do ensino jurídico

Poder-se-ia aduzir que o currículo mínimo é instrumento justificador da timidez das IES em ampliar sua grade para agregar reflexos da mudança paradigmática em andamento, dado o engessamento que produz.

No entanto, a Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004 que instituiu as diretrizes curriculares do curso de graduação em direito suprimiu o modelo que fixava currículo mínimo para a graduação. O regramento anterior, a bem da verdade, mostrava-se instrumento de aprisionamento do aluno a conteúdo previamente detalhado, limitado, obrigatoriamente dogmático e compulsoriamente incompatível com a dinâmica da ciência objeto de estudo.

Com o advento das diretrizes curriculares, cujo princípio estimula a flexibilização, as IES ganharam liberdade para serem criativas e modernas, a medida em que desamarraram os currículos mínimos e permitem domar o conteúdo. Além disso, a iniciativa favoreceu a capacidade institucional de elaborar projetos pedagógicos, inclusive agregando nuances regionais, e concebem a formação superior como um processo contínuo, autônomo e permanente.

As diretrizes curriculares permitem que o ensino jurídico acompanhe a ciência que é sua razão de existir, eliminando ou rareando a perspectiva restritiva ou diminuidora.

Com as diretrizes, pode-se efetivamente dizer que o ensino do direito retorna a seu potencial formativo, porque combate o caráter transitivo do ensino, contribuindo para despertar no estudante a capacidade de pensar o direito.

Se existe liberdade curricular deve-se exercê-la em sua plenitude, sob pena de negar sua

preciosidade e finalidade. O potencial criativo das instituições de ensino superior deve ser explorado diante da liberdade que as normas lhes concedem na organização de seus currículos, inclusive inovando com disciplinas que mais se amoldam à realidade, e visem atender à dinâmica das demandas sociais. Isso significa, no mínimo, acompanhar o viés da ciência jurídica.

Dentre as competências e habilidades a serem despertadas nos alunos, nos termos da Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004, encontra-se a capacidade de adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, inclusive administrativas, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos.

Segundo as diretrizes curriculares, o curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu projeto pedagógico e organização curricular, conteúdos e atividade que atendam aos três eixos essenciais: a) eixo de formação fundamental; b) eixo de formação profissional; e, c) eixo de formação prática. O eixo de formação profissional permite o estudo de disciplinas de forma sistemática e contextualizada segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais.

Falta nas diretrizes curriculares uma atenção ao exercício da profissão jurídica voltada para a prevenção de litígios. Contudo, criar disciplinas adequadas ao paradigma da desjudicialização, ou adaptar disciplinas já existentes a este processo, contribui para despertar no discente a capacidade de atuação técnico-jurídica em diferentes instâncias, inclusive e especificamente instâncias não judiciais. Também se harmoniza com os princípios do eixo de formação profissional. Numa visão pragmática, é preciso que o discente saiba que prevenir litígios é melhor que protagonizá-los; que não é necessário abrir um processo para promover a

constituição em mora do devedor, ou para preservar interesses, ou ainda para resguardar direitos, sendo possível alcançar este objetivo mediante notificação extrajudicial junto ao Cartório de Registro de Títulos e Documentos; que a preservação de uma prova oral, sua coleta, ou ainda, a vistoria ou constatação de um fato, não depende de uma medida cautelar, podendo ser feita por intermédio do Tabelião de Notas que lavrará uma Ata Notarial para tais fins; que a consignação em pagamento, a retificação de área, o inventário e partilha, a separação e o divórcio podem, ou poderão, ser resolvidos sem a intervenção judicial.

São inúmeras as possibilidades de utilização de recursos subsidiários à jurisdição alcançando objetivos semelhantes com menos dispêndio de tempo e dinheiro.

4.3 Da sugestão de disciplina

Considerando a relevância da desjudicialização e seus desdobramentos práticos, principalmente para o discente que se forma com a intenção de exercer a advocacia, é oportuno que as Instituições de Ensino Jurídico incluam em sua grade curricular disciplina voltada para preparar o futuro profissional para a advocacia preventiva e/ou não judicial.

A disciplina trataria justamente do “Direito Extrajudicial” e condensaria o estudo sobre as múltiplas alternativas à jurisdição, da prevenção de conflitos, de sua solução pacífica e desjudicializada, com ênfase na utilidade do direito notarial.

Um esboço parcial do plano de ensino de tal disciplina contemplaria os seguintes elementos:

4.3.1 Ementa

Noções Introdutórias sobre Jurisdição. Noções conceituais sobre judicialização e

desjudicialização. Tutela Jurisdicional e Tutela Alternativa. Advocacia litigiosa. Advocacia preventiva. Procedimentos administrativos e extrajudiciais. Direito Notarial e Registral.

4.3.2 Objetivos Gerais

Propiciar uma assimilação de conteúdo centrado no paradigma da desjudicialização, com base na inter-relação entre professor e alunos, de maneira sistêmica, crítica, criativa e sensível.

4.3.3 Objetivos Específicos

Estimular, instigar e orientar reflexões e discussões nos moldes do diálogo ordenado professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor; orientar bibliografia específica sobre os assuntos propostos, instigar sua leitura e pesquisa, cobrando sua aprendizagem e compreensão; propiciar a correção, a auto-correção, a orientação e a auto-orientação dos estudos da disciplina; evidenciar todo o processo da construção do conhecimento em todo seu contexto, sem visões absolutas, com visão interdisciplinar, não expressamente dogmáticas, mas acima de tudo, avançadas; refletir, discutir e escrever crítica e criativamente sobre problemas atuais propostos pela desjudicialização; e confrontar e contrastar a perspectiva tradicional do Processo com a perspectiva do novo paradigma.

4.3.4 Conteúdo Programático

- 1 – Introdução histórica e noções conceituais sobre jurisdição e tutela jurisdicional;
- 2 – Noções conceituais sobre judicialização e desjudicialização;
- 3 – Procedimentos e instrumentalidade na esfera extrajudicial;
- 4 – Teoria geral dos contratos;
- 5 – Procedimentos desjudicializados;
- 6 – Noções de direito notarial e registral.

5 CONCLUSÕES

Do exposto, se extrai o seguinte:

– A desjudicialização é uma revolução paradigmática em andamento, com normas desjudicializantes presentes no ordenamento jurídico, redesenhando o conceito de monopólio da jurisdição, bem como modernizando a idéia que se tem sobre Justiça, jurisdição e Estado-Juiz.

– O modelo de ensino jurídico atual não assimilou a mudança de paradigma, concentrando a substância de sua estrutura curricular na formação de profissionais demandistas e dependentes do Estado-Juiz, que certamente encontrarão dificuldades para sorverem e bem utilizarem os instrumentos do novo paradigma.

– É urgente e inadiável que as instituições de ensino jurídico promovam a incorporação, em sua estrutura curricular, de disciplina específica que contemple o direito extrajudicial e preventivo.

– É imperioso, ainda, que as disciplinas lecionadas sob o paradigma do monopólio da jurisdição recebam os influxos do paradigma da desjudicialização, de forma a propiciar a assimilação do conteúdo adequado às exigências dos novos tempos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *Teoria da Norma Jurídica*. Tradução Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. 2. ed. revista. 2003, p. 62.

BRANDELLI, Leonardo. *Teoria geral do Direito Notarial*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998. p. 78.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional*. 6. ed. rev. Coimbra:

Editora Almedina, 1993.

CENEVIVA, Walter. *Lei dos Registros Públicos Comentada*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CINTRA, Antônio Carlos Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. 9. ed. *Teoria Geral do Processo*. São Paulo: Malheiros Editores, 1999. p. 131.

DINAMARCO, Cândido Rangel. O futuro do processo civil brasileiro. In: *Fundamentos do processo civil moderno*, Vol. II, 3. ed., [s. l.]: Malheiros Editores, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saber necessário a prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 47.

GENRO, Tarso. *O Ensino do Direito em tempo de mudança*. O Sino de Samuel. Belo Horizonte: [s. n.], out./ nov. 2004. p. 16.

GOULART, Marcelo Pedroso. *Ministério Público e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

HABERMAS, Junger. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*, v. 1, Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p. 154.

LEAL, Rosemiro Pereira. *Teoria Geral do Processo: primeiros estudos*. 4. ed. Porto Alegre: Síntese, 2001. p. 89.

MAXIMILIANO, Carlos. *Hermenêutica e Interpretação do Direito*. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. São Paulo: RT, 1998.

NEGRÃO, Theotonio. Gouvêa, José Roberto F. Gouvêa. *Código Civil e legislação civil em vigor*. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

PAULA, Jônatas Luiz Moreira de Paula. *A Jurisdição como Elemento de Inclusão Social*. São Paulo: Manole, 2002. p. 87.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino Jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1998.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. A Arbitragem como meio de solução de com trovérsias – artigo publicado na *Revista Síntese de direito Civil e Processual Civil*. n. 2 – nov./dez. 1999, p. 5.

TUCCI, José Rogério Cruz e. *Tempo e Processo*. São Paulo: *Revista dos Tribunais*, 1997. p. 129.

WEBER, 1999. *Economia e Sociedade*, Vol. II, Editora UnB.

Sites Consultados:

01) <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17523.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2006.

02) <http://www.oabsp.org.br/main3.asp?pg=3.2&pgv=a&cid_noticias=3433>. Acesso em: 20 mar. 2006.

03) <<http://www.oabmg.org.br/pesquisa/pesquisa.asp#>>. Acesso em 19 mar. 2006.

04) <<http://www.ufmt.br/fd/Texto/Graduacao/Grade-Curricular.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2006.

05) <<http://www.direito.ufmg.br/faculdade.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

06) <http://www.stj.gov.br/webstj/Institucional/Discurso/discurso_posse_ministro_americo_luz.asp>. Acesso em: 16 mar. 2006.

07) <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/MJ/

2004/187.htm> Acesso em: 10 mar. 2006.

08) <http://www.stj.gov.br/webstj/Institucional/Discurso/discurso_posse_ministro_americo_luz.asp>. Acesso em: 16 mar. 2006.

09) <<http://www.cnj.gov.br/downloads/JN2.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2006.

10) <<http://www.unimontes.br/noticias.php?id=22>>. Acesso em: 10 mar. 2006.

11) <<http://urano.cecom.ufmg.br/scg/cursos/grade.jsp?idCurso=56&caminhos=719>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

12) <http://www.oabmg.org.br/exame_oab/res_2etp.asp?exame=122005#>. Acesso em: 10 abr. 2006.

13) <<http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=8486>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

14) <<http://cgi.ufmt.br/fd/Texto/Graduacao/Grade-Curricular.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

15) <<http://www.unimontes.br/noticias.php?id=22>>. Acesso em: 10 mar. 2006.

16) <<http://www.ufpa.br>>. Acesso em: 10 mar. 2006.

17) <<http://urano.cecom.ufmg.br/scg/cursos/grade.jsp?idCurso=56&caminhos=719>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

18) <http://www.pucminas.br/cursos/index_graduacao.php?tipo=1&pai=37&menu=3&cabecalho=1&lateral=1&curso=124&mostra=disciplinas>. Acesso em: 10 abr. 2006.

19) <<http://sistemas1.usp.br:8080/jupiterweb/jupDisciplinaLista?codcg=2&tipo=D>>. Acesso em: 10 abr. 2006.



A crise do ensino jurídico e seu reflexo na educação superior

HÉLEN CRISTIANY P. DE OLIVEIRA

RESUMO

Dentro de uma visão democrática, percebemos na educação uma forma de melhor compreensão de nossa vida e do papel que nos cabe dentro da sociedade para atuarmos no sentido de nos integramos e modificá-la visando a um mundo solidário. O ensino é um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação, é simultaneamente depositário e criador de conhecimentos. É instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Não há como viver socialmente sem educação, daí a preocupação com a crescente crise do ensino jurídico, que tem gerado uma queda considerável na qualidade do ensino superior oferecido nas Universidades. A crise em análise não começou hoje, ao contrário possui bases remotas desde a criação dos cursos de Direito no Brasil. A proliferação excessiva dos cursos jurídicos, o descuido na seleção dos professores e até mesmo os ultrapassados projetos pedagógicos utilizados nos cursos têm sido as principais vertentes da crise. Justifica-se também o estudo da atual crise dos cursos jurídicos, primeiro pela necessidade de remodelagem das estruturas didáticas, segundo para que as Universidades que oferecem cursos de direito não caiam no descrédito dos baixos índices de aprovação que observamos nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil. É exatamente neste contexto que se reside o objeto precípua do presente trabalho, ou seja, sem a pretensão de dar uma solução definitiva e inflexível ao tema proposto, apontar de forma clara e precisa os reflexos que a crise jurídica operara nos cursos de direito nas diversas Instituições Universitárias espalhadas por todo o país.

1 RESULTADOS APONTADOS NO EXAME DA OAB

O resultado do exame da OAB é um alento para os estudantes que, frente às circunstâncias, encontram-se desolados diante da reprovação de tantos bacharéis em direito. Com resultados tão negativos, gerou-se um abalo na qualidade do ensino, reflexo de uma educação comprometida e segundo a qual a nação experimenta uma deteriorização na qualidade do ensino fundamental, médio e, conseqüentemente, no superior. Este, a par de se contaminar com a degeneração dos níveis inferiores que nele se projetam, sofre ainda os efeitos desastrosos da proliferação massiva de cursos jurídicos pelo Brasil afora.

A qualidade do ensino caiu. Se antes era possível estudar numa biblioteca, hoje estas não têm obras atualizadas para o aluno do curso jurídico. E quando as têm, são em número insuficiente para atender à demanda.

Argumenta-se que o Exame de Ordem é difícil. Trata-se, na realidade, de um teste sobre mínimos conhecimentos de Direito. Nada com que um futuro advogado não vá se deparar na sua profissão. Criticar o rigor do exame para mudá-lo é querer nivelar por baixo. E assim colocar no mercado de trabalho profissionais despreparados que irão refletir, ainda mais, as deficiências dos operadores do Direito.

O resultado pífio do Exame de Ordem é mesmo reflexo da deficiência do ensino jurídico no Estado e no país. Todos os estudantes que prestaram o Exame vêm de faculdades de Direito aprovadas e que funcionam com autorização do Ministério da Educação. Está claro que é preciso mais rigor nos critérios de autorização para a criação de novos cursos, bem como na fiscalização dos já existentes, uma vez que o objetivo de formar futuros advogados praticamente não está sendo atendido.

Para a Ordem dos Advogados do Brasil, a solução imperativa hoje é criar padrões de

referência mais altos e vetar novos cursos que não atendam aos requisitos mínimos. Por força de decreto, a OAB tem amparo legal para opinar sobre a abertura dos cursos de Direito, mas não tem poder de veto. Assim, nos últimos três anos, a OAB emitiu parecer positivo para a criação de apenas dezenove novos cursos de Direito, mas o Conselho Nacional de Educação autorizou a abertura de duzentos e vinte e dois cursos.

Não tem a OAB o poder de regular o mercado, mas só concede o parecer a instituições de ensino que coloquem em prática os projetos que atendam a determinados requisitos como o compromisso com valores éticos e o comprometimento pedagógico e epistemológico.

