

Analisando a história

O mito da escravidão cordial e a importância da presença do negro no Rio Grande do Sul no século XIX



■ Educação Superior

O plano de carreira nas instituições privadas é uma questão estratégica

■ Comunitárias

O dilema das IES comunitárias diante das transformações do setor

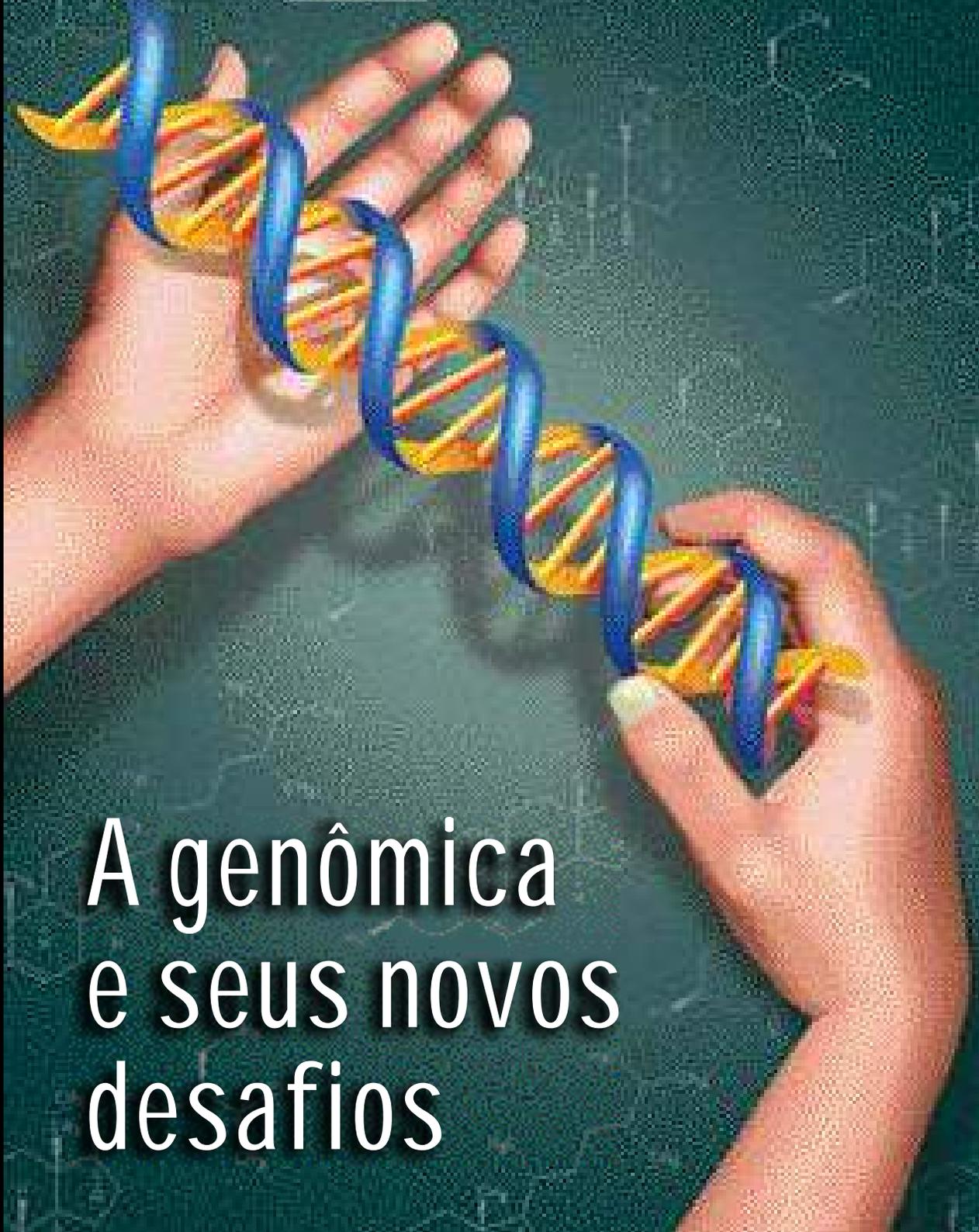
■ Violência

Uma análise do problema enfrentado pelos professores no ambiente escolar

Textual

OUTUBRO 2007 | VOL 1 | Nº 9

ISSN 1677-9126



A genômica e seus novos desafios

artigo

Uma reflexão sobre os limites e as possibilidades da avaliação institucional diante da nova configuração do cenário da Educação Superior no Brasil

Textual / Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

v.1, n.9 (out./2007). – Porto Alegre: Sinpro/RS, 2007.

v.: 22x26 cm

Semestral

ISSN 1677-9126

11. Educação-periódicos 2. Ensino privado-periódicos I.

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CDU: 37(05)

Bibliotecária responsável: Melissa Martins CRB10/1380

Indexada ao CIBEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SINPRO/RS
Sindicato Cidadão
www.sinprors.org.br

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

Direção Colegiada Estadual – Sani Belfer Cardon, Cecília Maria Martins Farias, Cássio Filipe Galvão Bessa, Amarildo Pedro Cenci, Celso Floriano Stefanoski, Marcos Júlio Fuhr, Norberto Schwarz Vieira, Luiz Afonso Montini, João Luiz Stein Steinbach, Fátima Rodrigues Áli, Angelo Estevão Prando, Elaine Maria Costa Machado, Domingos Antônio Buffon, Paulo Roberto de Souza Ramos, **Conselho Fiscal** (Titulares) – Valter Nei da Silva; Rita Terezinha Alegre Rodrigues; Andrea Pinto Loguercio. **Conselho Fiscal** (Suplentes) – Daniela Caponi Araújo; Cristina Wayne Brito. **Regional Passo Fundo** – Renata Oliveira Cerutti, José Raul Bertolin, Cláudia Patrícia Simor, Mario

José Junges, Cassiano Cavalheiro Del Ré, **Regional Bagé/Santana do Livramento** – Cármen Regina Schimidt Barbosa, Mirtes Dalmaso, Denise Oliveira da Costa, **Colegiado da Regional Pelotas** - Luiz Otávio Pinhatti, Leomar Gerber, Ana Amélia da Costa Fagundes, **Regional Santa Cruz do Sul** – Flavio Miguel Henn, Cláudia Tirelli, Daniela Guerra Lund, Carlos Daniel Schumacher da Rosa, **Regional Uruguaiana** - João Batista de Barros Minuzzi, Antonio Carlos Garcia Mendes, **Regional São Leopoldo** – César Schmidt, Enécio da Silva, Paulo Renato Thiele, Fernando Luiz de Jesus Motta, Aloísio Ruschinsky, **Regional Santo Ângelo** – Odir Francisco Dill

Ruckhaber, Neloá Faria, Carmen Anita Hoffmann, **Regional Santa Rosa** – Naíma Marmitt Wadi, Rosane Fritz de Almeida, Maria Alice Canzi Ames, **Regional Lajeado** - José Pedro Kuhn, Claudio Darci Gressler, Justina Inês Faccini Lied, **Regional Santa Maria** – Luciano Faustinoni, Maria Lúcia Coelho Corrêa, Sandra Isabel da Silva Fontoura, Varlei Machado Perez, **Regional Rio Grande** - Ivo Lamar de Souza Mota, Denise Cruz Freitas, **Regional Erechim** - Mauri Luís Tomkelski, Alcione Roberto Roane, **Regional Bento Gonçalves** - Clarice Baú Porto, Teresinha Amélia Bressan Filippin, Bernadette Marie da Silveira Rodrigues,

Fundado em maio de 1938, o Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS foi o primeiro sindicato de professores do RS. Pioneiro no Estado em adotar o conceito Sindicato Cidadão, no início dos anos 90, passou a atuar sob o trinômio Luta, Serviço e Cidadania. No mesmo período, adotou o Sistema de Direção Colegiada. O Sinpro/RS representa mais de 29 mil professores do ensino privado gaúcho, atuantes em 1.011 instituições de ensino, atendendo 429,84 mil alunos.

Entre as principais conquistas estão: piso salarial, adicional por tempo de serviço, adicional por aprimoramento acadêmico, pagamento de horas extras, plano de saúde e estabilidade do aposentando – cláusulas normatizadas anualmente pela Convenção Coletiva de Trabalho.

Além de ser apoiador de diversas iniciativas culturais, o Sinpro/RS também se destaca pela publicação do jornal *Extra Classe* (dez prêmios de jornalismo); pelo portal www.sinprors.org.br; pelo Prêmio Educação RS; pelo Fundo Rotativo de Apoio à Qualificação Docente (FAQ); pelo Centro de Aprimoramento do Professor (CAP); e pela *Revista Textual*.

EXPEDIENTE

A Revista Textual é uma publicação do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – SINPRO/RS.

Avenida João Pessoa, 919
Porto Alegre / RS – CEP
90040-000

Fones: (51) 4009.2900

Redação

(51) 4009.2940

www.sinprors.org.br/textual

textual@sinprors.org.br

Impressão: Pallotti

Tiragem: 3 mil exemplares

Coordenação Geral

Valéria Ochoa
valeria.ochoa@sinprors.org.br

Edição Executiva

Gilson Camargo
gilson.camargo@sinprors.org.br

César Fraga
cesar.fraga@sinprors.org.br

Conselho editorial

Fernando Becker,
Jaime Zitzoski, Jorge Campos, Dagoberto Nunes de Ávila,
João Paulo Pooli,
Marcos Júlio Fuhr, César Fraga, Valéria Ochoa,
Celso F. Stefanoski

Revisão

Patrícia Aragão

Fotografia

Renê Cabrales

Foto Capa: Lunara / acervo do Museu Joaquim Felizardo – fototeca Sioma Breitman

Ilustrações

Ricardo Machado (capa)
Pedro Alice (internas)

Projeto Gráfico e Edição Gráfica

Rogério Nolasco Souza

Editoração

EML Design

Os artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

Aos leitores

Textual chega à sua nona edição como reconhecido espaço para a divulgação da produção acadêmica e também como veículo para o debate de temas do universo educacional. Neste número, a revista foca assuntos relacionados ao mundo da escola, à divulgação do conhecimento científico e à crítica sociológica. A revista, neste número, abre espaço para a reflexão de diferentes assuntos relacionados as Instituições de Ensino Superior (IES), mas não deixa de reverberar a produção acadêmica de nossas universidades em dois ensaios: um sobre a evolução das pesquisas genéticas e outro sobre a formação das populações negras no RS.

SUMÁRIO

ensaios

6 ESCRAVIDÃO uma discussão historiográfica
ELZA E. MARAN QUEIROZ DA SILVA E IVANIR CUNHA

36 GENÉTICA decifrando a linguagem da vida
DR. SERGIO ECHEVERRIGARAY

o professor e o mundo da escola

14 PLANO DE CARREIRA uma questão estratégica
MARCOS JÚLIO FUHR

22 ANGÚSTIA DOCENTE violência na escola
CECÍLIA FARIAS

dinâmica do meio educacional

18 UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS o debate que se impõe
SUSANA M. SPERONI

28 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL limites e possibilidades
CLARICE MONTEIRO ESCOTT

Entendendo os gens

O artigo que inspirou a capa desta nona edição da Textual, de autoria do Dr. Sergio Echeverrigaray, do Instituto de Biotecnologia da Universidade de Caxias do Sul, aborda a evolução das pesquisas genéticas nas últimas décadas. De acordo com as suas conclusões, há pouco mais de vinte anos os cientistas ainda engatinhavam nos estudos genômicos. No atual estágio das pesquisas, a ciência já caminha com passos firmes e rapidamente aprenderá a correr. Echeverrigaray destaca que o seqüenciamento do DNA já é uma realidade, e que o desafio atual é a compreensão da informação, que é chamada de pós-genômica ou genômica funcional. É com essa intenção que Textual aborda este assunto que tanto já interfere em nossas vidas e que certamente afetará muito a humanidade. Compreender os estudos e os debates que abordam o tema são questões de primeira ordem, e uma revista escrita e lida por professores não poderia deixar passara a oportunidade de entrar neste tema.

Para o autor, no curto período de tempo em que evoluíram as pesquisas, os cientistas desvendaram as nossas origens e nossas relações com os outros seres vivos, iniciamos a compreensão dos mecanismos celulares, descobrimos as bases hereditárias de algumas das mais importantes doenças, conhecemos melhor os organismos que direta ou indiretamente nos afetam. Enfim, já sabemos de onde viemos, a grande questão é saber para onde vamos e o que faremos quando finalmente aprendermos a ler o código da vida.

A revista dos professores

diretoria colegiada | Sinpro/RS

Chegamos à nona edição da Revista Textual. Assim como no ano anterior, restringimos a sua circulação a apenas um número em 2007, mais uma vez por motivações de ordem econômica. Esperamos, em 2008, voltar à periodicidade semestral, para a qual a publicação foi idealizada inicialmente. Mesmo reduzindo temporariamente a periodicidade, mantivemos o formato e a linha editorial, que contempla a produção acadêmica, os debates do mundo da educação e da vida dos professores. Ou seja, a vocação da nossa revista é reverberar o debate do mundo da escola e a produção acadêmica produzida nas universidades gaúchas. Nesse sentido, o projeto está mantido em sua integralidade e assim permanecerá enquanto for de interesse dos professores do ensino privado.

Nossa publicação já tem demonstrado, conforme mani-

festações colhidas dos docentes nas constantes visitas que a direção do Sinpro/RS faz às instituições, que já é bem conhecida tanto quanto reconhecida por uma imensa parcela da categoria. Isso pode ser medido pelo grande número de pedidos e pela quantidade de downloads dos artigos de todas as edições no site do Sindicato, já que a revista é disponibilizada integralmente em formato PDF para esta finalidade. Se nas edições anteriores destacávamos que a Textual se consolidava cada vez mais como espaço de debate, agora já temos convicção de que a revista exerce um papel importante tanto para os seus leitores e autores quanto amplia cada vez mais sua abrangência.

Convidamos, portanto, nossos leitores a encaminhar cartas, artigos e principalmente sugestões de temas para serem abordados nas próximas edições.

Boa leitura!

Você sabe
o melhor
motivo
para vir a
Porto Alegre

A gente
sabe o
melhor lugar
para você
ficar

CASA do
PROFESSOR

Sinpro/RS

A Casa do Professor disponibiliza para os sócios do Sinpro/RS e dependentes, previamente cadastrados no sindicato, 24 flats duplos, equipados com TV, ar-condicionado, microondas, geladeira e todo conforto necessário para uma boa estadia em Porto Alegre.

A Casa opera com portaria 24h e um sistema de diária e meia-diária. Toda a arrecadação é revertida para a manutenção da estrutura. A localização é central, próxima ao Parque da Redenção, ao lado da Fundação Ecarta.

FAÇA SUA RESERVA: (51) 4009 2988

Rua Lopo Gonçalves, 31 | Porto Alegre/RS

SINPRO/RS

Sindicato Cidadão
www.sinpro.rs.org.br

Informações: www.sinpro.rs.org.br/casadoprofessor



elza e. maran queiroz da silva¹ | M.Sc em históriaivanir cunha² | M.Sc em história

O mito da escravidão cordial sul-rio-grandense: uma discussão historiográfica

Resumo *O estudo apresenta uma análise sobre a realidade da presença do negro no Rio Grande do Sul do século XIX, em que se encontram duas correntes historiográficas distintas, com relação ao ser ou não ser ele escravo: a “corrente tradicional”, que negou ou pouco fez referência ao negro na formação do gaúcho e a “corrente de vanguarda” que visualizou a importância do trabalho escravo no Rio Grande do Sul.*

Palavras-chave: rio-grandense – escravidão negra – corrente tradicional – corrente de vanguarda.

1 Introdução

Ao discutir a temática proposta, entende-se a necessidade de esclarecer o que seja mito, considerando-se que não é possível furtrar-se a sua significância mais tradicional, ou seja, a busca de explicação sobre determinados acontecimentos, vivenciados por povos que ainda não atingiram a maturidade intelectual, para entender como os fatos históricos se processam em sociedade.

O século XIX, no Brasil, foi um período de mudanças e transições: o país torna-se independente de Portugal em 1822; com a Lei Áurea, em 1888, liberta seus últimos escravos e, um ano depois, deixa de ser monarquia para tornar-se república. Mudanças

comportamentais? Estruturais? Ou apenas formais? Pretende-se verificar que tipo de transformação ocorreu no Rio Grande do Sul com relação ao negro, quer escravo quer liberto.

2 Mito: uma discussão historiográfica

Ao se tratar de mito, não se pode ignorar a mitologia greco-romana, da Antiguidade Clássica, bem como as crenças trazidas da Idade Média Ocidental, uma vez que esta vem de uma sociedade judaico-cristã que se impôs, no que se refere à intelectualidade, e trasladou, ao longo dos séculos, os ensinamentos lapidados pela inteligência humana, obra da racionalidade que, daí por diante, passou a questionar as “verdades” estabelecidas.

