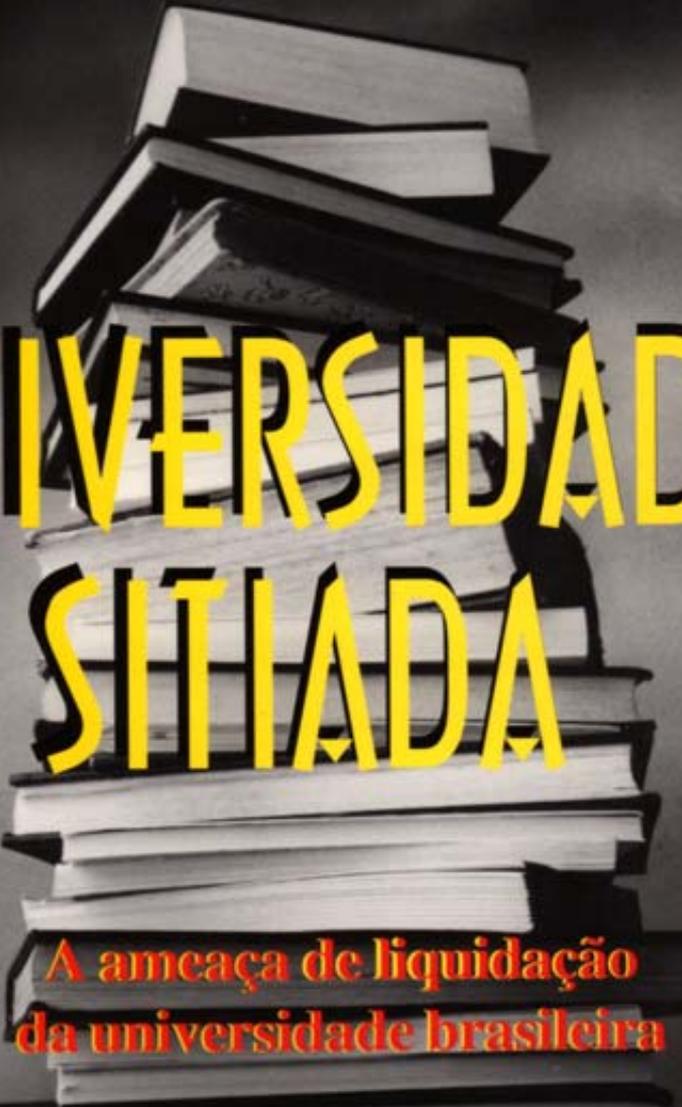


Luís Carlos de Menezes



# UNIVERSIDADE SITIADA

**A ameaça de liquidação  
da universidade brasileira**

**A idéia de universidade pública e o cerco político  
A disputa pelo mercado bilionário do ensino superior  
Um projeto estratégico para romper o cerco  
Universidade, cultura, economia e política**

Caro Professor

Provocar a discussão e a análise qualificada, no meio acadêmico, do rumo que a política educacional do governo federal quer dar à estrutura das Universidades Públicas e das conseqüências dessa política na estrutura social do País é talvez o maior desafio para o nosso Sindicato em um futuro próximo. Por esse objetivo, a SEDUFSM tem procurado promover e divulgar todo tipo de atividade que possa vir a facilitar o acesso e a análise de temas relevantes à categoria Docente. É de interesse desse Sindicato que o processo inverso também se estabeleça e que da discussão surjam novos paradigmas que possam servir como retroalimentação na condução de futuras políticas de atuação.

Imbuídos desses princípios é que, nesta virada de ano, século e milênio, a SEDUFSM brinda os associados com o livro de Luiz Carlos de Menezes, *Universidade Sitiada*. A obra é, antes de tudo, uma análise do papel da Universidade na nova ordem econômica globalizada. A Seção Sindical faz isto na certeza de que o trabalho trará para a nossa categoria, tão ameaçada e desestimulada, um bom subsídio para o debate, nesse que talvez seja o período mais crítico do processo de desenvolvimento da Universidade Brasileira.

**Diretoria  
SEDUFSM**

**É preciso defender a universidade pública  
não por uma causa corporativa,  
mas por uma causa de consciência.**



Luís Carlos de Menezes

# Universidade sitiada

A ameaça de liquidação  
da universidade brasileira



EDITORA FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

## **Fundação Perseu Abramo**

Instituída pelo Diretório Nacional  
do Partido dos Trabalhadores  
em maio de 1996

### **Diretoria**

Luiz Dulci – presidente  
Zilah Abramo – vice-presidente  
Hamilton Pereira – diretor  
Ricardo de Azevedo – diretor

## **Editora Fundação Perseu Abramo**

### **Coordenação Editorial**

Flamarion Maués

### **Revisão**

Maurício Balthazar Leal  
Vera Lúcia Pereira

### **Capa e Ilustrações**

Gilberto Maringoni

### **Imagem da capa**

Photodisc

### **Editoração Eletrônica**

Augusto Gomes

### **Impressão**

Cromosete Gráfica Ltda.

Edição especial: janeiro de 2001  
Todos os direitos reservados à  
Editora Fundação Perseu Abramo  
Rua Francisco Cruz, 234  
04117-091 – São Paulo – SP – Brasil  
Telefone: (11) 5571-4299  
Fax: (11) 5571-0910

Na internet: <http://www.fpabramo.org.br>  
Correio eletrônico: [editora@fpabramo.org.br](mailto:editora@fpabramo.org.br)

Copyright © 2000 by Luís Carlos de Menezes  
ISBN 85-86469-25-4

# Sumário

INTRODUÇÃO.....	5
A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A AMEAÇA DE SUA LIQUIDAÇÃO.....	7
O que é a universidade e como está sitiada.....	7
Construção, comparações, controvérsias.....	10
Cenários realistas e possíveis desfechos.....	16
A HISTÓRIA DE UMA IDÉIA E O CERCO POLÍTICO.....	20
A idéia de uma universidade pública.....	20
Pesquisa, pós-graduação e desprestígio.....	23
Modernização e desmobilização.....	29
O ENSINO SUPERIOR E O CERCO TERRITORIAL E ECONÔMICO.....	34
Educação superior, demanda social e mercado.....	34
Qualidade, quantidade e autonomia.....	37
Perdas e danos: o cerco econômico.....	43
UM PROJETO ESTRATÉGICO PARA ROMPER O CERCO.....	47
Formação superior e pesquisa: ultrapassar a federação de unidades..	47
Universidade, serviços e participação social.....	52
Nem ócio, nem negócio: cultura, economia e política.....	56
NOTAS.....	61
BIBLIOGRAFIA.....	63

# Luís Carlos de Menezes

Professor do Instituto de Física da Universidade de São Paulo, trabalhou como físico pesquisador na Alemanha e depois no Brasil. Especialmente nos últimos 15 anos, se dedica à formação de professores e à orientação curricular para a educação básica. Dirigiu atividades de extensão universitária e de pesquisas sobre ensino superior. Tem escrito sobre física, educação, questões energéticas e políticas sociais. Tem coordenado ou assessorado programas de Aperfeiçoamento docente, de reforma curricular e de avaliação em sistemas públicos de educação. Participa do Partido dos Trabalhadores desde sua fundação.

## Agradecimentos

Entre as várias contribuições para a elaboração das idéias aqui expressas, é justo destacar a de Sônia Salém, pesquisadora em educação que sistematizou dados e referências, e a de Aytan Sipahi, médico pesquisador que orientou a discussão relativa ao sistema de saúde. Este trabalho é dedicado à memória do engenheiro Jorge Abrahão, um dos mais firmes defensores das instituições públicas no Brasil, com quem o autor ainda teve o privilégio de discutir o projeto que resultou neste livro.

# Introdução

A universidade brasileira vive um processo de desmobilização, sob uma política geral de desmonte institucional, que desguarnece serviços essenciais como os de educação e saúde, debilita instrumentos de apoio à cultura e à economia nacional, desnacionaliza a infra-estrutura energética, a indústria primária e o sistema de comunicações. Instituições como a universidade, antes pensadas como constituintes da nacionalidade, são tratadas com displicência deliberada por um Estado à mercê do mercado globalizado e conduzidas a um impasse cuja persistência pode se revelar fatal.

A constituição da universidade no Brasil, para a afirmação e o desenvolvimento da cultura e da economia, a serviço de interesses nacionais e populares, foi um difícil e contraditório processo que, ao longo de todo o século XX, resultou em muitas dezenas de instituições, presentes em todos os centros urbanos, provendo formação superior, associada a produção científica, cultural e tecnológica. A vocação plural da academia já lhe valeu a oposição de todos os tipos de autoritarismo, mas a ameaça maior a que hoje é submetida deve-se, em parte, à disputa pelo bilionário mercado do ensino superior privado e, em parte, à ação de setores políticos que procuram se desfazer dos equipamentos públicos não reconhecidos como integrantes do núcleo essencial do Estado.

Compreender esse processo em seu caráter global e revertê-lo nas condições brasileiras, mais do que condição para a recuperação da universidade pública, pode também servir à reconstrução das demais instituições ameaçadas. Se souber superar algumas de suas limitações, que a tem afastado de seus objetivos centrais, a universidade poderá romper os múltiplos cercos que a sitiam e voltar a assumir, na sociedade brasileira, o papel histórico que lhe foi previsto, quando de sua criação. Nessa perspectiva, é uma responsabilidade da própria comunidade acadêmica se mobilizar para enfrentar o impasse mais geral que conduz a nação a um beco sem saída, apresentando a universidade não como mais um problema à espera de solução, mas como importante instrumento para o desenvolvimento da educação, da saúde, da cultura e da economia no Brasil.



# A universidade brasileira e a ameaça de sua liquidação



## O que é a universidade e como está sitiada

Afirmar que uma instituição está ameaçada, como dizer que um edifício está para ruir, é algo a ser feito de forma responsável, pois um alarme injustificado ou exagerado pode causar danos e desmobilizar ações, prejudicando o que se pretende preservar. A universidade pública, há um bom tempo, tem vivido problemas estruturais, identificados como parte de uma longa crise, que poderiam ser tomados como reflexos de uma situação mais geral, que atinge outras instituições até mais duramente e que, talvez, prescindissem de atenção específica. A decisão de escrever esse texto, no entanto, que adverte para os riscos para toda a sociedade brasileira, devidos ao cerco a que a universidade tem sido submetida, está baseada na convicção de que se chegou a um limite insustentável, de ameaça às fundações de uma

construção essencial à educação, à cidadania, à nação como um todo. Outras iniciativas<sup>1</sup>, de algumas das principais lideranças acadêmicas da atualidade, confirmam e reforçam a convicção sobre a urgência de se reverter a condição de sítio que impede a universidade de cumprir seus objetivos sociais e pode resultar em sua destruição.

Dizer que nossa universidade está sitiada pode sugerir um cerco físico, uma ameaça externa a um estabelecimento de ensino superior, a um determinado espaço de investigação científica. De fato, é algo ainda mais grave, porque não se trata somente de uma certa universidade, mas de todas as universidades as brasileiras, e porque não se trata somente de um assalto externo, mas também de ameaças internas.

Os diferentes agentes que a sitiam, por dentro e por fora, movidos por muitas e contraditórias razões, têm argumentos políticos e econômicos, por vezes convincentes. Alguns de seus adversários estão fundados em base ideológica, apresentada

como se fosse uma antiideologia, o que, talvez, lhe tenha permitido se difundir sem encontrar resistência nos últimos anos, não só em relação à questão universitária, mas em inúmeros outros domínios. Por outro lado, em sua condição de sitiada, entre os pontos mais vulneráveis da universidade brasileira estão falhas constitutivas, heranças das instituições a partir das quais surgiu e do contexto social sobre a qual se ergueu. Isso, ao lado de problemas conjunturais, pode ser uma combinação fatal na presente situação de cerco.

Para compreender a razão de ser da universidade brasileira e do cerco que hoje vive, é preciso acompanhar a história de sua criação, do seu desenvolvimento, ou seja, sabendo que foi concebida como elemento de construção e consolidação do Estado e da nação. Isso permitirá perceber que hoje está ameaçada a instituição universitária em seu sentido mais geral. Nesse sentido, todas as nossas universidades estão sob risco de dissolução, em suas múltiplas dimensões, de produção cultural, de investigação científica, de formação superior, de diagnóstico e de encaminhamento de questões sociais. Nessa medida, estariam atingidos com essa destruição não só o milhão de partícipes permanentes ou transitórios da comunidade acadêmica, mas também toda a cidadania em função da qual ela foi criada e a serviço da qual está ou deveria estar.