A verdade é que todos – OAB, professores, educadores e também os próprios estudantes – devem ter papel mais ativo no processo de criação e fiscalização dos cursos de Direito. A OAB, que tem atuado junto ao Ministério da Educação, pode também atuar informando melhor futuros estudantes sobre as faculdades de Direito que pretendem cursar. Professores e educadores precisam achar formas de contribuir para a solução do problema. E os futuros estudantes precisam, desde já, exercer seu pensamento crítico ao escolher a instituição para a qual pretendem dedicar seu tempo e seu dinheiro.

2 PERFIL DOS ATUAIS PROFISSIONAIS DO DIREITO

Os problemas nos cursos jurídicos são normalmente percebidos com maior facilidade depois da formatura, quando o estudante começa a procurar seu espaço no mercado de trabalho. As deficiências do acadêmico podem mesmo fazer com que ele passe a repetir socialmente que “a universidade não prepara para a vida”, como se ele mesmo tivesse consciência universitária ou mesmo noção do que isto possa significar.

Os diplomados em Direito possuem um perfil marcante: eles reúnem informações técnicas em menor ou maior grau que lhes permitem ter segurança mínima para realizar um concurso público ou de se lançar na vida advocatícia. As informações consistem normalmente em comentários sobre a legislação vigente tirados diretamente e sem posicionamento pessoal dos compêndios de Direito; nas palavras do próprio jurista: para os diplomados, o direito é uma sintaxe de normas, prazos e sanções, alienadamente aplicados e desenraizados tanto de suas origens, quanto da realidade em mudança na qual vai ser aplicado e vai também influir.

Além disto, costumam restringir a visão do Direito aos tribunais, sem enxergar campos como arbitragem, mediação, consultoria empresarial, áreas de atuação profissional em que bacharéis em Direito podem atuar sem dificuldades. Por estes problemas, formam-se como profissionais com os conhecimentos restritos a o que se lembram das aulas do currículo mínimo, sem a “cultura geral” que costuma ser atribuída ao curso de Direito. Pelas deficiências na bagagem acadêmica, trabalham sem noções de lógica, pesquisa e ciência, baseando-se apenas em discurso retórico limitado ao vocabulário prolixo e rebuscado, necessário para sair-se bem diante do cliente e do júri.

Muito mais do que um grande número de rótulos depreciativos, serve como alerta a todos que estão para formar-se no curso de Direito. O ato de formar-se é diferente da prática de informar-se. O primeiro exige a procura pelo conhecimento, que se conheça não apenas as técnicas à prática profissional, mas também os princípios éticos e morais que nortearão a sua atuação, o que lhe permitirá ser um profissional diferenciado do cliente criminoso; além disso, ter sentido de justiça bem nítido na consciência. Conhecer mais do que códigos comentados, saber comentá-los é a prática necessária aos estudantes que se formam em Direito.

Logo, fica claro que uma formação monodisciplinar, em que o estudante se preocuparia apenas com os assuntos relativos à sua futura área profissional, é inaceitável. Não se falaria em formação, mas em especialização na miopia jurídica, em que o Direito seria visto de uma forma extremamente limitada, composta tão somente de noções das práticas processuais necessárias às ações que os clientes precisam.

Também fica evidente, quando se observa o perfil de grande número dos formados em Direito, de forma cética que o estudante de Direito precisa procurar por si o conhecimento mais amplo da sociedade, do ser humano, para que possa com responsabilidade juridicizar os atos de sua vida. E, para isso, é preciso que o conhecimento jurídico tenha sido – ou venha a ser em nível de especialização, mas de forma mais intensa para compensar, caso não tenha sido durante a graduação – preocupação permanente do estudante de Direito.

3 TÉCNICAS DIDÁTICAS: DIAGNÓSTICOS E PROPOSTAS PARA A CRISE

Inúmeras são as técnicas apontadas hoje por pedagogos como forma de ensino. Para cada situação, para cada conteúdo existem não uma, mas várias. Elas devem ser adotadas levando-se em consideração não apenas os estudantes, mas também o professor. O importante é a adequação de todos os sujeitos envolvidos, assim como o próprio envolvimento. A motivação para utilizar o meio proposto. Além disso, a possibilidade de criação de novas técnicas não deve ser esquecida, bastando para tanto o uso da imaginação.

O seminário é a técnica mais adotada em nível superior depois das aulas-expositivas – estando em paridade com esta quando se trata de cursos de pós-graduação. Sua estrutura é simples: a cada aluno é determi-

nado um tema, ou cada aluno escolhe um tema e, dirigido pelo professor, prepara uma apresentação para a turma. A classe, que tinha conhecimento prévio do sujeito a ser abordado, igualmente conhece o tema e após a exposição, acontece debate. Historicamente, a consolidação e generalização do seminário baseou-se em ser ele considerado como o instrumento mais apto para a integração da investigação na docência. O seminário é utilizado para formar os alunos na investigação e na prática dos seus métodos específicos.

Entretanto, os alunos criticam a utilização única do seminário, que torna as aulas monótonas e cansativas, destacando que na verdade a situação fática é apenas a substituição da aula do professor pela do aluno. Esse erro pode ser evitado com uma correta intervenção do professor, no sentido de orientar os estudantes e não apenas determinar temas e datas e deve o professor intervir nas discussões a fim de orientar os debates.

A não correção dessas distorções revela que os seminários devem ser utilizados com parcimônia, por serem eles aplicados em circunstâncias especiais – primeiros anos universitários, maior número de alunos, ausência de trabalhos escritos, etc. –, se não se verificarem as características deste método, será talvez melhor utilizar outra terminologia; porque, na realidade, em lugar do método do seminário estão hoje sendo utilizadas outras técnicas perfeitas, conhecidas e diferentes.

Os jogos estratégicos parecem ser uma das atividades mais criativas e, portanto, mais difíceis de serem executadas. Pressupõem o encontro perfeito entre o conteúdo de ensino e uma situação que permita o trabalho. Jogo aqui diz respeito não a passatempo, mas a conjunto de regras que delimitam uma ação na busca de um fim, na conquista de um objetivo. A palavra “jogo” neste contexto

não implica falta de seriedade (o que poderia estar associado a seu significado comum), mas, sim, à idéia de que os chamados “jogos de salão”, mais adequadamente denominados “jogos de estratégia”, proporcionam os exemplos mais puros de situações que são tomadas como protótipos nessa nova teoria do conflito.

Para compreendermos os jogos como prática de ensino, é importante diferenciar os jogos propriamente ditos, ou seja, as atividades nas quais os participantes, ditos jogadores, não assumem papéis. Eles perseguem determinados objetivos, orientados e controlados pelas regras e procedimentos comuns estabelecidos para o jogo e os jogos simulados, nos quais “os jogadores assumem determinados papéis”. Sua participação é orientada, controlada e avaliada tendo como referência objetiva os procedimentos comuns, mas em função do papel específico que cada um assumiu.

É nesta última categoria que se inclui uma atividade muito comum nas disciplinas de direito penal e/ou processo penal, a do júri simulado. Com uma questão que cabe refletir: neste, a simulação é completa, a ação acontece fora da sala de aula, muitas vezes com convidados, inclusive a mídia. O professor aparece, no máximo, orientando até o começo das atividades, depois vale a competição entre grupos, turmas ou mesmo Universidades na disputa pela condenação ou absolvição do réu.

O júri simulado pode ser atividade estimulante, mas poderia ocorrer também dentro de sala de aula, com efetiva participação do mestre, que então realmente orientaria o trabalho. O sucesso da aplicação desta técnica depende primordialmente da sua localização no contexto de um planejamento de ensino. Ela não tem um fim em si mesma, mas deve estar voltada para a satisfação de objetivos educacionais mais amplos.

Existem muitas controvérsias a respeito da proposta que diz respeito à pesquisa. Esta técnica possui inúmeras vantagens e motivação para o ensino-aprendizagem. Nesta proposta o professor não explicita para os alunos os conceitos e princípios que deverão ser aprendidos, mas lhes fornece exemplos e problemas a partir dos quais os estudantes poderão induzir estes conceitos e princípios.

Uma das grandes vantagens da técnica parece ser ensinar o aluno a trabalhar com autonomia. Neste sentido, não basta ao professor encomendar o trabalho. Precisa ensinar o acadêmico a realizar pesquisa bibliográfica e jurisprudencial, a aprender a localizar leis, decretos, jurisprudência, etc; a como manusear revistas jurídicas; a como ler na biblioteca das Universidades e Tribunais.

Tudo, é claro, após encontrar o sujeito a ser estudado. Para tanto, necessita identificar a estrutura do conteúdo a ser ensinado, estabelecer objetivos educacionais a serem atingidos e pré-requisitos exigidos para tal, propor estratégias de ensino e definir critérios e procedimentos de avaliação.

Todas essas técnicas abordadas possuem em comum o fato de se basearem em material a ser trabalhado pelo aluno individualmente ou em grupo.

A técnica do estudo de texto consiste na indicação de uma obra que deve, como diz o título, ser estudada. Mas, para que o estudo de texto se realize com plenitude, além do desenvolvimento das habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, inferência etc, é necessário que haja, também, uma etapa final, em que os alunos exteriorizem, pela produção própria algo que adquiriram com o Estudo de Texto. Essa produção será o grande diferencial, pois obriga o aluno a recriar o conhecimento.

Já o estudo dirigido é uma técnica de ensino em que os alunos executam em aula, ou fora

dela, um trabalho determinado pelo professor, que os orienta e os acompanha, valendo-se de um capítulo do livro, um artigo, um texto didático ou mesmo de um determinado livro. O professor oferece um roteiro de estudo previamente elaborado para que o aluno explore o material escrito de maneira efetiva: lendo, compreendendo, interpretando, analisando, comparando, aplicando, avaliando e elaborando. O estudo dirigido, portanto, procura o desenvolvimento do pensamento reflexivo, da análise crítica, em vez da memorização de uma quantidade de informações.

Em educação tem-se utilizado também o dossiê, para fins de estudo, com ótimos resultados. Diante de algum problema a ser resolvido, organiza-se um conjunto de informações pertinentes ao problema, acrescido de orientações didáticas que norteiam a investigação do aluno na busca de soluções. Assim, por exemplo, no Direito, pode-se facilmente organizar dossiê contendo principais regras sobre um fato jurídico, anexar uma ou mais peças de processo a respeito, jurisprudência, notícias de jornais e doutrina, e propor atividades a partir deste material.

Por derradeiro investiga-se a aula magistral, técnica mais comumente utilizada pelos professores das faculdades de Direito. Também a mais debatida. Seus opositores reclamam que nela os alunos são meros receptores frente a professores “poderosos”, donos do conhecimento (saber); além disso, denunciam que tudo que pode ser dito, pode ser escrito; sendo perfeitamente plausível, pois, sua substituição pela mera indicação de bibliografia adequada. Seguidos estudos demonstram sua pouca eficácia para a aprendizagem e que esta técnica favorece maior desgaste físico (voz) e mental do professor.

Em contrapartida, são argumentos a favor da aula magistral: a economia de tempo; o fornecer, ainda que minimamente de assis-

tência do professor ao aluno, permitindo que este seja introduzido no assunto, recebendo, por exemplo, esclarecimentos sobre a matéria e bibliografia para aprofundamento do sujeito. Esta é ainda a melhor técnica para introduzir um novo assunto do programa de ensino; permitir uma visão global e sintética de um assunto; apresentar e esclarecer conceitos básicos de determinada unidade de estudos, enfim, concluir estudos.

Assim, numa escola de linha tradicional será adotada uma aula-expositiva, criticável segundo os argumentos supra citados. Porém, em uma escola que busque uma aprendizagem a partir de valores emancipatórios, ela poderá ser democratizada. Nessa perspectiva, a aula-expositiva pode perfeitamente assumir um caráter transformador por intermédio da troca de experiências entre professor e alunos, numa relação dialógica.

Evidente que as dificuldades para se adotar, na prática, esta última são enormes: desde a falta de referenciais e de costume de participação dos acadêmicos até às vantagens apresentadas pelo sistema tradicional.

Conclui-se que as mais variadas formas de avaliação podem ser implantadas nos cursos jurídicos desde que atendam às necessidades específicas das disciplinas que as aplicam, assim como venham a concorrer para o incremento da política educacional e pedagógica do curso.

REFERÊNCIAS

BAETA, Hermann Assis. *História da Ordem dos Advogados do Brasil*, v. 4. Brasília: OAB, 2003.

BARRAL, Welber. *Metodologia da pesquisa jurídica*. Florianópolis: Boiteux, 2003.

BARROSO, L. R. *O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição brasileira*. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

BITTAR, Eduardo C.B. *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. Boletim Informativo nº 188. Gerência de Relações Externas. Conselho Federal da OAB. Brasília, DF: Ed. OAB, 2005.

GALUPPO, Marcelo Campos. *Da idéia à defesa: Monografias e Teses Jurídicas*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino Jurídico e mudança social*. Franca: UNESP – FHDSS, 2005.

_____. Medida Provisória nº 765, de 1994. In: BRASIL. Congresso. Senado. *500 anos de legislação brasileira*. 2. ed. Brasília, 2001e. CD3: Brasil República.

_____. *Ministério Público: democracia e ensino jurídico*. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

_____. *OAB Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2003.

_____. *OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 1996

OLIVEIRA, Regis de. *O juiz na sociedade moderna*. São Paulo: FTD, 1997

RAMOS, Miguel Antonio Silveira. O ensino jurídico. *JURIS – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas*, v. 9. Rio Grande: Editora da FURG, 1999.

Folia de Reis:

a religiosidade popular

MARIA STELA MOREIRA NERI

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA FOLIA DE REIS

De acordo com Pedrosa José Carlos em seu livro *Folclore Encantado*, p. 7, 13-14, na história universal, as Folias de Reis ou Companhia de Santos Reis surgiram de quatro fontes culturais religiosas católicas antigas. A primeira do capítulo 2 do Evangelho de São Mateus, a segunda da comemoração da festa de Epifania celebrada no dia 06 de janeiro, desde os tempos dos “Autos” à porta das igrejas da Idade Média e especialmente do “Autos dos Reis Magos” do século XVI do literato português Gil Vicente e o quarto com a criação do Presépio por São Francisco de Assis, no século XIII.

A Folia de Reis no Brasil surgiu com a vinda dos portugueses. Em cada Estado ou região, ela é cantada e apresentada de modo diferente, e na região do Norte de Minas em muitos locais ela é bem diferenciada. No município de Brasília de Minas, as Folias de Reis não têm bandeira e nem palhaço como na cidade de Corinto e Uberaba. Os termos de folia aqui são formados essencialmente por homens, ficando as mulheres como participantes de rezas e raramente dos folguedos, nunca do canto.

Todos os tipos de cultura utilizam-se da semiótica para melhor compreensão da simbologia cultural. A antiga cultura não sabia transmitir nenhum ensinamento sem se servir de símbolos próprios da cultura milenar e, por ser milenar, era muito bem entendida por todos. O Evangelho de São Mateus citado nesta pesquisa não foi escrito em grego, mas em aramaico e com cooperação de experientes cristãos judeus convertidos ao Cristianismo. Os judeus que viviam na Grécia e que redigiram o texto do Evangelho de São Mateus entendiam bem a semiótica hebraica e como residentes na Grécia conheciam bem a semiótica usada na Grécia. A tradução do aramaico para o grego chegou até nós. Portanto, os redatores do Evangelho de Mateus usa-

ram muitos símbolos hebraicos e gregos para testemunhar, para pósteros, a excelência da fé cristã sobre as outras religiões fundamentadas só na mitologia. Não precisa ser doutor para entender os símbolos da *Bíblia*. O que não pode acontecer é ler a *Bíblia* para entendê-la ao pé da letra, caindo em fundamentalismos.