Enquanto nada de científico existia, o mito serviu para justificar os porquês existentes na sociedade, para orientar o homem na busca de explicações de como conduzir suas vidas e das comunidades em que vivia. Essa era a visão para o todo: o social, o reli-

¹ M.Sc. em História pela PUC/RS. Especialista em Direito Constitucional pela ULBRA/Carazinho. Especialista em Educação pela UFSM/RS. Bacharel em Direito. Licenciada em História e Estudos Sociais pela UFSM/RS. Professora do Curso de Direito na ULBRA/Carazinho.

² M.Sc. em História pela PUC/RS. Especialista em História da Cultura pela Universidade Católica do Porto/Portugal. Bacharel e Licenciada em História pela UFSM/RS.

gioso, o econômico, o político, quando as coisas aconteciam por determinação divina; em que os castigos ou as benesses vinculavam-se aos bons ou maus pensamentos, às boas ou más ações. Zilberman in FLORES (1994, p. 117) esclarece que

O mito não é, pois, apenas um tipo de relato, mas se compõe de uma rede peculiar de temas que dizem respeito ao aparecimento de uma instituição ou hábito e de motivos no interior dos quais se verificam a magia e o predomínio do mundo natural que são recorrentes na cultura humana e afiançam a permanência desta modalidade de expressão.

A autora induz à compreensão de que o mito serve também para respaldar um discurso, para afirmar uma ideologia que se quer vigente. Nesse sentido configurou-se ter havido no Rio Grande do Sul um paraíso racial, onde se institucionalizou que brancos e negros viviam em harmonia total, o que distinguia a Província das demais. Todavia, cabe esclarecer que a benevolência e a tolerância dos senhores, junto aos escravos negros, não foram diferentes do tratamento dispensado aos escravos em outras Províncias do Brasil.

É interessante observar, por exemplo, que tanto os representantes dos Partidos Liberal e Conservador quanto os do Republicano combateram pela causa abolicionista. O que causa estranheza é não ter surgido um "Partido Abolicionista", pois, embora liberais e republicanos pregassem a democracia e a liberdade para "todos", ao mesmo tempo conviviam com a existência da escravidão. Subentende-se que, apesar dos discursos pró-abolição da escravatura, a consciência moral não estava totalmente pronta para receber esses "homens de cor" no seio da sociedade branca.

Em Bakos (1982, p. 17), lê-se que

O mito da escravidão mais branda no Rio Grande do Sul vai-se desfazendo à medida que se folheiam os periódicos contemporâneos, onde, pela leitura dos anúncios de fugas e vendas de escravos, percebe-se que a violência do branco contra o negro não é monopólio da zona equatorial do país.

De fato, quando se fala em escravidão, vêm à luz as ocorrências no Brasil setentrional ou nas zonas das Gerais, situando-se, pois, o trabalho escravo na economia açucareira e na mineração. O Rio Grande do Sul

geralmente não é citado como estado escravocrata. Entretanto, para desenvolver sua economia, "necessitou, ao longo de sua história, de grandes contingentes de mão-de-obra escrava" (BAKOS, 1982, p. 10).

É impossível não se perceber a presença negra na cultura, na sociedade, na economia e na política, constatando-se que o negro é uma das matrizes formadoras do povo sul-rio-grandense em maior ou menor grau como no resto no Brasil. Embora inseridos em uma relação intercambiável que por si só impõe o equilíbrio de suas carências e necessidades, ainda assim, a sociedade branca não agregava esses indivíduos, ao contrário, segregava-os. Exercitava-se o poder que os tornava periféricos em uma sociedade hegemônica que os esmagava.

Pode-se revisitar Foucault (1987) que demonstrou a dimensão exata de uma sociedade segregadora, para a qual não bastava apenas vigiar os escravos, era necessário puni-los para que obedecessem as regras ditadas por essa mesma sociedade, que os obrigava a pertencer, mas que nunca os aco-

Foto: Irmãos Ferrari / acervo do Museu Joaquim Felizardo – fototeca Sioma Breitman



lhia. Era o que na linguagem foucaultiana chamava de "corpos dóceis".

Foucault (1987, p. 126) explica que "em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações". Isso acontecia no tratamento dispensado aos escravos pelos seus senhores, considerando que eles estavam circunscritos a determinados espaços. Na relação escravo-senhor é claro o poder dominador, disciplinador deste sobre o outro, denominado por Foucault (1987, p. 127) de "mecânica de poder", a qual ele assim explica:

[...] A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Tem-se, assim, a garantia da submissão do escravo nas suas atribuições. A noção de pertença, à qual estava sujeito, é também ambígua. Pertencer a uma comunidade/sociedade é fazer parte dela, é ser reconhecido como um de seus membros. No caso do negro, a idéia de ser parte de uma sociedade impunha limites, pois ele era anexado a uma determinada família branca, na condição de *res semoventes* como a casa, os móveis, os animais. O negro era, sim, parte englobada, valiosa é bem verdade, pois podia ser vendido ou trocado como qualquer mercadoria. Esse "fazedor de coisas", na grande maioria ignorante, analfabeto e sempre marginalizado, ainda assim deixou suas marcas na formação étnico-cultural das gentes do Rio Grande do Sul.

3. As matrizes e as correntes historiográficas da formação étnico-cultural do gaúcho

3.1 As matrizes historiográficas

As matrizes formadoras da sociedade brasileira são o índio, o branco europeu e o negro africano que, mesclados, deram ori-

gem ao homem brasileiro. No Rio Grande do Sul não foi diferente. Encontram-se as raízes da sua criação no expansionismo português, desejoso de alargar suas fronteiras na América, e aí compreende-se que a heterogeneidade racial interessou a Portugal para a manutenção das fronteiras portuguesas, pois tornava esse homem o mestiço ligado diretamente à terra e, uma vez fixado a um determinado lugar, ele tentará manter sua cultura, cuja influência "receberá" e "doará" mais tarde. Gauer (1997, p. 585) afirma que

A cultura brasileira nasceu da articulação vinculada à miscigenação. Nasceu envolvida em uma trama de convenções sociais heterogêneas, os costumes, os mitos, os ritos, os sistemas relacionais e a religiosidade [...]. As práticas sociais herdadas foram relidas de modo a possibilitar novas expressões comunicativas, que levaram à forma de organização que nos caracteriza como informais, sincréticos, musicais, descontraídos, festeiros, carnavalescos para não nos referirmos a qualidades que exprimem juízo de valor negativo. [...] Não pensamos como prevê a lógica cartesiana, mas sim com uma lógica aberta que foge a qualquer previsão, daí ser impossível classificá-la, conceituá-la ou defini-la segundo os modelos tradicionais.

É na individualização de cada um que se formam as características fundamentais de uma sociedade, especialmente quando ela estimulou a mestiçagem, que se pode encontrar em cada rua, esquina ou casa brasileira. É relevante também que se sinalize uma discussão sobre as correntes historiográficas que esteriotipam o negro como vagabundo, coitado, burro, ladino, ou, ainda, com inteligência inferior. Havia um propósito nesses "atributos" dirigidos ao negro: colocá-lo vários patamares abaixo do homem branco, civilizador, católico e submetê-lo aos seus interesses, indistintamente de norte a sul e de leste a oeste do Brasil.

Nesse sentido, afirmar, como entendem alguns historiadores, que no Rio Grande do Sul houve uma verdadeira democracia racial em relação ao restante do país é, no mínimo, negar sua condição de Província do Império. Se assim fosse, não teria havido, aqui também, movimentos de revolta negra contra a escravidão, nos mais variados estilos.

Havia rebeldia que, mesmo velada, manifestava-se de alguma forma como fugas, automutilações, prática da macumba, assassinatos e suicídios. Tudo isso configu-

rava uma forma de resistência a sua condição inumana. A propósito dos suicídios, pode-se exemplificar com o que acontecia nas charqueadas em Pelotas, com as matérias de jornais da época como o *Correio Mercantil* de 1875 e 1883, de onde se extrai:

Ontem às 10 horas da manhã, na xarqueada do senhor Tenente-Coronel Joaquim Rasgado, suicidou-se um seu escravo de nome Francisco, dando em si próprio uma facada no pescoço, uma na barriga, outra no peito. O motivo que o levava a praticar tal atentado foi ter o capataz da mesma xarqueada admoestado-o por ser encontrado com outros seus companheiros na prática de atos que necessitavam correção. (ZERO HORA, 20/04/2002)

No lugar denominado porteiras, sete léguas dessa cidade, uma escrava de João Esperança tentou assassinar uma filhinha de seu senhor. Não tendo conseguido realizar seus intentos, enforcou três dos seus filhos menores, suicidando-se ela em seguida pela mesma forma. Consta-nos que conseguiu salvar da morte outras a alma das crianças. (ZERO HORA, 20/04/2002)

Os suicídios dos escravos reforçam o argumento de que se houvesse no Rio Grande do Sul condições satisfatórias de vivência e convivência em uma mesma sociedade, essas mortandades não aconteceriam. Tanto a resistência escrava, como a organização propriamente dita começaram a partir da formação dos quilombos. Até então as sedições aconteciam ora de forma isolada, ora de forma coletiva.

É interessante observar que fatos alheios aos escravos muitas vezes serviram de alavanca para desencadear rebeliões e fugas, como o envolvimento dos senhores de escravos em guerras ou crises políticas, oportunizando, de certo modo, a revolta dos negros, pois desorganizava-se o aparato repressivo que lhes era imposto, minando a estrutura escravocrata.

Bernd e Bakos (1998) registram a existência de quilombos no Rio Grande do Sul, entre os quais o de Barba Negra em 1829, o do negro Lucas, localizado na Ilha dos Marinheiros, na cidade de Rio Grande, em 1833, ainda o quilombo de Pelotas em 1835 e vários em Rio Pardo que datam do ano de 1848. Esses quilombos, segundo explicam as autoras, situavam-se nas cinco maiores localidades concentradoras de escravos negros no Rio Grande do Sul, história essa que ainda está por ser feita.



3.2 As correntes historiográficas

À corrente tradicional vinculam-se os historiadores Dante de Laytano, Jorge Salis Goulart, Walter Spaldings, Décio Freitas, o viajante e botânico Auguste de Sain't Hilaire e o escritor Gilberto Freire. Ainda Moysés Velinho, Manoelito de Ornellas, Amyr Borges Fortes e Riograndino da Costa e Silva.

Essa corrente, de algum modo, negou ou pouco fez referência à presença negra na formação do gaúcho, como também de sua importância na sociedade que, aos poucos, foi se formando. De certo modo, é uma "visão embranquecida" que impregnou praticamente a estrutura social sul-rio-grandense e é também uma maneira de dizer que no extremo sul do Brasil imperou o trabalho livre.

No seio dessa corrente encontra-se uma exceção: Guilhermino César que, em alguns artigos, faz menção ao escravo gaúcho. O autor, porém, não atribuiu a devida importância ao trabalho escravo, como uma das bases de sustentação da economia e da sociedade gaúchas. O grande destaque econômico é a estância, onde se estabelece

uma relação de trabalho entre homens livres e proprietários, ou seja, peões, capatazes e fazendeiros.

Essa imagem mitifica a noção de que, no Estado, criou-se e estabeleceu-se uma sociedade igualitária, diferentemente do resto do Brasil. É o mito da democracia escravocrata que permaneceu por décadas, não somente entre historiadores como também entre escritores.

Ao se fazer a análise das opiniões dos autores dessa corrente, encontra-se em Sain't-Hilaire (1997, p. 52-53) a idéia de que os negros no e do Rio Grande do Sul gozavam de uma vida tranqüila e respeitável:

[...] os habitantes do Rio de Janeiro desgostosos com seus escravos, vendem-nos para esta capitania e, quando querem intimidar um negro, ameaçam-no de enviá-lo para o Rio Grande. Entretanto, não há talvez, no Brasil, lugar algum onde os escravos sejam mais felizes do que nesta capitania. Os senhores trabalham tanto quanto os escravos; conservam-se próximo a eles e tratam-nos com menos desprezo. O escravo come carne à vontade; não se veste mal; não anda a pé; sua principal ocupação consiste em galopar pelos campos, o que constitui exercício mais saudável do que fatigante, enfim, ele faz sentir aos animais que o cercam uma superioridade consoladora de sua condição baixa, elevando-se aos seus próprios olhos.

Que vida tranqüila Sain't Hilaire dá a entender que o negro possuía! Considerou-o superior somente aos animais e, além disso, conformado com essa situação.

Já o historiador Laytano (1957, p. 76 e 86) afirma que

O negro na estância [...] possuía quase as mesmas regalias dos senhores, pelo menos o stand de vida de ambos era semelhante [...]. No papel de criado, sua posição é mais humanizada, bebe no mesmo chifre que serviu de copo para seu senhor, o que não é pouco, quando as concessões ao negro eram tão restritas.

Falar nas "regalias" que o negro tinha na estância não é suporte suficiente para concluir-se que ele era respeitado pelo branco como ser humano. Observe-se o que o autor afirma: "no papel de criado, sua posição é mais humanizada". Isso leva a interrogar que os demais negros recebiam tratamento desumano. Logo, era melhor exercer o "papel" de criado na estância do que ser escravo fora dela.

É certo que a economia gaúcha, baseada na criação extensiva do gado, pelas peculiaridades decorrentes dessa atividade, impedia o controle rígido sobre os movimentos do escravo; é certo também que a cultura africana interferiu menos que em outras regiões, se considerarmos que o Rio Grande do Sul foi uma área de grande assentamento de imigrantes europeus, mas nem por isso a cultura negra deixou de ter sua importância. Pardelhas (1937, p. 117-118) observa que:

O senhor batalhava de par com o escravo ou peão, suportando as ardentias do verão ou rigores do inverno. E o contato provocado pelo trabalho em comum tornava-o humano, fazendo-o compreender que o escravo, embora fosse inferior, tinha direito de ser tratado como gente e não como besta de carga, da qual se exige trabalho e força e a recompensa é descansá-la.

A autora, ao mesmo tempo em que tenta situar senhor e escravo em um mesmo patamar de igualdade, refere-se ao escravo como ser "inferior". O fato de usar a expressão "escravo" é denotativo de que a escravidão efetivamente existiu. Logo, se há escravidão, é porque não há relação de igualdade entre brancos e negros. Não há também um entendimento jurídico entre senhores e escravos, pois não se pode esquecer que todo escravo fazia parte dos bens de seus senhores. Logo, ele não pode figurar no Código Civil da época, na seção que trata de direitos da pessoa humana, pois "res" não é pessoa, logo, não tem direito a nada.

Na segunda corrente, chamada vanguardista, os nomes em destaque são os dos historiadores Margaret Marchiori Bakos, Mário Maestri, Luís Luna, Agostinho Mario Dalla Vecchia, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, o líder abolicionista e escritor Joaquim Nabuco, o viajante Arsène Isabelle e, novamente, o viajante e botânico Auguste de Sain't Hilaire.

Véchia in FLORES (1994, p. 135-136) analisou depoimentos orais a respeito da escravidão no Rio Grande do Sul, assim se pronunciando.

A escravatura das charqueadas configurou-se aos olhos dos historiadores como das mais severas pela dureza do tratamento senhorial dos cativos, pela intensidade de trabalho e pela permanente coação da mão-de-obra servil. [...] Constante e rigorosa vigilância estabelecida entre fazendas, vilas e cidades testemunham a necessidade de defesa de

senhores mediante a constante resistência dos escravos. [...] A opulência cultural de Pelotas foi construída sobre o sangue e o sofrimento dos escravos.

Sabe-se que as charqueadas foram, em certo momento, o grande produto de consumo interno no Rio Grande do Sul e para essas regiões foi usado um expressivo número de escravos. A vigilância e os métodos de coação empregados sobre os negros traduzem, com veemência, a imposição que o Senhor mantinha sobre os mesmos, representado pelo feitor, o qual cumpria com determinação, habilidade e prazer sua função junto aos escravos.

Os autores são unânimes em demonstrar as situações de violência, desprezo, crimes que se cometiam também aqui no Sul. Logo, ao investigar essas fontes, salta aos olhos a maneira como foi exercida a "brandura" sulista em relação aos negros.