A universidade não é feita de móveis e imóveis, equipamentos e livros, mas de uma comunidade viva que, até por força de ofício, permanentemente pensa e atua. Uma ampla diversidade de pessoas, movidas por diferentes intenções, desejos, necessidades, expectativas e ambições; pessoas com diferentes preparos, culturas, conhecimentos, experiências, saberes, treinamentos, pessoas com diferentes visões de mundo, valores, princípios, propostas

políticas, inserções sociais, convicções filosóficas. Por certo, além de ser *quem*, a universidade também é *o que*. Acontece que ela é *quem* concretamente, o coletivo de pessoas que desenvolve e realiza seus objetivos institucionais, mas ela é *o que* abstratamente; não prédios e aparelhos mas sim a instituição, que foi fundada e é mantida por uma sociedade em função de uma convicção geral sobre seu caráter essencial para a vida comunitária ou para o sentido da própria nação.

Talvez pareça sério demais, ou mesmo exagerado, apresentar a universidade como instituição pública dessa magnitude, em comparação, por exemplo, com a idéia veiculada em propagandas televisivas de algumas universidades privadas, em que a imagem principal é a de um espaço escolar em que se oferece treinamento para carreiras de grande demanda e alta remuneração pelo mercado de trabalho, em vistosas instalações e com equipamentos modernos. Por mais importante que seja a formação profissional superior, a universidade foi criada para transcender essa dimensão, não para se restringir a ela, de forma que talvez não estejamos falando da mesma instituição, ou nem tudo o que se denomina universidade efetivamente o seja. No Brasil especificamente, as universidades de fato ou com pretensão a ser são boa parte das universidades públicas e algumas das confessionais e comunitárias. Em todo o mundo, essa designação é reservada para instituições de interesse público, ainda que não necessariamente estatais, que desenvolvem programas de investigação científica e de produção cultural, associados a programas de pós-graduação em que se formam mestres e doutores.

Há décadas, nos Estados Unidos, uma rede de franquias de *fast-food* criou uma “Universidade do Hambúrguer”, para a

capacitação de seu pessoal e de seus franqueados. Esse centro de treinamento talvez tenha contribuído para aquela rede ter acumulado lucros imensos e ter mudado hábitos alimentares em todo o mundo mas, independentemente da liberalidade com que a designação foi usada, os norte-americanos nunca confundiriam esse centro nem mesmo com as centenas de Colleges, muito menos com universidades de fato como Berkeley, Columbia ou Harvard, menos conhecidas que as redes de hambúrgueres, mas não menos fundamentais à cidadania americana. Diferentemente dos Colleges, as universidades são muito mais do que centros de formação superior ou de treinamento técnico, são instituições onde, além de educação superior, se produz cultura, se faz ciência e se desenvolve tecnologia. Aliás, além daquelas mais famosas, há dezenas de universidades, como a da Califórnia, a de Colorado ou a de Ohio, fundadas em cada um dos estados americanos. Muitas dezenas de bilhões de dólares, de recursos públicos e de fundações privadas, são anualmente aplicados para manter essas universidades e dezenas de outras, como a de Chicago, a de Pittsburgh ou a de San Diego, e pelo menos mais uma em cada grande cidade.

A universidade como instituição, aliás, surgiu junto com as grandes cidades na Europa do século XI, com o fim da barbárie; até o fim do século XV já haviam sido criadas cerca de uma centena de universidades. Pode parecer curioso, mas o surgimento da universidade não decorreu da existência de instituições de ensino fundamental ou básico mas constituiu sim, ao contrário, uma pré-condição para o surgimento das demais escolas. A instituição universitária não é só um marco na história da educação mundial mas, a partir da Renascença, também é um marco na história do Estado moderno e das nações

contemporâneas. A Inglaterra no século XVII, a França no século XVIII ou a Alemanha no século XIX têm suas histórias políticas e econômicas associadas às de suas universidades. Na França napoleônica, a Université de France já foi criada para ser uma espécie de departamento de formação de quadros para o Estado.

Excetuadas distantes heranças lusitanas, como os ecos de Coimbra e meras formalidades protocolares, para dar títulos *honoris causa* a visitantes ilustres, a universidade brasileira, que é mais do que o ensino superior, só foi criada no século XX, com o crescimento das cidades e da cidadania, sobretudo para a produção científico-cultural e para a formação de professores dos vários níveis de ensino. No Brasil de hoje, como em quase todas as nações modernas que têm presença econômica ou cultural mundial, se formaram nas universidades a maior parte dos quadros dirigentes, no Estado e na economia, a maioria de nossas lideranças empresariais, culturais e profissionais. E não é exatamente por acaso que a universidade tem avançado ou tropeçado lado a lado com o desenvolvimento do Estado e, na atualidade, tanto quanto o Estado, vive uma persistente crise.

Temos hoje, no Brasil, pelo menos uma dezena de universidades plenas, no sentido de realizarem investigação científica, de produzirem conhecimento em muitas diferentes áreas, lado a lado com o oferecimento de educação superior de graduação e de pós-graduação e com a promoção de serviços de extensão cultural, tecnológica e profissional na região em que estão implantadas. Outras dezenas de universidades estão em vias de implantação, produzindo conhecimento em algumas áreas, mas carecem de autonomia em muitas outras, para as quais ainda dependem de outros pólos acadêmicos para a especialização de seus quadros docentes.

As demais, mesmo que ostentando alguns de seus professores com alguma titulação acadêmica, não só não produzem conhecimento como não poderiam formar ou repor seus docentes especializados, tendo de importá-los continuamente de outras instituições. Independentemente de como se desiguem, não são universidades, ainda que possam ser instituições de ensino superior.

A confusão intencionalmente provocada, que trata o sentido dessas instituições de ensino superior e o das universidades de fato como se fossem o mesmo, é parte do cerco político, feito em nome de interesses táticos de agentes econômicos que escolheram a educação superior para investimento financeiro, amparados por uma visão liberal de eficiência, defendida por alguns formadores de opinião e por agentes do próprio Estado, e corroborados pela própria ineficácia estrutural e conjuntural de algumas de nossas universidades. O risco real de destruição não se deve, portanto, a uma única causa, nem suas consequências se restringirão ao ensino superior. Se concretizada, enfraquecerá a capacidade nacional de o próprio Estado reagir ao desmonte sistemático que vem sofrendo, do qual os reflexos sociais são cada vez mais dramáticos.

A equivocada identificação entre universidade e ensino superior no Brasil, ora promovida por quem busca a autonomia universitária por razões empresariais, ora defendida como princípio por quem só reconhece como ensino superior aquele que se pratica em universidades plenas, dificulta entre nós a compreensão da dimensão da questão da universidade pública e de sua

destruição. Para alguns, a destruição se restringe ao fim de determinados regimes funcionais, para outros, a preocupação é a eliminação da gratuidade do ensino superior, por sua vez defendida por outros ainda, para a completa liberação de um mercado educacional bilionário. Essa confusão conceitual só facilita a tarefa de quem, por razões econômicas ou políticas, quer se ver livre dessa instituição. Complica e agrava a crise o fato de o cerco atual atingir as universidades brasileiras mais novas, em fase de consolidação, e as mais antigas, num momento de reposição de quadros, de transição entre gerações. Esses e outros elementos precisam ser levados em conta, ao lado do histórico do desenvolvimento das universidades e do número de pessoas e recursos envolvidos, para compreender o que se passa, prever possíveis evoluções e tentar evitar perdas irreversíveis.



## Construção, comparações, controvérsias

No Brasil do século XX, na Europa do século XI ou nos Estados Unidos do século XIX, a história da construção de cada universidade é marcada pela época, pelas características sociais e culturais do centro urbano em que se desenvolveu, assim como pelo grupo de poder que a fundou, para o que podem ter concorrido interesses políticos, econômicos e eclesiais. Por isso, ao se discutir a construção da universidade, ainda que num único país e num mesmo século, é importante ter-se em conta tal diversidade.

A história da universidade, relativamente recente no Brasil, tem um primeiro pe-

ríodo, do início dos anos 30 até o final dos anos 40, em que foram criadas, nos grandes centros, sobretudo universidades públicas estaduais ou federais, frequentemente pela reunião de escolas superiores de formação profissional preexistentes, agregando-lhes um núcleo voltado às ciências da natureza e às ciências humanas. Algumas importantes lideranças intelectuais, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, estavam à frente dessas iniciativas, que tiveram no Rio de Janeiro e em São Paulo os dois exemplos mais expressivos dessa fase, respectivamente com uma iniciativa federal e outra estadual, lembrando que o Rio era a sede do governo da República.

Em um segundo período, do fim dos anos 40 até o início dos anos 70, cresceram e se desenvolveram essas primeiras instituições e foram fundadas universidades em praticamente todos os grandes centros urbanos, pelo menos em todas as capitais. Por vezes, tratava-se de instituições com concepção inovadora, capitaneadas por lideranças políticas e intelectuais, como Darcy Ribeiro, na fundação da Universidade de Brasília, ou Zeferino Vaz, na fundação da Universidade de Campinas, respectivamente uma fundação federal e uma autarquia estadual. Em vários dos grandes centros surgiram universidades confessionais; sobretudo no sul iniciativas comunitárias deram origem a instituições comunitárias, sediadas em municípios, como foi o caso da Universidade de Ijuí. Na maior parte das vezes, contudo, tratava-se da criação de universidades federais, atendendo a reclamos de desenvolvimento regional, encabeçados, às vezes, por oligarquias locais movidas por interesses menores. O regime militar, que dominou boa parte desse período, deixou a marca de sua política na constituição original de algumas dessas instituições. Também desse período foi a

criação ou consolidação de várias universidades confessionais, como as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs), assim como de outras escolas superiores privadas, que só vieram a ganhar *status* universitário no período subsequente.

O último período, desde os anos 70 até hoje, por um lado viu crescer o número de universidades estaduais (de nove no início da década de 1980 para 30 nos dias atuais) mas, sobretudo, viu serem reconhecidos como universidades muitos conglomerados de escolas superiores privadas. A quase totalidade dessas universidades, assim como uma certa percentagem das públicas, começou a operar, e no caso das privadas geralmente ainda opera, com insuficientes atividades de pesquisa e pós-graduação, que nem sequer bastam para a formação especializada de seus quadros docentes. Uma razão central para as escolas superiores privadas desejarem seu reconhecimento como universidades, além do apelo publicitário, é a autonomia didática e pedagógica que, especialmente de uma perspectiva empresarial, lhes dá mais agilidade no atendimento de seu mercado, por exemplo pela livre definição de cursos e carreiras. Isso, no entanto, é só uma parte do “ruído conceitual” que tem sido introduzido em torno da idéia de universidade.

Toda uma série de controvérsias tem cercado a universidade, especialmente em torno do custo de seu financiamento público. Essa questão tem tido desdobramentos que podem confundir ainda mais o cenário. Por exemplo, questiona-se por diferentes razões a gratuidade da instrução superior nas universidades públicas, definida em lei. Entre as razões está o fato de, precisamente por ser mais seletiva no ingresso, as universidades públicas abrigarem uma percentagem maior de estudantes originários de famílias com mais posses, capazes portanto de financiar seus

estudos. Entre os riscos que o fim da gratuidade traria, com a modificação daquele preceito legal, em tempos de desestatização e de terceirização de serviços, está a possibilidade de que, uma vez cobradas mensalidades, o Estado tenda a se desobrigar do custeio universitário, o que decretaria o fim definitivo da instituição produtora de conhecimento, da qual o ensino é só um aspecto. Por outro lado, poderiam estar se fechando definitivamente as portas ao ensino superior gratuito a jovens de famílias mais pobres.

Um retrato sintético dessas instituições no Brasil pode ser visto no quadro geral do ensino superior com números aproximados de instituições, de docentes e seus percentuais de qualificação acadêmica, e de alunos de graduação, pós-graduação e outros cursos (especialização, extensão ou sequenciais). A razão entre o número de alunos de graduação e o número de docentes completa o quadro. Esses dados permitem algumas comparações entre universidades públicas e privadas ou ainda entre

universidades e instituições do ensino superior não universitárias (faculdades isoladas, integradas, centros universitários ou federações de escolas), públicas e privadas.