De acordo com o fundamentalismo, a *Bíblia* é interpretada ao pé da letra, isto é, não levando em conta as situações históricas e culturais de estilos literários das épocas em que cada livro da *Bíblia* foi escrito e a semiótica é a ciência que aconselha o leitor a fazer a exata compreensão dos símbolos culturais em uma comunicação.

Com base nesta interpretação, entende-se que a Folia de Reis, em sua simplicidade cultural, vive, na prática, uma espécie de fundamentalismo bíblico e por estar intrinsecamente ligada à semiótica tornou-se folclórica e, muito embora os foliões não admitem a participação da semiótica, é impossível apartar dessa prática divina o imaginário popular que é inerente ao homem.

Os escritos sagrados do Evangelho deveriam comunicar três verdades de fé: Jesus é Rei, Jesus é Homem e Jesus é Deus. Para isso tinham que criar três bons signos. Os três Reis Magos são esses três signos.

Interessante é notar que o povo brasileiro do catolicismo popular canonizou, por conta própria, esses três signos “Santos Reis”.

Parece que o povo, imitando emocionalmente o raciocínio de Aristóteles, sob a lógica amorosa de que o Evangelho é santo, raciocina: “Se os signos do Evangelho são santos e se os três Reis Magos são os três signos do Evangelho, logo, os três Reis Magos são santos”.

Para a Teologia Católica, os três Reis Magos não são santos, justamente porque segundo ela não se canonizou pessoas que nunca exis-

tiram. Mesmo assim, os foliões persistem em defender a Folia de Reis apenas como uma oração. Eles ficam aborrecidos se ela for considerada folclórica, pois acham um desrespeito tratá-la dessa forma. Porém, não há como não considerá-la um mito, pois tudo que o homem acredita e não consegue provar é mitológico. Aqui retomo a máxima do escritor Oliva em seu livro *As esquinas dos homens*, onde ele coloca para seus leitores: “Tudo vivido, nada. Nada vivido tudo”. Essas são sábias palavras que demonstram a riqueza do imaginário popular em que nem sempre haveremos de encontrar provas científicas para nossas emoções.

A cultura popular é como um estado de espírito. É passado através da oralidade de pai para filho. Por isso que os foliões a conceituam “Folia é cultura”. É o modo próprio de uma região agir, pedindo, louvando e agradecendo a Deus pelas suas conquistas e realizações. Assim sendo, a cultura popular pode ser vista como um movimento temporal e espacial vinculado ao passado, presente e futuro. Melhor dizendo, a cultura popular está ligada à geografia e à história de um povo.

O folclore, entendido como sabedoria popular, surge como uma vertente dessa cultura passada de geração a geração, ao longo do tempo. O folclore brasileiro é extremamente rico, uma vez que assume diferentes faces pelas diversas regiões do país. Há ainda que se considerar o folclore restrito às pequenas regiões ou comunidades. Em Brasília de Minas, no campo da religiosidade popular, além da Folia de Reis, contamos com orações, cantos e danças tradicionais como: as pastorinhas, muito comum na época do Natal para fazerem a anunciação do nascimento do Menino Jesus; a congada que é realizada em setembro, época da festa de Nossa Senhora do Rosário. Nessa dança são representadas as figuras do Brasil Império. Já as

Folias de Reis são mais comuns na época do Natal até janeiro, no dia de Santos Reis, data em que se desfaz o presépio e também, em agosto, na festa do Bom Jesus. As Folias de Reis têm um ritual todo próprio que será demonstrado no decorrer desta pesquisa.

São muitas as festas religiosas tradicionais em Brasília de Minas, além das danças, temos os leilões, novenas, as procissões, inclusive a que mais se destaca é a dos Cavaleiros, realizada em janeiro na festa de São Sebastião. Essa procissão ganhou força por volta do ano, quando o saudoso Padre Magalhães ausentou-se de nossa paróquia por 6 meses para Medellín, na Colômbia, onde fez uma experiência religiosa.

Ao retornar, coincidentemente no dia 20 de janeiro, dia de São Sebastião, e por ser apaixonado por cavalos, foi recebido com uma grande festa. Havia cavaleiros de todas as redondezas e a partir desse ano, essa procissão tornou-se muito forte até os dias de hoje, representando como a imaginação e a criatividade vão embelezando a religiosidade popular. Ainda no mês de maio, temos a coroação à Nossa Senhora. Em junho, as famosas festas juninas com muito forró, biscoitos, canjicas e foguetes. Em julho, temos a festa da padroeira da cidade e, em outubro, comemora-se a padroeira do Brasil.

Ao longo do tempo, algumas festividades foram desaparecendo, como por exemplo, a festa do Divino. É por isso que há uma grande preocupação em perpetuar a Folia de Reis, para que não ocorra o mesmo que aconteceu com a festa do Divino. Como se pode ver, são festas para o ano inteiro e, em épocas religiosas apropriadas, levam à comunidade muitas alegrias, respeito e reflexão. Todas essas comemorações religiosas são manifestações que aparentemente podem ser simples, porém brotam de corações sinceros que se interessam em louvar e agradecer a Deus.

Quanto à tradição, temos o conceito de Arcângelo R. Buzzi em que ele a define como “O Liame vivo com o passado”. A tradição nos faz sentir o quanto estamos unidos aos que nos precederam e o quanto eles continuam presentes no íntimo do nosso ser.

A tradição implica o gesto de retomada do passado para se proteger o futuro. Daí entendermos melhor o sentido da utopia, o sentido da escatologia. O gesto de retomada do passado não vai na direção de resgatar a identidade perdida, mas, sim, resgatar as relações e conexões possíveis para se garantir os processos.

Garantir os processos no mundo da cultura a partir da valorização e do rendimento, como diz Arcângelo R. Buzzi: “A valorização da herança recebida provém de seu aproveitamento”. Assim, pode-se dizer que tradição é “tesouro signifiante”. Escolhemos da tradição aqueles modos de viver e de pensar, aqueles conhecimentos úteis para nosso desenvolvimento, rendimento da tradição. (p. 58).

Abordamos tradição religiosa a partir de seu lado dogmático, por isso definimos tradição religiosa como o elo, o laço que vai atar o ser humano ao sagrado, impedindo-o de sentir-se sozinho e perdido no meio de um mundo que nunca irá dominar e compreender totalmente.

A tradição religiosa acontece dentro de um universo cultural, por isso é impossível querer entendê-la sem se remeter à cultura.

O ser humano religioso olhará o mundo a partir das lentes dadas por sua cultura e tradição religiosa, e seu comportamento será orientado sempre pela visão de mundo, pois a tradição religiosa tem a capacidade de vincular o mundo profano ao mundo sagrado. Através da sacralização e consagração, a tradição cria a idéia do espaço sagrado, onde determinados lugares da natureza são defi-

nidos como santuários ou lugares privilegiados da manifestação do Transcendente. O espaço físico da vida no dia-a-dia não é o mesmo da vida religiosa. Por isso, a necessidade do espaço sagrado é representada, na maioria das tradições religiosas, em forma de templos.

Campbell se refere aos templos como espaços privilegiados para o encontro com o Transcendente. “Um templo é uma paisagem da alma. Ao entrar numa catedral, você penetra num mundo de imagens espirituais. É o ventre materno da sua vida espiritual [...]”

Para um grupo de Folia de Reis, o espaço sagrado se torna importante por ser o lugar onde os laços são reforçados, onde os humanos se encontram com o divino, consigo mesmo e com seu próximo. É no espaço sagrado que a vida é compreendida, que forças são buscadas para a labuta diária, que esperanças se reforçam e se renovam. “Quando estamos juntos cantando a folia, pagando as promessas, é como se todos nós fôssemos irmãos e Deus vai com nós” (Adão – folião há 40 anos).

A tradição religiosa o transforma também no tempo, criando a categoria de tempo profano (que narrará os acontecimentos mundanos e as conseqüências desses acontecimentos) e de tempo sagrado (que ficará com a responsabilidade de explicar o mundo nas suas origens, esclarecendo os porquês das coisas). Por isso, a tradição religiosa desperta emoções e sentimentos por se dirigir ao coração e exigir do fiel (aquele que acredita) adesão plena ao que lhe é manifestado como ação da divindade, ou seja, a fé.

Sendo assim, nota-se que há algo intencional nos foliões em negar a presença folclórica na Folia de Reis, uma vez que tudo que se entende por cultura e tradição está intimamente ligado ao folclore e o traduz.

2 A POSIÇÃO DA IGREJA CATÓLICA FRENTE À RELIGIOSIDADE POPULAR – A FOLIA DE REIS

A hierarquia do clero desenvolveu o controle da religiosidade popular paralela à liturgia com o objetivo pastoral católico de que fosse seguida só uma única corrente litúrgica nas celebrações das festas religiosas que deveriam ser realizadas sempre nos termos rígidos da tradicional doutrina apostólica, desejada por Roma. No Brasil, essa tomada de posição do clero contra os refestelos nas festas dos santos populares, em lugar de ser o salutar remédio que evitasse uma indisciplina religiosa incontrolável, foi a causa de uma acentuada divisão entre o catolicismo bem orientado pelo clero e o catolicismo popular capitaneado pelo ensino doutrinário paralelo, julgado também como “cristão”, exercido por benzedores, benzedoiras, por capitães de congado e por toda sorte de liderança da religiosidade popular folclórica. Originou-se assim o catolicismo popular. As manifestações do catolicismo popular continuaram à revelia do controle do clero. A consequência disso tudo foi que a Folia de Reis perdura até hoje no catolicismo popular excluído da liturgia da Igreja Católica. Na Folia de Reis, até hoje, não se consulta o pároco como deve ser a letra cantada referente ao nascimento de Jesus. Em todo ensino religioso é o “Mestre”, isto é, é o próprio capitão da Folia de Reis que interpreta o que ele sabe de cor ou o que ele leu sobre o nascimento de Jesus. Nem sempre o “Mestre” sabe a doutrina cristã e, muitas vezes, procura em livros exóticos ensinamentos sobre Jesus. Há confusões de um texto da *Bíblia* com outro texto bíblico parecido. A respeito do folclore natalino, o capitão da Folia de Reis é considerado mais sábio do que o próprio padre do lugar.

As Falias de Reis que, anteriormente, por determinação dos bispos foram desativadas

dentro dos ambientes paroquiais, conservaram-se nas comunidades rurais onde não havia o imediato controle do clero. Mas umas poucas Falias de Reis mantiveram-se ainda, sempre alheias aos padres nas periferias das cidades. (PEDROSO, 2003, p. 46).

Só na terceira década do século XX, com o êxodo rural, as Falias de Reis das roças começaram a aumentar em número e em presença nas cidades e, por isso, começaram a ser muito mais notadas nas periferias das cidades, na maioria das vezes, distantes das paróquias. Nas roças, conservaram-se integralmente as manifestações da religiosidade popular, as procissões derramando água no cruzeiro da fazenda para pedir chuva a Deus, a reza de terços esporádicos e os célebres “votos” aos Santos Reis, na promoção de festas de Reis. Um retrato fiel do catolicismo popular no Brasil (p. 47).

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Luiz Souza Alves. *Culturas e tradições religiosas, 5º Seminário para capacitação docente*. Teresina: FINAPER, 1999.
- BÍBLIA (TEB) NT. MATEUS. A visita dos Magos. Edição Brasileira. Cap. 2. São Paulo: Loyola/Paulinas/Ipiranga, 1995. p. 1.994-1.195.
- BÍBLIA SAGRADA. NT. MATEUS. Adoração dos Magos. 22. ed. Cap. 2. Edição Claretiana. São Paulo: Ave Maria, 1999. p. 1.285-1.286.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. Lisboa: Livros do Brasil, [19?]. p. 211.
- PEDROSO, José Carlos Correa. *Folia de Reis: Folclore Encantado*. [Sl: s.n.], 2003.
- PIAZZA, W. O. *Religiões da humanidade*. São Paulo: Edições Loyola, 1977.
- _____. *Introdução à fenomenologia religiosa*. 2. ed. reformulada. Petrópolis: Vozes, 1983.

Artigos

RODRIGUES, J. Vanilza (Org.) Apostilas
Antropologia Cultural - Ciências da Religião
- III Módulo. Unimontes. jun./jul. 2002.

SILVA, Maria Eugênia Matos. *Onde está sua*

memória. [S.l: s.n.], 1995. p. 94.

SIMÕES, J. Jorge. Pe. Cultura religiosa, o
homem e o fenômeno religioso. 2. ed. [S.l]:
Loyola, [19?]. p. 32-33, 36-37.

Apontamentos para compreensão da proposta habermasiana de uma sociedade civil pós-nacional

estudo comparativo entre os sistemas
políticos nacional e internacional

RICHARDSON XAVIER BRANT

RESUMO

Este artigo analisa o contexto mundial que serve de pano de fundo à proposta de Habermas de uma sociedade civil pós-nacional a partir de um estudo comparativo das esferas construídas nos planos nacional e internacional, com foco na sociedade civil, no Estado e organizações internacionais, assim como na ambivalência do contraste entre as múltiplas identidades que compõem a rica diversidade desse cenário.

O direito racional, ao propor a questão filosófica ‘como se pode formar uma associação de cidadãos livres e iguais com base no direito positivo’, projeta o horizonte de expectativas emancipador daquele que dirige seu olhar para as resistências de uma realidade aparentemente irracional (JÜRGEN HABERMAS).

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização, marcado fortemente pela prevalência de um viés econômico, revela-se pela expansão do Mercado para cada vez mais lugares e tempos do espaço mundial. Com a intensificação desse processo, são colocadas em questão expectativas políticas, projetadas normativamente, nos âmbitos dos Estados nacionais.

Os Estados nacionais, sobretudo dos países em desenvolvimento situados na periferia e semi-periferia¹ do capitalismo, mostram-se impotentes ante uma concentração sem precedentes de recursos financeiros em mãos de empresas transnacionais, as quais operam nos lugares onde encontram maiores vantagens, abandonando os espaços nacionais, com grande mobilidade, facilidade e rapidez.

Nos Estados em que tais empresas deixam de operar, o nível de desemprego, miséria e desigualdade cresce de modo acentuado e, para agravar tal situação, as arrecadações fiscais também diminuem e tornam os Estados incapazes de intervenções sociais que minorem tais efeitos.

Aos Estados onde essas empresas se instalam – sempre sob a ameaça de emigração – não resta outra alternativa senão recebê-las com privilegiados estímulos fiscais e sob condições de contratação de trabalhadores cada vez mais flexíveis. Essas condições favoráveis às empresas transnacionais apon-

tam uma concorrência predatória entre Estados que perdem parcela significativa de sua soberania ao não terem efetivo controle de suas políticas fiscais.

Outro fator que afeta a soberania dos Estados nacionais é a atuação, muito agressiva e unilateral, dos organismos internacionais que exigem dos países em desenvolvimento ajustes em sua política monetária, o que afeta as prioridades de investimentos e, fortemente, sua capacidade de intervenção social.