Em viagem pelo Rio Grande do Sul, entre os anos de 1833 e 1834, o francês Isabelle, apud CARDOSO (1977, p. 133-134),

assim descreve o tratamento dispensado ao negro:

Sabeis como esses senhores, tão superiores, tratam seus escravos; Como tratamos nossos cães. Começam por insultá-los. Se não vêm imediatamente, recebem duas ou três bofetadas da mão delicada de sua senhora, metamorfoseada em harpia, ou ainda um rude soco, um brutal pontapé de seu grosseiro amo; se resmungam são ligados ao primeiro poste e então o senhor e a senhora vêm, com grande alegria no coração, para ver como são flagelados até verterem sangue. [...] Há senhores tão bárbaros, principalmente no campo, que fazem incisões nas faces, espáduas, nádegas ou coxas de seus escravos, a fim de colocar pimenta. Outros levam seu furor frenético até o ponto de assassinar um negro e atirá-lo, como um cão, numa cova; e se alguém, surpreso pela sua ausência, se informa da sorte do negro, ele responde friamente "morreu" (o filho da p... morreu). Ninguém fala mais nisso.

É notória a ironia com que o autor esboça seu pensamento. Ser escravo no Rio



Foto: Lunara / acervo do Museu Joaquim Felizardo – fototeca Sioma Breitman



Grande do Sul, ou em qualquer outro lugar do Brasil, não fazia diferença. Sain't-Hilaire, que num primeiro momento defendeu a corrente tradicional, ao entrar em contato com as charqueadas pelotenses, passou a ter uma visão bem diferenciada e, com certeza, bem real do que se praticava no Rio Grande do Sul. E assim (1997, p. 86-87) descreve:

O Sr. Chaves é considerado um dos charqueadores mais humanos, no entanto ele e sua mulher só falam a seus escravos com extrema severidade, e estes parecem tremer diante de seus patrões. Há sempre na sala um negrinho de dez a doze anos, que permanece em pé, pronto para ir chamar outros escravos, a oferecer um copo de água e a prestar pequenos serviços caseiros. Não conheço criatura mais infeliz que esta criança. Não se assenta, nunca sorri, jamais se diverte, passa a vida tristemente apoiado a parede e é, freqüentemente, martirizado pelos filhos do patrão. Quando anoitece, o sono o domina, e quando não há ninguém na sala, põe-se de joelhos para dormir; não é esta a única casa onde há este desumano hábito de se

ter sempre um negrinho perto de si para dele utilizar-se, quando necessário.

Sain't-Hilaire continuando suas viagens pelo interior do Rio Grande do Sul começa a perceber que a cordialidade de fato não existiu e conclui com essa exposição que não se vê apenas a rudeza como eram tratados os escravos das charqueadas, mas também a exploração das crianças. É toda uma geração branca que se impôs sobre o negro.

Muito da desmistificação da escravidão brasileira e gaúcha começa no final das décadas de 1960 e 1970, quando na Universidade de São Paulo inicia-se uma série de estudos que discute a história social da escravidão. É a chamada Escola Paulista que, ao final dessas décadas, começa a questionar a visão de autores como Gilberto Freire a respeito da utopia racial negra no país.

É um momento ímpar na história do Brasil, pois efetivamente os estudos científicos começam a trazer às discussões um dos

capítulos mais sombrios da história nacional não apenas por haver a escravização do homem negro pelo branco, mas por ter ficado escondida essa verdade por tanto tempo.

Considerações

Este não é um trabalho fechado em si mesmo, antes pelo contrário. A pretensão é de que ele oportunize discussões sobre a temática, instigando todos os que se interessam pelo tema e pela veiculação do mesmo, viabilizando o enfoque da ética e da solidariedade social que não podem prescindir de sua história e de sua herança.

Verifica-se, a partir do exposto, que mesmo aqueles que tentam mostrar que no Rio Grande do Sul não houve escravidão negra no século XIX, esta esteve presente na Província, com suas peculiaridades regionais, até mesmo pelas distâncias e realidades socioeconômicas do Brasil. Portanto, o negro que integrou a ocupação do território gaúcho foi tão escravo quanto o do Nordeste ou das Gerais, sentiu o peso do poder exercido pelo branco e se rebelou contra tal domínio, chegando até a organizar-se em quilombos.

O negro, assim como os descendentes de indígena, português, italiano, alemão, francês, holandês, entre tantos outros que povoam o Brasil, deve ser visto como um ser humano, com dignidade e respeito para o qual existem oportunidades e direitos, pois não é a estatura, o tom dourado ou escuro dos cabelos ou ainda a pele delicada e alva que definem o sucesso das pessoas e, conseqüentemente, de uma nação.

Uma denúncia merece ser feita: ao se pensar nas sociedades modernas, observa-se que, embora o sistema capitalista não comunique com o escravismo, nem por isso ele deixa de existir quando, por exemplo, a sociedade vive à mercê de uma política monetária especulativa que segrega os seus partícipes lhes oferecendo um "salário de fome".

E o mais grotesco, hoje, é que, quando se discute escravidão no Brasil, parece que só há lembrança da escravidão negra, do século XIX, enquanto não só nas periferias das cidades, e nem somente nas grandes cidades, a escravidão econômico-financeira nos assalta a cada dia, independentemente da cor, da idade, do sexo, do preparo profissional.

Bibliografia

BAKOS, Margaret M. RS: Escravidão e Abolição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. Negros e índios: história e literatura. In FLORES, Moacyr (org.). Negros e Índios: Literatura e História. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

_____. e BERND, Zilá. O Negro: consciência e trabalho. Porto Alegre: EDUFRGS, 1998.

CARDOSO, Fernando H. Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DALLA VECCHIA, Agostinho Mario. Escravidão e sociedade. In: FLORES, Moacyr (org.). Negros e índios: literatura e história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

1994. FLORES, Moacyr (org.). Negros e índios: literatura e história. Porto Alegre: EDIPUCRS.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FREITAS, Décio. Escravos nas estâncias. Correio do Povo. Porto Alegre, 07/03/78; O capitalismo pastoril. Porto Alegre: EST, 1980.

GAUER, Ruth M. Chittó. "A Contribuição Portuguesa para a Construção da Sociedade Brasileira". Separata da Revista de História das Idéias, Coimbra, vol. 19: Faculdade de Letras, 1997/1998.

JORNAL ZERO HORA - Segundo Caderno: Cultura - 20 de abril de 2002, s/p. Os Escravos Suicidas.

LAYTANO, Dante de. "O Negro no Rio Grande do Sul". Porto Alegre: Primeiro Seminário de Estudos Gaúchos, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1957.

PARDELHAS, Margarida. O Povo Rio-Grandense. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1932.

SAIN'T-HILAIRE, Auguste de. Viagem ao Rio Grande do Sul: 1820-1821. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1997.

WARAT, Luis Alberto. Mito e teorias na interpretação da lei. Porto Alegre: Síntese, s/d.

ZILBERMAN, Regina. Mito e literatura brasileira. In: FLORES, Moacyr (Org.). Negros e índios: literatura e história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994..



Plano de carreira: uma questão estratégica

**A perspectiva de uma
carreira constitui
motivação fundamental
para a atividade
acadêmica em seu
sentido amplo**

:: marcos júlio fuhr¹ | professor

Plano de Carreira é assunto antigo na pauta de reivindicações dos professores da Educação Superior do setor privado, particularmente das universidades. Reivindicação com amparo na legislação educacional, antes mais difusa e, a partir da Lei 9.394/96 (LDBEN), mais especificada, seja na própria como nos decretos que com base nela passaram a normatizar as ofertas da Educação Superior no país.

De uma exigência às Universidades, “para garantir a autonomia didático-científica...”, conforme a LDBEN (Art. 53, § único, alínea VI), passou a ser requisito para o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional – de todas as ins-

tuições de Educação Superior para o seu respectivo credenciamento conforme o Decreto 5.773/2006.

Planos de Carreira nas instituições de Educação Superior privadas têm certamente como paradigma as universidades públicas e o pressuposto de que a perspectiva de uma carreira constitui motivação fundamental para a atividade acadêmica em seu sentido amplo. Adicionais de salário e o prestígio de cargos mais elevados na hierarquia acadêmica constituem fatores inegáveis de estímulo ao aprimoramento docente e à produção científica. Trata-se, no entanto, de exigência da legislação educacional sem qualquer especificação que defina um padrão mínimo. E, como referimos antes, um pressuposto da própria condição de uma instituição de Educação Superior onde além de ensino devem acontecer a investigação científica, a produção e a criação de novos conhecimentos e da cultura.

Ocorre que, historicamente, esta amplitude da atividade docente na Educação Superior só se

¹ Diretor do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinpro/RS)

realizava nas instituições públicas onde a carreira docente faz parte quase da própria essência do serviço público, sendo instituída amiúde por legislação específica.

O forte lobby privatista que impediu uma regulamentação do ensino privado, seja no processo constituinte de 1988, seja na elaboração da LDBEN de 1996, evitou também que nesta constasse alguma exigência mais especificada sobre os planos de carreira das universidades privadas.

Foi nas discussões e movimentações em prol da reforma da Educação Superior no primeiro governo Lula que o assunto plano de carreira veio à tona novamente, passando a figurar como exigência para todos os tipos institucionais da Educação Superior na proposta do MEC, encaminhada ao Congresso Nacional em 2005.

Apesar de a reforma não ter progredido, mais uma vez pela força do lobby privatista, o novo Decreto (5.773/2006) que normatiza atualmente a Educação Superior no país estendeu a exigência de plano de carreira para todas as instituições de Educação Superior.

No capítulo dois que trata das exigências para o credenciamento de instituições de ensino, o artigo 16 dispõe que: “O plano de

desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

I – missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II – projeto pedagógico da instituição;

III – cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, aumento de vagas, ampliação de instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;

IV – organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;

V – perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de

Foi nas discussões e movimentações em prol da reforma da Educação Superior que o assunto plano de carreira veio à tona novamente



Ao não formalizarem seus planos de carreira no âmbito trabalhista, as instituições vêm dando ampla margem a extensos passivos trabalhistas

carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;(…)”

A inclusão da exigência de plano de carreira nos planos de desenvolvimento institucional expressa a concepção de que todas as instituições que ofertam Educação Superior têm o compromisso de estimular os seus docentes à qualificação e à diversificação do seu fazer acadêmico através da perspectiva de uma carreira profissional especificada.

Trata-se, no entanto, de exigência legal frágil, num plano de declaração de intenções que é o que constitui o PDI de uma instituição, sem falar que, se não especificadas as condições de elaboração dos PDI's, os planos de carreira neles incluídos em muitos casos são pró-forma e desconhecidos dos próprios docentes. Por outro lado, representa um avanço à exigência também para os centros universitários e as faculdades isoladas o princípio de uma carreira profissional para os professores.

O Aspecto Trabalhista da Questão

Nas universidades privadas, as carreiras docentes estão de um modo geral instituídas, com a marca da especificidade de cada uma delas e, aliás, ajudando a compor esta própria especificidade institucional. Instituídas como parte da própria instituição e outorgadas aos docentes que têm sua trajetória profissional definida pelos planos de carreira, sem que sobre estes tenham, na maioria das vezes, qualquer incidência ou mesmo participação.

Começamos assim destacando que os “planos de carreira” destas universidades são de fato destas e não do corpo docente, conforme insiste o próprio inciso da

LDBEN (Planos de Carreira Docente).

Constitui patrimônio das instituições elemento destacado por estas junto aos órgãos normativos sem nunca ter tido a formalização legal quanto à essência trabalhista que um plano de carreira encerra.

Indubitavelmente, as regras e as possibilidades oferecidas pelo plano de carreira constituem objeto de expectativa dos professores das universidades privadas, muitas vezes, mais até do que a Convenção Coletiva de Trabalho. Era pelos avanços nos planos, auferidos por experiência medida em tempo de serviço e, mais recentemente, por qualificação docente, referenciada na titulação de Mestre e Doutor que se consolidava a remuneração dos professores das universidades. Alicerçado tudo em uma razoável estabilidade dos professores, garantida pelo ciclo de crescimento do setor de Educação Superior desde o final dos anos 1980. Ocorre que planos de carreira introduzem a quebra de isonomia salarial entre os professores de uma mesma instituição, princípio legal fortalecido pela Convenção Coletiva de Trabalho dos professores que garante a isonomia desde o início do contrato.

Ao não formalizarem seus planos de carreira no âmbito trabalhista, em decorrência da incompreensão da sua natureza e fundamentalmente da mentalidade conservadora das Reitorias sempre ciosas das possibilidades unilaterais, as instituições vêm dando ampla margem a extensos passivos trabalhistas.

Sendo “dar aulas” a atividade predominante dos professores, de uma mesma instituição, muitas vezes nas mesmas disciplinas, o que justificaria a percepção de valores hora/aula diferenciados?



Somente o estabelecimento de categorias e níveis distintos e devidamente hierarquizados em função de critérios objetivos, conhecidos de todos os professores da instituição e formalizados legalmente como parte da contratualidade dos docentes. É a formalização do Plano de Carreira no Ministério do Trabalho que legaliza esta quebra da isonomia salarial, e a falta deste requisito autoriza, pois, qualquer professor a pleitear judicialmente a equiparação da sua hora/aula com a mais elevada praticada na instituição, retroativamente ao limite do tempo legal, após o encerramento do seu contrato de trabalho.

Planos de Carreira acordados

A convicção da essência trabalhista dos planos de carreira e de que as suas condições objetivas de implantação e vigência dependem de uma realidade dinâmica levaram, há três anos, o Sinpro/RS a defender a forma do Acordo Coletivo de Trabalho como via de legalização dos planos de carreira existentes nas universidades e de implantação nas instituições em que ainda não existem.

Pela resistência do conservadorismo, trata-se ainda de política em fase de implantação.

As adversidades começam com o desconhecimento e incompreensão dos professores, passam pela auto-suficiência das instituições e, conforme descobrimos mais recentemente, pelas restrições da burocracia do Ministério do Trabalho onde funcionários ciosos dos seus carimbos consideraram ao limite da nossa convicção e perseverança que a matéria Planos de Carreira não se prestava a Acordo Coletivo.

Após meio ano de insistência e já na iminência de um mandato de segurança, eis que, em agosto passado, finalmente foi registrado o Acordo Coletivo sobre o plano de carreira de importante universidade da região metropolitana, cuja Reitoria insistiu que, além da protocolização e depósito, era o caso de se registrar o acordo que implantava o novo quadro de carreira docente.

Trata-se também para o Sinpro/RS da construção de uma política sobre a contratualidade dos professores da Educação Superior. São até agora três pla-

nos de carreira implantados via Acordo Coletivo de Trabalho. Acordos negociados a partir dos planos preexistentes e da necessidade de ajustes a bem da própria garantia da perspectiva de carreira para os docentes. Planos de carreira com peculiaridades oriundas da história e das possibilidades de cada instituição, tratados com o Sinpro/RS, que, ciente da nova conjuntura educacional, tem buscado preservar ao máximo as condições de progressão dos professores.

A defesa da participação de todos os professores da instituição no respectivo plano de carreira; a resistência ao condicionamento de vagas para progressão na carreira, salvo para o cargo de Titular; a manutenção da isonomia da hora/aula básica desde o início do contrato e a aprovação soberana dos novos planos em assembleias gerais dos professores da instituição são alguns balizadores da política do sindicato neste processo de interação com a especificidade de cada instituição.

Este processo de revisão dos planos de carreira, de adequações negociadas tende certamente a uma maior semelhança entre os planos e provavelmente à definição de uma padronização das carreiras especialmente nas pequenas e médias instituições.

É um processo, no entanto, que no seu conjunto deverá envolver mais os próprios professores na definição dos parâmetros da sua carreira docente e a inclusão desta efetivamente na relação contratual de cada professor com a sua instituição empregadora.



As universidades comunitárias e o debate que se impõe

:: susana m. speroni¹ | professora

As transformações do sistema brasileiro de Educação Superior na última década revelaram um avanço importante das instituições acadêmicas de caráter privado, com características empresariais. A observação desse quadro de crescimento no Rio Grande do Sul deve ser apresentada de forma desagregada em face da diversificação institucional e a importância assumida pelo grupo de instituições privadas sem fins lucrativos, divididas em filantrópicas, confessionais e comunitárias.

Os dados do Censo da Educação Superior levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, correspon-

des ao ano de 2005, ilustram bem a configuração do sistema de Educação Superior no Rio Grande do Sul, no sentido de apontar o seu caráter marcadamente privado se considerarmos que, do total de 99 Instituições Ensino Superior (IES) presentes no estado somente 10 são públicas.

Da mesma forma o sistema apresenta-se focalizado principalmente nas instituições de direito privado que constituem um total de 89, sendo que, destas, 48 IES correspondem às particulares com fins lucrativos, e 41, às IES confessionais, filantrópicas e comunitárias que se distinguem das anteriores por não auferir fins lucrativos. Por outro lado, o sistema apresenta características de descentralização e

**Dos 289.266
alunos
matriculados nas
IES privadas,
262.423 estão nas
instituições sem
fins lucrativos e
26.843 (9,3%), nos
estabelecimentos
que visam
ao lucro**

⁶ Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul



As IES denominadas comunitárias têm passado por situações que ameaçam os princípios que constituem o modelo consolidado no país a partir do RS

interiorização se considerarmos que do total de IES, 29 se encontram na capital e 70 no interior.