Para poder compreender ou interpretar melhor o sentido do quadro apresentado, distinguindo o ensino superior em geral das universidades especificamente, é preciso levar em conta alguns princípios do trabalho acadêmico e algumas informações complementares. Por exemplo, atendendo-se aos números educacionais frios, poderia-se inferir que as universidades privadas são mais eficientes que as públicas. Não obstante possuam pessoal mais bem qualificado (quase cinco vezes o número de doutores e quase o dobro de mestres), as universidades públicas têm a mais baixa razão alunos de graduação/professor, o que muitas vezes é interpretado simplesmente como um maior ônus aos cofres públicos. E mais, em certas escolas privadas a relação efetiva entre número de alunos e de docentes é ainda maior, se o número de docentes for efetivamente pon-

Tabela 1 - Números aproximados do ensino superior do Brasil

	Instituições	Total de docentes	Docentes mestres	Docentes doutores	Alunos de graduação	Alunos de pós-graduação Mast.; Dout. (total)	Alunos de outros cursos <sup>(*)</sup>	Razão alunos de graduação / docentes
Universidades Públicas	80	75 mil	23 mil (30%)	23 mil (30%)	700mil	55mil;25mil (80 mil)	200 mil	9
Universidades Privadas	80	45 mil	12 mil (25%)	5 mil (10%)	700mil	10mil;3mil (13 mil)	100 mil	16
Outras Ins. Ens. Sup. Públicas	140	10 mil	2 mil (20%)	1 mil (10%)	100mil	5mil;2mil (7 mil)	50 mil	10
Outras Ins. Ens. Sup. Privadas	650	40 mil	8 mil (20%)	2 mil (5%)	500mil	0 ; 0 (0)	50 mil	13
<b>Total Inst. Públicas</b>	<b>220 (23%)</b>	<b>85 mil</b>	<b>25 mil</b>	<b>24 mil</b>	<b>800mil</b>	<b>60mil;27mil (~90 mil)</b>	<b>250 mil</b>	<b>9</b>
<b>Total Inst. Privadas</b>	<b>730 (77%)</b>	<b>85 mil</b>	<b>20 mil</b>	<b>7 mil</b>	<b>1200mil</b>	<b>10mil;3mil (~15 mil)</b>	<b>150 mil</b>	<b>14</b>
<b>Total Geral</b>	<b>950</b>	<b>170 mil</b>	<b>45 mil</b>	<b>31 mil</b>	<b>2milhões</b>	<b>70mil;30mil (100 mil)</b>	<b>400 mil</b>	<b>12</b>

(\*) Cursos de especialização, de extensão e sequenciais.

Os dados apresentados nesse quadro foram aproximados, de forma a permitir uma visualização geral das ordens de grandeza. Os dados que deram origem a essas aproximações foram extraídos de uma publicação do MEC/ INEP (SCHWARTZMAN, Simon. O Ensino Superior no Brasil - 1998, Série Documental - Textos para Discussão, 6. MEC/INEP, Brasília, 1999). Esses e outros dados estatísticos sobre o ensino superior no Brasil podem ser obtidos pelo endereço eletrônico <http://www.inep.gov.br>.

derado pelo regime de trabalho. Um professor pago por hora-aula, por meio período, pesaria ainda menos no denominador daquela relação, mostrando uma faculdade ainda mais “eficiente”. Alguns desses “horistas” chegam a dar oito horas de aula num único dia, trabalhando em diferentes instituições; oito horas, aliás, que é o mínimo exigido por lei como carga didática dos professores das universidades públicas, só que por semana! Seriam as escolas privadas assim tão mais eficientes? Certamente não é o caso, se o critério de “eficiência” não for exclusivamente financeiro, mas considerar aspectos pedagógicos.

Também no que se refere a uma maior percentagem de doutores, tal critério de eficiência poderia levar à conclusão equivocada de representar mais um ônus do que uma vantagem. No entanto, sem qualquer dúvida e a despeito de aparentes sofismas, os doutores são hoje a medida mais imediata da maturidade didática de uma universidade e da pesquisa e extensão que ela pode realizar porque, até por princípio acadêmico, é o doutoramento que garante a um docente tornar-se professor e pesquisador autônomo, ou seja, poder conduzir por iniciativa própria investigação científica ou cultural em geral, propor e coordenar disciplinas em cursos de graduação e de pós-graduação, orientar a formação pós-graduada de futuros mestres e doutores, aceitar demandas de extensão. Os mestres, em princípio e em geral, participam de pesquisas sob orientação de doutores, coordenam disciplinas em cursos de graduação e de extensão, mas não têm autonomia acadêmica plena, não podendo, por exemplo, orientar nem conduzir cursos na pós-graduação. Os bacharéis, assim como os licenciados, à parte seu trabalho didático-pedagógico e sua eventual atuação em extensão universitária, na melhor das hipóteses são aprendizes ou iniciantes em

atividades de investigação e de produção científica, tecnológica ou cultural.

É claro que formar especialistas custa tempo e dinheiro. Entre cada uma das categorias acadêmicas expressas na tabela e a categoria imediatamente superior há, para cada docente, alguns anos de preparação e um investimento grande em bolsas ou salários, equipamentos e infraestrutura. Do término da graduação ao grau de mestre leva-se cerca de três anos e se utilizam investimentos médios em torno de 50 mil dólares; do grau de mestre para o de doutor leva-se cerca de cinco anos e o investimento médio é de cerca de 100 mil dólares (em números redondos, é claro, como os números da própria tabela). Considerando o número de mestres e de doutores do quadro apresentado (45 mil e 31 mil, respectivamente) e o tempo de formação (cerca de três e oito anos) pode-se perceber o enorme esforço para formar essa relativamente pequena elite, ou vanguarda, do ensino superior, e isso é muito mais custoso de repor, se de todo possível, do que os muitos bilhões de dólares que esse esforço de construção acadêmica terá custado em investimentos. Aliás, continuamente, em qualquer época e instituição, mais de 10% do corpo docente das universidades públicas está temporariamente afastado de suas instituições, em atividade de formação, de aperfeiçoamento ou de intercâmbio, o que também não custa pouco.

Como a produção de conhecimento científico, tecnológico e cultural demanda permanente intercâmbio e trabalho coletivo, a “unidade” de produção acadêmica autônoma e de formação pós-graduada não é um doutor, isoladamente, mas um grupo de pesquisa, que só se consolida em vários anos, e que inclui entre seus participantes não só os docentes, mas também os estagiários, os visitantes, os estudantes de pós-

graduação e os de iniciação científica. Cada uma dessas unidades se relaciona com muitas outras, suas congêneres, por correio eletrônico, pela troca de artigos ou informações diretas, por visitas a laboratórios, por seminários ou colóquios e por meio de conferências gerais, de alcance nacional ou internacional. Isso tudo, aliás, custa muito. Esses custos humanos e financeiros de construção e de manutenção de equipes de pesquisa, de desenvolvimento e de formação pós-graduada deveriam servir para orientar nosso julgamento, numa breve nova observação do quadro geral, comparando os números das universidades propriamente ditas com outras instituições de ensino superior, por exemplo estabelecendo as proporções entre o número de doutores de que dispõem e o número de doutores que estão formando. Nesse sentido, cabe ainda uma advertência relativamente a dados estatísticos. É importante ressaltar que as médias e dados globais “escondem” a heterogeneidade: em algumas de nossas universidades públicas, praticamente todos os docentes são doutores ou, pelo menos, o doutoramento é condição de ingresso de novos professores. Essas universidades, por um lado, concentram boa parte dos recursos de pesquisa do país, por outro lado, são formadoras da maior parte dos docentes pós-graduados para todo o ensino superior brasileiro. Quanto às universidades privadas, tirante poucas exceções, a média expressa sim uma homogeneidade próxima dos valores mínimos exigidos por lei para o credenciamento universitário.

A ciência em especial e a cultura acadêmica em geral são atividades universais, portanto cada grupo de pesquisa está em permanente intercâmbio com congêneres no país e no mundo, em relações diretas de cooperação e emulação ou em relações indiretas por meio de publicações científicas

ou acadêmicas. Dessa forma, se constituem comunidades de cada especialidade, que em muito transcendem os muros da universidade, da cidade, do estado ou do país. Não é difícil ilustrar essa afirmação com exemplos históricos, que nos envolvem direta ou indiretamente. Já no começo do século, quando o núcleo atômico e o primeiro modelo quântico de átomo foram descobertos, no laboratório Cavendish da Inglaterra, o investigador chefe, Rutherford, era neozelandês, e entre seus principais colaboradores estavam Bohr, um dinamarquês, e Gamov, um russo. Mais tarde, noutro espaço, o russo Gamov, o indiano Chandrasekar e o brasileiro Schenberg cooperaram em trabalhos em que as novas idéias sobre o núcleo atômico ajudaram a desvendar a evolução das estrelas.

Esse mesmo intercâmbio acadêmico, nas ciências humanas, permitiu, por exemplo, a vinda da França de Claude Levi-Strauss, Fernand Braudel e Roger Bastide para a formação de um dos primeiros centros de investigação social e antropológica no Brasil. Em diferentes épocas, é também o meio acadêmico que promove o debate e a difusão mundial de idéias de educadores como o suíço Piaget e o russo Vigotsky. Aliás, entre as mais significativas contribuições para o pensamento educacional em nosso século, está a do brasileiro Paulo Freire, em parte desenvolvida durante longo exílio, acolhido pela comunidade de educadores em diferentes partes do mundo, como a Europa, a América Central e a África. Esses são só exemplos históricos, vividos há muitas ou há algumas décadas. Na atualidade, muitos milhares de programas de cooperação e intercâmbio ligam nossos grupos de pesquisa, das mais variadas áreas de conhecimento, a seus congêneres em todos os continentes.

Nas primeiras décadas da constituição de muitas universidades brasileiras, espe-

cialmente das que foram implantadas em regiões economicamente mais frágeis e socialmente menos desenvolvidas, o tempo médio de formação pós-graduada foi ainda mais dilatado e dispendioso, demandando vários anos de estágio em outras instituições; além disso, muitos docentes só atingiram sua autonomia científica já com tempo de serviço suficiente para uma aposentadoria. Isso não só atrasou o processo de criação das universidades como aumentou muito seus custos e, até mesmo, houve casos de se desperdiçar o investimento, quando os grupos de pesquisa não chegaram a se formar ou não tiveram meios para se reproduzir. Em algumas dessas universidades, criadas por influência de interesses mesquinhos de chefes políticos regionais, foi preciso muito tempo para autonomizar essas instituições relativamente à pequenez do clientelismo político, e custou grande esforço, e por vezes o sacrifício de jovens lideranças universitárias, para se conseguir o estabelecimento de um corpo acadêmico efetivamente comprometido com os objetivos institucionais e capacitado para isso. Enquanto isso, o mundo não parou, e a modernização produtiva e dos serviços ampliou a demanda por educação superior.

O ensino superior fornecido pelas universidades, especialmente os cursos de graduação, é a forma mais tradicional de serviço prestado pela universidade à comunidade. Muitos desses cursos têm também sido oferecidos por instituições não universitárias, menos dispendiosas, ou privadas, mantendo-se quase literalmente como prerrogativa formativa das universidades simplesmente os cursos de pós-graduação. O deslocamento de parte do ensino superior público para instituições públicas não universitárias talvez seja inevitável, tendo em vista o crescente descompasso entre o aumento da demanda e a

capacidade de investimento público. Como esse deslocamento não tem acontecido, é o setor privado, cada vez mais agressivo em seus investimentos e em sua propaganda, que está se assenhoreando dessa demanda. Isso já está acontecendo em todo o país, mas há anos é um processo majoritário e de improvável reversão nas grandes cidades do centro-sul do país. Como vimos, o setor privado tem conseguido credenciar-se com o *status* universitário e, mesmo não possuindo maturidade acadêmica para a formação dos próprios docentes, os tem atraído do setor público e, o que é pelo menos curioso, já começa a oferecer algumas modalidades de pós-graduação ou especialização, às vezes sob franquia de instituições norte-americanas, e não se trata de hambúrgueres...

Está armado o cenário em que pode se dar o desfecho do sítio a que se submete a universidade pública brasileira. Sua defesa não se pode restringir ao domínio da quantidade, pois a marca da academia é a qualidade, mas é preciso cautela contra um problema de teor exatamente oposto, o da elitização, pois o caráter universal da cultura e da produção científica pode também apartá-la das problemáticas locais e isolá-la estrategicamente, podendo abrir um flanco de fragilidade, relativamente a sua avaliação pública. A produção intelectual de uma universidade deveria, em princípio, alcançar e interessar toda a comunidade, o entorno social de que é parte e que a mantém. Os problemas sociais, econômicos, culturais, educacionais e ambientais da comunidade e da região em que está a universidade deveriam ser parte de sua temática de investigação, como objeto de diagnóstico, proposição e desenvolvimento. As questões da sociedade e da região em que se desenvolve a universidade deveriam assumir para ela imediata importância, sob o risco de ela se tornar

corpo estranho ou, o que dá na mesma, supérflua.

A ironia dessa questão está no fato de que, muitas vezes, justamente a parcela da universidade mais bem preparada científica e culturalmente é a que acaba por distanciar-se mais das problemáticas locais, dando menor prioridade aos problemas educacionais ou sociais em geral. Essa postura, na realidade, não é um traço espontâneo mas sim resultado de uma política de décadas, que promoveu a pesquisa e a pós-graduação em detrimento da graduação e da extensão.