O avanço tecnológico surpreendente dá origem a novas formas de organização do processo produtivo, com a introdução gradativa e intensiva de máquinas e equipamentos, o que diminui sensivelmente a quantidade dos empregos formais. A criação de empregos informais provoca a deterioração das condições de trabalho, já bastante precarizadas, com a introdução de terceirizações e utilização de empresas menores nos processos produtivos das empresas transnacionais, mas com uma reduzida participação nos resultados do processo produtivo. Novos focos de sub-emprego, de concentração de renda e de recursos traduzem condições de desigualdades crescentes, provocando desequilíbrios e assimetrias entre os Estados, no plano internacional, e entre comunidades de interesses antagônicos, em nível nacional.

Este breve estudo pretende fazer alguns apontamentos nesse quadro – aparentemente irracional e desolador – mas que oculta espaços de construção de propostas alternativas à prevalência dos imperativos do Mercado. Essas alternativas podem ser encontradas em uma determinada projeção normativa, a partir de articulações políticas que busquem a criação de “trincheiras de resistência” ao projeto neoliberal. Projeto

¹ A referência é à formulação de Immanuel Wallerstein da existência de um sistema-mundo no qual os Estados participam de um sistema econômico internacional que preside a distribuição da riqueza. Identifica o autor três tipos de países, a partir da divisão de trabalho mundial, em países centrais, periféricos e semi-periféricos. Tal elaboração pode ser encontrada na obra *The Modern World-system*, de 1974.

normativo que deve ser construído, de modo complementar, nos espaços nacionais e para além dessas fronteiras, em primeira linha, pelos movimentos sociais que já atuam internacionalmente. Esse projeto exige uma identidade coletiva comum que, parafraseando Bauman (2005, p. 21), seja postulada como “[...] o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos...”².

Primeiro aborda-se como se deu historicamente a construção artificial e eminentemente convencional de uma identidade nacional e paralelamente, como aspectos de um mesmo processo, a formação e aperfeiçoamento de instituições políticas democráticas. Contextualiza-se esse surgimento na Europa do século XVII e, mais afirmativamente, no cenário europeu do oitocentos, com a Revolução Francesa e com a Independência Americana. Sob o pano de fundo da identidade nacional, uma ordem jurídica nacional constituiu-se mediada pelo Estado de direito, positivado por uma Constituição. Nessa parte, em breves notas, passam-se em revisão os elementos constitutivos da soberania nacional.

Na segunda parte do trabalho, procura-se enfocar o cenário surgido no plano internacional após a Segunda Grande Guerra. A criação de organizações internacionais, com a conferência de *Bretton Woods*, buscou evitar situações de conflitos entre as nações que pudessem evoluir para novos enfrentamentos bélicos. O objetivo mais destacado fora a criação de uma ordem econômica mundial, em dois níveis: no plano nacional e no plano internacional, em caráter complementar. Nessa segunda parte, cuida-se também do processo de regionalização, na Europa e no Mercosul.

A crise do capitalismo mundial que desencadeou o fim do modelo de Estado keynesiano, interventor e mediador das relações entre capital e trabalho, é o tema tratado na terceira parte do trabalho. A sujeição dos Estados nacionais aos imperativos do Mercado e aos interesses das empresas transnacionais marca uma modificação na soberania e acena para o predomínio de uma racionalidade técnica e instrumental. A razão mostra-se em sua face mais perversa: como meio de dominação e opressão.

A quarta parte do estudo encaminha-se para o objetivo de situar a compreensão das múltiplas faces da globalização e de suas ambivalências, no intuito de encontrar as diversas possibilidades que esse processo traz no sentido de novas articulações de cidadãos e movimentos sociais para além das fronteiras nacionais. No aspecto da construção de um processo democrático no âmbito nacional é colocado o desafio de se pensar a legitimidade de decisões em nível internacional com uma participação mais efetiva da sociedade civil, articulado em torno de um projeto ético-político comum que extrapole as fronteiras e limitações da identidade nacional.

A quinta e derradeira parte do estudo volta-se à exploração das possibilidades de criação de redes de articulações em um espaço público político no plano internacional aproveitando as experiências razoavelmente bem-sucedidas dos movimentos de defesa ambiental e de defesa dos direitos das mulheres. Essa parte do estudo – imperioso que se reconheça de partida – mostrou-se extremamente difícil e demanda um maior fôlego de pesquisa e maior espaço de construção. A análise é feita em breves linhas e de modo um tanto desarticulado pela complexidade que o tema apresenta.

² Substituindo o eu por nós e o meu por nossos, já que Bauman refere-se a sua identidade pessoal, em constante processo de construção.

Evitando – tanto quanto possível – a arbitrariedade, na esteira do pensamento de Habermas, todo o esforço pautou-se em explicitar um projeto normativo de contra-posição aos interesses hegemônicos de empresas transnacionais e dos Estados imperialistas, em torno da criação de uma sociedade civil pós-nacional. Contra-posição essa que refuta o projeto de um Estado mundial, seguindo a estrutura das Nações Unidas, que poderia legitimar a hegemonia norte-americana e dos países mais ricos.

A concepção de democracia enquanto um procedimento deliberativo, de acesso universal, com base na teoria do discurso, serve de fundamento à proposta de construção de processos de legitimação das decisões em nível global. Isso porque tal concepção desloca a centralidade do processo democrático das pessoas, eleições, corporações e votos para os procedimentos comunicativos e decisórios, aos quais os cidadãos têm acesso universal e que, observadas determinadas condições³, permitem a aceitação racional dos resultados obtidos.

Finalmente, convém deixar claro que este estudo é uma breve análise da proposta de Jürgen Habermas, formulada de modo mais consistente na obra *A constelação pós-nacional – Ensaios políticos*, no sentido de aproveitar o processo da globalização para construir um projeto de uma sociedade civil pós-nacional. Proposta apenas esboçada, mas extremamente ambiciosa e contextualizada no ambiente da Europa contemporânea que se encaminha, a passos lentos, mas decisivos, para a formação de uma União Européia como estratégia política e econômica. É um esforço intelectual de primeira grandeza, aqui identificado como uma reação aos im-

perativos do Mercado e do projeto neoliberal.

2 SURGIMENTO DO ESTADO NACIONAL E DEMOCRÁTICO

A acepção moderna de Estado surge, na doutrina política de Hegel, e alimenta-se, em particular, da experiência histórica fornecida pela Revolução Francesa e pelo Império Napoleônico. A imposição da idéia de nação, já presente nos pensadores do século XVIII e em Hegel, passa a desempenhar um papel decisivo, a ponto de caracterizar toda a política moderna e contemporânea. E, a idéia de nação, mais precisamente do “Estado-Nação”, constitui o “quadro obrigatório da existência social: ele é a *realidade* política por excelência, em torno da qual se organizam os atos históricos” (CHÂTELET, 2000, p. 85).

Embora existam divergências quanto ao preciso surgimento do Estado nação, certamente com a Restauração Inglesa de 1690 e, mais afirmativamente, com a Revolução Americana de 1776 e com a Revolução Francesa, passa-se a compreender o “Estado-Nação” enquanto *representação política* que implica o fato de que as populações que constituem uma sociedade no mesmo território reconhecem-se como pertencentes *essencialmente* a um poder soberano que emana delas e que as expressa” (CHÂTELET, 2000, p. 85-86).

O conhecimento do passado nacional aparece como um meio de confirmar a unidade da comunidade reunida sob a autoridade de um Estado, conforme esclarece Châtelet (2000, p. 100).

O “tipo de Estado que se originou das revoluções francesas e americana impôs-se em todo o ocidente”, o que significa que o

³ Não se pode deixar de consignar que as condições de um processo deliberativo comunicativo e discursivo são exigentes, mas são forçadas exatamente como um horizonte de expectativas que estimulam os cidadãos a ingressarem em uma relação dialógica intersubjetiva cujo telos é o entendimento mútuo e um possível consenso, o qual, não sendo possível, admita apenas a coerção do melhor argumento, exatamente pela observância daquelas condições postas como ideais.

surgimento do Estado nacional fez-se acompanhar de um sistema político democrático, ainda que de modo incipiente quanto à inclusão da população nas decisões políticas mais importantes. Certo é que “nem todos os Estados nacionais eram ou são democráticos”, ou seja, “constituídos com base nos fundamentos de uma associação de cidadãos livres e iguais, que governam a si mesmos”. No entanto, “em todos os lugares que surgiram democracias de tipo ocidental, elas assumiram a figura de Estados nacionais” (HABERMAS, 2001, p. 80).

A nação, enquanto conjunto de pessoas com história, língua e descendência comuns, surge como uma construção simbólica, artificial, como nova forma de identidade coletiva. Permitiram-na novas relações de comunicação de massa. Com efeito, “Do ponto de vista histórico, a primeira forma moderna de integração social, isto é, a que vai além do círculo de pessoas conhecidas, surgiu através de novas relações de comunicação, possibilitadas pela mídia” (HABERMAS, 2003, p. 138).

“Mesmo que uma linguagem comum e uma forma de vida tenham facilitado esse processo de formação da consciência”, o fato de a democracia e o Estado nacional terem se desenvolvido *pari passu* “não permite concluir que o povo tenha prioridade sobre a república, pois a consciência nacional e a cidadania democrática se estabilizaram, reciprocamente, no interior de um processo circular” (HABERMAS, 2003, p. 138).

Destaca-se o fato de que a construção simbólica, imaginária de uma nova identidade coletiva, cuja característica é ser mais abstrata, molda e distingue o Estado nação. Nota Habermas (2001, p. 82) que:

O simbolismo cultural de um “povo” que se certifica justamente do seu caráter próprio – ou seja, do seu “espírito de povo” nas presuntivas descendência, língua e histórias comuns – gera uma unidade, ainda que imaginária, e faz desse modo

com que os habitantes do mesmo território estatal tomem consciência de uma pertença, até esse momento abstrata e que havia sido mediada apenas juridicamente. Somente a construção simbólica de um “povo” faz do Estado moderno o *Estado nacional*”.

Inquestionável, contudo, que produziram “um novo fenômeno, o da solidariedade cidadã, o qual forma, desde então, o cimento das sociedades nacionais”. A consciência nacional resulta, “não somente da mobilização maciça dos leitores de jornais, mas também da vontade dos eleitores e dos reservistas”. Essa solidariedade cidadã foi cunhada, além disso, através de orgulhosas histórias nacionais e através do discurso público dos partidos políticos que lutam para conseguir a influência e o poder do governo (HABERMAS, 2003, p. 138).

Na Europa, com mais nitidez e clareza, surge a configuração do Estado nação, sob determinadas condições históricas.

Esta história do surgimento do Estado nacional europeu ensina que as novas formas da identidade nacional têm um caráter artificial, que se formou sob determinados pressupostos históricos, durante um longo processo que abrange todo o século XIX (HABERMAS, 2003, p. 138).

O mesmo modelo de Estado surgido na Europa expandiu-se enormemente. Marés (2003, p. 234) contextualiza esse fenômeno, com a assertiva de que “O nascimento deste Estado, ou sua constituição, tem, portanto, data e lugar certos: é europeu dos séculos XVIII/XIX”. Assevera também que ele é “[...] fruto de uma tradição judaico-cristã que se auto-intituiu civilização e que tem no expansionismo sua força e na verdade única sua marca”.

Preconiza Marés (2003, p. 234) que “Força e marca se confundem nessa tradição, porque a cultura que a encerra, exatamente por acreditar ser a verdade revelada, única, tem propósitos expansionistas”. Essa sua principal característica, o expansionismo, afir-

ma-se de tal modo “que dois séculos bastaram para que todo o mundo fosse dividido em estados nacionais submetidos cada um a sua própria Constituição, revelando a força dominante da idéia”⁴.

Em compasso com o Estado nacional surgem instituições que disciplinam a ordem política, econômica, social, pela mediação do direito positivo, através de uma Constituição. A separação das funções do Estado – em variados arranjos de conformidade com o contexto e a tradição histórico-política de cada país – estrutura o exercício do poder político e o limita, pela desconcentração e pelo sistema de freios e contrapesos que, a um só tempo, partilha o poder por sua divisão em funções e as harmoniza. Organiza-se o Estado por meio de uma Constituição, a qual também serve de limitação do exercício do poder político e também de garantia dos direitos fundamentais, com destaque para os clássicos direitos liberais.

Esquematiza Habermas (2001, p. 80) que a instituição do processo democrático dentro do Estado nacional pode ser analisada sob quatro pontos de vista: a) como Estado administrador/fiscal; b) como um Estado territorial provido de soberania que se pôde desenvolver; c) desenvolvimento no âmbito de um Estado nacional; d) desenvolvimento que levou a um Estado democrático de direito e social.

Na análise da instituição do Estado nacional, entende-se que, “antes que uma sociedade possa atuar sobre si mesma é necessário que um subsistema se diferencie e que seja especializado em decisões que agreguem a coletividade”. Essa especificação funcional é realizada na forma do *Estado administrativo* constituído na forma do direito positivo. A separação do *Estado e da sociedade* significa,

ao mesmo tempo, a diferenciação de uma economia de mercado que é institucionalizada via direito privado subjetivo.

No quadro do Estado nacional consolida-se o Estado de direito que possibilita a manutenção da propriedade individual e o cumprimento dos contratos, pressupostos do livre comércio e do sistema econômico capitalista. Desse modo, “No corte individualista do sistema jurídico reflete-se um imperativo funcional dos mercados auto-regulados que dependem das decisões descentralizadas dos participantes”. Nessa perspectiva, “O direito não “[...] é apenas um meio de organização da administração. Ele protege a sociedade privatizada do Estado na medida em que conduz as interações entre ambos para os trilhos da lei” (HABERMAS, 2001, p. 81).

A proteção oferecida pelo Estado de direito à sociedade refere-se à compreensão liberal de uma esfera mínima de proteção da intervenção estatal, na qual os indivíduos têm liberdade para gerir os próprios negócios.

Habermas (2001, p. 81) aponta duas consequências importantes da separação entre os âmbitos funcionais da política e da economia. Permanecem reservadas ao Estado – com base no *monopólio* do uso legítimo da *violência* [*Gewalt*] – as competências reguladoras públicas e administrativas mais importantes. Em complemento, um poder [*Gewalt*] público especificado funcionalmente é dependente, como *Estado fiscal*, dos recursos do trânsito econômico liberados na esfera privada.

Recordem-se os elementos que se integram para formação do Estado. Primeiro, a idéia de um direito imposto pelos cidadãos como associados de uma comunidade política, “que se reúnem com o propósito de conce-

⁴ O Estado nacional nasce sob o signo da revolução burguesa e afirma como direitos fundamentais a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade. A primeira Constituição brasileira, de 1824, outorgada pelo Imperador após a independência, já previa em seu artigo 179 e no inciso XXII, na esteira da Constituição Portuguesa de 1822 (MAREZ, 2003, p. 237).

der de modo recíproco exatamente aqueles direitos que são necessários para que elas possam regular legitimamente a sua vida em comum por meio do direito positivo”. Segundo, uma demarcação espacial da comunidade política, em uma área controlada pelo Estado. Terceiro, dentro dessas fronteiras constitui-se o povo do Estado, como “sujeito potencial de uma legislação de cidadãos reunidos democraticamente” (HABERMAS, 2001, p. 81-82).