Os dados das matrículas reforçam as características apontadas anteriormente na medida em que do total de 338.913 alunos, 49.647 ou 14,6% encontram-se matriculados nas instituições públicas e 85,4% nas privadas. Dos 289.266 alunos matriculados nas instituições privadas, 262.423 alunos encontram-se alocados no grupo das privadas sem fins lucrativos localizadas tanto na Capital quanto no Interior do estado e 26.843 (9,3%), nas unidades privadas com fins lucrativos.

Do total de alunos matriculados na rede privada, 90,7% estão nas confessi-

onais, filantrópicas ou comunitárias e destes 262.423, aproximadamente 42%, estão nas universidades comunitárias em sentido estrito ou laicas, do interior do estado, correspondendo a um total de 96.779 alunos de graduação no ano de 2005. **Ver quadro abaixo.**

Da mesma forma, cabe destacar ainda que, ao considerar o número de funções docentes envolvidas encontramos que, do total de 21.085 no Estado, 5.545 correspondem ao setor público e 15.440 ao privado das quais 13.653 estão sendo desempenhadas nas IES confessionais, filantrópicas e comunitárias.

Embora a singularidade do modelo comunitário tenha sido reconhecida na

Constituição Federal (art. 213) e pela LDB (art. 20) como categoria exclusiva IES comunitárias no âmbito das instituições privadas, na prática são consideradas como um conjunto pertencente às instituições privadas sem fins lucrativos, conforme mostra o quadro acima.

As IES denominadas comunitárias têm passado nos últimos anos por situações reconhecidas, como ameaças aos princípios que constituem o modelo de instituições universitárias consolidado no país a partir do Rio Grande do Sul.

Elas compõem um modelo singular gerado por mobilização de setores sociais em várias regiões do estado. Trata-se de resposta à expansão necessária das matrículas do Ensino Superior, a que o sistema federal não dava a devida cobertura ainda nos anos cinqüenta, mesmo que já se contasse com a sucessiva criação de unidades federais em Pelotas, Rio Grande e Santa Maria.

Os municípios que deram origem a IES não-estatais formularam projetos nascidos por mobilização de setores da sociedade civil, gestando, a princí-

Matrículas nos Cursos de Graduação presenciais na Capital e Interior, por categoria administrativa da IES em 2005

	total	capital	interior
Rio Grande do Sul	338.913	67.412	271.501
Públicas	49.647	21.762	27.885
Federal	46.599	21.639	24.960
Estadual	3.048	123	2.925
Privadas	289.266	45.650	243.616
Particulares	26.843	15.649	11.294
Confess./Comun./Filantróp.			

Censo do INEP-2005

pio, unidades isoladas faculdades às quais se seguiram novas unidades, aglutinando-se e integrando-se de modo a fortalecer a idéia de construção futura de universidades.

São conhecidas as diferenças das origens entre as hoje denominadas universidades comunitárias, no entanto, algumas marcas estão presentes na sua constituição institucional: os princípios que formam seu ideário, sua inserção regional, transparência administrativa e compromissos democráticos. Não se constituindo na forma de instituições estatais, definem-se como entidades privadas, mas sem fins lucrativos, proclamando-se como “públicas não-estatais”, na medida em que estão submetidas a controles de sua gestão por órgãos colegiados com representantes das IES e da sociedade regional.

Tal condição tem sido explicitada nas teses do organismo representativo destas IES no RS, o Comung – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, que congrega 12 instituições de Ensino Superior, sendo que, dentre elas, duas (Feevale e Univates) são Centros Universitários. As Universidades Comunitárias laicas do interior do Estado do Rio Grande do Sul são: Universidade de Caxias (UCS), de Ijuí (Unijuí), Passo Fundo (UPF), Santa Cruz do Sul (Unisc), Integradas do Alto Uruguai e Missões (URI), da Região da Campanha (Urcamp), de Cruz Alta (Unicruz) bem como a Católica de Pelotas (Ucpel). Finalmente a Pontifícia Universidade Católica (Pucrs) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), embo-

ra reconhecidamente confessionais e localizadas na Capital do Estado e sua área Metropolitana, também integram o Comung.

Os vínculos com as comunidades de origem foram a emulação necessária para dar conta do crescimento dessas instituições, e suas estratégias de reprodução assentaram-se sobre os compromissos tácitos de expansão, seja no crescimento da planta física, aumento da oferta de vagas, da diversificação de cursos e da dispersão dos campi, seja na capacitação do corpo docente e no fortalecimento dos vínculos comunitários através da extensão. O crescimento foi contínuo até meados desta década a despeito de algumas perturbações de ordem financeira que as atingiram de forma diferenciada.

Além do significado importante de seus números, cabe destacar outra característica que demarcou a presença dessas IES: sua territorialidade, ou seja, seu ancoramento e enraizamento em áreas extensas de território do estado, onde exercem influência marcante e que definem a base da maior parte de recrutamento de seus estudantes. Essa foi durante muito tempo uma lógica determinante a impulsionar o foco de seu crescimento.

O cenário atual de profundas transformações no quadro da Educação Superior brasileira tem trazido para este modelo algumas perturbações cuja origem pode ser identificada com o caráter da expansão do Ensino Superior no país, principalmente depois de 2003/2004 com destaque para prolife-



**Inserção
regional,
transparência
administrativa
e compromisso
democrático**



A nova realidade redefine o caráter da competição por matrículas

ração de instituições de caráter empresarial impondo novos padrões de competitividade.

A nova realidade redefine o caráter da competição por matrículas, potencializada por duas características antes não presentes: por um lado, a agressividade das investidas onde o item preço torna-se um atrativo quase irresistível, difícil de ser acompanhado pelos métodos tradicionais de gestão das IES que são alvo desta competição e, por outro, a transgressão dos limites territoriais.

Com relação a este último ponto, são dois movimentos que atuam de forma isolada ou de modo articulado: um, que as empresas educacionais, em

grande parte, compõem-se de grupos nacionais com atuação em áreas do país observadas sob o ponto de vista de seu potencial econômico, significando promessa de êxito dos empreendimentos; outro, o ensino a distância, complementa a desterritorialização, embora reconhecido como recurso potencializador para o acesso de grandes contingentes à educação superior.

Se considerarmos, dentro da categoria das comunitárias, filantrópicas e profissionais, somente o conjunto das sete Universidades Comunitárias do interior do Estado, que foram definidas como comunitárias em sentido estrito por serem laicas, estamos nos referindo a um conjunto de 5.483 professores, 4.701 funcionários, 270 cursos de graduação, 96.779 alunos de graduação, 279 cursos de especialização, 7.621 alunos de especialização, 27 cursos de mestrado, 855 alunos de mestrado, quatro cursos de doutorado, 4.464 bolsas Prouni e 818 bolsas de Iniciação Científica das próprias instituições ou de órgãos oficiais (www.comung.gov.br, setembro 2007).

Entre as sinalizações que o governo atual tem dado ao sistema de Educação

Superior, a interiorização dos investimentos tem sido amplamente divulgada, de modo a compensar o desequilíbrio histórico entre o crescimento populacional e o abandono dos investimentos estatais. No Rio Grande do Sul, as iniciativas de constituição de novas unidades estatais já estão surgindo sem falar no papel de consolidação da Uergs com a Unipampa e as unidades de ensino técnico/tecnológico.

No entanto o paradoxo que se apresenta com essa estratégia é o de aprofundar as dificuldades das instituições comunitárias que precisam, de um lado, competir com o subsistema empresarial e, de outro, partilhar a demanda reprimida de matrículas com o setor público. A garantia de sua reprodução institucional nesse cenário precisa passar por dois campos de ação: um interno, da busca de alternativas de gestão, sem perder as suas características distintivas, principalmente no que se refere à sua inserção regional, seus mecanismos democráticos e seus vínculos comunitários; outro, do ambiente externo, através de medidas de governo que definam uma atenção especial para este modelo institucional.

:: cecília farias¹ | professora

Violência contra o professor

A escola pública não consegue dar conta dessa demanda. Faltam professores para o atendimento pleno dos alunos, investimentos em recursos pedagógicos, propostas pedagógicas que possam seduzir esses jovens para que nela permaneçam

¹ Diretora do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinpro/RS) e Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS).

A sociedade brasileira é torpedeada diariamente por notícias das tragédias patrocinadas pela violência crescente praticada, muitas vezes, por adolescentes. Essa divulgação massiva expõe a fragilidade do poder público no combate às debilidades por que passam os jovens que deveriam estar envolvidos em um projeto educativo que lhes possibilitasse o acesso a uma vida digna.

Tudo isso acentuado quando se trata da população que se encontra, ainda, em situação de miserabilidade. Sem família, sem recursos financeiros, sem ter o que perder, esses jovens encontram nos delitos a forma de sobreviver em um mundo totalmente adverso.

A escola pública não consegue dar conta dessa demanda. Faltam professores para o atendimento pleno dos alunos, investimentos em recursos pedagógicos, propostas pedagógicas que possam seduzir esses jovens para que nela permaneçam.

Mas as situações de violência não são exclusivas da população mais caren-

te; por motivação diversa, também, na escola privada, temos observado o aumento de situações de sofrimento principalmente de professores que são agredidos quando não física, emocionalmente por alunos.

A mudança repentina de paradigma no relacionamento professor/aluno e as novas tecnologias apreendidas sem a devida orientação podem ser consideradas como fatores dessa mudança. O respeito pelos professores deu lugar a uma relação de intimidade familiar; a atenção às aulas foi substituída pelo acompanhamento das chamadas ou mensagens recebidas no celular; a participação foi trocada por saídas frequentes da sala de aula muitas vezes imotivada.

Soma-se a isto a necessidade de também a mãe ingressar integralmente no mercado de trabalho para auxiliar no sustento da família (e no pagamento das mensalidades escolares), deixando acéfala a tarefa antes a ela delegada do acompanhamento do desenvolvimento dos filhos.

Por fim, desenvolveu-se a cultura do proibido proibir e com ela a quase

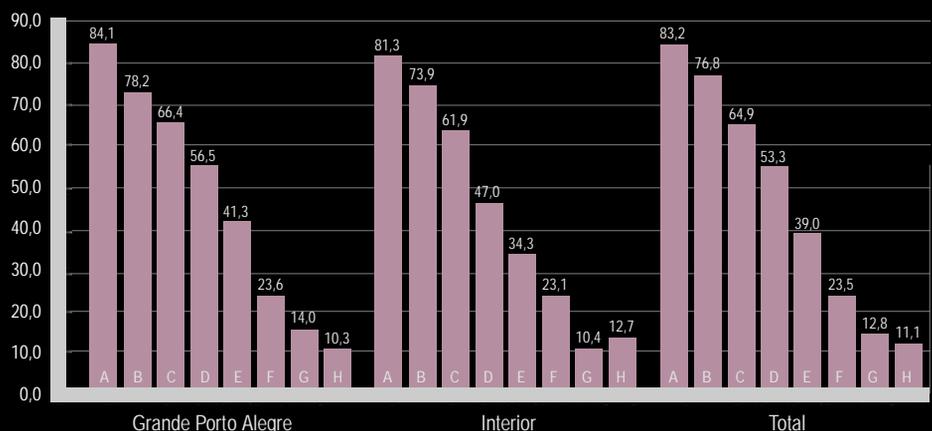
impossibilidade de os alunos serem contrariados, mesmo em situações em que existe a possibilidade de um dano maior advir. Sob o olhar complacente das direções diante de seus “clientes”, o que poderia ser conteúdo de novas aprendizagens se transforma em pó que vai parar “embaixo do tapete”. O professor, diante desse quadro, sem qualquer respaldo das coordenações e da direção de escola, busca solitariamente a solução dos problemas ou, na sua impossibilidade, sofre com a frustração de não poder promover aprendi-

zados que estejam a serviço da conquista da cidadania.

Recentemente o Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul Sinpro/RS contratou uma pesquisa para buscar a opinião dos professores sócios do sindicato sobre a problemática da violência no ambiente de trabalho a fim de investigar aspectos como tipificação, autoria, frequência e encaminhamento dos fatos caracterizados como violência ou constrangimento bem com os desdobramentos ou providências posteriores aos fatos vivenciados.

- A – Descontinuação da autoridade do professor
- B – Atividades de trabalho sem remuneração
- C – Ingerência na avaliação dos alunos
- D – Ingerência na avaliação pedagógica
- E – Relativização das agressões dos alunos
- F – Agressão via internet
- G – Agressão física
- H – Assédio sexual

Ver que título colocar

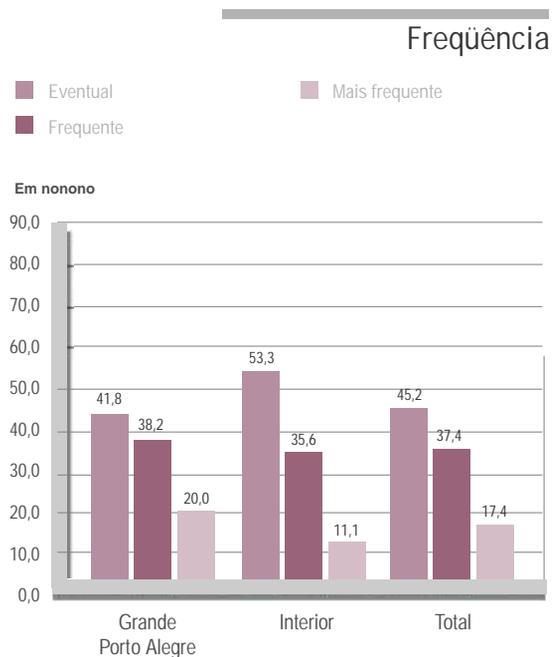
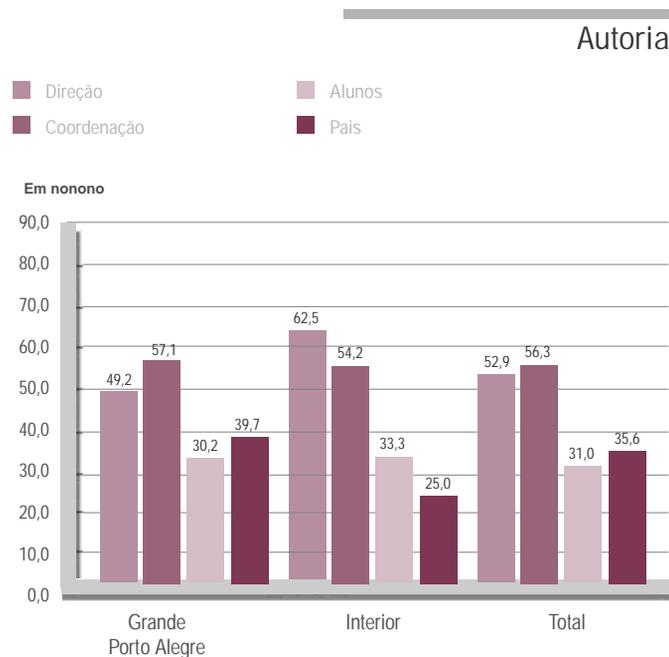


Além das constatações da pesquisa, vêm ao Sindicato professores com relatos de experiências constrangedoras que nem sempre são atos violentos explícitos

A pesquisa constatou que a desconstituição da autoridade do professor e atividades de trabalho sem remuneração são os principais constrangimentos presentes no cotidiano docente, seguido da ingerência na avaliação dos alunos e na ação pedagógica. Em relação ao primeiro aspecto, seguidamente os professores são questionados por alunos sobre atitudes ou resultados de avaliações com os quais não concordam como também não concordam com as explicações e justificativas dadas pelo professor. Nesse caso o professor, muitas vezes, é constrangido pelo aluno que não vê nele o profissional especializado para desempenhar essas tarefas.

Constatou, também, a pesquisa que estes constrangimentos têm origem basicamente nos alunos e nas coordenações, sem que os pais, por exemplo, sejam indicados diretamente por este tipo de atitude.

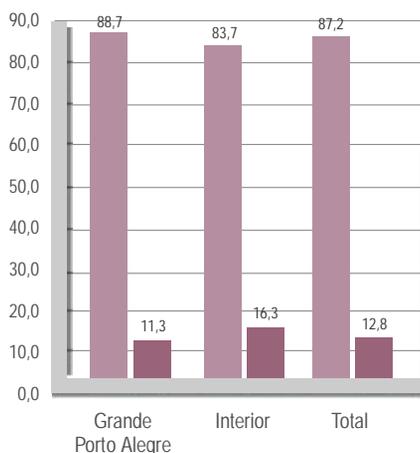
Além das constatações da pesquisa, vêm ao Sindicato professores com relatos de experiências constrangedoras que nem sempre são atos violentos explícitos. A relativização de atos violentos praticados por alunos tem a autoria de direções e coordenações dos estabelecimentos de ensino. A “conversa” com o professor sobre a necessidade de ter “maior compreensão” com alunos, flexibilizando sua avaliação, comentários sobre a cobrança “grande” em relação a prazos e conteúdo de trabalhos, o “conselho” de “não levar tão a sério” o comportamento inadequado de alunos, a observação de que “isso é coisa de jovem” para justificar atos violentos são apenas alguns exemplos de constrangimentos implícitos suportados por professores e minimizados por quem deveria tomar a dianteira na busca de soluções que garantissem um ambiente escolar de tranquilidade.