Pode-se entender que a intenção dessa política era a promoção de excelência acadêmica, mas ela precisa ser contrabalançada rápida e lucidamente, sem prejudicar o investimento em qualidade que a caracterizou. Essa e outras necessárias revisões dependem de uma vontade política que ainda não se revelou. Não se revelou nas principais instâncias de governo, mais preocupadas com os custos relativos do que com os desempenhos efetivos. Não se revelou entre as principais lideranças acadêmicas, mais preocupadas com a defesa de curto prazo, diante da asfixia econômico-financeira da universidade. Não se revelou nas instâncias representativas da sociedade civil, para as quais escapa qualquer percepção de qualquer significado estratégico da universidade, o que não é de estranhar. Diante disso, vale a pena esboçar as decorrências da continuidade das políticas atuais, ou seja, sem que nada muito significativo seja empreendido para mudar o estado de coisas, ainda que seja para compreender o que se estará destruindo e questionar se é isso mesmo que se pretende.



## Cenários realistas e possíveis desfechos

O futuro de qualquer instituição não é como um cardápio fechado, com um certo número de escolhas definidas, mas como o tabuleiro de um jogo aberto, com incontáveis possíveis configurações. Por isso, há uma certa arbitrariedade ao se selecionar uns tantos possíveis cenários sociais e, para cada um deles, imaginar eventuais desenvolvimentos, no que se refere à questão da

universidade. Trata-se aqui, nesse instante, de fazer um exercício de visualização das conseqüências de políticas que, em última análise, mantenham o atual curso de acontecimentos, no mundo acadêmico em particular ou no ensino superior em geral. Os cenários apresentados a seguir não são mera especulação, mas conseqüências da política econômica e social que está sendo seguida. O estudo de suas decorrências servirá para compreender melhor as ações necessárias para mudar essas perspectivas, quando não para justificá-las, uma vez que, sem nenhuma pretensão a neutralidade analítica, o presente texto estará propondo ações nesse sentido.

Há aspectos gerais e outros bastante específicos na composição do cenário social e econômico em que a universidade pública e as demais instituições de ensino superior se desenvolvem, e para os quais contribuem. Do geral ao específico, podemos lembrar, por exemplo, condições de economia nacional e global, que condicionem a demanda por ensino superior; definições políticas nacionais ou estaduais, que proponham a defesa de instituições ou o “enxugamento” do Estado; decisões legislativas, que podem garantir autonomia fi-

nanceira ou cancelar prerrogativas de professores universitários; deliberações da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, que podem credenciar ou não como universidades novos conglomerados de faculdades privadas; táticas empresariais dos setores de capital, operando no ensino superior, que podem atrair para seus quadros docentes universitários de difícil reposição; estratégias dos colegiados de dirigentes universitários e das associações docentes das universidades públicas, que poderiam romper o relativo isolamento político a que acabaram confinados. Todos esses fatores, sem qualquer exagero, envolvem diretamente os destinos de mais de dois milhões de pessoas e, da perspectiva do interesse empresarial, envolvem um mercado atual de bilhões de dólares anuais e um mercado potencial muito maior. Indiretamente, envolvem toda a nação. Cautelosamente, escolheremos nesse momento, com algumas variações, dois cenários possíveis, no sentido de não implicarem transformações abruptas, reservando para outro momento aqueles que demandem, por exemplo, mudanças radicais na orientação de políticas sociais.

Um primeiro cenário leva em conta a possibilidade de um aprofundamento do processo de globalização, acompanhado de um correspondente aumento da exclusão social. O enfraquecimento do Estado levaria a uma sua desobrigação maior, relativamente aos serviços públicos, privatizando o que resta de infra-estrutura material ainda de posse do governo. Para um Estado de tal forma enfraquecido, a manutenção de instituições públicas de produção científica e cultural poderia ser vista como um luxo desproporcional. Ainda que algo mais pessimista, esse cenário não é improvável, pois corresponde a um avanço de uma tendência em curso no Bra-

sil e noutras partes do mundo. Não só no que se relaciona à pesquisa, um escancaramento ainda mais profundo do Estado à pressão de interesses privados, nacionais e internacionais, certamente acrescentaria à longa lista de privatizações, que já incluiu siderurgia, energia, comunicações, o que resta de instalações públicas de saúde e educação, incluídos aí os hospitais universitários e as próprias universidades públicas. O que se poderia sim discutir são as diferentes modalidades e ritmos em que se daria essa privatização, seja pela necessidade de mudanças legais e constitucionais, seja pelo interesse em se diluir eventuais resistências.

Se esse cenário viesse a se estabelecer com ritmo mais lento, começaria com cortes ainda mais profundos que os atuais ao financiamento da pesquisa, até reduzi-los à simples compra de eventuais serviços acadêmicos pelo Estado, acompanhada da liberação de cobranças, diretas aos usuários, de serviços educacionais e outros, assim como do congelamento nos salários e contratações estatutárias, conduzindo as atuais universidades a serem geridas em função de seus interesses próprios de sobrevivência, de fato como empresas. Se esse cenário fosse estabelecido com ritmo mais rápido, incluiria a mudança de regimes estatutários, funcionais e institucionais, levando a curto prazo ao empresariamento, não só de fato, também de direito. Há diferentes agentes que defendem políticas que conduzem a esse cenário, desde políticos com propostas ultraliberais até empresários da educação superior que consideram a universidade pública uma espécie de “concorrência desleal”. Relativamente à gratuidade, dependendo da proposta, seria simplesmente abolida, ou substituída por bolsas de estudo ou crédito educativo, para estudantes carentes.

Outro cenário corresponde à simples continuidade das atuais condições e políticas sociais e econômicas, assim como da reduzida presença do Estado, ou seja, também de ausência de políticas mais vigorosas para o ensino superior. De certa forma, esse é um cenário até menos provável, pois implica a existência de algum freio em lugar da aceleração do desmonte. O que poderia viabilizar, a médio prazo, esse cenário de continuidade seria a concretização de alguma das versões de autonomia universitária, hoje em discussão, que estabilizaria um patamar de financiamento público às universidades e descentralizaria amplamente as decisões de gestão acadêmica e administrativa das universidades. Uma primeira consequência de uma completa descentralização, possibilidade nada surpreendente, seria a descaracterização institucional do conceito de universidade pública, pois, especialmente as federais, enfraquecido o lastro de sua rede comum, se equilibrariam cada uma como pudesse, em suas circunstâncias, ora sucumbindo a pressões locais, ora encontrando saídas de tipo empresarial, para completar seus orçamentos, usando brechas legais que, como parte daquelas propostas de autonomia, já estão sendo providenciadas. Os políticos conservadores norte-americanos usavam uma expressão sarcástica, *benign neglect*, “negligência benigna”, ao designar sua própria política social, que contrapunham ao *welfare state*, para a população carente; de certa forma, esse “largar mão e deixar que se virem” corresponde ao tratamento para as universidades e para o ensino superior decorrente da continuidade pura e simples das políticas hoje esboçadas.

Nesse cenário mais conservador há algumas possíveis alternativas de desdobramento, mas em qualquer delas as universidades públicas menores teriam de aban-

donar suas pretensões de se tornarem centros de pesquisa e de desenvolvimento científico e cultural. Aos poucos perderiam sua condição de autonomia carente, de “desenvolvimento dependente”; na melhor das hipóteses, se consolidariam como instituições de ensino superior público, remuneradas, em última análise, de acordo com o número de alunos atendidos ou graduados. Para as universidades maiores, talvez uma dúzia delas, que em certas proposições seriam os “centros de excelência”, as modificações seriam de outra natureza; assim como entre empresas num mundo globalizado – sobrevivem as que se adequem a um desempenho competitivo global –, essas universidades estariam fisicamente no Brasil mas trabalhariam em uníssono com congêneres americanas e européias. E, assim como nessa sociedade que consolida a exclusão social e econômica as empresas globalizadas têm como mercado unicamente os incluídos, essas universidades estariam se relacionando com o Brasil incluído. Por exemplo, fornecendo quadros docentes para as universidades privadas...

Em suma, nos cenários realistas que hoje se apresentam, mantidas as demais condições que levam a eles, a universidade tem pouca chance de vitória; no embate em que vive hoje, perde por nocaute ou perde por pontos. Isso acontece lado a lado com o que acontece com o Estado, o que nos traz de volta à idéia central de que, proposta como instrumento de construção nacional, a universidade perde sentido quando a nação perde sentido. Seria útil tentar rever seus fundamentos originais, entrar no mérito dos embates que viveu e vive, para que possamos empreender a difícil tarefa de sua defesa e reconstrução, não para a glória de si mesma, por certo, mas como elemento da própria reconstrução do Estado e da nação. Contudo, a universidade

de só pode ser elemento para a reconstrução do Estado se isso for definido como projeto nacional. Hoje, pelo contrário, como lembra Marilena Chaui ao discutir a situação atual da universidade, o Estado, “ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la direito dos ci-

dadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado”<sup>2</sup>, e, ainda que a universidade seja mais do que estritamente educação, não há qualquer indicação de que, mantidos os rumos, venha a ter destino diferente.



## A história de uma idéia e o cerco político

### A idéia de uma universidade pública

A universidade pública no Brasil, como em muitos outros países, foi proposta para suprir elementos essenciais para a construção nacional que estavam ausentes nas instituições isoladas de ensino profissional superior, como a formação de lideranças culturais e de quadros docentes, assim como para a realização de investigação científica e para a produção cultural. Concretamente, sua criação se inicia na década de 1930, com várias instituições de caráter universitário, entre as quais a Universidade de São Paulo, em 1934, com sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, assim como a Universidade do Distrito Federal, em 1935, transformada pouco depois na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, hoje Uni-

versidade Federal do Rio de Janeiro. Essas instituições e sua evolução têm sua importância não só por sua antiguidade, mas por terem balizado a criação e o desenvolvimento de muitas outras congêneres.

Os pressupostos que presidiram à criação dessas universidades podem ser percebidos nos principais documentos da época, como o projeto de reforma do ensino superior, firmado pelo ministro da educação Francisco Campos em 1931, ou como o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, firmado em São Paulo, em 1932, pelas mais expressivas lideranças da educação e da cultura de então, entre as quais Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. A reforma de Francisco Campos pretendia que se promovesse “caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcendesse os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os aspectos, os altos e

autênticos valores da cultura...”<sup>3</sup>. Essa crítica à limitação cultural das escolas profissionais está igualmente presente no *Manifesto*:

“É que a cultura, como a ciência, exige uma iniciação. Não se improvisa o observador, de espírito científico. Toda a cultura superior, no Brasil, nunca ultrapassou os limites das ambições profissionais. Mas, organizada exclusivamente para a formação profissional, sem qualquer aparelhamento de cultura livre e desinteressada, ela constituiu, no império e na república, o único sistema de instrução superior, cujas deficiências em vão se procurava suprir [...]”<sup>4</sup>.

Em seguida, o *Manifesto* já aponta como transcender a condição dada:

“A educação superior, que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões ‘liberais’ (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais [...] Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas, de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que [...] deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem um campo cada vez mais vasto de investigações científicas”<sup>5</sup>.

O sentido social e político dessa universidade pública, tanto quanto seu caráter necessariamente plural, não foi deixado

somente subentendido por seus propositores:

“A organização de universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas esse ‘estado de ânimo nacional’, capaz de dar força e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros”<sup>6</sup>.

Se, por um lado, vêm a universidade como essencial em um sentido geral – “não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial [...] para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas”<sup>7</sup> –, por outro lado explicitam a importância particular da universidade na formação dos professores, “tratada entre nós [...] como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional”<sup>8</sup>.

O embate político que envolve as universidades, entre interesses gerais de nação e interesses particulares, religiosos, profissionais ou corporativos, é de fato tão antigo quanto a criação das universidades. Francisco Campos já deixa entrever que sua proposta de reforma “representa um estado de equilíbrio entre tendências opostas [...] auscultadas todas as correntes e expressões de pensamento, desde as mais radicais às mais conservadoras”<sup>9</sup>.

Equilíbrio, efetivamente, é o que nunca houve. O que tem havido desde então é uma periódica alternância de hegemonias. Sempre que posições mais progressistas prevalecem, durante algum período, em defesa de interesses nacionais e democráticos, elas têm promovido instituições universitárias compatíveis com essas posições. Alternativamente, sob inspiração religiosa, “liberal” ou autoritária, essas instituições têm sido dissolvidas, combatidas ou manietadas, quando o poder político muda de mãos.