A partir de um território, da definição de fronteiras, resulta a separação das relações internacionais da soberania nacional. É o reconhecimento recíproco das fronteiras estatais, a partir do direito internacional, que define a soberania no plano externo. “Ela é avaliada [a soberania] pela capacidade do poder do Estado de proteger as fronteiras contra os inimigos externos e de manter ‘a lei e ordem’ internas, argumenta Habermas (2001, p. 82).

Destacam-se os princípios da proibição de intervenção, consequência do reconhecimento da autodeterminação dos povos, e do respeito à soberania política. A soberania, em outras palavras, deve ser compreendida pelo poder sem contraste na ordem interna, como expressão da *summa potestas*⁵, bem como pelo estabelecimento de uma relação de paridade na ordem externa com outros Estados soberanos. Na realidade das relações internacionais, no entanto, verifica-se que a formulação teórica está em franco descompasso com as relações assimétricas mantidas entre os Estados.

Em outro aspecto, a concretização de uma autodeterminação democrática exige que o

povo do Estado se transforme em cidadãos, cujo destino esteja em suas próprias mãos. Essa identidade construída pela idéia de nação forja o caráter da cidadania política. Essa consciência nacional, na interpretação de Habermas (2001, p. 82), “abastece o Estado territorial [...] constituído nas formas do direito moderno, com o substrato cultural para a *solidariedade cívica*”.

O que configura essa solidariedade cívica, como base cultural, é a existência de uma identificação coletiva que faz com que os “membros de uma mesma nação” sintam-se responsáveis uns pelos outros, “apesar de serem estranhos uns aos outros e assim permanecerem”. É isso o que permite, por exemplo, que aceitem os nacionais “o fardo de impostos eficazmente redistributivos” (HABERMAS, 2001, p. 83). Pondere-se, no entanto, que esse sentimento de nacionalidade, de uma identidade coletiva comum, encontrou nos vários Estados do mundo moderno e contemporâneo diferentes graus de assimilação e consolidação.

O último elemento esquematizado por Habermas, na formação de uma democracia no Estado nacional, consiste no sentido de que uma associação de pessoas livres e iguais consuma-se apenas quando é instituído um modo democrático de legitimação da soberania. A soberania popular, para que se concretize, precisa garantir, do ponto de vista ideal, por um lado, direitos do homem enquanto indivíduos. Tais direitos são de índole liberal. Precisa garantir também, em contrapartida, direitos políticos que constituam a população como membros de uma associação política. Em outras palavras, ao lado da autonomia privada assegura-se a autonomia política.

⁵ A expressão latina *summa potestas* expressa uma característica do poder político de sobreposição a outras formas de poder, como largamente teorizado acerca do conceito de soberania. Deriva, em grande parte, da idéia de que ao Estado incumbe o uso da violência física legítima. Em comentário ao tema, assim considera Bobbio: “Desde que a força é o meio mais resolutivo para exercer o domínio do homem sobre o homem, quem detém o uso deste meio com a exclusão de todos os demais dentro de certas fronteiras é quem detém, dentro destas fronteiras, a soberania entendida como *summa potestas*, como poder supremo: *summa* no sentido de *superiorem non recognoscens*, suprema no sentido de que não tem nenhum outro poder acima de si” (BOBBIO, 2004, p. 81).

O significado da auto-compreensão dos cidadãos da característica de um Estado constitucional democrático expressa-se como: “[...] uma ordem desejada pelo povo e legitimada pela sua livre formação de opinião e de vontade, que permite aos que são endereçados pela justiça sentirem-se como os seus autores”.

Mas, a funcionalidade do sistema econômico, condiciona outra realidade, como reconhece Habermas (2001, p. 83):

[...] porque uma economia capitalista segue a sua própria lógica, ela não pode corresponder sem mais a essas premissas exigentes. Antes, a política deve preocupar-se em garantir que as condições para o surgimento da autonomia privada e pública sejam suficientemente preenchidas. De outro modo, uma condição de legitimação essencial da democracia encontra-se ameaçada.

A constatação de que as “perseguições e discriminação sistemáticas” privam as chances de os membros de grupos menos privilegiados efetivamente exercerem os direitos formais divididos igualmente encontra sua contrapartida na crise de sustentação de um período de crescimento do capitalismo. A esse aspecto voltaremos adiante.

Compreende Habermas (2001, p. 83) que “[...] na dialética da igualdade jurídica e desigualdade fática que se fundamenta a tarefa do Estado social de atuar no sentido de garantir as condições de vida – em termos sociais, tecnológicos e ecológicos”. Somente essas garantias, “tornam possível o uso igualitário dos direitos civis divididos de modo igual”. Desse modo, “o intervencionismo do Estado social, fundamentado na própria Constituição, expande a autolegislação democrática dos cidadãos de um Estado nacional no sentido de uma autocondução democrática de uma sociedade definida como Estado nacional”.

O desenvolvimento de corpos intermediários, na sociedade civil, provocou o surgimento de uma esfera pública política,

no interior dos Estados nacionais, a qual possibilitou articulações e organizações de caráter coletivo. Essas organizações coletivas rompem com a atomização do individualismo de cunho liberal e criam espaços públicos políticos de oposição ao autoritarismo, ensejando controles democráticos na publicidade dos negócios públicos e na crítica possibilitada nesses espaços.

A tematização de questões políticas, econômicas, jurídicas e sociais e sua colocação na agenda pública fazem com que sejam pressionadas as instituições e agentes incumbidos de implementar decisões coletivas e políticas públicas. Algum avanço na consolidação e retomada da democracia encontrou uma alavanca de promoção e desenvolvimento dessa participação política no âmbito nacional. Registre-se, no entanto, os inúmeros desafios e rupturas encontradas no tecido social, que demandam novas articulações e reinvenção de práticas sociais para o combate à exploração, à opressão que, nesse contexto, mostram-se drasticamente excludentes.

Em torno do pensamento de Hannah Arendt e Jürgen Habermas, Chaloult (2003, p. 136), estuda a categoria sociológica espaço público. Para Arendt “O espaço público é [...] o lugar da palavra e da ação. Repousa-se essencialmente sobre dois fundamentos: a igualdade política e a pluralidade existencial”. Para ela “[...] é o espaço destinado a *estar-com-outros*, à diversidade de opiniões, ao *agir-em-comum*”.

Em sentido complementar, Habermas constrói, em seu estudo sobre as transformações da esfera pública burguesa e suas implicações, “um conceito normativo de espaço público, [...] partindo do ponto de vista de uma concepção radical de democracia”. Nessa compreensão, o espaço público é reconhecido como “o lugar de mediação entre Estado e a sociedade. É o lugar de formação da opinião pública”. Preconiza

Chaloult (2003, p. 136) acerca do pensamento de Habermas que: “Uma sociedade democrática só pode existir quando houver espaços públicos constituídos com função pública”.

Essa institucionalização do processo democrático nos Estados nacionais, nos anos que se seguiram ao Pós-guerra, nos países da Europa, deu-se de um modo razoavelmente convincente. Mas, adverte Habermas (2001, p. 84), “encontra-se cada vez mais sob pressão da globalização”, sobretudo desde o final dos anos 1970.

Veremos adiante o porquê do diagnóstico habermasiano quanto à dificuldade de intervenção estatal e sobre a necessidade de articulações em nível global, a exemplo do trabalho desenvolvido pelas organizações ecológicas globais e pelo movimento feminino. Certo que esses movimentos ainda não realizados com a efetividade desejada, mas que de modo algum podem ser reconhecidos como ineficazes (HABERMAS, 2001, p. 88).

2 O CENÁRIO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS SURGIDO NO PÓS-GUERRA

Em breves linhas, na parte anterior, procurou-se construir o cenário surgido no âmbito dos Estados nacionais. Primeiro, a formação de uma identidade coletiva forjada no conceito de comunidade nacional. Um modelo de Estado organizado em torno de uma Constituição, no qual a soberania popular expressa a autorização para a formação de decisões políticas coletivas e os procedimentos a serem observados, mediados pelo direito.

Delineado – também de modo esquemático – o longo caminho de construção de uma sociedade civil forjada na esfera pública e na articulação de atores coletivos, na qual tornou-se possível uma transição para a de-

mocracia e a consolidação de práticas políticas que afirmam uma tendência inequívoca – ainda que lenta, gradual e marcada por avanços e retrocessos – à ampliação dos postulados de liberdade, igualdade e mais participação para todos. Embora se reconheçam os inúmeros desafios que se opõem a tais programas.

Também foi destacado que se encontra desfeito, em larga medida, o papel do Estado como intervencionista, mediador das relações entre capital e trabalho. A pressão provocada pelas empresas transnacionais fez com que houvesse notável redução da oferta de benefícios sociais compensadores da dinâmica excludente do capitalismo.

Passamos a verificar o cenário que surgiu no campo internacional, da relação entre Estados ditos soberanos, *pari passu* com a formação do Estado nacional, de direito e democrático, e da sociedade civil como espaço público. Espaço público político que, na atualidade, também já extrapola as fronteiras nacionais.

Em obra intitulada *Poder e déficit democrático no Mercosul*, Barbiero e Chaloult (2003, p. 32) analisam o surgimento da nova ordem mundial surgida no período Pós-guerra (Segunda Grande Guerra). Além da construção do Estado nacional, segundo parâmetros definidos pelo keynesianismo, estruturado sob o compromisso entre o Estado, as organizações patronais e os sindicatos dos trabalhadores. Estrutura chamada de tripartismo. A construção do providencialismo possibilitou um novo modo de regulação social e econômica.

Valemo-nos, a seguir, dessa análise para situar o cenário institucional, no plano internacional e na América Latina, sob o ponto de vista da formação de um mercado mundial, fruto de uma expansão anunciada do capitalismo.

Ancorados nos estudos de Shotwell⁶, consideram os citados autores que a “proposta de criação das Nações Unidas, tentava cobrir três grandes problemas e cada qual demandaria diferente técnica: a) o problema da segurança, a ‘ação da polícia e o uso da força’; b) para o bem-estar, a criação ‘de um mecanismo de cooperação’; c) para a questão da justiça, as soluções deveriam vir expressas em ‘uma lei e procedimentos internacionais’ (BARBIERO; CHALOULT, 2003, p. 32-33).

Destacam também que os Aliados (países vencedores) pretenderam formular uma nova ordem econômica internacional, orientados pelo objetivo geral de colocar o mundo fora de perigo da necessidade e da insegurança. Para o alcance desse desiderato, a atuação em dois níveis seria necessária: no primeiro, o Estado aparecia como o principal ator para garantir o progresso econômico e social; no segundo, ensejava-se a criação de um “sistema organizado de instituições econômicas internacionais, oriundas do sistema geral das Nações Unidas”, conforme análise de Barbiero e Chaloult (2003, p. 33).

Essa nova ordem a ser criada “inspirava-se em uma matriz liberal” e ao lado de um sistema implantado em nível econômico deveria ser organizado outro sistema para assegurar a paz. Buscava-se a “construção de uma ordem na qual esperava-se garantir a segurança e a prosperidade mutuamente”. As instituições internacionais, então criadas, deveriam ter como tripé de sustentação o universalismo, a diferenciação e o tripartismo. O universalismo preconizava a igualdade dos países participantes; a diferenciação postulava que os países teriam diferentes responsabilidades; o tripartismo sugeria

a participação de vários atores na construção do bem-estar, sendo proposto o modelo da Organização Internacional do Trabalho (OIT). O tripartismo “será aplicado mais em nível nacional, pelo Estado providência, do que em nível internacional” (BARBIERO; CHALOULT, 2003, p. 34).

Realçam que existe uma relação de complementaridade entre os âmbitos de organização nacional e internacional nessa nova ordem mundial então criada. Em 1944, nos EUA, com a realização da Conferência de Bretton Woods, foi criado o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), conhecido como Banco Mundial, e o Fundo Monetário Internacional (FMI), além de outras instituições internacionais. Foram criadas também a Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Venceu a proposta de liberalização da economia no plano internacional, com redução das barreiras tarifárias em favor da expansão do comércio mundial. Não foi possível, na ocasião, a criação da Organização Internacional do Comércio (OIC), por oposição da política interna norte-americana, a qual levaria ao Congresso uma maioria republicana, o que impediu sua aprovação. O peso dos EUA no comércio mundial, já em 1947, tornaria inviável essa organização sem a participação daquele país. Foi possível o acertamento, então, de um Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras (GATT), o qual se resumiu a um conjunto de normas direcionadas inicialmente para a redução das tarifas alfandegárias no comércio internacional, sem que houvesse se constituído uma organização internacional (BARRAL, 2000, p. 22).

⁶ A referência é a James Shotwell, na obra *La grande décision*, New York: Bretano's, 1945. Esse autor Das propostas, visando estabelecer instrumentos capazes de evitar conflitos mundiais e organizar uma comunidade internacional, destacou-se pela clareza na proposição de criação da ONU.

Explicita Barral (2000, p. 24) que a evolução do GATT, no sentido de uma redução gradativa das barreiras comerciais no mercado mundial, baseava-se em que uma concessão feita a um dos Estados contratantes se estendia automaticamente aos demais.

Na programação da rodada de negociações no Uruguai, em 1986, prevista para durar três anos, não se vislumbravam objetivos tão ambiciosos como os que se foram incorporando à pauta, à medida que se estendia o prazo para sua conclusão. Terminou apenas em 1994, com a proposta de criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), a par de inúmeras outras deliberações, destacando o estabelecimento de um sistema de solução de controvérsias, no qual um Estado vencido, após uma reclamação, é “obrigado a oferecer uma compensação ou ajustar a sua política comercial ao relatório aprovado” (BARRAL, 2000, p. 27).

O sistema de *Bretton Woods* possibilitou à maioria dos países industrializados a realização de uma política de bem-estar social relativamente bem-sucedida. Esse arranjo, fruto de um fechamento político de sucesso, encontrou o seu fim com a imposição da política de desregulamentação dos mercados mundiais, com uma abertura que – graças aos mercados financeiros – mudou novamente a divisão internacional do trabalho (HABERMAS, 2001, p. 108).

A não efetivação dessa nova ordem mundial concebida no Pós-guerra não se efetivou devido à tensão permanente marcada pela bipolaridade entre os EUA (líder dos países capitalistas) e a União Soviética, à frente do bloco socialista. O fim da “Guerra Fria”, com a derrocada do socialismo real, marcada simbolicamente pela queda do muro de Berlim em 1989, precipitou outro processo de abertura mundial. A partir de então, “as empresas multi e transnacionais encontram-se livres para liderarem o processo de globalização econômica”. Os modelos de

regionalização econômica seriam influenciados por esse processo (BARBIERO; CHALOULT, 2003, p. 35).

2.1 O processo de regionalizações

A regionalização econômica tivera início também no Pós-guerra, com o mencionado acordo do GATT. O plano Marshall de 1947 exigia, em contrapartida à ajuda financeira, que os países destruídos pela Guerra formassem grupos e passassem a dotar-se de instituições comuns. A Organização Européia de Cooperação Econômica (OECE) foi criada em 1948, podendo ser considerada uma das grandes organizações mundiais do Pós-guerra, substituída, em 1961, pela OCDE, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, um fórum mais amplo (BARBIERO; CHALOULT, 2003, p. 36).