Encaminhamento

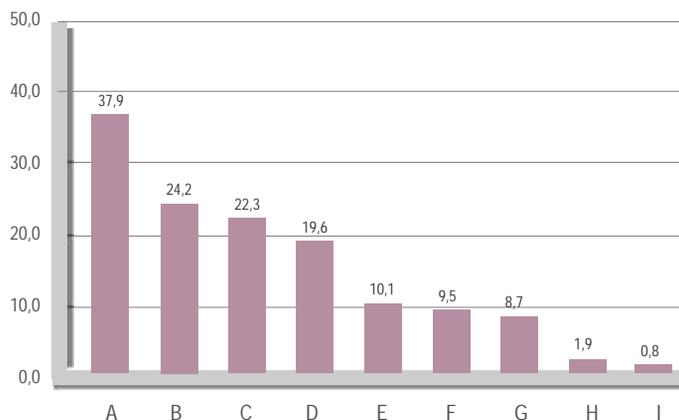
■ Insatisfatório
■ Satisfatório

Em nonono



Desdobramentos

Amostra total



- A – Escola/instituição omite-se, não tomando providências
- B – Escola/instituição consilou aluno/professor
- C – Escola/instituição responsabilizou somente o professor
- D – Escola/instituição chamou os responsáveis pelo aluno
- E – Escola/instituição propôs medida educativa
- F – Escola/instituição puniu o professor
- G – Escola/instituição penalizou o aluno
- H – Instituição adotou atividade sem remuneração como prática normal
- I – Professor resolveu em sala de aula

Em casos mais extremos são relatadas situações em que alunos se referem aos professores utilizando palavras de baixo calão e praticando agressões até mesmo físicas. Esses atos muitas vezes não têm consequência alguma. O percentual de professores que responderam que os encaminhamentos são insatisfatórios explica por que o professor não autoriza o Sindicato a intervir com as iniciativas necessárias para o encaminhamento adequado do problema. Preferem os professores suportar essas situações, pois temem (e, infelizmente, acontece) a demissão por uma avaliação equivocada de que os problemas são superados com o afastamento do professor.

O gráfico acima que mensura os desdobramentos nas escolas após a constatação de constrangimento ao professor dá a dimensão do problema. Situações de violências são praticadas e muito

pouco é feito para viabilizar a superação dos conflitos. A consequência mais preocupante tem sido o efeito dessa situação na saúde do professor. Desânimo, desmotivação, angústia, medo transformam-se em outras doenças que assolam o docente física e/ou psicologicamente. E mais, mesmo assim o professor continua a trabalhar, pois sabe que a falta ao trabalho não é vista com bons olhos na instituição privada.

Tudo isso denota uma postura de escolas que ainda acreditam que a educação se dá de maneira linear, sem conflitos e que, portanto, não investem na diversidade de interesses de alunos, professores, coordenações, enfim, de todos os segmentos da comunidade escolar. Diversidade saudável, sim, possível geradora de conflitos que possibilitam o crescimento pessoal na autoria da resolução de problemas e busca de soluções.

A consequência mais preocupante tem sido o efeito dessa situação na saúde do professor. Desânimo, desmotivação, angústia, medo transformam-se em outras doenças

**Cabe lembrar que
as atitudes de
violência praticadas
por estudantes
também podem
ser dirigidas aos
próprios colegas**

**Estatuto da criança
e do adolescente**

O real sentido da proteção

A Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ainda não foi entendida na sua amplitude pela comunidade escolar. Frequentemente ouvimos que o Estatuto impede que sejam tomadas medidas necessárias à mudança de atitudes inadequadas dos estudantes. Interpretações errôneas apontam para a idéia de que o Estatuto é a mão protetora do menor que pratica atos violentos no sentido de ser a mão que tudo acolhe, tudo aceita. Essa interpretação desconsidera que o ECA estabelece a normatização justamente para defendê-los e que, para isso, devem família/escola/poder público agir na sua proteção, quando verificado comportamento que pode inviabilizar a sociabilidade dos jovens.

O Artigo 7º da Lei determina que “a criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. Também refere o direito à integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente no sentido de preservar sua imagem, sua identidade, sua autonomia, valores, idéias, crenças. Isso significa não só a promoção do seu bem-estar e do seu desenvolvimento sadio, mas a atenção para identificar suas fragilidades. Se alguns dos direitos arrolados no ECA estiverem ameaçados, são necessárias ações dos responsáveis para reconduzir os jovens ao caminho da sociabilidade e da cidadania.

Também o artigo 53 assegura a correção dos desvios que por ventura possam acontecer na vida dos jovens quando refere que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania (...)”.

Cabe também lembrar que as atitudes de violência praticadas por estudantes, e aqui ressaltamos aquelas praticadas no ambiente escolar, também podem ser dirigidas aos próprios colegas que terão, por sua vez, todos os direitos estabelecidos nesse Estatuto. Portanto, a atenção de todos os responsáveis arrolados na referida Lei deve ser dirigida tanto aos alunos que apresentam dificuldades no relacionamento social como também aos que podem sofrer os efeitos dessas dificuldades comportamentais.

O acompanhamento negligente ao processo de crescimento sadio das crianças e dos jovens pela família, direção e coordenação das escolas gera responsabilidades. Segundo o ECA, será punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Intervenção necessária

A responsabilidade da comunidade educacional

Diante da gravidade do problema, é urgente que se estabeleça uma parceria ainda mais sólida entre os sindicatos de professores e a categoria representada. Essa parceria se traduz na confiança necessária que o professor deverá depositar no sindicato; o sigilo das informações mantém o professor distante da angústia de sofrer conseqüências ainda mais danosas no ambiente de trabalho.

Mantendo o sigilo muitas vezes reivindicado pelos professores, as entidades representativas deverão dar ampla divulgação às denúncias que são relatadas, através de seus materiais publicitários institucionais e através de inserção na mídia.

Não menos importante é a promoção de atividades por profissionais da área da psicologia/psiquiatria e/ou da pedagogia que subsidiem os professores no enfrentamento dessa violência e a parceria intensa com os professores para que não enfrentem sozinhos ou sejam exclusivamente responsabilizados por agressões ou constrangimentos.

Outro fator que ajuda na construção de um conjunto de ações no enfrentamento da violência contra o professor é a inserção de cláusula na Convenção Coletiva de Trabalho que obrigue as direções a atuar no sentido de prevenir e reprimir condutas discentes e/ou de pais e demais tomadores de serviços educacionais configuradoras de violência física, psicológica ou moral contra seus professores. Tal regramento poderá inibir as direções no ímpeto de desconstituir a autoridade de professor, dando sempre razão ao seu “cliente”.

O oferecimento aos professores que sofrem violência implícita ou explícita do necessário apoio, bem como da intervenção junto à Escola onde houver o ato violento, é fundamental. A solidão no enfrentamento de situações de constrangimento e/ou violência pode gerar o adoecimento irreversível do professor.

O relacionamento sadio, principalmente dentro das instituições de ensino, é condição primeira a garantir o ambiente necessário ao desenvolvimento de um ensino de qualidade, que visa à construção da cidadania de nossos alunos.

Para isso toda a comunidade educacional cada setor dentro de suas competências precisa envolver-se ativamente no cumprimento de suas responsabilidades.



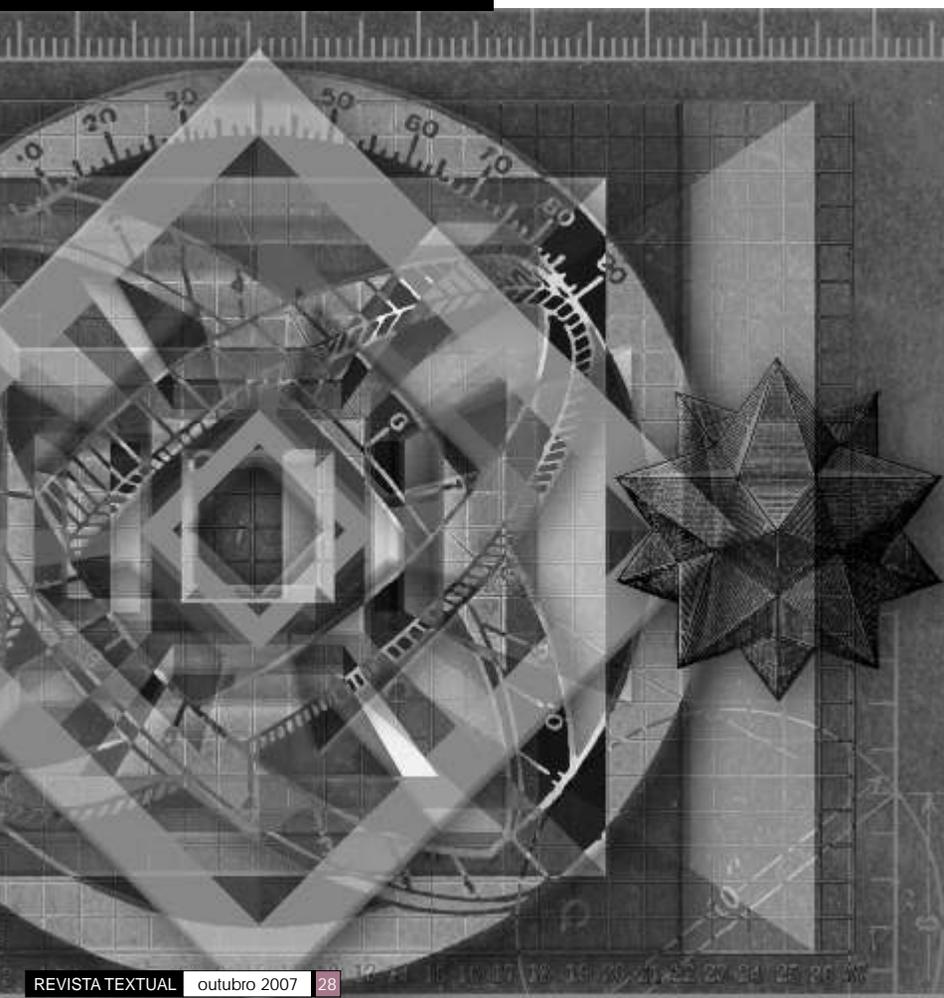
O crescimento de IES privadas impõe uma regulação, que apresenta-se como condição fundamental de controle

Avaliação institucional - Limites e possibilidades

¹ Mestre em Educação e doutoranda em Educação pela UFRGS, professora do Centro Universitário Metodista IPA, integrante do Grupo de Pesquisa InovAval/UFRGS. E-mail: cmescott@terra.com.br

:: clarice monteiro escott¹ | professora

No Brasil, assim como em toda a América Latina, a crise do capital que se iniciou na década de 1970 e a conseqüente estratégia para sua superação, através da implantação das políticas neoliberais, ocasionaram, durante os anos 1990, uma profunda reforma do Estado. Inspirada na Public Choice e sua teoria sobre as falhas do Estado, inaugura o advento da privatização do setor público, da gestão organizacional e do estabelecimento de políticas públicas focadas muito mais para a regulação do mercado globalizado do que para o bem-estar social, proporcionando o desenvolvimento do capital. Esse contexto vem provocando um redesenho do cenário nacional no âmbito da Educação Superior. A problematização dessa conjuntura consiste na dicotomia controle-autonomia. O crescimento vertiginoso de IES privadas permitido pelo Estado impõe uma regulação, que por um lado apresenta-se como condição fundamental de controle dessa expansão e, por outro, pode ameaçar a autonomia universitária garantida desde a Constitui-



ção Federal. A racionalidade neoliberal parece alastrar-se no contexto mundial, subjugando a educação superior à lógica de mercado. Nesse paradigma, a avaliação das universidades assume um outro modelo vinculado ao enfoque político-filosófico liberal e utilitarista.

A LDB nº 9394/96, no capítulo 8, expressa a finalidade da educação superior e estabelece a organização desse nível de ensino. A Educação Superior deve balizar-se por alguns parâmetros básicos, assim definidos: a elaboração de projeto pedagógico construído coletivamente; a flexibilidade; a formação integral que possibilite a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sociopolíticas de transformação da sociedade e sua relação com o meio ambiente e com a saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável; a graduação como etapa inicial, formal, que constrói a base para o permanente e necessário processo de educação continuada; a incorporação de atividades complementares ao currículo; a interdisciplinaridade; a predominância da formação sobre informação; a articulação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Antecedida à LDB, a Lei 9131/95 cria o Conselho Nacional de Educação e define como atribuição do Ministério da Educação a formulação e a avaliação da política nacional de educação, zelando pela qualidade do ensino. A avaliação da Educação Superior toma novos rumos, com ênfase nos resultados, na produtividade e na eficiência. Para tanto, foram, progressivamente, criados e implementados novos instrumentos e processos de avaliação como

o Exame Nacional de Cursos ENC, que são, na concepção de House (In DIAS SOBRINHO, 2003), “mais disciplinamento que diagnóstico”, o questionário das condições socioeconômicas do aluno e da sua avaliação em relação às condições de ensino do curso e instituição frequentada, a avaliação das condições de oferta ACO transformando-se posteriormente na avaliação das condições de ensino ACE e o credenciamento e credenciamento dos Centros Universitários. Os rankings divulgados na mídia a partir dos resultados desse processo, especialmente do ENC Provão, expõem as IES e os docentes, fomentando a competitividade e a mercantilização da Educação Superior, atendendo aos interesses do neoliberalismo. Segundo LEITE (2003, p. 144),

as avaliações classificatórias, fruto do ENC e da CAPES [...], colocam a perspectiva de um padrão que atinge os currículos e, com isso os conteúdos a serem ensinados. Os processos ocorrem de fora para dentro das IES e padecem de uma inexplicável ausência de crítica docente, mas, de grande apoio da imprensa.

A ideologia da eficiência, introduzida pela proposta de avaliação do governo Fernando Henrique Cardoso como 'estratégia estatal', segundo definição de Popkewitz (In SOBRINHO, 2003), reforça os princípios da competitividade e mercado, bem como consolida uma cultura generalista e fiscalizadora.

Podem-se destacar alguns pontos básicos que caracterizam essa reforma (LEITE, 2003):

**A ideologia da
eficiência,
introduzida pelo
governo FHC,
reforça os
princípios
da competitividade
e mercado**

A expansão da educação superior privada no país revela a fragilidade da regulação imposta pelo Estado

- aumento significativo do número de instituições privadas com diversificação da missão das instituições (Universidades, ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação; Centros Universitários, preferencialmente ensino e pesquisa; Institutos Superiores, ensino e formação de professores; Faculdades Isoladas e Escolas Superiores, estas concentrando-se no ensino);
- ampliação do número de matrículas e de cursos;
- flexibilização da oferta curricular, criação dos cursos seqüenciais e revitalização dos cursos tecnólogos de curta duração;
- diversificação do financiamento;
- realocação de recursos com redução dos investimentos na educação terciária;
- diferenciação salarial dos acadêmicos das instituições públicas, contratação temporária, aposentadorias e instituição da Gratificação de estímulo à docência;
- lei da inovação (incentivo ao segundo emprego na empresa privada e não-universidade);

- precarização do trabalho docente nas IES privadas;
- implantação da avaliação intensiva: pós-graduação, sistema de avaliação pública (provão, ENEM, avaliação das condições de ensino, avaliação externa de especialistas, Censo Educacional, transformação do INEP em órgão responsável pelas avaliações).