O ataque conservador, capitaneado pela Igreja, a Fernando Azevedo e a Anísio Teixeira, que resultou entre outras coisas no sacrifício da Universidade do Distrito Federal criada por Anísio, foi só um primeiro exemplo. A criação da Universidade de Brasília por Darcy Ribeiro em 1962, e a intervenção nessa universidade pela ditadura militar, em 1964, é outro exemplo dessa alternância. Finalmente, a intervenção na USP em 1968, com a cassação do reitor Hélio Lourenço e de intelectuais como o médico Alberto Carvalho da Silva, o sociólogo Florestan Fernandes e o físico Mário Schenberg, ilustra o quanto a pluralidade e a autonomia de pensamento, características da universidade, incomodam qualquer autoritarismo obscuro. A universidade, em seu “conceito moderno” já preconizado no *Manifesto*, foi combatida pelos conservadores de 1935 ou pelos reacionários de 1964 e 1968 não por ser “de esquerda” mas sim por sua vocação de “criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos [...] sejam quais forem as divergências que possa estabelecer [...] a diversidade de pontos de vista”<sup>10</sup>. A idéia vigorosa de que a nação se constrói pela diversidade, que é tão fundante para a uni-

versidade quanto para a democracia, é que lhe tem custado seus mais duros golpes políticos.

É claro que não se pode depositar na universidade a responsabilidade isolada na defesa da democracia social e econômica, nem faz sentido colocá-la à parte da problemática política, como se a academia fosse uma ilha ou um mero posto de observação. Certamente, os fundadores da universidade depositavam nela grandes esperanças, mesmo sabendo que ela carregaria as contradições do meio em que se desenvolveria. Em recente entrevista, Antonio Candido de Mello e Souza, um dos intelectuais íntegros e lúcidos de nossos tempos, por um lado considera ilusória a idéia da revolução pela educação:

“Num país como o nosso, o entrosamento indispensável entre projeto educacional, ação governamental e vontade coletiva só ocorrerá se houver transformação social profunda da sociedade, [...] ao contrário do que pensavam os educadores progressistas das décadas de 1920 e 1930, não é a instrução universal que produz a mudança social num sentido democrático; é a mudança social profunda que permite chegar a uma verdadeira instrução para todos”.

Por outro lado, ele entende que só parte do papel de sua geração na universidade foi cumprido, “pois construímos uma cultura universitária, [...] fator decisivo de progresso cultural [...]” mas, prestando homenagem a seus mestres e contemporâneos que mais batalharam por uma educação básica pública de qualidade, como Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, reconhece que essa

missão ainda não foi cumprida e responsabiliza a elite, a quem competia “intervir na sociedade, a fim de contribuir para a sua melhoria ou a sua transformação no campo da instrução e da cultura”<sup>11</sup>.

Nesse momento, há novos desafios apresentados à luta social, um impasse e mesmo um retrocesso na questão da democracia social, por conta de um verdadeiro programa de exclusão associado à globalização econômica. A ameaça à democracia e à universidade, contudo, não está vindo nem de uma direita autoritária nem de uma esquerda sectária, mas de um novo postulante a “pensamento único”, um pragmatismo ultraliberal, que pretende erigir as forças de mercado como critério último de razão, para além dos direitos do indivíduo ou dos interesses da nação, que, aliás, pode vir a sucumbir junto com a universidade. Contudo, para ver como e por que a universidade poderá sucumbir e tentar impedir que isso aconteça, é preciso saber de que forma está ameaçado hoje seu núcleo conceitual, que é a pesquisa, como esse núcleo foi construído e compreender como se deram os principais lances do desenvolvimento e da manutenção da qualidade acadêmica, da capacidade de investigação e produção do saber, e, ao mesmo tempo, entender como foi se alijando e se distanciando dos problemas nacionais, ainda que contraditoriamente vivendo-os em seu próprio interior.



## Pesquisa, pós-graduação e desprestígio

A universidade é uma instituição milenar, mais velha mesmo que o Estado-nação, mas a universidade moderna é simplesmente centenária e um de seus mar-

cos conceituais foi a busca do saber, apartada das vicissitudes imediatas da vida. O cardeal John Henry Newman, fundador da Universidade de Dublin, que já em meados do século XIX caracterizou os traços principais da universidade contemporânea, tentou definir essa universidade, na qual a busca da verdade fosse independente das agruras humanas, de forma a abrigar e promover “todo o conhecimento e ciência, de fato e de princípio, de investigação e descoberta, de experimento e especulação”<sup>12</sup>. Essa definição, se, por um lado, constituiu uma armadura protetora, relativamente às turbulências dos debates conjunturais, permitindo a constituição de uma espécie de sacrário do saber, por outro, deu margem a uma visão da universidade como estrutura alienada dos dramas humanos, que se expressa pejorativamente na expressão “torre de marfim”. Essa contradição original tem ecos até nossos dias, mas está longe da realidade de qualquer universidade contemporânea, pois o século XX trouxe dois elementos novos que operaram no sentido exatamente oposto, de envolvimento visceral da universidade com a vida econômica e social.

O primeiro desses novos elementos foi a exponencial emergência da ciência e do

conhecimento em geral como componente central da produção e dos serviços, no que hoje já se denomina terceira revolução industrial; o segundo elemento foi a emergência da democracia moderna, que trouxe consigo uma demanda crescente por educação, para a qual a universidade é imediatamente convocada, quando não explicitamente concebida, como vimos na seção anterior. Um levantamento amplo sobre as universidades no mundo de hoje, assunto recente de uma das mais prestigiosas revistas da atualidade, *The Economist*, afirma que

“essas duas forças – o triunfo da ciência e a demanda por educação superior de massa – respondem por muito do sucesso e da durabilidade da universidade no século XX. Ambas promoveram uma vasta expansão no número de universidades, criaram centenas de milhares de empregos acadêmicos e atraíram grandes somas de recursos públicos para os sistemas de educação superior”,

mas aponta com a mesma ênfase que, precisamente por atrair muitos recursos, tem trazido maior supervisão e restringido a “autonomia intelectual, que alguns vêem como uma característica definidora da universidade”<sup>13</sup>.

Ao lado dessas limitações à independência acadêmica, o sentido prático do ensino superior e da pesquisa científica e a “força do mercado” têm também conduzido a modificações profundas em alguns pressupostos básicos da universidade. O referido artigo ilustra isso com exemplos marcantes de duas das mais tradicionais universidades do mundo:

“Oxford respirou fundo, tapou o nariz e, depois de muita dissimulação, decidiu aceitar uma dotação financeira de um milionário saudita para estabelecer, por demanda deste, nada menos que uma escola de administração de empresas. Cambridge, sua rival, se encheu de orgulho quando Bill Gates a escolheu para local do primeiro laboratório de ciência da computação que a Microsoft estabeleceu fora de seus domínios próprios”<sup>14</sup>.

É inútil tentarmos nos consolar, vendo o brio inglês sucumbir à força do capital internacional, pretendendo com isso nos convencer de que, já que é inevitável, é melhor relaxar... Interessa sim saber que não só no Brasil a universidade vive a turbulência da transição de paradigmas, mas é preciso saber que o que se passa entre nós é bem mais grave, pois não está em cogitação o financiamento internacional de cursos profissionais em nossas universidades públicas, muito menos se discutem propostas de grandes parcerias dessas universidades com grandes multinacionais para o desenvolvimento de tecnologia de ponta. O que está hoje em jogo é a desmobilização gradual de nossos grupos de pesquisa, ou até a possibilidade de seu desmonte abrupto, a pretexto de serem menos produtivos que os de outros países, ou porque sua utilidade estaria sendo vista como cada vez mais discutível e, mais do que todas as outras razões juntas, porque seriam demasiadamente caros. De toda forma, qualquer que seja a razão ou o pretexto, se estará cancelando um esforço nacional de mais de meio século.

Nas origens da universidade brasileira e de seus grupos de pesquisa, nos anos 30 e 40, foi essencial a participação de cientis-

tas europeus na formação de seus quadros acadêmicos, sendo natural assim que ela se tenha desenvolvido de acordo com um padrão europeu, que se manteve até os anos 60. Nessa década, muitas transformações concomitantes, de diferentes naturezas, interferiram na evolução subsequente. No âmbito da pesquisa e da especialização dos docentes, houve a criação de duas agências federais de fomento, que sistematizaram o acesso ao financiamento da pesquisa e a bolsas de aperfeiçoamento. Uma delas, o CNPq, Conselho Nacional de Pesquisas, hoje denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e, a outra, a CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Nesse período e com a ajuda desses novos instrumentos, o Brasil acompanha tendência internacional, adotando um outro modelo de relação entre a pesquisa e o aperfeiçoamento, com nova sistemática de cursos de pós-graduação, de padrão mais norte-americano, que propiciou um crescimento em escala do público que passou a atender a esse novo nível, assim como ampliou o intercâmbio internacional e número de bolsas para estada no exterior. O sentido prático ou aplicado de parte significativa das pesquisas era indiscutível, com o apelo nuclear nas áreas físicas e com o apelo médico nas áreas biológicas. Essas áreas científico-tecnológicas também contaram por décadas com uma terceira agência, a FINEP, Financiadora de Estudos e Projetos, que ainda existe mas com objetivos distintos dos que teve em passado recente.

Muito mais aconteceu na década de 1960, que foi determinante para o desenvolvimento subsequente, desde o golpe de Estado, que estabeleceu a centralização do

poder nas duas décadas seguintes, até a revolta estudantil antiautoritária que eclodiu em todo o mundo ocidental e que, no Brasil, polarizou o movimento contra a ditadura militar e influiu na própria reforma universitária. Aprovada em versão muito distante do sonho libertário dos estudantes sublevados, a reforma comprometeu mesmo certos aspectos da autonomia universitária, mas o fim das velhas cátedras e a introdução dos ciclos básicos esboçava uma estrutura algo mais articulada, para uma universidade que fora criada como colcha de retalhos das escolas profissionais anteriores, com as faculdades de filosofia, ciências e letras que lhes foram agregadas. É difícil estabelecer claramente o que mais contribuiu para frustrar definitivamente a reforma universitária dos anos 60, se os militares no poder ou se os acadêmicos retrógrados que assumiram muitas das universidades; o que é certo é que esses dois grupos se articularam, permitindo submeter a maior parte de nossas universidades a direções submissas ou diretamente envolvidas com o governo autoritário, como Gama e Silva na USP e outros interventores de triste memória.

Bem ou mal, a configuração dada pela reforma universitária pautou o período mais importante para a consolidação da pós-graduação e da pesquisa no Brasil, dos anos 60 aos 80, seja nas poucas universidades que já tinham tradição de trabalho acadêmico, seja nas recém-criadas ou que foram fundadas nesse mesmo período. Assim como, 30 anos antes, dezenas de jovens vocacionados vieram de todo o país para compor as equipes de pesquisadores das primeiras universidades, no Rio de Janeiro e em São Paulo, e alguns deles, como Cesar Lattes, foram ao exterior in-

tegrar equipes científicas de vanguarda, a partir dos anos 60 já somam milhares os jovens acadêmicos que passam a frequentar pós-graduações nos grandes centros no Brasil e no exterior, obtendo seus mestrados e doutoramentos e passando a constituir o corpo de pesquisadores que, ainda hoje, conduz a investigação científica, a produção cultural e novos cursos de pós-graduação, em nossas universidades, muitas desenvolvidas nesse mesmo período.

Isso foi, por assim dizer, o período “romântico” da construção universitária brasileira. Os muitos milhares de doutores que, como vimos, constituem um quarto dos docentes da universidade pública foram formados nesse período ou em imediata decorrência dele. Isso custou cerca de uma dezena de anos de trabalho de cada um dos professores envolvidos, frequentemente deslocando com eles as suas famílias em seus estágios, e um enorme investimento de recursos públicos. A esse custo é que muitas instituições públicas brasileiras de pesquisa e de ensino superior atingiram a condição de se denominarem universidade. Como é tão novo esse país, não há nele nenhum centro urbano cuja história recente não esteja marcada por esse esforço de formação especializada, não só por conta de suas universidades, mas pela presença das lideranças intelectuais que produziu, atuando na vida política, em seus periódicos, em seus serviços médicos, em seus tribunais, em sua vida cultural em geral. Isso tudo, no entanto, está sendo ameaçado por uma contínua restrição do investimento e do custeio da pesquisa, já há cerca de 15 anos, e com indicações recentes de que mudanças qualitativas podem vir a acelerar o desmonte.