A evolução do regionalismo europeu deu-se em clima de preocupação com a posição por eles ocupada na polarização entre EUA e União Soviética. Esse processo fora marcado pela criação da Comunidade Econômica Européia (CEE), em 1957, com franca natureza política, e a Associação de Livre Comércio (AELC), em 1959, esta organização de caráter mais modesto, como um projeto econômico de inspiração mais liberal, destacam Barbiero e Chaloult (2003, p. 36).

O regionalismo na América Latina, baseado no modelo da CEE, surge em um primeiro acordo com a criação da Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), em 1960. As propostas de integração na América Latina guardam originalidade em relação ao modelo europeu, em razão de que explicitavam um projeto econômico e político de desenvolvimento. Tenha-se em conta que, depois da depressão na década de 1930 e de uma Guerra na década de 1940, os Estados e instituições econômicas procuravam introduzir uma cer-

ta racionalidade no mundo, marcada pelo intervencionismo no plano interno e pela produção coletiva dos Estados na criação de um “bem público internacional”: o livre comércio entre nações (BARBIERO; CHALOULT, 2003, p. 37).

No contexto da América Latina, a CEPAL, criada no âmbito das Nações Unidas, em 1948, vai possibilitar a articulação de um projeto de desenvolvimento, porque os países do Sul não encontraram espaço dentro da ordem estabelecida no mundo do Pós-guerra. A idéia central prevalente na CEPAL defendia a tese do nacionalismo econômico e a estratégia de desenvolvimento por substituição de importações. O protecionismo era uma forma de proteger o desenvolvimento do mercado interno. Encontra essa estratégia de substituição das importações seu auge na década de 1950, até ser abandonada na década de 1990, entendida como um modelo de desenvolvimento fechado. O regionalismo econômico era parte integrante dessa estratégia, como condição imprescindível ao processo de industrialização. Pretendia-se a formação de um mercado comum latino-americano. O regionalismo econômico tinha duas direções: a) desenvolvimento por meio da integração “voltada para o interior”; b) a transformação da relação centro-periferia (BARBIERO; CHALOULT, 2003, p. 42).

A “eclosão da crise do endividamento externo, a paralisação das principais instituições que suportavam o desenvolvimento e a forte queda do ritmo de crescimento” formam um conjunto de fatores que põe em evidência o fato de que o modelo de desenvolvimento “para dentro”, ou de desenvolvimento por substituição de importações, chegara a seu esgotamento. A forma de um “regionalismo aberto”, como foi chamado pela CEPAL, é iniciada pelo acordo em Montevidéu com a criação da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), a qual toma a forma de um acordo de princí-

pios, mais flexível e que serviu como um “guarda-chuva” para outros acordos bilaterais e sub-regionais, desde que abertos à participação dos demais membros.

Medidas de ajustamento estrutural, no entanto, impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial, em troca de apoios financeiros para os países da América Latina, impõem uma orientação à liberalização, com o fim das regulamentações estatais, voltando suas economias para o exterior. No interior desses países, busca-se “limitar o papel do Estado, desencadear um programa de privatização, diminuir os gastos públicos, eliminar a inflação, estabilizar a moeda, aumentar as exportação e abrir suas economias ao mercado mundial”. As propostas de integração regional, a partir de década de 1990, não poderiam ser de outro modo que não “para fora”. Os acordos estabelecidos nos moldes de um “regionalismo aberto vão se inscrever dentro de um processo de liberalização paralelo e complementar ao que é seguido em nível multilateral” (BARBIERO; CHALOULT, 2003, p. 44).

A criação do Mercosul surge nesse contexto internacional e se inspira na União Europeia, embora não tenha instituições supranacionais. Caracteriza-se pela existência de forte motivação político-estratégica, especialmente por parte do Brasil, destacando-se uma tendência federalista e construtivista de integração, o recurso ao tripartismo e a presença marcante do Estado. Tudo isso são características que identificam o Mercosul com o regionalismo de primeira geração. A idéia de um regionalismo aberto, sua sintonia com a economia mundial, a busca de maior competitividade sob a base de eixo exportador e de uma liberalização frente às trocas internacionais, afiguram-se características do segundo modelo de regionalismo (BARBIERO; CHALOULT, 2003, p. 44-45).

3 TRANSFORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL E CRISE DO CAPITALISMO MUNDIAL

Depois da Segunda Grande Guerra, reprise-se, houve expansão também de um modelo de Estado que se tornou mediador entre as relações capital/trabalho. Um Estado que garantiu constitucionalmente direitos fundamentais que incluíam direitos sociais básicos, o que amenizou – sensivelmente – durante algum tempo e nos países centrais, a perversidade do sistema econômico capitalista com sua dinâmica concentradora e, por tal razão, geradora de riqueza para poucos e pobreza e desemprego para a imensa maioria. O Estado social marcado pelo intervencionismo compensava, de algum modo, com a oferta de benefícios sociais, as desigualdades provocadas pelo capitalismo.

A crise do sistema capitalista enfrentada na atualidade passa pela deterioração das bases que permitiram, durante o período que se seguiu à Segunda Grande Guerra até o final da década de 1970, uma solução de compromisso entre classes, [capitalistas e trabalhadores], mediada pelo Estado intervencionista de inspiração keynesiana.

Dupas (2001, p. 110), em análise dessa transformação, assim se expressa:

De fato, o keynesianismo manteve, desde o pós-guerra, a expectativa de que o Estado poderia harmonizar a propriedade privada dos meios de produção com a gestão democrática da economia. Acabou fornecendo as bases para um compromisso de classe, ao oferecer aos partidos políticos representantes dos trabalhadores uma justificativa para exercer o governo em sociedades capitalistas, abraçando as metas de pleno emprego e de redistribuição de renda a favor do consumo popular. O Estado provedor de serviços sociais e regulador do mercado tornava-se o mediador das relações – e dos conflitos – sociais.

A crise teria sido desencadeada, no início da década de 1970, quando surgiu um quadro de inflação com baixas taxas de crescimento econômico. A redistribuição da renda em favor dos lucros estabeleceu-se como um custo a ser suportado socialmente para obtenção de taxas de investimento mais altas. Inspirado em Wallerstein e Pzeworski, pondera Dupas (2001, p. 110-111) que a manutenção do pleno emprego seria uma barreira a esse objetivo e, nessa corrente, “o mercado tendeu a ser reabilitado como instância reguladora por excelência das relações econômicas e sociais no capitalismo contemporâneo”. Somente ao mercado, “caberia determinar, inclusive, o tipo e a quantidade de investimento da economia, decisão privada com profundos impactos públicos”.

Nesse contexto, três diferentes fenômenos estão conectados. Em estudo intitulado *Crisis e ciclos e evolução do capitalismo*, Oliveira (1999, p. 43), considera: “A esta crise, o capitalismo tem respondido de três maneiras: a III Revolução Industrial e Tecnológica, a Globalização e o Neoliberalismo; fenômenos embora característicos, interligados entre si”⁷.

Drucker (apud DUPAS, 2001, p. 111-112) assinala que “o ano de 1973, com o choque do petróleo e o estabelecimento de taxas de câmbio flutuante, teria marcado o fim da longa era Roosevelt e o início da inevitável conscientização acerca dos limites do Estado”. Não demorou a divulgação de que ao “governo caberia tão-somente monopólio da defesa e das armas nacionais, a garantia da manutenção das leis, da ordem, da justiça e da segurança”. Também incumbiria a um Estado mínimo o estabelecimento de “um conjunto de regras básicas que permitissem

⁷ Refere-se Oliveira, na análise da III Revolução Industrial e Tecnológica, à descoberta e utilização de novos produtos, de novas fontes de energia, à reestruturação dos setores produtivos, a novas formas de organização da produção, a novas formas de mobilização da mão-de-obra (terceirização, sub-empregada, trabalho em tempo parcial, emprego temporário), com propostas de flexibilização das normas disciplinadoras do trabalho formal, pela desregulamentação e precarização ou pelo desemprego estrutural crescente que atinge grande parcela da população (OLIVEIRA, 1999, p. 43).

aos agentes econômicos movimentarem-se livremente”.

Também, nesse diapasão, a interpretação habermasiana da transformação estatal em um contexto de modificações do sistema econômico internacional:

A palavra de ordem “Estado enxuto” não deriva tanto da crítica correta a uma administração letárgica que deve adquirir novas competências administrativas, mas, antes, da pressão fiscal que a globalização econômica exerceu sobre os recursos do Estado passíveis de taxação (HABERMAS, 2001, p. 88).

Em outra passagem, também apoiado em análise de Drucker, anota Dupas (2001, p. 113) que “o fim de Bretton Woods teria dado a esses Estados [nacionais] maior soberania no controle da moeda, da política fiscal e de crédito e, em decorrência, maior espaço para dar vazão à sua irresponsabilidade fiscal”.

O surgimento das chamadas empresas transnacionais, cujo capital volátil e de extrema mobilidade facilita constantes migrações, provocou uma mudança do controle da política econômica dos Estados nacionais. Chamados de “novos agentes econômicos globais, essas empresas movimentam uma “enorme massa de ‘dinheiro internacional’ oriunda da especulação cambial que, apesar de ‘virtual’, passou a ser detentora de um poder muito concreto”.

O volume de recursos – pela enorme volatilidade e mobilidade – ensejariam a seus detentores um poder de gerar desastres econômicos reais. Os novos agentes econômicos da economia global são os árbitros finais das políticas monetárias e fiscais no interior de Estados, em tese, soberanos.

Diagnostica Habermas (2001, p. 88) que “A

mobilidade de capital acelerada dificulta a intervenção estatal nos lucros e nas fortunas, e o acirramento da concorrência por posições conduz à redução dos ganhos fiscais”. Um realismo desconcertante marca sua análise: “A simples ameaça de emigração de capital desencadeia uma espiral de redução dos custos (e intimida os cobradores de impostos a impor a legislação vigente)”.

O aparato jurídico, sobretudo a Constituição como imperativo do governo das leis que deveria submeter inclusive os governantes, deixa de ser a referência de regulação e cede aos categóricos imperativos impostos pelo Mercado, ícone da política neoliberal.

Preconiza Dupas (2001, p. 111) que

Nesse contexto, a única forma de reduzir a vulnerabilidade das economias seria a adoção de políticas fiscais e monetárias que evitassem a dependência dos países do volátil dinheiro internacional para empréstimos de curto prazo destinados a cobrir seus déficits.

Complementa com a assertiva de que “Orçamentos públicos equilibrados seriam condição primordial para a manutenção da ordem econômica neste mundo globalizado”⁸.

O controle pelo mercado de decisões que afetam as coletividades no âmbito do Estado nacional, cujos atores são as empresas globais, faz desaparecer o Estado social, resquício derradeiro de ética e de solidariedade sociais em um mundo quase que inteiramente sujeito aos imperativos do Mercado.

Santos (2000, p. 67), em *Por uma outra globalização*, chama a atenção para o fato de que “[...] se o Estado não pode ser solidário e a empresa não pode ser altruísta, a sociedade como um todo não tem quem a va-

⁸ Na esteira do pensamento da existência de incapacidade de gestão dos Estados nacionais, fenômeno que se seguiu à crise pós-keynesiana, surgiu a defesa do Estado mínimo. Em outro foco, a idéia de ineficiência do Estado voltou à tona, sobretudo nos discursos mais conservadores (DUPAS, 2001, p. 111). A edição da Lei de Responsabilidade Fiscal e a Reforma do Estado, no Brasil, marcam a imposição ideológica que resultou dos discursos neoliberais.

lha”. Em uma visão realista sustenta que as empresas globais, em sua dinâmica competitiva e individualista (busca egoística do próprio interesse), provocam a “morte da política”, a qual apenas se realiza “quando existe a consideração de todos e de tudo”, pois “tem de cuidar do conjunto das realidades e do conjunto das relações”.

Sob dois aspectos chegamos até agora a uma conclusão provisória: a pressão da globalização sobre o Estado nacional provoca uma impotência de intervir na sociedade, favorecendo que o mercado seja o único regulador das relações econômicas. De outro lado, procurando identificar a razão dessa pressão, chega-se ao apontamento de que a acumulação sem precedentes de recursos em mãos de empresas transnacionais afetaram a capacidade de controle dos Estados nacionais sobre suas políticas monetárias e fiscais.

Por conseqüência, os recursos arrecadados pelo Estado, que permitiam uma intervenção razoavelmente bem sucedida nos países centrais, diminuíram sensivelmente, uma vez que as empresas, no afã de aumentar seus lucros, negociam com os Estados, de forma cada vez mais unilateral, a redução dos tributos. Os Estados, na urgência de atender à demanda por empregos e recursos públicos que custeiem minimamente seus serviços e políticas, cedem a essa pressão e favorecem, em detrimento de outros valores, os interesses das empresas que operam de modo flexível, com ampla mobilidade.

Considera Dupas (2000, p. 14-15) que “o capitalismo global apossou-se por completo dos destinos da tecnologia, libertando-a de amarras metafísicas e orientando-a única e exclusivamente para a criação de valor econômico”. E complementa esse diagnóstico, afirmando que as “conseqüências dessa autonomização da técnica com relação a valores éticos e normas morais foram, dentre outras, o aumento da concentração de

renda e da exclusão social”.

Sobre o período de ouro do Estado do bem-estar, reflete Dupas (2000, p.14):

Durante algumas décadas, em meados do século, chegou a parecer que se haviam descoberto maneiras de distribuir pelo menos parte dessa riqueza com um certo grau de justiça entre os trabalhadores dos países mais ricos, embora no fim do século a desigualdade tivesse voltado a aumentar.

O predomínio de uma racionalidade técnica sanciona a dominação e os trabalhadores sentem-se impotentes e vêem-se impotentes, pois razoavelmente reduzida sua capacidade de articulação e organização, ante a flexibilização do processo produtivo, a mobilidade do capital e, com isso, o aumento significativo do desemprego estrutural.

Denuncia Dupas (2000, p. 25) que “a flexibilização provocada pelas novas tecnologias tem permitido que o processo de geração de excedente no capitalismo atual não mais se restrinja à jornada de trabalho”. A remuneração por resultado provoca o rompimento das “limitações impostas pelas dimensões espaço/tempo”, o que permite uma invasão dos “demais momentos do cotidiano do trabalhador, o que cria a ilusão de que o capital aproxima-se do trabalho ao não mais exigir cartão de ponto e ao remunerá-lo por resultado”.

Também lança um questionamento essencial acerca da capacidade de os países centrais, em especial a nação hegemônica norte-americana, “terão condições de impor e controlar as formas e conteúdos do processo de reprodução social e manter o poder econômico derivado das altas taxas de acumulação obtidas pelo processo de concentração e pelo domínio de novas tecnologias”. Mesmo que as conseqüências sejam “impasses na oferta de empregos e na distribuição de renda, causadores de crescentes desequilíbrios sociais” (DUPAS, 2000, p. 18).

Lança Dupas (2000, p. 19), em sua obra *Ética e Poder na Sociedade da Informação*, um desafio que parece ser uma questão das mais importantes nos dias atuais: “como o Estado poderia recuperar sua condição de efetivo representante da vontade da sociedade civil, radicalizada e ampliada, de modo a constituir-se em nova hegemonia a serviço do efetivo desenvolvimento da humanidade e de sua preservação futura”.

4 AS GLOBALIZAÇÕES, NOVO ESPAÇO MUNDIAL E NOVAS ARTICULAÇÕES

Ao pontuarmos o tema tão polêmico da globalização (ou globalizações), a começar pelo título que encima esta parte, temos em mira, ainda, comparar dois cenários em que a atuação dos cidadãos – em duas dimensões complementares: nacional e internacional – mostra-se imprescindível para “impor limites e colocar nos trilhos” o sistema de produção capitalista.