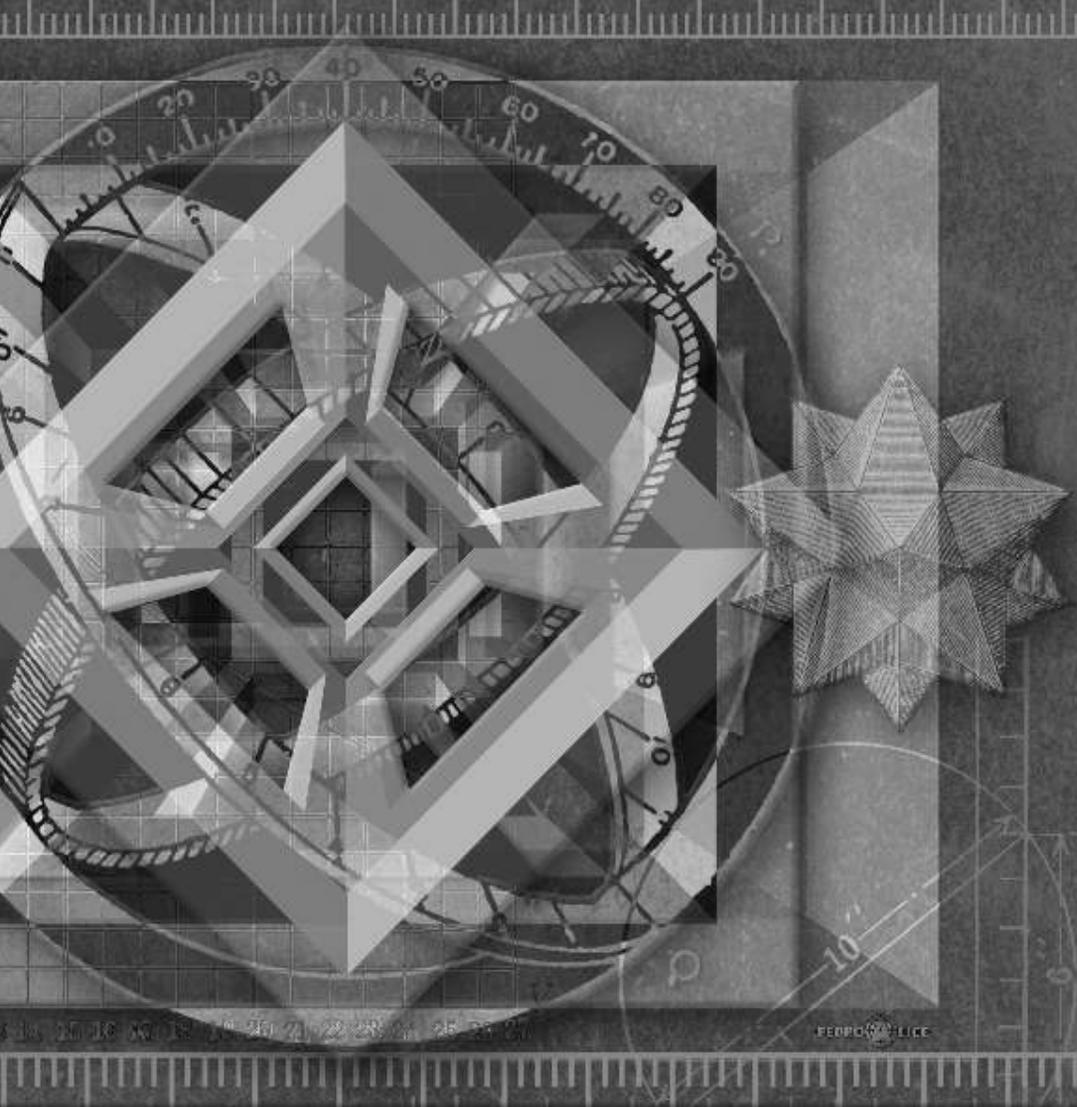
Nesse cenário, a expansão da educação superior privada no país, revela a fragilidade da regulação imposta pelo Estado, uma vez que inúmeras faculdades são instaladas no território nacional, com péssimas condições de ensino e infra-estrutura, currículos acelerados e desrespeito às condições de trabalho dos docentes, revelando a forte tendência e permissividade governamental à ideologia de mercado no âmbito da Educação Superior. Tal expansão se revela, atualmente, segundo dados do INEP/MEC/DEAES (2006), o Sistema Federal de Educação Superior, composto por 105 IES federais, 92 IES estaduais, 60 IES

municipais e 2.141 IES privadas.

SINAES: mais autonomia ou mais regulação?

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) implantado em 2004 propõe uma interação entre avaliação e regulação, introduzindo um caráter formativo com vistas ao aprimoramento da missão e do compromisso social das IES que, legitimados pelo Estado, devem resultar em políticas públicas. Para tanto, a sistemática de avaliação proposta pelo SINAES é construída com base em três processos de avaliação: a





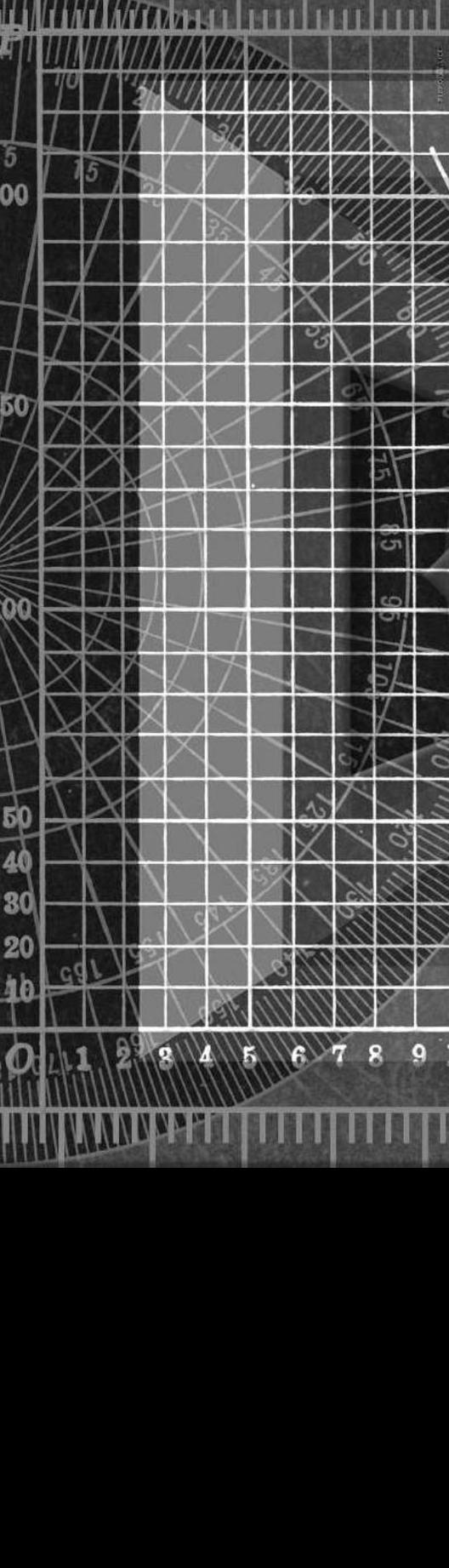
**Ao final desse
processo a meta-
avaliação torna-se
ponto central no
desenvolvimento da
autonomia
universitária**

Avaliação da Instituição, Auto-avaliação e Avaliação Externa, a Avaliação de Desempenho dos Estudantes ENADE e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), em que se mantém estreita relação com as Diretrizes Curriculares para cada área do conhecimento. Dessa forma, o SINAES parece indicar uma mudança na lógica de avaliação fragmentária e classificatória, fugindo da lógica utilitarista de mercado apoiada pelo ranking das IES, realizando um movimento avaliativo de maior abrangência, tanto do ponto de vista de seus indicadores e âmbitos de avaliação como do neces-

sário envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Ao final desse processo a meta-avaliação torna-se ponto central no desenvolvimento da autonomia universitária, de forma que cada novo ciclo avaliativo leve em consideração os acertos e as fragilidades apontados pelo processo anterior. O SINAES (2004) orienta-se por um conjunto de princípios e critérios, quais sejam: educação é um direito social e dever do Estado; valores sociais historicamente determinados; regulação e controle; prática social com objetivos educativos; respeito à identidade e à diversidade institucionais

em um sistema diversificado; globalidade; legitimidade; e continuidade.

A Lei nº 10861 cria a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que, regulamentada pela Portaria nº 2051 de 09 de julho de 2004, passa, entre outras atribuições, a propor e avaliar as dinâmicas de avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes e seus respectivos prazos, formulários e relatórios de avaliação. Ao INEP ficou estabelecida a responsabilidade pela operacionalização da avaliação no âmbito dos SINAES. As Secretarias de Ensino Superior, Ensino Tecnológico e Educação à Distância ficam com a responsabilidade da regulação. A Lei do SINAES ainda cria, no âmbito das IES, com obrigatoriedade de implantação, a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que tem a responsabilidade de coordenar o processo de



auto-avaliação de cada unidade de Educação Superior.

Desta forma, o SINAES propõe um sistema de avaliação que tanto possibilita o fortalecimento da cultura de avaliação nas IES, como processo formativo e emancipatório, quanto estabelece um processo de regulação e supervisão estatal transparente com vistas à definição das políticas públicas nacionais no âmbito da Educação Superior. A integração entre a avaliação interna e externa, no cenário desenhado a partir do SINAES, privilegia a relação entre o particular e o global, o somativo e o formativo, o quantitativo e o qualitativo, bem como entre os diversos objetos e objetivos da avaliação (SINAES, 2007).

A avaliação externa, através da análise de comissões de pares e tomando por base o processo de auto-avaliação em seus aspectos qualitativos e quantitativos, objetiva contribuir para a correção de eventuais equívocos nos processos avaliativos e de gestão acadêmico-administrativa em cada IES, apontando possibilidades de superação de ações e projetos em todas as dimensões da Educação Superior ensino, pesquisa e extensão, bem como em relação à responsabilidade e ao compromisso social. Buscando dar sentido de globalidade à avaliação institucional na educação superior, o processo avaliativo integrará, também, os resultados de outros instrumentos como o CENSO da Educação Superior, o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a Avaliação de Cursos (ACG).

Nos processos de avaliação interna e externa, portanto, alguns indicadores são necessários para a avaliação e compreensão da atividade acadêmica e científica, considerando o sentido técnico e formativo e sua relação com a responsabilidade e o compromisso social das IES: relações sociais das IES com seu entorno social e com o mundo do trabalho; políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão; condições de trabalho docente e de técnico-administrativos; eficiência administrativa e a eficácia dos processos interpessoais que se desenvolvem nas distintas instâncias; condições de sustentabilidade; infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão e sua adequação ao PDI; apreciação crítica dos fluxos de informação; formas colegiadas de gestão; potencialidades e fragilidades; graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores tendo em vista as prioridades institucionais básicas; destino profissional e social dos ex-alunos; adequação dos critérios de aprovação e promoção de estudantes em seus cursos e de professores na carreira docente; a coerência entre teoria e prática; os processos de avaliação institucional. Em suma, essa proposta busca a articulação da avaliação que promova a autonomia das IES, através de processos educativo-emancipatórios, com a função de regulação do Estado, respectivamente, da avaliação interna e da avaliação externa. Para tanto a proposta define dez dimensões, consideradas padrões universais de qualidade, que deverão orientar todo o processo avaliativo das

IES, quais sejam: Dimensão 1 - A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; Dimensão 2 - A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; Dimensão 3 - A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à

dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; Dimensão 7 - Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; Dimensão 8 - Planejamento e avaliação, em relação aos processos, resultados e à eficácia da autoavaliação institucional; Dimensão 9 - Políticas de atendimento aos estudantes; Dimensão 10 - Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da Educação Superior.

versais de qualidade para as instituições que integram o sistema federal de ensino. Os mesmos documentos reafirmam as diferenças pontuais entre a concepção formativa presente na avaliação externa e os necessários procedimentos de credenciamento das IES, ainda que seus resultados sejam relevantes em processos regulatórios. Nesse sentido, explicita a condição diagnóstica e reflexiva da avaliação externa, possibilidade para indicação dos pontos de excelência a pontos a superar em cada IES e a retomada de projetos mais adequados à missão institucional.

Nessa relação, há que se considerar o disposto no Decreto nº 5773/06, que define que a regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de Educação Superior e de cursos de graduação, tecnológicos, sequenciais e em EAD. Reafirmando a livre iniciativa privada na Educação Superior, já estabelecida desde a Constituição, refere a obrigatoriedade do atendimento às normas legais gerais, mediante autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Os processos autorizativos são considerados como credenciamento e recredenciamento de instituições de Educação Superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como suas respectivas modificações. No que tange aos abusos cometidos na expansão desordenada das IES privadas no território nacional, cabe destacar o estabelecido no mesmo Decreto que,

O conceito de qualidade nos documentos da CONAES e INEP (2007) tem como indicador o projeto próprio e cada IES, porém, não prescinde de referentes universais de qualidade

defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; Dimensão 4 - A comunicação com a sociedade; Dimensão 5 - As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; Dimensão 6 - Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação

Desta forma, com a definição de indicadores universais com o respeito à diversidade do sistema e alicerçada no diálogo com as IES, assume uma concepção de avaliação institucional que se constitui em um instrumento de política educacional com vistas à construção e consolidação de qualidade da Educação Superior em âmbito nacional.

O conceito de qualidade expresso nos documentos da CONAES e INEP (2007) tem como indicador o projeto próprio e cada IES, porém, não prescinde da existência de referentes uni-

se levados a termo pelo Estado, em caso da obtenção de conceitos insatisfatórios nos processos periódicos de avaliação e regulação - recredenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação devem ensejar a celebração de protocolo de compromisso com a instituição de Educação Superior. Nesse caso, o protocolo de compromisso deverá conter: o diagnóstico objetivo das condições da instituição; os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição com vistas à superação das dificuldades detectadas; a indicação expressa de metas a serem cumpridas e, quando couber, a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes; o prazo máximo para seu cumprimento; e a criação, por parte da instituição de Educação Superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

Considerações Finais: os desafios entre os limites e as possibilidades de avaliação institucional

Ao discutir as relações entre avaliação, ética e poder, House (2000) refere que a tarefa mais antiga e essencial para a sociedade com o fim de separar o mal do bem é a avaliação, que pode transformar, justificar ou desacreditar os programas públicos e, por isso, tem grande relevância social. No caso das universidades, Leite (2005, p. 31) observa que a avaliação é utilizada pelos governos para justificar o controle de qualidade e de gastos públicos, focando sua atenção nos proces-

sos de liberação da economia. No que se refere ao setor público, o avaliador deve preocupar-se com que a avaliação satisfaça às normas dos procedimentos de decisão previstas em áreas do interesse público, pois, neste caso, a avaliação é um assunto interpessoal e coletivo.

Quando analisa a utilização da avaliação das universidades como fenômeno, em sua definição, de redesenho capitalista, Leite (2005, p. 31) afirma que muitas instituições acabam por utilizar os processos avaliativos para

tenha clareza dos modelos e das concepções de avaliação com os quais convivemos e optamos.

A análise dos limites e das possibilidades das políticas de avaliação da Educação Superior parece indicar a necessária compreensão do paradigma que a sustenta e, a partir da sua compreensão contextual e epistemológica, construir possibilidades avaliativas de democratização, em que a avaliação amplie o princípio da participação e da igualdade nos níveis mais altos de decisão institucional, bem como uma atitude

A análise dos limites e das possibilidades das políticas de avaliação da Educação Superior parece indicar a necessária compreensão do paradigma que a sustenta

produzir profundas mudanças na sua estrutura, ampliando sua autonomia e qualificando sua atuação ou, de outro lado, a partir de um enfoque gerencialista, implementam reformas com a intenção de aprimorar a gestão com vistas à produtividade e competitividade de mercado.

A autora afirma que a avaliação é um organizador qualificado que pode contribuir com a reforma das universidades em diferentes direções e, portanto, torna-se condição fundamental, em tempos de globalização, que se

de ética do Estado no que se refere à regulação desse nível de ensino. Nesse sentido, parece que dois caminhos se apresentam:

- a necessidade do engajamento dos docentes nos processos avaliativos internos das IES, com a opção de metodologias de avaliação mais complexas e híbridas, em que os procedimentos de tomada de decisão coletiva variem de um contexto social a outro, na busca da construção de uma autonomia moral, profissional, individual e coletiva nas instituições de ensino;

- a necessária vigilância por uma política pública transparente de avaliação e regulação, garantindo a qualidade da Educação Superior, com pertinência social e melhores condições de trabalho.

Bibliografia

BRASIL. LEI Nº 10861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES e dá outras Providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Decreto Nº 5773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006.

CARTOGRAMA SINAES. INEP/MEC. Capturado no site <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>, em 19/09/2007.