Essa ameaça não vem só de fora da universidade, nem é coisa recente. Algumas universidades, aliás, já surgiram maculadas por seu próprio processo de criação, em que chefes políticos da região promoveram sua fundação para ampliar seus privilégios, combateram ostensivamente aqueles que pretendiam uma efetiva construção acadêmica dessas instituições e tentaram décadas a fio submeter o mérito científico e os interesses educacionais ao fisiologismo político ou ao nepotismo puro e simples. Por ter aceito, com certa naturalidade, como aponta Marilena Chauí, “a forma com que elas foram criadas para servir aos interesses e ao prestígio de oligarquias locais, que as transformaram em cabides de emprego para clientes e parentes...”<sup>15</sup>, parte da própria comunidade acadêmica acabou conivente com desvios éticos desse processo. A luta contra esses adversários internos, não de todo encerrada, tem sido um dos principais obstáculos na construção acadêmica em certos estados brasileiros. A importância dessa luta é maior do que parece. Nela, o meio acadêmico tem sido só um cenário de um embate mais geral, em defesa dos interesses sociais, promovendo a autonomia institucional relativamente à manipulação política espúria. Especialmente em centros urbanos econômica e culturalmente mais atrasados, esse tipo de embate se deu e está se dando em todas as instituições, sejam de educação, de saúde ou de justiça. É preciso ter isso em vista, pois muitas vezes a defesa da privatização, de forma aparentemente contraditória, expressa uma revolta contra o desvio de objetivos de equipamentos públicos, a serviço de interesses privados. Por outro lado, a luta pela “desprivatização” das instituições públicas

produziu o que há de melhor entre as novas lideranças políticas em muitas regiões do Brasil.

O processo de desarticulação institucional, que resulta na ameaça explícita atual, se iniciou nos anos 80, com uma inflexão naquele sistema de financiamento criado 20 anos antes, acompanhado de uma redução relativa nos percentuais de recursos destinados à educação pública em geral e à educação superior em especial. Esse fato, para analistas como Jacques Velloso, parece não ser independente da ação de agências internacionais, apontando os rumos do mercado para nosso ensino superior, cujo “cerne das recomendações gravita em torno da idéia de sujeitar o ensino aos ditames de um mercado supostamente concorrencial, com o que se aumentariam a eficiência e a equidade no sistema educacional”<sup>16</sup>, ou ainda resultar de uma articulação ou convergência de visões e de interesses de grupos nacionais com agências internacionais, que tratavam de nos impor seu receituário de privatização. Veremos que muitas variáveis diferentes parecem ter contribuído para a grande privatização do ensino superior, mas interessa aqui já registrar que essa questão interferiu no financiamento da pesquisa e da pós-graduação e, por essa via, numa interrupção do esforço de construção do corpo acadêmico de dezenas de universidades públicas.

Do ponto de vista de sua imagem pública e de seu significado social mais geral, a universidade possivelmente até mesmo perdeu prestígio precisamente nessa fase, que lhe foi tão importante, de investimento em qualidade, de formação pós-graduada de seus docentes. É inegável que ela não se forma de fato sem realizar esse investi-

mento, mas é também inegável que ela o realizou em detrimento do crescimento em quantidade e qualidade dos cursos de graduação, assim como pelo virtual abandono ou não-desenvolvimento, em quase toda aquela fase, das atividades de extensão universitária. Noutras palavras, a construção de longo prazo foi feita a custo da perda de contato com a demanda social de médio e curto prazos, ou seja, falta de vagas para os jovens em cursos superiores e baixo engajamento da universidade em problemas nacionais, como o do atendimento básico de saúde e o da educação fundamental e média, que exigiam e continuam a exigir grande mobilização da parcela mais consciente da população. Se é indiscutível que esse distanciamento foi promovido por políticas explícitas das agências de fomento, é não menos verdade que a comunidade acadêmica se acomodou durante um longo intervalo. A universidade talvez tenha perdido, ou esteja perdendo, as mais preciosas oportunidades de exercer funções de diagnóstico social e de proposição de políticas públicas, que talvez nenhuma outra instituição possa exercer em seu lugar, e que também por isso resgatasse promessas feitas já quando de sua fundação.

Agrava esse quadro de desprestígio o fato de a mística da relação ciência & tecnologia em cada nação estar sendo trocada pela idéia de produção e mercado globais. Há hoje, em toda a parte, um compreensível deslumbramento com a chamada sociedade do conhecimento, que concentra o valor no saber e na capacidade de sua renovação, não nos materiais, e esse conhecimento parece brotar, sem endereço nem nacionalidade, de uma pervasiva teia, vivida individualmente através de redes informáticas sem fronteiras, cuja

estrutura tentacular e a agilidade de contato ponto a ponto constituem uma inédita democracia de acesso a informações. Isso, de um lado, difunde uma idéia sedutora de um saber disseminado, sem *locus*, que, em princípio, dispensaria centros de produção e difusão como a academia; de outro, leva a desprezar instituições de pesquisa, exceto aquelas capazes de, continuamente, gerar conhecimento prático, assim como de “incubar” e lançar no mercado empresas de base tecnológica, globalmente competitivas.

Essa configuração convence muita gente de que nossos duramente conquistados centros universitários de pesquisa só têm como destinos possíveis um pátio de obsolescências ou um museu de reminiscências. Quem pensa ter aprendido essa nova “revelação”, vê como mera relíquia a defesa de um desenvolvimento científico nacional, como a que fazem a bioquímica Glaci Zancan e os físicos José Leite Lopes e Roberto Salmeron em recentes manifestações<sup>17</sup>. Mesmo que percebamos que o conhecimento e a capacidade de sua renovação, mais do que endereço tenham preço, pago à vista na compra do remédio de última geração, do computador de última geração ou da última geração de seu *software*, da semente transgênica de última geração, da injeção eletrônica de combustível automotivo de última geração, restaria uma espécie de consolo de que, se as transnacionais que dominam esse conhecimento são mais fortes que nações ou que as tradições de Oxford e Cambridge, afinal de que nos serviria tentar produzir saber para competir globalmente com elas?

A esperança, de uma perspectiva global, da sobrevivência da academia se basearia na hipótese de sua adaptação às novas cir-

cunstâncias. Uma das conclusões do levantamento mundial já mencionado é de que

“o advento do espaço cibernético tem menos chances de destruir a universidade do que de colocá-la ao alcance de mais estudantes a menor custo. E, ao invés de dismantelar a comunidade de estudiosos, pode é lhe facilitar a vida, criando novas conexões entre acadêmicos que trabalhem em disciplinas adjacentes, mas em locais distantes”<sup>18</sup>.

Não se deve excluir a hipótese de que a nossa universidade possa mesmo vir a se beneficiar das novas disponibilidades tecnológicas, ganhar uma nova e mais vigorosa configuração e ver seus estudos e serviços novamente prezados e mesmo reconhecidos como essenciais. No entanto, dificilmente alguma solução surgirá espontaneamente para o problema que está vivendo, até porque não se trata de impasses conjunturais. Tão importante quanto pesquisa científico-tecnológica, e pelo menos como condição para conduzir uma formação profissional de alto nível, seria essencial reconquistar o sentido original da universidade como espaço de investigação cultural, de criação, de invenção e de proposição, de debate das grandes questões sociais, como educação e saúde públicas ou como a exclusão econômica, mas também questões de alcance filosófico, de interesse mais estritamente cultural, cosmologia evolutiva, ou de repercussão em questões práticas, como limites éticos da bioengenharia. Sem a prática da pesquisa, por outro lado, dificilmente a condução desses debates seria significativa, se de todo possível.

Reconquistar o espaço do debate intelectual de interesse social não será fácil, pois, de todas as fases por que passou, a universidade brasileira nunca viveu um isolamento político tão acentuado quanto o atual em que, por questões ideológicas de fundo ou por conflitos entre diferentes grupos de interesse, está em xeque ao mesmo tempo seu núcleo conceitual, que é a pesquisa<sup>19</sup> e a produção cultural, e sua razão de ser política, que é a capacidade de atender às demandas de diferentes setores sociais por conhecimento, informação, formação e cultura. Para diferentes agentes sociais, nossa universidade estaria antiquada e atrasada, mas isso pode significar julgamentos muito diversos: pode simplesmente expressar uma avaliação de que ela é cara e, portanto, careça de mais eficiência, no sentido da relação entre seu custo e o serviço que presta, mas pode também significar uma avaliação de que o que ela produz é impróprio ou desnecessário e, portanto, ou se muda o que faz, ou simplesmente deixa de existir, pelo menos como instituição autônoma, que tem a prerrogativa de escolher suas tarefas.

## Modernização e desmobilização

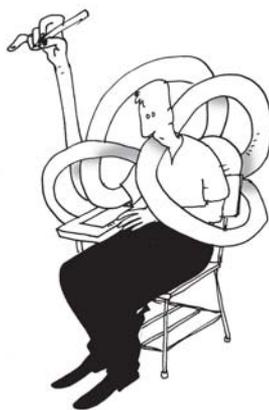
Há uma forma de “modernização”, com ou sem aspas, que começa a comprometer ou a alterar significativamente a alma da universidade, para além dos problemas crônicos que ela sempre teve. É o mesmo mal – ou o mesmo bem, dirão alguns –

que atinge quase todas as instituições públicas ou de interesse público, que é a sujeição ao mercado de seus serviços e de suas potencialidades, ao lado da busca no mercado do suprimento de suas necessidades, como forma de racionalização de suas práticas. Isso não acontece por decreto ou, pelo menos, não só por decreto, mas também e sobretudo por uma postura que vai sendo introjetada pelos próprios integrantes da universidade, diante da dificuldade de equacionar suas questões e realizar seu trabalho dentro dos velhos marcos institucionais, buscando as saídas possíveis, e as saídas possíveis têm sido as de mercado.

Talvez nem pudesse ser muito diferente, em nossos dias, pois são tantas as instituições responsáveis por serviços públicos que têm sido literalmente substituídas por serviços oferecidos pelo mercado, no processo usualmente denominado terceirização,

que a universidade talvez devesse se dar por satisfeita em só ter parcialmente sido alcançada por esse processo e ainda ter de certa forma sobrevivido. Talvez, em última análise, o mercado seja modernizador de muitos serviços, pelo menos na medida em que o usuário possa escolher o que melhor lhe sirva. Talvez o limite para o império do mercado não seja muito fácil de

estabelecer. Se a previdência social pudesse mesmo ser deixada ao sabor do mercado, como querem alguns, poderiam também a diplomacia e a segurança pública? Se as comunicações, como correio e telefonia, podem ser totalmente entregues à iniciativa privada competitiva, como se está ten-



tando pôr em prática, poderiam também a justiça e o parlamento?

É algo assim que se deve discutir ao se analisar a universidade como instituição, e tem sido insuficiente essa discussão, mesmo dentro dela, pois sua crescente exposição ao mercado pode ser, a um só tempo, o instrumento de sua mais completa modernização mas, com a mesma rapidez, o veículo de sua dissolução. Antes de tratar de contemplar mais diretamente essa questão, vejamos as outras discussões que a universidade tem travado, sobre sua forma de ser e sobre sua razão de ser, como sobre seu papel social, sobre seu relacionamento com o Estado, sobre a independência de suas muitas unidades, ou seja, sobre sua própria constituição, que foi seu debate original, como o bíblico pecado original. Nenhum desses debates foi efetivamente resolvido, nem mesmo o original, cujo ponto central é a oposição das escolas superiores à sua efetiva integração nas universidades, se reproduz mesmo nas universidades de hoje, não só nas escolas profissionais, mas igualmente nos institutos de ciências, de letras, de educação. Anísio Teixeira, em texto retrospectivo escrito no final dos anos 60, se refere assim a essa resistência:

“As escolas de Medicina guardaram seu isolamento e sua auto-suficiência, existindo dentro da universidade, mas não pertencendo à universidade. Constituíam, em verdade, o modelo para a universidade-confederação-de-escolas [...] na medida em que se fecha e se isola dentro da universidade fornecem o modelo para as outras escolas igualmente isoladas”<sup>20</sup>.

Essa questão continua aberta. Em muitas universidades públicas, a idéia de confederação chega a ser um eufemismo, pois funcionam mais como um condomínio de faculdades, institutos ou escolas, que loteiam seus *campi* e instalações, fazem a partilha dos recursos comuns, pouco amistosamente, e só se articulam por ocasião de eleições, quando o que está em jogo é a divisão de recursos... O fracionamento de algumas unidades resulta em federações de departamentos, disputando entre si a divisão dos recursos condominiais e, na maior parte dos departamentos, há vários grupos autônomos, buscando separadamente o financiamento de suas pesquisas nas agências financiadoras. Os colegiados de departamento, as congregações de unidade e os conselhos centrais universitários teriam a função agregadora, mas raramente dedicam tempo significativo a elaborar políticas universitárias gerais, o que seria seu papel legislativo mais nobre, mas sobretudo assumem papel de câmaras de recursos, ao dirimir disputas e querelas, ou de cartórios, ao legitimar procedimentos regulamentares.