A percepção de Stiglitz (2003, p. 10) é significativa, sobretudo pelo ponto de vista privilegiado, como economista-chefe, por quase três anos, no Banco Mundial, de 1997 a 2000. Deste teor: “[...] pude ver com meus próprios olhos o efeito devastador que a globalização pode ter sobre países em desenvolvimento, em especial sobre as populações pobres desses países”.

A leitura da obra de Stiglitz, sob o sugestivo título de *A GLOBALIZAÇÃO e seus malefícios*, faz lembrar a instigante proposição de Braudel, lembrada por Dupas (2000, p. 28), que nos desafia a deixar por um momento a transparente economia de mercado e acompanhar o dono do capital até o andar de cima, onde se encontra com o dono do poder político. Acredita Braudel⁹ que lá “descobriríamos o segredo da obtenção dos

grandes e sistemáticos lucros que permitiram ao capitalismo prosperar e expandir-se continuamente durante mais de quinhentos anos”.

O termo *globalização* não pode ser considerado ainda um conceito preciso, mas corresponde a uma realidade empírica inequivocamente descrita na literatura. A existência de relativo consenso entre os estudiosos das ciências sociais e econômicas relacionam a globalização às “mudanças significativas que vêm ocorrendo nas relações políticas, econômicas, sociais e culturais do mundo contemporâneo” (BARBIERO; CHALOULT, 2003, p. 24).

Uma profunda alteração no distanciamento da relação “espaço-tempo” é o aspecto destacado por Giddens (1991) e Santos (1997), ambos citados por Barbiero e Chaloult, para explicitar as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes que se tornam correspondentemente alongadas. Isso significa, em outras palavras, que as modalidades de conexão entre diferentes regiões ou contextos sociais se enredam através da superfície da Terra como um todo. Apoiados em Giddens, os autores definem a globalização “como a intensificação das relações sociais em escala mundial, ligando localidades distintas de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a grandes distâncias e vice-versa”.

A respeito das análises de Santos, ponderam Barbiero e Chaloult (2003, p. 25) que sobre as quatro constelações de relações sociais, designadas por aquele de “espaços-tempo estruturais”, conjugam-se as ações globais. Especifica que são eles: o espaço-tempo doméstico, o espaço-tempo de produção, o espaço-tempo da cidadania e o espaço-tempo mundial. A problematidade do

⁹ Refere-se Dupas à obra de Fernand Braudel *The Perspective of the World*. New York: Harper & Row, 1984.

tempo presente adviria da conjunção dessas constelações. No entanto, entendem que o espaço-tempo mundial “tem uma maior influência sobre os demais”, a qual é crescente em relevância pela “intensificação da globalização da economia e das interações transnacionais em geral nas últimas duas décadas”.

Um foco de análise volta-se para a compreensão indicada pelo comportamento das diferentes matrizes culturais. Indagam Barbiero e Chaloult (2003, p. 25): como as diversas culturas reagem à globalização? Certo é que a circulação de signos e símbolos, em todo o mundo, por meio de canais de comunicação, faz criar uma situação de ambigüidade: “ao mesmo tempo em que alguns valores se tornam universais, as diversidades de valores emergem de maneira substancial”. O resultado, desse processo, é “não somente o aparecimento de uma cultura global unificada, mas, sobretudo, tende a promover um campo de fragmentação, sincretismo e hibridização de culturas”. Isso porque a identidade cultural ou étnica é contrastativa, tende a realçar-se quando em contato com outra. Destacam, em suma, que os conflitos mais importantes não são entre os ricos e os pobres, mas “entre identidades culturais diferentes, ou seja, entre civilizações”¹⁰.

No aspecto da cidadania, tendo em conta a velocidade e a expansão dos meios de comunicação, “embora não assegurem condições igualitárias de participação, permitem que novos atores entrem no jogo e reivindicuem o direito de serem ouvidos”. O processo de globalização “muda radicalmente o contexto da política contemporânea, transformando suas condições, conseqüências e atores”. Esse conjunto de alterações, por sua vez, induz a uma expansão no “horizonte

de ação – sentido, valores, constituição de sujeitos e de identidades, alianças e antagonismos- e interpelam as categorias com que habitualmente são pensados seus principais problemas”. Nessa ordem de considerações, destacando as características da compactação, da aceleração temporal e da produção de novas heterogeneidades, o que dá origem a contextos sociais de alta incerteza, em aspectos contraditórios e, às vezes, conflitantes entre si, a globalização se mostra como um processo complexo e multidimensional que guarda não poucas ambigüidades. Isso leva à importância de se considerar “a ambivalência como uma importante categoria sociológica” (BARBIERO; CHALOULT, 2003, p. 26-27).

Habermas (2001, p. 84) também utiliza o conceito “globalização” para a descrição de um processo, não de um estado final. “Ele caracteriza a quantidade cada vez maior e a intensificação das relações de troca, de comunicação e de trânsito para além das fronteiras nacionais”. Compara como, no século XIX, o trem, o barco a vapor e o telégrafo intensificaram o trânsito de bens e de pessoas, bem como a troca de informações, com a tecnologia dos satélites, hoje em dia, a navegação aérea e a comunicação digital criam redes mais amplas e densas. “Rede” (*Network*, em inglês ou *Netzwerk*, em alemão) apresenta-se como um conceito-chave e “tanto faz se se trata das vias de transporte para bens e pessoas, de correntes de mercadoria, capital e dinheiro, de transmissão e processamento eletrônicos de informações ou de circulação de pessoas, técnica e natureza”.

O termo “rede” encontra-se igualmente aplicado na expansão intercontinental da telecomunicação, do turismo de massa ou da cultura de massa, bem como nos riscos

¹⁰ Cita o autor, também em nota ao pé da página, que Huntington identifica sete principais civilizações contemporâneas: sínica [relativo à China], japonesa, hindu, islâmica, ocidental e africana.

transnacionais da técnica de ponta e do comércio de armas e nos efeitos colaterais mundiais do ecossistema explorado. Para esse trabalho, destaca-se que várias articulações de interesses, valores e identidades também se integram em rede “no trabalho conjunto internacional de organizações governamentais e não-governamentais” (HABERMAS, 2001, p. 84). No entanto, esse autor acentua enfático que:

A dimensão mais importante constitui uma globalização econômica cuja novidade em termos qualitativos não pode ser de modo algum posta em questão: as transações econômicas globais, comparadas às atividades voltadas para o nacional, movimentam-se em um nível nunca antes atingido e influenciam – de modo imediato e mediato – as economias nacionais em um escala até então desconhecida.

Na ascensão vertiginosa – tanto em termos numéricos como também em influência – das empresas transnacionais com suas cadeias de produção mundial como também quanto ao aumento dos investimentos diretos no exterior e na aceleração sem igual da movimentação de capital nos mercados financeiros conectados por redes eletrônicas e que produzem uma tendência de autonomização dos circuitos financeiros que desdobram uma dinâmica própria desconectada de economia real; vislumbra Habermas (2001, p. 85) um considerável acirramento da competição internacional.

Todas “essas tendências ainda não dizem nada quanto aos danos das condições de funcionamento e de legitimação do processo democrático enquanto tal. Mas representam um perigo para a forma nacional de sua institucionalização”. Mas várias questões são postas por Habermas (2001, p. 86-87): a) esse processo de globalização enfraquece a capacidade do Estado nacional de manter as fronteiras do seu sistema e de regular de modo autônomo o processo de troca com o mundo? b) Em que sentido esse processo poderia afetar a capacidade de uma socie-

dade nacional no que toca à autocondução democrática? c) Existem para o déficit que surge em âmbito nacional eventualmente equivalentes funcionais no supranacional?

As respostas a essas questões são postas por Habermas no percurso que faz das condições de funcionamento e de legitimação de uma democracia de massa de Estado social, o que procura fazer sem tirar os olhos do processo de globalização em toda sua amplitude, isto é, sem se ater apenas ao aspecto econômico.

É o que se desenvolve na parte última do trabalho sob o seguinte pano de fundo: a) o fortalecimento do processo democrático no âmbito nacional é imprescindível para que sejam construídas resistências à dominação e imposição hegemônica de interesses puramente econômicos; b) a criação de uma esfera pública política no plano internacional mostra-se como uma alternativa viável, pois já há tendências de articulações de organizações e grupos, sobretudo no campo ambiental e nos movimentos feministas, com a criação de novas identidades; c) o Estado nacional ainda é um modo de articulação de uma identidade ético-política que permite reunir, sob seu abrigo, reivindicações importantes de modo a amenizar os efeitos perversos de uma economia capitalista, o que é desejável de se manter durante algum tempo.

5 A POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE REDES ARTICULADORAS DE ESPAÇOS PÚBLICOS POLÍTICOS NO PLANO INTERNACIONAL

Tenha-se em conta, de partida, que a criação de uma identidade nacional durante largo período de tempo forjou um Estado nacional com instituições políticas que se aperfeiçoaram razoavelmente. Sobretudo, pelo surgimento de uma sociedade civil organizada em uma esfera pública política, na qual a crítica institucional e política – ainda que

deficiente em vários aspectos – fora o agulhão mais importante nesse processo.

A par e passo, organizações não-governamentais e inter-governamentais surgiram no plano internacional, mas não lograram obter a efetividade na imposição de suas decisões como se deu no Estado nacional, por meio do direito positivo. Embora os tratados internacionais firmados entre Estados soberanos prevejam sanções, a possibilidade de sua imposição encontrou, na autodeterminação, no respeito à soberania e na inexistência de instituições de um Estado mundial, obstáculos ainda não transpostos.

A criação, no âmbito da ONU (Organização das Nações Unidas), de um Conselho de Segurança, formado pelos países com mais poder efetivo (poder bélico), ainda que tenham promovido intervenções com uso de violência, não encontrou base alguma de legitimidade. Agem por conta do poder da força, sem autoridade racional, não raro de forma mais ou menos a disfarçar meros interesses econômicos. As diferenças entre os países membros da ONU dizem respeito à densidade populacional, ao *status* de legitimação e ao nível de desenvolvimento (HABERMAS, 2001, p. 134).

Conquanto isso, na Assembléia Geral, cada Estado dispõe de um voto e o regulamento obriga os governos nacionais a respeitar os direitos humanos, a soberania recíproca de cada um, bem como a abdicar do uso da violência militar. Não dispõem as Nações Unidas de uma Corte Internacional de Justiça nem de tropas próprias. As chamadas “intervenções humanitárias” são executadas por mandatos conferidos no âmbito da ONU e dependem dos Estados mais ricos que tenham poder bélico e recursos financeiros para iniciativas dessa envergadura.

Não seria desejável, ainda, a formação de um Estado cosmopolita, pela assimetria considerável existente na relação entre Es-

tados na atualidade, o que poderia ensejar uma hegemonia política sem precedentes dos países mais ricos, sob a capa de legitimidade de um Estado cosmopolita. Faltam também à ONU as características que permitem a formação de uma comunidade política nos moldes do Estado nacional. A condição de membro, por exemplo, demandaria uma exclusão, uma relação de oposição, impossível pela abrangência sem limites de um Estado cosmopolita.

Sugere Habermas (2001, p. 137) que

a solidariedade dos *cosmopolitas* guarda [...] um caráter reativo, como se mantivesse a coesão cosmopolita em primeiro lugar graças a afetos de revolta quanto às violações dos direitos – ou seja, com base em repressão estatal e em infrações contra os direitos humanos.

No entanto, pondera, na seqüência da argumentação, que “ela [uma comunidade cosmopolita] não pode conseguir o grau de integração relativamente sólido de uma comunidade organizada com base no Estado com identidade coletiva própria”.

De outra parte, entende Habermas (2001, p. 137), contra as posições favoráveis à criação de um Estado cosmopolita, que “falta à cultura política da sociedade mundial a dimensão ético-política comum que seria necessária para uma tal construção de uma comunidade e da identidade globais”. Desse modo “uma comunidade cosmopolita de cidadãos do mundo [*Weltburgern*] não oferece, portanto, nenhuma base suficiente para uma política interna mundial”.

Uma formação de compromissos, no interior de uma comunidade composta politicamente e organizada em um Estado, está engrenada de modo mais forte nos procedimentos de uma política deliberativa. Esses parceiros podem recorrer a orientações de valores e a concepções de justiça comuns que possibilitam uma compreensão que vai além de um acordo segundo a razão dos fins

[*zweckrational*]. Em nível internacional, porém, uma formação de compromissos ‘nua’, que reflita traços essenciais da política imperialista [*Machtpolitik*] carece de um nível comunicativo denso (HABERMAS, 2001, p. 139). Mostra-se, também nesse aspecto, feição bem diversa daquela encontrada no âmbito do Estado nacional.

Outro fator apontado por Habermas (2001, p. 139) como obstáculo à formação de um Estado cosmopolita situa-se no fato de que “potências capazes de negociações globais não operam mais no estado natural do direito internacional clássico, mas sim no nível mediano de uma política mundial em processo de construção”. Essa política mundial se caracterizaria por oferecer:

[...] uma imagem difusa – não a imagem estática de uma política de múltiplas camadas *dentro* de uma organização mundial, mas sim a imagem dinâmica das interferências e das interações *entre* os processos políticos se desenvolvendo de modo peculiar nos âmbitos nacionais, internacionais e global. Os sistemas de negociações internacionais, que possibilitam acordos entre os atores estatais, comunicam-se, por um lado, com processos internos aos Estados (dos quais cada governo depende) mas, por outro, se inserem também no âmbito e na política da organização mundial.

Duas questões são levantadas por Habermas (2001, p. 139), nessa ordem de considerações, a saber: a) como se pode pensar em uma legitimação democrática de decisões para além do esquema da organização estatal? e b) sob quais condições pode-se modificar a autocompreensão dos atores capazes de negociações globais de tal modo que os Estados e as administrações supranacionais se compreendam cada vez mais como membros de uma comunidade que são obrigados, sem outra alternativa, a levar em conta *reciprocamente* os in-

teresses uns dos outros e a defender os interesses universais?

O sentido especialmente voluntarioso da participação do cidadão faz parte das tradições liberal e republicana, nas quais todos devem ter a mesma oportunidade de fazer valer as suas preferências ou de expressar com comprometimento a sua vontade política. Na tradição liberal, a manifestação de preferências tem o intuito prioritário de seguir os interesses privados dos cidadãos; na tradição republicana, essa participação é constitutiva da comunidade política e é exercitada no intuito de atingir o usufruto da autonomia política. Habermas (2001, p. 140) atribui, ainda, uma função epistemológica à formação democrática da vontade, ganhando, a seguir os interesses próprios e a efetivação da liberdade política a dimensão do uso público da razão no sentido kantiano¹¹.