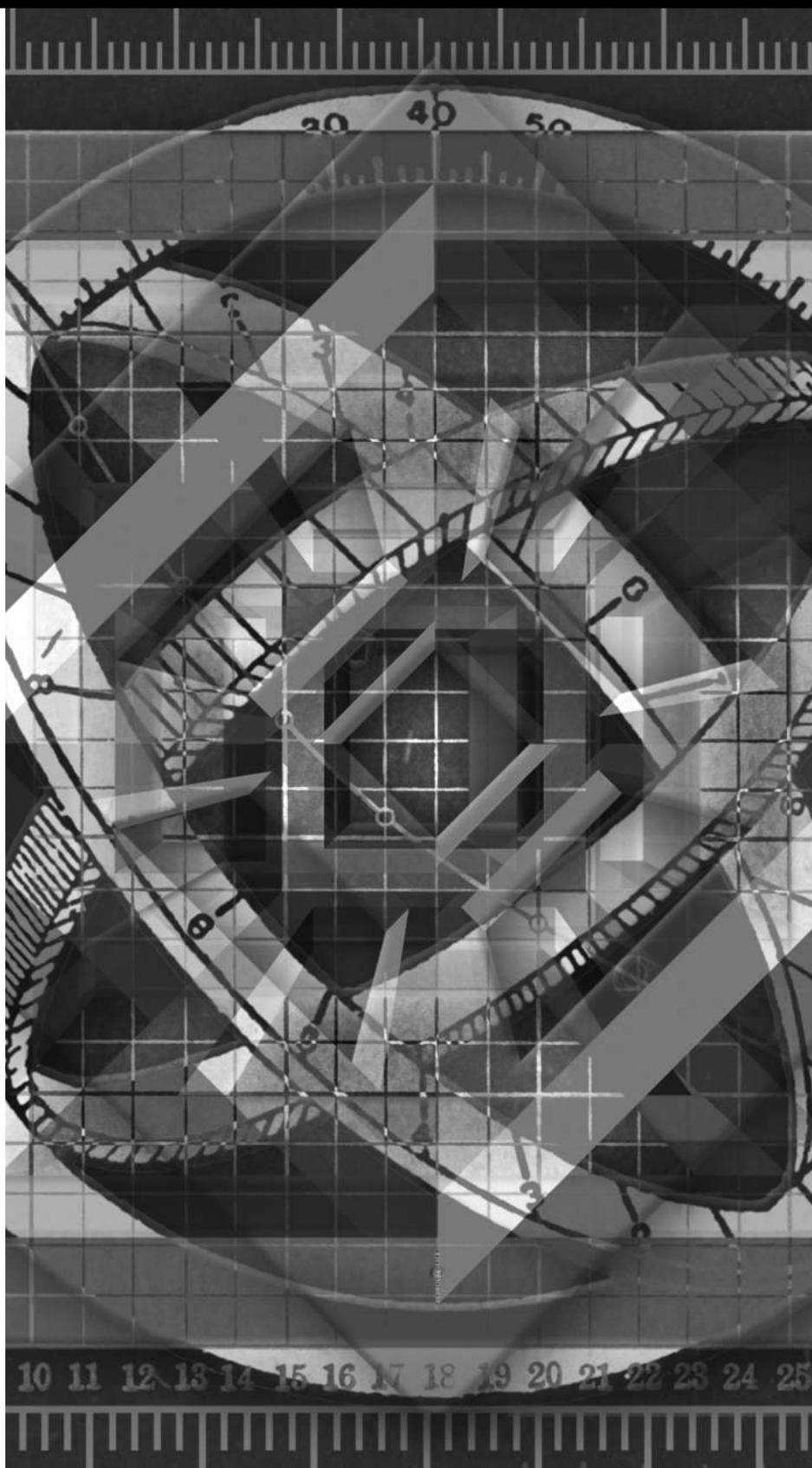
DIAS SOBRINHO, José. Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2003.

HOUSE, Ernest R. Evaluación, ética y poder. 3.ed. Madrid: Morata, 2000.

LEITE, Denise. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. In SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo. (orgs.) Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

_____. Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 4.ed. ampl. Brasília: INEP, 2007.





dr. sergio echeverrigaray¹ | Professor e pesquisador

Genômica: decifrando a linguagem da vida

Resumo *Há pouco mais de vinte anos começamos a engatinhar nos estudos genômicos. Hoje já caminhamos com passos firmes e rapidamente aprenderemos a correr. Se o seqüenciamento do DNA é uma realidade, o desafio atual é a compreensão da informação, a pós-genômica ou genômica funcional. Mesmo assim, neste curto período de tempo desvendamos as nossas origens e nossas relações com os outros seres vivos, iniciamos a compreensão dos mecanismos celulares, descobrimos as bases hereditárias de algumas das mais importantes doenças, conhecemos melhor os organismos que direta ou indiretamente nos afetam. Enfim, já sabemos de onde viemos, a grande questão é saber para onde vamos e o que faremos quando finalmente aprendermos a ler o código da vida.*

Palavras-chave: genômica – seqüenciamento – genética – pós-genômica – sociedade

1. O que é genômica?

Se vamos falar de genômica, devemos começar pelo início: o que se entende por genômica e como se chega a obter a informação referente ao código da vida?

Toda a informação necessária para formação e funcionamento das células e, conseqüentemente, do organismo inteiro, encontra-se contida no genoma de um organismo, seja este um vírus, uma bactéria, uma planta, ou um homem. A genômica corresponde à aquisição dos dados referentes ao genoma, à seqüência completa do mate-

rial genético, isto é, do DNA (ácido desoxirribonucléico) de um organismo.

A obtenção desta informação não é uma tarefa simples. Os menores genomas bacterianos apresentam aproximadamente um milhão de pares de bases, e os genomas eucariotos superiores como o genoma humano possuem alguns bilhões de pares de bases. Só para ilustrar, este seria aproximadamente o número de caracteres presentes em 200 livros de 1.000 páginas. A variação no tamanho dos genomas pode ser apreciada nos exemplos apresentados na Tabela 1.

De um modo geral, a análise de um genoma começa com a obtenção de um banco genômico. Este banco correspondente a fragmentos aleatórios do DNA do organismo clonados em vetores bacterianos. O conjun-

¹ Doutor em Agronomia (Genética e Melhoramento de Plantas) pela Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiróz, Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorados na França e em Israel. Professor titular da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e membro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

to dos clones bacterianos deve conter todo o genoma do organismo em estudo, o que no caso de genomas maiores corresponde a milhares de clones.

A seguir, cada um dos fragmentos de DNA presentes nos clones deve ser seqüenciado. Um seqüenciador automático é capaz de analisar seqüências de aproximadamente 750 pares de bases, estabelecendo assim um limite para o tamanho dos fragmentos a serem analisados. Entretanto, um seqüenciador moderno é capaz de analisar 96 seqüências em paralelo, num total de aproximadamente 72000 pb a cada duas horas, ou uma produção teórica de 50 milhões de pares de bases por dia.

Logo após, os milhares de fragmentos seqüenciados devem ser colocados em ordem de maneira a reconstituir a seqüência completa do genoma. Um enorme “quebra-cabeça” no qual cada uma das seqüências deve ser comparada com todas as outras até encontrar regiões de superposição. Os fragmentos que apresentam regiões terminais semelhantes podem ser assim colocados em ordem formando “contigs”. Os contigs vão sendo encaixados uns aos outros até formarem o genoma inteiro. No caso de bactérias, organismos com apenas um cromossomo circular, o genoma estará completo quando apenas uma seqüência circular inteira seja obtida. Já no caso do genoma humano, os 23 cromossomos (o homem apresenta dois conjuntos de 23 cromossomos) devem ser representados sem sobramos seqüências.

Este trabalho de construção do genoma é certamente realizado por programas computacionais desenvolvidos especificamente com este propósito. Entretanto, quanto maior o genoma, e especialmente no caso de genomas eucariotos, mais seqüências podem não se encaixar devido à falta de fragmentos, sendo necessário um trabalho experimental preciso de fechamento do genoma.

Estabelecida a seqüência do DNA, passa-se à fase seguinte denominada de anotação, na qual os possíveis genes são identificados com base na presença de pequenas seqüências características (promotores, códons de iniciação, códons de terminação) e comparação com genes previamente identificados no genoma de outros organismos.

Além da análise de genomas completos, dados a complexidade e o tamanho dos genomas eucariotos, uma segunda forma de projetos genoma tem ganhado especial atenção.

São os denominados de EST (Expressed Sequence Tags) que correspondem ao seqüenciamento de regiões expressas do genoma num determinado tecido ou num conjunto de tecidos. A análise destas seqüências se dá pela obtenção e seqüenciamento de bancos de cDNA (cópia de DNA obtida através de transcrição reversa a partir dos RNA mensageiros).

Os projetos envolvendo análise de EST não permitem a reconstituição completa do genoma, mas possibilitam a comparação entre grupos de células e limitam a informação àquelas expressas. Cabe lembrar que grande parte do genoma de eucariotos superiores corresponde a seqüências repetitivas não-funcionais, fato pelo qual o seqüenciamento completo, se pode trazer muitas informações interessantes, representa um enorme trabalho se o objetivo for a procura dos genes que determinam as características e funções celulares. No caso do homem, apenas 1% do genoma é responsável pelos aproximadamente 30.000 genes, o restante, corresponde a seqüências intergênicas e seqüências repetitivas.

Um dos casos típicos de aplicação de EST são os estudos genômicos do câncer, nos quais a comparação de seqüências expressas em células “normais” e em células tumorais tem permitido a identificação de genes com expressão alterada, muitos dos quais envolvidos nos processos oncogênicos.

Os principais objetivos dos estudos genômicos podem ser resumidos em:

- (1) seqüenciamento e comparação de genomas de distintas espécies;
- (2) identificação de genes e determinação da função das proteínas por estes codificadas;
- (3) compreensão da expressão gênica;
- (4) reconstituição do processo evolutivo;
- (5) predição das estruturas protéicas e suas interações;
- (6) determinação da associação entre mutações específicas e doenças hereditárias.

2. Pós-genômica ou genômica funcional: o grande desafio

Para ler um livro, não basta conhecer as letras e seus sons, é necessário identificar as palavras e saber o seu significado para poder decifrar as frases e finalmente compreender o livro. Da mesma forma não basta conhecer

a seqüência de nucleotídeos (Adenina, Timina, Guanina e Citosina) e as suas propriedades, é necessário identificar os genes e descobrir a sua função de forma a poder decifrar as vias metabólicas e chegar a compreender o funcionamento celular.

Este é o grande desafio da “pós-genômica” ou “análise funcional”. Estes estudos envolvem ensaios biológicos e bioquímicos, além de importante análise e comparação de dados. A partir da seqüência de DNA de um gene, ou possível gene, pode ser prevista a seqüência do RNA e com base nesta, a seqüência da proteína codificada por um gene. Com a seqüência da proteína é possível prever a função da mesma por comparação com outras seqüências já descritas. O acúmulo de informação sobre as proteínas codificadas por um dado organismo permite obter uma idéia das funções metabólicas por ele executadas e, conseqüentemente, prever o efeito que as alterações nos distintos genes podem causar na estrutura e função do organismo.

Se o seqüenciamento de um organismo é trabalhoso e relativamente demorado, a obtenção de dados completos sobre o funcionamento de cada gene, e do genoma como um todo, é um trabalho enorme e certamente mais lento. Afortunadamente, todos os organismos têm uma origem comum e, portanto, semelhanças genéticas e metabólicas. Assim sendo, o descobrimento da função de uma determinada proteína pode ser transferido por comparação para outros organismos, resultando num importante efeito multiplicador.

3. Do gene à genômica

Os últimos 15 anos têm visto uma revolução nos estudos biológicos com o surgimento das análises de genomas inteiros, conhecida como genômica. Esta mudança na biologia molecular foi o resultado de uma longa seqüência de descobertas que vão dos clássicos estudos mendelianos, passando pela definição da função gênica, a análise da estrutura do ácido desoxirribonucleico (DNA), o desenvolvimento de ferramentas para manipulação do DNA, entre muito outros (Tabela 2).

O primeiro genoma seqüenciado foi o do fago ϕ X174, completado em 1975. Este pequeno vírus bacteriano de DNA fita simples apresenta um genoma de apenas 5.386 nucleotídios (nt), tamanho muito

pequeno se comparado com aquele de procariontes e eucariontes. Foi apenas em 1995, que o primeiro organismo de vida livre, a bactéria *Haemophilus influenzae* (1.887.192 pares de bases) foi totalmente seqüenciado, abrindo a era dos genomas.

O desenvolvimento de novos equipamentos para seqüenciamento, o advento da amplificação de DNA, a automação do processamento dos dados de seqüências, entre muitos outros avanços, têm levado a um aumento exponencial na capacidade de análise de seqüências de DNA, e conseqüentemente, no número de genomas completamente seqüenciados. Uma visão do aumento da informação gerada pelos diversos projetos genoma distribuídos pelo mundo pode ser apreciada na Figura 1. Hoje contamos com informação de mais de 300 genomas bacterianos, 27 genomas de arqueias e 13 genomas eucariontes.

Certamente dentre todos os projetos genoma executados e em execução, o projeto genoma humano representa um marco científico e tem suscitado uma enorme expectativa por parte de toda a sociedade, merecendo uma atenção especial.

O primeiro movimento no sentido de seqüenciar o genoma humano surgiu em 1984 na Universidade da Califórnia, em Santa Cruz. De forma independente dos esforços de Sinsheimer, em Santa Cruz, o Departamento de Energia (DOE) dos Estados Unidos começou, em 1986, a pensar num projeto genoma humano. Cabe salientar que o DOE é responsável por estudos de genética humana e mutação devido a sua ligação com os programas nucleares, tanto militares quanto civis. Já no final de 1988, James Watson, um dos responsáveis pela elucidação da estrutura do DNA, foi nomeado Diretor Associado da Pesquisa do Genoma Humano no Instituto Nacional de Saúde (NIH) com um orçamento de 28,2 milhões de dólares para o período 1988-1989. Imediatamente, o NIH e o DOE assinaram um memorando de cooperação, o qual levou à criação de uma organização internacional para o seqüenciamento completo do genoma humano, formalmente denominada HUGO (Human Genome Organization). Já em 1990, o Projeto Genoma Humano, que pode ser considerado um dos empreendimentos científicos mais ambiciosos, envolvia 5.000 cientistas de 250 laboratórios distintos localizados nos Estados Unidos, Canadá, Europa e Japão, com um orçamento conjunto que, segundo fontes diferentes, variava entre 3 e 53 bilhões de dólares.

De forma independente, em 1994, Craig Venter fundou, com financiamento misto, o Instituto para Investigação Genômica (TIGR), que já em 1995 publicou o primeiro genoma completo de um organismo de vida livre, a bactéria *H. Influenzae*. Em 1998, pela união da TIGR e da empresa Applera Corp. foi criada a Celera Genomics, a qual por sua vez concretizou uma “joint venture” com a Applied Biosystems.

A corrida entre estes dois grupos levou a publicação independente, por parte da Celera e do consórcio internacional, de um primeiro rascunho (~90%) do genoma humano em 2001. Entretanto, foi em abril de 2003, dois anos antes do previsto, que o consórcio internacional apresentou formalmente o genoma humano completo. Na verdade, 99,9% dele.

4. Estudo de genomas no Brasil

Em meados dos anos 90, o Brasil ainda não tinha ingressado na era genômica e se encontrava relativamente atrasado em biologia molecular, enquanto centros de seqüenciamento de diversos organismos surgiam e se consolidavam nos Estados Unidos e na Europa. Para enfrentar esta situação, a Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), junto com a associação de citricultores de São Paulo, criou a rede de laboratórios denominada ONSA (Organization for Nucleotide Sequencing and Analysis), a qual teve como primeiro objetivo o seqüenciamento completo da bactéria fitopatogênica *Xylella fastidiosa*, agente causal da doença dos citrus conhecida como “amarelinho”. Em apenas três anos, o genoma da *X. fastidiosa* de aproximadamente 2,7 milhões de pares de bases foi completamente seqüenciado gerando um artigo capa da Nature em julho de 2000.

Mesmo antes do término do seqüenciamento do primeiro organismo, o CNPq lançou o Projeto Genoma Brasileiro (dezembro de 1999). Este projeto envolveu 25 laboratórios distribuídos por todo o Brasil com o objetivo de seqüenciar a bactéria *Chromobacterium violaceum*. Esta bactéria de potencial biotecnológico com genoma de aproximadamente 4,6 milhões de pares de bases foi completamente seqüenciada em apenas dois anos, consolidando em escala nacional a competência nas áreas de biologia molecular, bioquímica e bioinformática.

Com estrutura e competência instaladas, o Brasil passou a ser uma das potências na

área de genômica contando com projetos de seqüenciamento de patógenos animais e vegetais (*Mycoplasma synoviae*, *M. hyopneumoniae*, *Xanthomonas citri*, *X. campestris*, etc.), agentes causais de doenças humanas (*Schistosoma mansoni*), o mosquito transmissor da malária (*Anopheles darlingi*), plantas de indiscutível importância econômica, como a cana-de-açúcar, o café, e o eucalipto. Além destes, o Brasil desenvolve um dos mais importantes trabalhos em análise genômica do câncer humano, focalizando principalmente aqueles com maior incidência no Brasil, quais sejam: o câncer de cabeça e pescoço, câncer de colo do útero e câncer de estômago.