Esse ponto fraco de muitas universidades, em que o predomínio das partes impede a realização do universal, do coletivo, não se estabelece unicamente em função de disputas mesquinhas. Há elementos ideológicos que levam à valorização da especialidade em detrimento da universalidade, o que foi até dominante em muitos aspectos da ciência moderna e que já foi uma postura até “progressista”, num passado relativamente remoto, em que universidade lembrava algo medieval e atrasado. Debates desse teor, em congresso de educação no século XIX, são descritos no mesmo texto de Anísio, mostrando o

desapreço de intelectuais e governantes pela instituição universitária como um “desenvolvimento puramente ornamental”. Muitos cientistas, ainda hoje, parecem concordar com esse julgamento secular e, mesmo não tendo outro espaço senão o acadêmico para a realização de seu trabalho, se entediam de tal forma com a vivência institucional, com os colegiados e com toda a conversa que demandam, que prefeririam ter seus laboratórios em órbita no espaço sideral. Essa tensão das partes contra o todo é um dos principais inimigos internos da evolução institucional da universidade e prejudicam diretamente a realização de seus objetivos. Um exemplo desse prejuízo é o conservadorismo didático-pedagógico reinante em inúmeros cursos, mesmo em muitos voltados à formação de professores, quando a universidade não se revê a si mesma coletivamente em suas práticas, como se a forma com que uma unidade educa para a ciência não devesse ser objeto de análise e proposição de outra que, em princípio, pesquisa a ciência da educação...

Um outro debate, que mobilizou setores acadêmicos em alguns períodos, diz respeito a seu principal interlocutor social; se é a elite intelectual, com que a universidade dialogaria, pois seria capaz de interpretar seu trabalho e apreciar seus resultados, ou se, pelo contrário, por se constituir a universidade numa elite preparada e crítica, mantida pela sociedade, não deveria estar permanentemente atenta para servir aos interesses sociais, a serviço talvez sobretudo daqueles mais necessitados de políticas sociais de saúde, educação e cultura. É claro que produção cultural e proposições crítico-sociais ou elaboração de políticas públicas não são incompatí-

veis, no entanto a polarização leva a que ora se despreze o trabalho intelectual distanciado das necessidades humanas imediatas, por ser considerado “alienado”, ora se condene qualquer engajamento social explícito, por ser considerado uma perversão da isenção ou do distanciamento acadêmico. Uma variante dessa questão de “elite *versus* base” é a discussão da política interna para a escolha dos dirigentes da instituição, a “direita” defendendo a meritocracia, ou seja, o poder acadêmico restrito aos mais preparados, detentores de mais títulos, a “esquerda” defendendo a democracia representativa, ou seja, o poder acadêmico para quem expressar a vontade da maioria. Há todas as variantes, é claro, em torno de quem tem mérito suficiente para ser dirigente, ou de quem integra aquela maioria e com que peso.

Debater é parte da natureza acadêmica e mesmo o debate político-ideológico tem sido freqüente polarizador da comunidade universitária, tanto em sentido geral, relativo aos partidos e à condução da nação, como em seus reflexos em questões específicas, da autonomia universitária, de sua avaliação interna ou externa, conduzida pelo Estado ou não, dos critérios de seu financiamento, em função de seu desempenho ou independente dele. É precisamente por ter autonomia que a universidade precisa debater o que faz, como faz e por que faz o que faz. Para que a academia debata, discuta, decida, não pode reinar absoluto o fracionamento, que inviabiliza a comunidade que debate. Para que possa a academia interferir nos problemas do mundo, que interferem nela, não pode reinar absoluta a “torre de marfim”, para a qual o mundo pouco interessa. Para que possa ser relevante o debate, nele deve

ser dominante a qualidade, a marca acadêmica, que não pode portanto sucumbir ao ativismo. Mais grave, contudo, que o elitismo ou que o ativismo, é o esvaziamento do debate, porque não haveria com quem interessasse debater ou porque já não se veria sentido no debate.

Desalento ou desmobilização, algo assim está se passando com a universidade brasileira, e isso num momento em que esse debate é vital, porque o que está em jogo não é como será a universidade, mas se haverá universidade. Essa é a questão central do cerco político, mas isso parece não estar sendo percebido, por diferentes razões. Quem não distingue a instituição universidade de outros conjuntos de escolas superiores vê crescer o número desses conglomerados, denominados universidades, sem se dar conta de que algo de essencial está se perdendo. Quem considera ilegítimo sequer pensar em ensino superior que não seja universitário só consegue se mobilizar no sentido da reconstrução de todo o sistema, tomando a universidade pública atual como o molde que dará forma às demais, sem se dar conta de que o molde poderá estar rapidamente se corroendo. Cresce, além do mais, o número dos que já não se importam, ou porque se cansaram de debater as questões internas, como as descritas acima, ou porque não vêem sentido ou chance de sucesso na defesa de uma instituição, quando vai se tornando obsoleto o próprio conceito de instituição.

O cerco político, que, aliás, pode ser também denominado cerco conceitual, é realizado por diferentes agentes, movidos por visões parciais, com suas razões restritas, que seccionam o sentido da universidade em fatias de seu particular interesse. Como

resultado, ao tentar-se argumentar no âmbito de cada fatia, perde-se o sentido do todo, dissolve-se o conceito, como um animal de corte ou ordenha que perde sentido enquanto espécie de um ecossistema quando analisado em termos da proteína que fornece ou da melhor forma de criá-lo, solto ou confinado. Dissemos, há pouco, que se tratava da lógica do mercado, mas podemos explicá-la em termos da lógica das funções, pois, antes que o mercado venha a ser convocado, quebra-se a instituição em funções ou em serviços. Em seguida, verifica-se para cada função ou serviço qual seu valor de mercado ou, o que é mais grave, se “há ou não mercado” para cada função ou serviço. É fácil exemplificar esse desmonte conceitual.

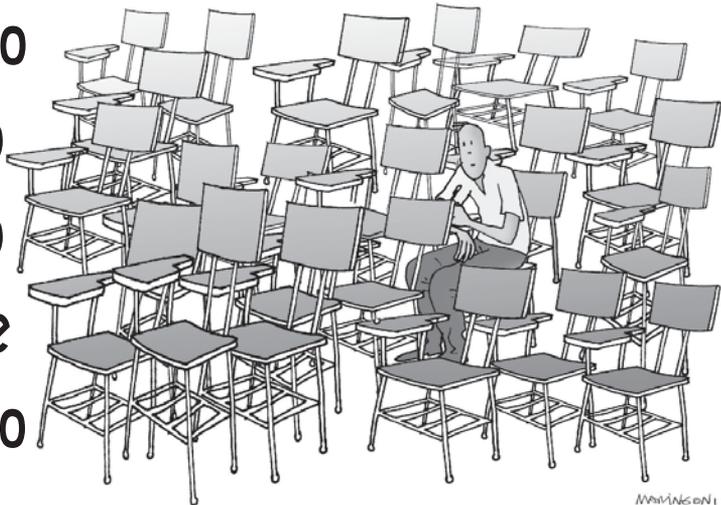
Já se questiona o investimento no desenvolvimento científico-tecnológico nacional, pois a ciência é reconhecidamente internacional e não faria mais sentido tecnologia nacional, até porque as últimas empresas que ainda se consideram nacionais há muitos anos compram tecnologia no mercado internacional. Isso já mostra como se põe na berlinda uma das funções centrais para o conceito de universidade, mas há ainda outras, como a relativa à comparação entre o custo para o Estado de um aluno numa universidade pública e o valor de uma bolsa de estudos que o mantivesse numa faculdade privada. Não basta fazer uma simples conta porque, se a universidade investe em produção cultural e em desenvolvimento científico-tecnológico, seu aluno é formado de outra maneira, mas se esse investimento deixar de ser feito por ter perdido sentido mudam-se os termos da comparação. Esse seccionamento poderia ser feito para todas as “funções”, desde a extensão de ser-

viços à produção cultural, passando pela formação de professores. Em todos os casos, chegaremos a algum impasse na quantificação, a uma comparação de qualidade nem sempre muito clara, especialmente quando complicada por fraquezas que a universidade realmente ostenta, a exemplo do conservadorismo didático-pedagógico mencionado há pouco.

A falta de discussão da proposta institucional maior tem reduzido o debate a domínios em que a universidade é facilmente confinada ou acuada, pois sua defesa, que é a qualidade, é contraposta ao questionamento de quem há de reconhecer sua qualidade: ela mesma ou a sociedade? E quem seria esta sociedade, ou como se daria sua manifestação, relativamente à universidade? Se os jovens que almejam estudar numa universidade pública são barrados, em sua maioria, e entregues ao mercado do ensino superior privado, não seria justo que a voz da sociedade ao julgar a universidade seja a voz

do mercado? Se a universidade produz cultura e tecnologia para as quais não há mercado, faz sentido manter essa produção? Aliás, mantê-la à custa do Estado, que é mantido pela população, à qual faltam muitos serviços aparentemente mais essenciais, de saúde básica, de educação fundamental, torna cada vez mais urgente o debate institucional. Se a desmoralização do parlamento, do judiciário, pela morosidade e pela atuação em causa própria, e do executivo, pela inoperância e pela corrupção, já põe em dúvida o próprio sentido das instituições centrais do Estado, que se dirá das demais, cujo conceito se perde em construções de há um século, ou de há 11 séculos. Isso tudo nos impõe o debate conceitual da instituição, e mesmo do próprio projeto de nação, mas antes é preciso avaliar os estragos feitos pelo cerco territorial e econômico, para que o plano de combate leve em conta também a condição real de partida, não só a idealização do futuro.

# O ensino superior e o cerco territorial e econômico



## Educação superior, demanda social e mercado

O cerco territorial é uma alegoria, pois o que mais interessa discutir não é a conhecida especulação imobiliária ao redor dos *campi* das universidades públicas, nem a curiosa coincidência de, tão freqüentemente, eles estarem cercados de quartéis. O que está em questão é o histórico encolhimento percentual da parcela do ensino superior brasileiro atendida pelas universidades públicas, que não deu lugar a outras modalidades de ensino superior público, ou mesmo comunitário e confessional, mas sim ao crescimento do mercado propriamente dito do ensino superior, ou seja, de faculdades ou universidades privadas, geridas majoritariamente como empresas

lucrativas, ainda que parte delas não se identifique assim; há décadas, como é sabido, muitas das entidades denominadas “mantenedoras” são de fato mantidas por meio de uma variedade de formas de remuneração. Essa observação, que não constitui nenhuma novidade, não foi feita para se atacar mais uma forma de acumulação de capital, ou para pretender-se afirmar que ganhar dinheiro com educação superior seja, em qualquer medida, mais condenável do que fazê-lo com educação infantil, fundamental ou média, senão para esclarecer os interesses envolvidos, sem o que a análise seria prejudicada.

Em primeiro lugar, é preciso marcar a diferença entre demanda social e mercado, ou seja, distinguir entre as necessidades nacionais de educação, saúde, segurança ou justiça, de um lado, e, de outro, dos mercados nacionais para empresas de educação, medicina, vigilância ou advo-

caia. Quando essa diferença houver desaparecido, já terá sido absorvido o Estado e leiload a nação, definitivamente sucumbidos ao apetite ultraliberal, capaz de reduzir a mercadoria qualquer necessidade humana, individual ou coletiva e pronto a terceirizar qualquer instituição, pública ou não, sagrada ou profana. Em segundo lugar, cumpre esclarecer que, ao começarmos esse livro mencionando grandes universidades americanas como Berkeley, Columbia ou Harvard, como instituições em que, além de educação superior, se produz cultura, se faz ciência e se desenvolve tecnologia, explicamos que são mantidas com recursos públicos e fundacionais privados; não se excluindo a hipótese de que os aportes de recursos privados nessas fundações mantenedoras sejam, de um lado, uma forma de imposto indireto, de outro, até mesmo elemento de prestígio institucional de corporações, mas por certo não são espaços de acumulação direta de lucros. Esclarecida essa questão conceitual, voltemos a discutir o mercado para o ensino superior.

A idéia de que, nesse sentido, haja de fato um cerco consciente, intencional, não é fantasiosa, pois quanto mais efetivo esse cerco, ou seja, quanto menos crescer o atendimento da demanda do ensino superior público, tanto mais poderá crescer o mercado atendido pelo setor privado. Pode-se discutir se não seria legítimo esse cerco, pois é da natureza do capital a busca do domínio estratégico de seu mercado. Pode-se discutir quais instrumentos seriam aceitáveis ou não para esse cerco, como os representantes no parlamento dos segmentos de capital atuando em educação superior, seus representantes na Câmara de Ensino Superior do Conselho

Nacional de Educação, sua pressão direta exercida sobre o executivo eleito, ou o apoio à eleição de forças políticas que adiram a seus objetivos. Pode-se discutir se esse cerco territorial realmente ameaçaria a universidade pública ou se, dirão alguns, a protegeria da pressão numérica, que poderia vir a consumir muito de sua capacidade de trabalho em só uma de suas funções, a de formação superior, particularmente na formação profissional, desviando seu esforço de qualidade, concentrado durante décadas na implantação, no aperfeiçoamento e na ampliação da pesquisa e da pós-graduação. Pode-se também discutir se o atendimento público ao crescimento da demanda por ensino superior não poderia ser absorvido pelo crescimento do número de vagas no ensino superior público não-universitário, que minimizaria aquele desvio de capacidade. Esses e outros pontos podem, por certo, ser discutidos. O que é indiscutível é o significado financeiramente estratégico do mercado.