A partir dessa perspectiva, o procedimento democrático retira a sua força legitimadora não mais apenas – nem sequer em primeira linha – da participação e da expressão da vontade, mas antes do acesso universal a um processo deliberativo cuja natureza fundamenta a expectativa de resultados racionalmente aceitáveis (HABERMAS, 2001, p. 140). Essa compreensão da democracia enquanto um processo deliberativo, com base na teoria do discurso, desloca as condições de legitimação da teoria democrática. Não se apregoa que possa haver uma substituição completa dos procedimentos de representação e de decisão convencionais. Mas, da personificação concreta da vontade soberana nas pessoas e nas eleições, corporações e votos, passa-se a ter como centrais as exigências de procedimentos nos processos comunicativos e decisórios. Essa

¹¹ Em Kant, o uso público da razão, no exercício da liberdade política, ao mesmo tempo que limita a liberdade com o estabelecimento de normas, também a possibilita pela compatibilização do exercício das liberdades de todos. As normas impostas pelos próprios cidadãos seriam o resultado do exercício de sua autonomia pública, restringidas apenas pelos limites por eles postos.

centralidade permite um afrouxamento da legitimação democrática com as conhecidas formas de organização estatal e, em consequência, faz com que as formas de participação na sociedade civil, até então supostamente fracas, possam surgir sob uma outra luz.

A institucionalização de Organizações Não-Governamentais nos conselhos do sistema de negociação internacional elevaria a legitimação do procedimento. Outra importante sugestão para a legitimação das decisões no plano internacional é a transparência maior dos processos decisórios transnacionais para a esfera pública nacional, permitindo assim que o debate público possa formar-se em torno de alternativas a essas decisões e das críticas daí oriundas.

Cita Habermas (2001, p. 140) a proposta de equipar a organização mundial com o direito de exigir a qualquer hora, nas questões importantes, referendos dos seus Estados-membros, nos casos das conferências da ONU sobre a quebra do equilíbrio ecológico, sobre os direitos iguais da mulheres, sobre as interpretações polêmicas dos direitos humanos, sobre a pobreza no mundo etc. Essa medida ensejaria “a colocação em pauta de temas que exigem regulamentação e que sem tais encenações públicas não seriam percebidos nem postos nas agendas políticas”.

As organizações dos movimentos sociais já compreenderam a importância de articulações entre as várias comunidades que se constituem em torno de lutas comuns para além do plano nacional. As instâncias da esfera pública política internacional, facilitadas pela sofisticada tecnologia dos meios de comunicação, já compartilham experiências, ajuda mútua e estratégias comuns. Desejável que haja um aperfeiçoamento gradativo dessas experiências, com o objetivo de colocar na agenda política dos Estados, por meio de uma dramatização adequa-

da, os temas que extrapolam as fronteiras nacionais e postulam soluções multilaterais no plano internacional.

Assevera Habermas (2001, p. 141) que um novo fechamento da sociedade mundial economicamente sem barreiras só será possível se as forças que podem, de um modo geral, negociar globalmente também se dispuserem “a participar de procedimentos institucionalizados de formação da vontade, no sentido da manutenção do nível social e da eliminação das disparidades sociais extremas”. A mudança de consciência deve partir, no entanto, das próprias populações e não ser esperada por parte dos governos.

Isso acontecerá se houver uma compreensão de que os governantes não podem operar mais dentro da margem de independência da nação e que, por assim desenvolverem sua agenda política, não devem ser castigados quando concorrerem em sua respectiva arena nacional. A falta de compreensão dos eleitores, no âmbito nacional, pode inibir uma abertura para os interesses supranacionais e prejudicar uma participação mais efetiva nessas articulações de resistências a um projeto político neoliberal que pretende deixar ao Mercado o equilíbrio “natural” entre concorrentes projetos – os quais, não raro, são mutuamente excludentes.

A exigência de uma solidariedade cívica cosmopolita deve acontecer no clima modificado da política interna, sob a pressão das organizações sociais que já atuam em nível internacional e reúnem condições de – adequada e consistentemente – colocar, na esfera pública política nacional, tais discussões de modo a forjar uma compreensão clara desse contexto.

Decerto que os primeiros endereçados são os cidadãos e os movimentos sociais e não os governos, mas os partidos políticos devem participar dessa discussão na tarefa

inadiável de articulação de novas perspectivas. Isso mostra-se possível desde que os partidos atuem sem se agarrarem ao *status quo*, o qual hoje em dia “não é nada mais do que o turbilhão de uma modernização que se acelera a si mesma e que permanece abandonada a si mesma” (HABERMAS, 2001, p. 142).

Os interesses de cooperação entre os povos e de construção de uma paz mundial – centrada em relações equilibradas e com um mínimo de equivalência – devem ser devidamente harmonizados com os princípios da autodeterminação, da soberania das nações e do respeito aos direitos humanos.

Tais princípios e valores, embora configurem-se como universais, devem ser submetidos ao crivo racional e crítico de procedimentos discursivos, na esfera pública política internacional. Em torno desses interesses e princípios, poderia surgir um projeto ético-político articulado de modo a fazer prevalecer valores que possam colocar limites à expansão do projeto político neoliberal. O espaço mundial, contexto da globalização, surge como uma arena na qual o viés econômico, sem dúvida, permanece hegemônico, pois constituído sem uma participação significativa da população global.

Desejável, então, que a participação dos cidadãos na esfera pública nacional, articulados coletivamente em suas respectivas comunidades, possa forjar uma participação em um nível supra-nacional. Uma nova compreensão de identidade coletiva, de soberania e de solidariedade cívica precisa ser construída, no exercício de uma cidadania política atenta às transformações e possibilidades que surgem em um mundo cujas fronteiras nacionais começam a tornar-se muito mais porosas e a passar por múltiplas redefinições.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre a construção artificial da identidade nacional possibilitada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, de transporte de pessoas e coisas, no limiar do século XVIII, ensejam uma perspectiva mais promissora acerca da proposição de uma comunidade política pós-nacional, capaz de projetar uma “associação política entre cidadãos livres e iguais”, com base em uma solidariedade cívica cosmopolita, construída por projetos e lutas comuns que extrapolem as fronteiras do Estado nacional.

A vontade política de cidadãos que se auto-compreendem como destinatários comuns de decisões que eles próprios implementam pode ser o elemento que incrementa uma cidadania política cosmopolita, sem que isso implique – necessariamente – um Estado mundial.

No interior do Estado nacional, essa identidade coletiva possibilitou a implantação de uma ordem jurídica imposta por uma constituição cujo centro é o Estado de direito. No nível internacional, os tratados internacionais celebrados após a devida discussão na esfera pública internacional e nas esferas públicas nacionais podem encontrar mais legitimidade. Podem também preencher o vácuo de institucionalização ainda existente, desde que estejam atentos às reivindicações e desafios propostos pelas Organizações Não-Governamentais e inter-governamentais, no interior de uma sociedade civil que também não se contém mais nas fronteiras nacionais.

A imposição econômica das empresas transnacionais pode ser limitada se Estados que são mais afetados por essas políticas organizarem-se em torno de interesses comuns e princípios básicos que impeçam a concorrência predatória entre eles para atrair “inves-

mentos”. A solução política deve ser engendrada pelos movimentos sociais e cidadãos mobilizados em torno dos desafios constituídos pelos conflitos “não auto-solucionáveis”, como se apregoa na visão política neoliberal, pode consistir em buscar e articular formas adequadas para o processo democrático para além do Estado nacional.

O fortalecimento das organizações dos movimentos sociais, no interior da esfera pública política nacional, ampliado pela participação mais efetiva dos cidadãos, de forma coletiva, em suas múltiplas filiações comunitárias, é uma exigência desse processo.

Os partidos políticos devem mobilizar os cidadãos, ainda no âmbito nacional, a participar ativamente, na busca de alternativas adequadas para enfrentamento dos desafios que surgem dos conflitos sociais, pela compreensão de que a desigualdade social e a opressão política não são dados naturais, mas produzidos socialmente, e que – exatamente por isso – são modificáveis a partir de uma projeção normativa que desenvolva a percepção dos conflitos e dos problemas sociais como desafios solucionáveis no âmbito de um programa de atuação política.

Os governos nos Estados nacionais devem ser pressionados, a partir dessas articulações, a atuarem de maneira a resguardar a posição do Estado nacional, na preservação de interesses, princípios e valores constituintes de uma clara identidade ético-política. Identidade essa forjada historicamente na esfera nacional, mas que se consubstancia de modo efetivo no projeto político de cada Nação.

Somente a partir dessa base é possível uma atuação no plano internacional de modo a conectar perspectivas e projetos que guardem traços de identificação com um projeto nacional definido. Essas conexões, viabilizadas nas ambigüidades e espaços cri-

ados por uma comunicação cada vez mais intensa, poderão permitir a construção de novas identidades, em uma constelação histórica que exige uma aproximação para articulação de resistências consistentes.

Nesses horizontes projetados normativamente, a partir de articulações políticas específicas, vislumbram-se alternativas viáveis, que possam concretizar modos de vida constituintes de uma integração cosmopolita, que se configuram opostas e em contra-posição a um projeto hegemônico de globalização econômica, cuja característica precípua é atender – tão-somente – aos imperativos do Mercado.

REFERÊNCIAS

- BARBIERO, Alan e CHALOULT, Yves. *Poder e déficit democrático no Mercosul – estados, centrais sindicais e sociedade civil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. 244 p.
- BARRAL, Welber. *O Brasil e a OMC – os interesses brasileiros e as futuras negociações multilaterais*. Florianópolis: Diploma Legal, 2000. 516 p.
- BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zigmunt Bauman*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 105 p.
- BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade – para uma teoria geral da política*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 165 p.
- CHATELET, François et al. *História das idéias políticas*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- DAGNINO, Evelina. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 361 p.
- DUPAS, Gilberto. *Ética e poder na sociedade da informação*. São Paulo: Editora UNESP,

2001. 134 p.

_____. *Economia global e exclusão social – pobreza, estado e o futuro do capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 257 p.

HABERMAS, Jürgen. *Era das transições*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro (RJ): Editora Tempo Brasileiro, 2003. 220 p.

_____. *A constelação pós-nacional – ensaios políticos*. Tradução Márcio Sligmann-Silva. São Paulo: Litera Mundi, 2001. 220 p.

MARÉS, Carlos Frederico. Soberania do

povo, poder do Estado. In: *A crise do Estado Nação*. Adauto Novaes (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 544 p.

OLIVEIRA, Marcos Fábio; RODRIGUES, Luciene. *Capitalismo – da gênese à crise atual*. Montes Claros (MG): Editora Unimontes, 1999. 176 p.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2003. 236 p.

STIGLITZ, Joseph E. *A globalização e seus malefícios*. Tradução Bazán Tecnologia e Linguística. São Paulo: Futura, 2002. 317 p.

Normas para publicação

A **Revista Conexão** é uma das publicações das Faculdades Santo Agostinho, de periodicidade anual, em língua Portuguesa, e dedica-se a publicar artigos originais e artigos de revisão de autores brasileiros, relacionados à diversos temas de pesquisa.

Ao enviar seu trabalho para o periódico **Revista Conexão**, o(s) autor(es) cede(m) automaticamente seus direitos autorais para eventual publicação do artigo. Os artigos submetidos à **Revista Conexão** serão considerados para publicação somente com a condição de que não tenham sido publicados ou estejam em processo de avaliação para publicação em outro periódico.

Apresentação dos trabalhos

Encaminhamento: Os artigos deverão ser enviados para a Assessoria de Comunicação e Marketing das Faculdades Santo Agostinho, via e-mail: publicacoes@fasa.edu.br (em documento anexo, no formato Word) ou entregue em CD, no seguinte endereço:

FACULDADES SANTO AGOSTINHO

Assessoria de Comunicação e Marketing
Campus II – Av. Osmane Barbosa, 937 – JK
– CEP 39404-006 - Montes Claros - MG
Fone: (38)3690-3662

A versão encaminhada deverá conter a identificação do trabalho e do(s) autor(es) no

seguinte formato: Título do trabalho; Autor(es) (por extenso); Titulação Acadêmica; endereço(s) eletrônico(s).

Formatação: Os trabalhos deverão ser digitados em Word for Windows, ou programa compatível, fonte Times New Roman 12 (com exceção das citações e notas), espaço 1,5 entre linhas e parágrafos e 1,5 entre partes do texto. As páginas devem ser configuradas no formato A4, com numeração provisória (fim da página – rodapé, Times New Roman, tamanho 10pt, mostrando o número na primeira página), com 3 cm nas margens superior e esquerda e 2 cm nas margens inferior e direita.

Extensão: O artigo, configurado no formato acima com no mínimo 6 e no máximo 20 laudas, incluindo a bibliografia.

Organização: A organização dos trabalhos deverá obedecer a seguinte seqüência: TÍTULO (centralizado, em caixa alta); IDENTIFICAÇÃO DOS AUTORES (alinhado à direita, nome completo dos autores, seguindo a seqüência: nome, sobrenome, sem abreviações); COMPLEMENTO DA IDENTIFICAÇÃO DOS AUTORES como notas de rodapé numeradas (1, 2, 3, ...): a Titulação Acadêmica, RESUMO e ABSTRACT (com máximo de aproximadamente 230 palavras – 15 linhas, em espaço simples) e PALAVRAS-CHAVE (mínimo 3 palavras e máximo 5), escritos no idioma do

artigo e em inglês; TEXTO; REFERÊNCIAS.

Referências: As referências e outras devem atender às normas vigentes da ABNT (<http://www.abnt.org.br>).

Citações dentro do texto: Nas citações feitas dentro do texto, de até três linhas, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação (VIEIRA, 2004). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “Vieira (2004) assinala...”. Quando for necessário, a especificação da(s) página(s) deverá seguir a data, separada por vírgula e precedida de “p.” (VIEIRA, 2004, p. 35). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (VIEIRA, 2004a). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (VIEIRA; VEIGA; SANTOS, 2005); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (VIEIRA et al., 2005).

Citações destacadas do texto. As citações diretas, com mais de três linhas, deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, em corpo 10 ou 11 e sem aspas.

Referências: As Referências, dispostas no final do texto, devem ser organizadas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor. Exemplos: livros e outras monografias (AUTOR, A. Título do livro. número da edição ed., Cidade: Editora, número de páginas p., Ano), capítulos de livros (AUTOR, A. Título do capítulo. In: AUTOR, A. Título do livro. Cidade: Editora, Ano. p. x-y), dissertações e teses (AUTOR, A. Título da -dissertação/tese: subtítulo sem itálicos. número de folhas f. Ano. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em Área de Concentração) – Instituto/Faculdade, Universidade, Cidade, Ano), artigos em periódicos (AUTOR, A. Título do artigo. Nome do periódico, Cidade, v. volume, n. número, p. x-y, Ano), trabalho publicado em Anais de congresso ou similar (AUTOR, A. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número da edição ed., ano. Anais... Cidade: Instituição. p. x-y).

Análise e julgamento

O *Editor* encaminhará os trabalhos para, pelo menos, dois membros do *Corpo Editorial*. No caso dos trabalhos aceitos para publicação, os autores poderão introduzir eventuais modificações.



CAMPUS I

Av. Universitária, s/nº – JK
(38) 3690-3690 – Montes Claros - MG
CEP 39404-006

CAMPUS II

Av. Osmane Barbosa, 937 – JK
(38) 3690-3600 – Montes Claros - MG
CEP 39404-006

CAMPUS III

Av. Donato Quintino, 90 - Cidade Nova
(38) 3690-1012 – Montes Claros - MG
CEP 39400-546

CAMPUS PIRAPORA

Av. Jefferson Gitirana, 1.422 – Cícero Passos
(38) 3743-1818 – Pirapora - MG
CEP 39270-000