5. Benefícios, dúvidas e implicações da genômica humana

O trabalho de interpretação (genômica funcional) do genoma humano encontra-se ainda nos primeiros passos, mas é possível prever a sua contribuição nos campos da medicina, da biotecnologia, da farmacologia, entre outros. Enfim, o projeto genoma humano afeta e afetará a sociedade e cada um dos indivíduos.

Uma primeira aplicação dos resultados obtidos com o projeto genoma humano diz respeito aos testes de DNA. Este campo de pesquisa genética permite o uso de pequenas quantidades de tecido (100 a 200 células), como sangue, cabelo e saliva, para identificar padrões genéticos. Estes padrões podem ser utilizados para identificar indivíduos, por exemplo, em testes de paternidade, na medicina forense ou na identificação criminal.

Nos testes de paternidade, o padrão molecular da mãe ou do pai pode ser comparado com aquele do feto ou da criança, resultando na confirmação ou não da paternidade com alto grau de precisão (>99,999%). Da mesma forma, amostras de DNA obtidas na cena de um crime podem ser comparadas com aquelas dos suspeitos podendo servir legalmente como prova de acusação ou de inocência.

Benefícios dos testes de DNA são inquestionáveis. Entretanto, algumas questões podem ser levantadas: (1) quais são os direitos de uma pessoa já falecida?; (2) quem pode ter acesso às amostras e às informações genéticas de um indivíduo?; (3) como e onde devem ser guardadas as amostras de um indivíduo de forma a garantir o direito de privacidade?

Uma segunda aplicação dos estudos genômicos diz respeito ao teste genético de susceptibilidade a doenças tais como: diabetes, câncer, síndrome de Tay-Sachs, esclerose múltipla, doença de Alzheimer, entre outras. No futuro próximo, o seqüenciamento do genoma humano e os estudos pós-genômicos permitirão a realização de diagnósticos mais concretos e de longo prazo. Não se trata de prever sentenças de morte, assegurando através de provas de DNA que a pessoa vai sofrer um infarte, mas de contar com dados para avaliar a porcentagem de risco de vir a desenvolver uma dada enfermidade. No desenvolvimento de uma doença, atuam fatores genéticos e ambientais, de tal forma que sabendo *a priori* os riscos é possível tomar medidas para minimizar ou mesmo impedir o surgimento da doença.

Devemos levar em consideração que todos os seres humanos compartilhamos aproximadamente 99% do total do genoma, sendo o 1% restante o que nos torna diferentes: distinta cor de pele, de cabelo e susceptibilidade à doença. Os testes genéticos poderão no futuro assemelhar-se à informação obtida por um teste de colesterol. Se o nível for elevado, há risco de aterosclerose, mas esta possibilidade depende de fatores exógenos como o sedentarismo ou a dieta.

No momento os biochips permitem avaliar mutações em pouco mais de 200 genes responsáveis por doenças genéticas, sendo que o total de enfermidades hereditárias é calculado em aproximadamente 8.000. Hoje se conhece a função de 7.000 dos 30.000 genes humanos, mas rapidamente os cientistas irão encontrando as complicadas relações entre genética e enfermidade, de tal forma que nas próximas décadas será possí-

vel avaliar a maior parte das doenças genéticas através de testes rápidos e acessíveis.

Para muitos autores, o conhecimento genético obriga aos profissionais da área da saúde a reciclar-se para aprender a interpretar corretamente os resultados de diferentes testes genéticos.

Estes testes possibilitarão aos pais identificar as características genéticas dos seus filhos mesmo antes de nascerem, ou a jovens determinarem se eles herdaram os genes responsáveis por uma determinada doença. Estas informações podem ser positivas já que, sabendo dos riscos, as pessoas podem tomar providências que minimizem os efeitos ou a expressão da doença. Entretanto, devemos nos perguntar: qual será a reação dos pais ao saberem que o seu filho tem alta probabilidade de apresentar uma dada doença incurável ou de cura difícil? Qual será o comportamento de um indivíduo ao saber que nos próximos anos virá a apresentar uma doença incurável e devastadora como a doença de Alzheimer ou de Huntington?

Além destas, outras questões existem como as que envolvem o direito à privacidade. Por exemplo, o que aconteceria se planos de saúde ou companhias de seguros tivessem ou exigissem informações referentes a testes genéticos de susceptibilidade a doenças?

Outra aplicação direta dos conhecimentos advindos dos estudos de genômica humana diz respeito à terapia gênica para o tratamento de doenças herdáveis. A terapia gênica apresenta basicamente dois caminhos: (1) a troca do gene alterado por um gene normal, ou (2) o bloqueio da ação do gene alterado. Estas terapias são ainda experimentais e têm apresentado diversos efeitos colaterais durante o tratamento. Entretanto, o desenvol-

Foto: divulgação



vimento de novos métodos e o crescente conhecimento sobre processos celulares e metabólicos deverão levar em breve a técnicas eficientes e passíveis de serem aplicadas a um número crescente de pessoas.

Porém, assim como outros avanços tecnológicos, questões éticas devem ser levantadas. Por exemplo: (1) Em que estágio do desenvolvimento da doença deverá ser recomendado o uso de terapia gênica: logo que surgirem os sintomas ou após terem esgotado as possibilidades de tratamentos tradicionais? (2) Quem será responsável pela condução da terapia gênica: pesquisadores, médicos ou companhias? (3) Quem terá acesso a esta tecnologia?

Os fármacos que utilizamos são produzidos de forma a atuarem na maioria dos pacientes. Entretanto, nem todos reagem da mesma forma a um determinado medicamento. Por exemplo, no caso da doença de Alzheimer, os pacientes que apresentam uma variante genética denominada ApoE-4 reagem de forma insatisfatória aos fármacos disponíveis. Assim, para muitos cientistas, uma das aplicações imediatas dos estudos genômicos é a farmacogenética, ciência pela qual se administram medicamentos segundo o perfil genético de cada paciente. No futuro será comum que os pacientes se submetam a testes genéticos antes de o seu médico decidir o tratamento ou a dose a ser administrada. Como nos casos anteriores, o desenvolvimento da farmacogenética deve garantir que os laboratórios não direcionem as pesquisas a grupos genéticos predominantes em populações capazes de pagar a conta, em detrimento dos menos favorecidos.

Estas possibilidades e questionamentos são apenas o início. Hoje sabemos decifrar as letras e estamos engatinhando na compreensão das palavras, sendo apenas uma questão de tempo para aprendermos a ler o livro da nossa vida. E então? Criaremos uma nova sociedade como em “Gataca”, dominada por um novo tipo de segregação, a segregação genética? Iremos nos tornar homens centenários? Cobriremos o mundo de homens e cavaremos o nosso destino final? Enfim, como usaremos todo esse conhecimento?

Estas questões preocuparam desde o início cientistas e governos, tendo levado ainda na década de 1990 à “Declaração Uni-

versal do Genoma Humano e dos Direitos Humanos”.

Convocado em meados de 1997, o Comitê de Especialistas Governamentais representando mais de 80 países examinou o esboço redigido pelo Comitê Internacional de Bioética e aprovou o projeto de Declaração Universal do Genoma Humano e dos Direitos Humanos na 29ª sessão da Conferência Geral da Unesco (outubro/novembro de 1997). A Declaração apresenta 25 artigos divididos em sete itens: (a) a dignidade humana e o genoma humano, (b) direitos das pessoas interessadas, (c) investigações sobre o genoma humano, (d) condições para a investigação científica, (e) solidariedade e cooperação internacional, (f) fomento dos princípios da declaração, e (g) aplicação da declaração. No que diz respeito à dignidade humana e o Genoma Humano, a Declaração aponta:

Artigo 1º

O genoma humano subjaz à unidade fundamental de todos os membros da família humana e também ao reconhecimento de sua dignidade e diversidade inerentes. Num sentido simbólico, é a herança da humanidade.

Artigo 2º

a) Todos têm o direito ao respeito por sua dignidade e seus direitos humanos, independentemente de suas características genéticas.

b) Essa dignidade faz com que seja imperativo não reduzir os indivíduos a suas características genéticas e respeitar sua singularidade e diversidade.

Artigo 3º

O genoma humano, que evolui por sua própria natureza, é sujeito a mutações. Ele contém potencialidades que são expressas de maneira diferente segundo o ambiente natural e social de cada indivíduo, incluindo o estado de saúde do indivíduo, suas condições de vida, nutrição e educação.

Artigo 4º

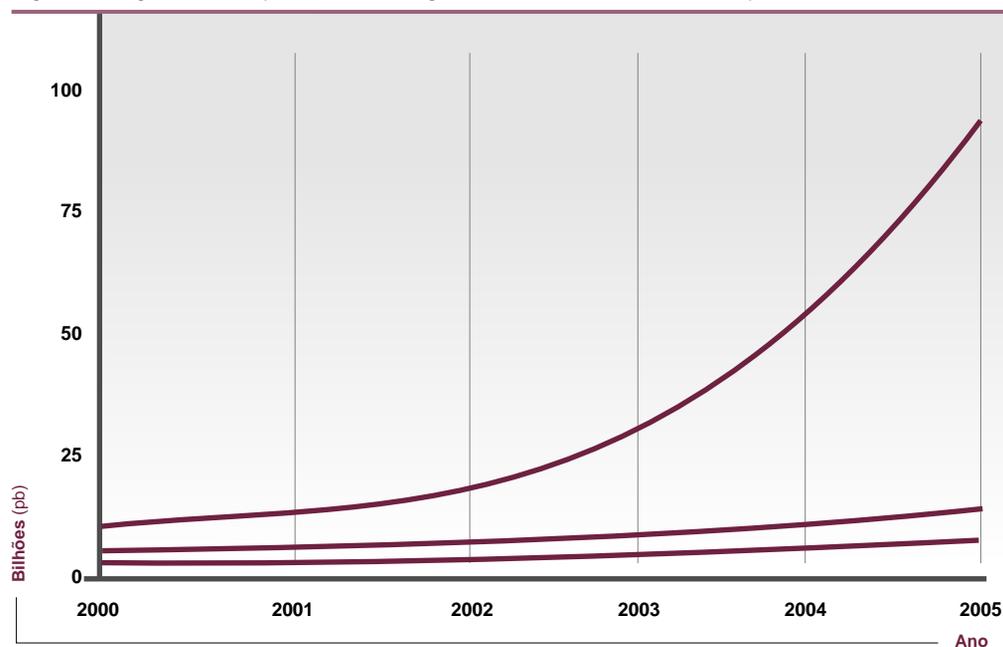
O genoma humano em seu estado natural não deve dar lugar a ganhos financeiros.

Os benefícios do conhecimento científico, em especial do genoma humano, são evidentes, mas o debate deve estar sempre em aceso, pois cabe à sociedade a decisão final sobre o uso e disponibilidade da informação.

Tabela 1 Tamanho e número de genes de genomas representativos

Espécie	Tipo de organismo	Tamanho do genoma	Número de genes
<i>Mycoplasma genitalium</i>	Bactéria	5,8 x 10 ⁵ pb	470
<i>Escherichia coli</i>	Bactéria	4,6 x 10 ⁶ pb	4.288
<i>Saccharomyces cerevisiae</i>	Levedura	1,2 x 10 ⁷ pb	6.034
<i>Caenorhabditis elegans</i>	Nematóide	9,7 x 10 ⁷ pb	18.424
<i>Arabidopsis thaliana</i>	Planta	1,2 x 10 ⁸ pb	25.498
<i>Drosophila melanogaster</i>	Inseto (mosca da fruta)	1,8 x 10 ⁸ pb	13.601
<i>Galus domesticus</i>	Ave (galinha)	1,2 x 10 ⁹ pb	~30.000
<i>Xenopus laevis</i>	Anfíbio (sapo)	3,1 x 10 ⁹ pb	~25.000
<i>Homo sapiens</i>	Mamífero (homem)	3,2 x 10 ⁹ pb	~30.000
<i>Triticum aestivum</i>	Planta (trigo)	1,7 x 10 ¹⁰ pb	~30.000

Figura 1 Progresso no seqüenciamento de genomas com base nos dados disponíveis no GeneBank.



Bibliografia

BROWN, T. A. 2003. CLONAGEM GÊNICA E ANÁLISE DE DNA. 4. ED. PORTO ALEGRE: ARTMED, 346 P.

GENOME ATLAS. [HTTP://WWW.CBS.DTU.DK/SERVICES/GENOMEATLAS/](http://www.cbs.dtu.dk/services/genomeatlas/). ACESSADO EM SETEMBRO DE 2007.

HAUSMANN, R. 1997. HISTÓRIA DA BIOLOGIA MOLECULAR. RIBEIRÃO PRETO: SOCIEDADE BRASILEIRA DE GENÉTICA, 295 P.

LESK, A. M. 2003. INTRODUCTION TO BIOINFORMATICS. OXFORD, NEW YORK: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 283 P.

LEWIN, B. 2007. GENES IX. SUDBURY, MASSACHUSETTS, USA: JONES & BARTLETT PUBLISHERS, 892 P.

NATIONAL CENTER FOR BIOTECHNOLOGY INFORMATION. [HTTP://WWW.NCBI.NLM.NIH.GOV/](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/).

ACESSADO EM SETEMBRO DE 2007.

NATIONAL HUMAN GENOME RESEARCH INSTITUTE: [HTTP://WWW.GENOME.GOV/](http://www.genome.gov/). ACESSADO EM SETEMBRO DE 2007.

STRACHAN, T. E READ, A. P. 2002. GENÉTICA MOLECULAR HUMANA. PORTO ALEGRE: ARTMED, P.576.

THE INSTITUTE OF GENOMIC RESEARCH.: [HTTP://WWW.TIGR.ORG](http://www.tigr.org). ACESSADO EM SETEMBRO DE 2007.

UNESCO. [HTTP://PORTAL.UNESCO.ORG](http://portal.unesco.org). ACESSADO EM SETEMBRO DE 2007.

WATSON J. D. "THE HUMAN GENOME PROJECT: PAST, PRESENT AND FUTURE." SCIENCE 248: 44-51, 1990.

WATSON, J. D. E BERRY, A. 2005. DNA: O SEGREDO DA VIDA. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 480 P.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ENSAIOS

- Os artigos técnico-científicos deverão versar sobre o professor e o mundo da escola privada, a institucionalidade educacional e sua dinâmica política e gerencial.
- Os ensaios deverão versar sobre pesquisa científica realizada por professores, em diferentes áreas da ciência.
- No caso de artigos técnico-científicos, os originais deverão ter um mínimo de 3 páginas (7.200 caracteres) e no máximo 5 páginas (12 mil caracteres).
- No caso de ensaios científicos, os originais deverão ter no mínimo 8 páginas (22.200 caracteres) e no máximo 12 páginas (28.800 caracteres).
- O texto deverá ser precedido do título, do nome e da titulação principal do autor, um resumo de aproximadamente 8 linhas, compreendendo os conceitos e conclusões principais do artigo e palavras-chave do texto.
- Ao texto deverá ser anexada ficha, incluindo telefone, *e-mail*, endereço e um currículo abreviado do autor.
- As referências bibliográficas deverão ser colocadas no final do artigo e obedecerão à ordem alfabética, em conformidade com a norma NBR-6023 da ABNT.
- A citação (NB-896), no corpo do texto, deverá aparecer entre aspas, sugerindo-se o nome do autor ou autores, data da publicação e o número da página referenciada entre parênteses, separados por vírgula.
- Os gráficos não devem ser incluídos no texto, mas em folhas isoladas, anexas ao texto.
- Os trabalhos enviados serão apreciados pela Comissão Editorial e por especialistas. O autor receberá comunicação relativa aos pareceres emitidos.
- A *Revista Textual* permite-se fazer pequenas alterações no texto: no caso de modificações substanciais, elas serão sugeridas ao autor, que providenciará a devida revisão.
- A *Revista Textual* não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.
- Solicita-se aos autores o envio dos disquetes com os registros dos artigos (5.25" ou 3.5"), com utilização de um processador de texto (word/wordperfect) compatível com computadores PC.
- Os direitos autorais dos artigos ficam reservados ao Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS, condicionando-se sua reprodução integral à autorização expressa e as citações eventuais à obrigatoriedade de citação da autoria e da *Textual*.
- Em princípio, não são aceitas colaborações que já tenham sido publicadas em outras revistas brasileiras ou estrangeiras.
- Fotos que acompanham artigos ou ensaios devem ser fornecidas com tamanho mínimo de 21 cm de largura com resolução de 300 dpi.

Textual

Revista Textual

Av. João Pessoa, 919 – Porto Alegre - RS – CEP 90040-000

Fone: (51) 3211.1900 – e-mail: textual@sinprors.org.br

www.sinprors.org.br/textual

www.sinprors.org.br/textual