O significado desse mercado é fácil de quantificar; há dois milhões de estudantes em cursos de graduação, dos quais bem mais de um milhão estão em estabelecimentos privados. Isso já significa um faturamento anual de alguns bilhões de dólares. O crescimento inercial já observado do ensino superior no Brasil, acrescido da pressão devida à ampliação do ensino médio, que dobrou em dez anos, já sinaliza a possibilidade de o tamanho do mercado do ensino superior também dobrar em pouco mais de uma década, agregando outros tantos bilhões de dólares àquele faturamento anual. Seria tolice, portanto, subestimar o interesse do capital em restringir o atendimento público à demanda crescente ou ignorar sua deter-

minação em disputar a curto e médio prazos o novo milhão de alunos e, a longo prazo, os muitos milhões de novos alunos e os muitos bilhões de dólares. Seria ingenuidade imaginar que esses mercados, o efetivo e o potencial, atraíam menos interesse que siderurgia, energia, medicamentos ou telefonia.

Antes que se torne cansativa a explicitação desse mercado e de seus protagonistas, discutamos os aspectos centrais que interessam ao cerco territorial vivido pela universidade pública e aos eventuais papéis que ela pode ou deve desempenhar relativamente ao ensino superior. É preciso estabelecer claramente se a demanda social por ensino superior é algo que possa ser simples objeto de mercado ou se é também algo que se deva considerar uma necessidade nacional, merecedora de uma estratégia de Estado, de um programa de metas específico ou de uma supervisão de ações, ou se, pelo contrário, como a *fast-food*, trata-se de uma opção individual que resulta numa demanda coletiva, cuja contrapartida é uma oferta competitiva, regida pelas leis de mercado e por órgãos de defesa do consumidor. Se ficarmos com a primeira hipótese, é preciso tentar determinar se o ensino superior precisa da universidade pública e para quê, se a universidade pública precisa do ensino superior e para quê, e em que medida uma identificação entre ensino superior *lato sensu* e universidade *stricto sensu* é desejável, defensável ou praticável. Em suma, deve-se decidir se deve o Estado cuidar disso.

Certamente ensino superior era uma questão de Estado no século XIX, quando da criação das escolas profissionais superiores públicas, e certamente continuava a ser no início do século XX, quando da cria-

ção das universidades públicas, que incorporaram boa parte das escolas profissionais superiores. Ainda hoje é tratada, em boa medida, como uma questão de Estado, uma vez que em estabelecimentos públicos de ensino superior há cerca de 800 mil alunos em cursos de graduação, cerca de 80 mil alunos fazendo mestrado ou doutorado, cerca de 250 mil em cursos de especialização, de extensão ou sequenciais. Acrescentem-se a isso todos os programas de bolsas de estudo para pós-graduandos e graduandos e já não poderia haver dúvida de que o ensino superior ainda é considerado uma questão de Estado.

Em contrapartida, o crescimento do ensino superior privado e, especialmente, o grande crescimento do número de instituições privadas credenciadas como universidades, que já vai ultrapassando o número de universidades públicas, pode ser interpretado como uma política ostensiva de privatização do ensino superior e universitário ou como um simples reconhecimento do empobrecimento relativo do Estado. Deixa-se à iniciativa privada o investimento que já não consegue fazer ou, pelo contrário, como uma efetiva entrega ao mercado da demanda por educação superior, estando o Estado complementarmente garantindo a parcela que a iniciativa privada ainda não conseguiu abarcar? Seria concebível acreditar que se esteja encaminhando uma proposta híbrida, em que a complementaridade entre ensino superior público e privado fosse buscada como um equilíbrio desejável, que não deveria ser descompensado nem em favor do público nem em favor do privado? Como se posicionaria a universidade pública diante dessas várias possibilidades, ou ainda, que papéis estaria disposta ou preparada para

assumir, se preservasse sua autonomia, ou seja, se lhe fosse dada escolha? Das respostas a perguntas como estas pode depender o destino da universidade.

## Qualidade, quantidade e autonomia

A tomada de posição do Estado, relativamente ao ensino superior, assim como a responsabilidade da universidade relativamente a esse ensino não são questões que se devam situar simplesmente no plano dos princípios, em que os problemas se resolvem com declarações de princípios. Além do mais, não é uma questão do âmbito estritamente acadêmico, não se podendo pretender que a universidade possa assumir isoladamente seu enquadramento e sua resolução. O que, sim, se pode esperar é um posicionamento da universidade pública relativamente a essa questão, e isso pode significar tanto uma definição de cada universidade em seu entorno social e em seu contexto de ensino superior como uma tomada de posição coletiva e institucional, em escala nacional, contribuindo para uma efetiva política para o ensino superior que leve em conta a universidade, e vice-versa. Isso é uma questão difícil para a universidade brasileira, colocada para ela desde seu início ou, de certa forma, mesmo antes disso.

No já mencionado depoimento retrospectivo de Anísio Teixeira, ele trata dessa questão em diferentes períodos da história do ensino superior no Brasil. No que se refere aos anos 20, “aí começa a inquieta-

ção brasileira – e se esboçam os contornos de um sistema educacional que incluisse a universidade”. Por um lado, ele elogia a Medicina, que “introduz na cultura brasileira o espírito científico moderno, caracterizado pelo método experimental”, por outro lado aponta que



“a Escola de Medicina [...] do Rio de Janeiro chegava a ter 500 alunos no primeiro ano. Pois bem, passou a ter cem... Vejam a redução drástica. O fato pode ser observado na simples evolução da matrícula médica a partir de 1930 [...] a restrição da matrícula [...] embora represente preocupação pelos padrões de qualidade do ensino, não se pode dizer que seja somente esse o motivo de sua adoção. Pois, ao mesmo tempo

que as escolas assim fecham suas portas, adota o país, para vencer a pressão invencível da procura educacional, a solução de criar novas escolas em vez de ampliar as existentes”<sup>21</sup>.

Ele vê esse mesmo posicionamento da universidade se repetir quase 40 anos depois, no final dos anos 60, quando o centro-sul brasileiro viveu, como é sabido, a “crise dos excedentes”, com grandes manifestações públicas de estudantes aprovados mas não selecionados para universidades públicas. Essa crise foi “resolvida” na região mais desenvolvida do país pela liberalização do ensino privado e não com a ampliação das universidades públicas existentes.

“Há que se apreciar as forças contraditórias que se entrecrocaram no processo

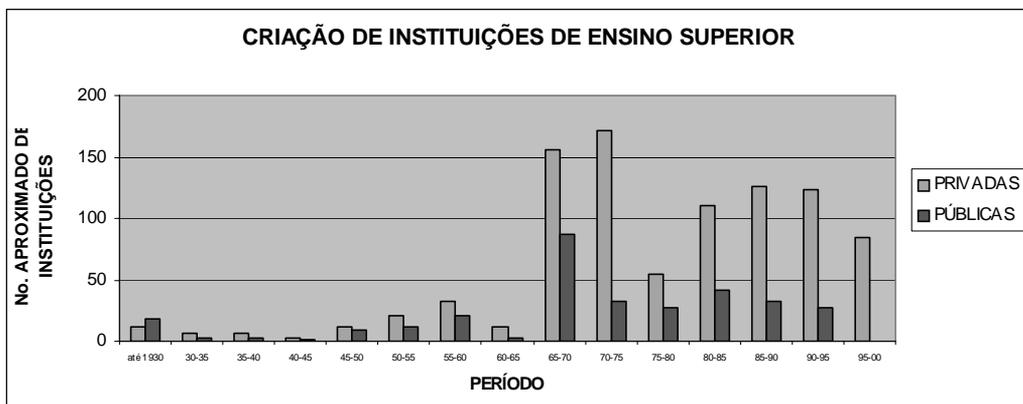
incoercível de expansão em que entraram as escolas superiores. De um lado, temos a resistência das escolas existentes à mudança, de outro lado, a pressão da população estudantil à ampliação de oportunidades do ensino superior.”<sup>22</sup>

Em seu diagnóstico, não se tratava simplesmente de a universidade não querer se abrir para a ampliação, mas sobretudo de ter resistido a mudanças necessárias, mantendo o modelo de escolas independentes. “Dentro desse molde, a expansão não se poderia fazer nem pela fusão, nem pela integração, nem pela cooperação entre as escolas, mas somente pela criação de novas escolas. E foi o que se deu.”<sup>23</sup>

Essa observação de Anísio Teixeira é consubstanciada no gráfico, construído a partir de dados dispostos de outras formas no *Censo do ensino superior* (INEP/MEC/1999), que mostra o número de instituições criadas em cada quinquênio, ao longo das várias décadas. O quadro identifica claramente o surto de criação de novas instituições correspondentes à reação à denominada crise dos excedentes, do final dos anos 60, assim como o aprofundamento do “cerco territorial” das últimas duas décadas, nas quais esses números tem de ser vistos de forma a levar em conta a

fusão de instituições em federações e universidades privadas.

É importante salientar que Anísio Teixeira de certa forma inverte o aparente dilema em que a qualidade se opõe à quantidade. Seu julgamento é de que, por ter-se recusado ao salto de qualidade que rompesse o isolamento relativo de suas unidades, a universidade não adquiriu a articulação e a flexibilidade que lhe permitiriam poder crescer em quantidade para o atendimento da demanda social crescente por ensino superior. Mantido o “molde” da “confederação de escolas”, aí sim, a única forma de preservar a qualidade foi o cerco territorial auto-imposto. Vale lembrar o contexto em que esse julgamento foi feito, num momento em que se acalentava a esperança de que uma nova reforma universitária viesse a dar realidade à universidade que, desde sua fundação, não chegara a investir-se da universalidade que se lhe propunha. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não teriam cumprido o papel integrador que se esperava delas, tendo simplesmente assumido a função de formar professores, ou mais explicitamente com “sua aceitação do papel de escola profissional de formação de magistério secundário desapareceu o seu caráter de escola para a reforma universitária”.



Como sabemos hoje, a nova reforma desmembrou aquelas faculdades em unidades menores, possivelmente não menos isoladas entre si do que o isolamento antes reinante entre as FFCLs e as escolas profissionais.

A alternativa adotada pela e para a universidade, a partir desse período e até recentemente, acabou sendo, em última análise e uma outra vez, a promoção da qualidade em detrimento da quantidade. O desenvolvimento da pós-graduação e a implantação dos grupos de pesquisa foi o que efetivamente deu consistência acadêmica à universidade pública, não obstante a persistência de seu fracionamento interno. Essa política geral, a partir das agências centrais de fomento, baseada nos ministérios, talvez tenha se “apoiado” inicialmente no centralismo próprio do regime militar. Em cada universidade, a procura de uma articulação mais orgânica ao seu loteamento de unidades tomou a forma de pró-reitorias, no sentido de se estabelecer ou pelo menos se esboçar uma política central para a pesquisa, uma para a pós-graduação, uma para a extensão e, é claro, também uma para o ensino de graduação, enquanto os ciclos básicos e, dependendo da instituição, os “Centros”, de ciências exatas, de ciências humanas etc., foram pré-nucleações da desejada organicidade, mas nada disso resultou num ensino de graduação efetivamente mais ágil ou mais atento às demandas sociais.

O crescimento interno das universidades que de fato ocorreu, não só mas especialmente em um bom número de novas universidades que foram desenvolvidas entre os anos 60 e os anos 80, deu-se sobretudo na ampliação do número de docentes efetivamente qualificados para suas

funções, no crescimento dos grupos de pesquisa e dos projetos de extensão universitária. Isso talvez tenha também contribuído para recompor em parte a imagem externa da universidade, pois esses projetos se desenvolveram lado a lado com um novo entrelaçamento ou enraizamento, ainda que incipiente, das temáticas universitárias de investigação com as problemáticas sociais, culturais e produtivas locais. Foi um ensaio significativo de romper o cerco territorial e político mas, curiosamente, tentando romper na lateral, pelos flancos, a partir da qualidade do conhecimento e das especialidades, o que aliás é pertinente à natureza da universidade.

O cerco numérico mais importante foi o do ensino de graduação; não só foi literalmente negligenciado, do ponto de vista quantitativo, não tendo havido um movimento das instituições públicas no sentido da ampliação de suas vagas, como também não houve significativa modernização didática ou outras mudanças qualitativas. A maior parte dos cursos continuou engessada em sua natureza e na designação de suas disciplinas, não obstante modificações perceptíveis na demanda, que levaram a se superlotarem muitos cursos e se esvaziarem tantos outros. Não obstante as teorias educacionais tenham trazido nova compreensão dos processos de aprendizado, mantiveram-se as disciplinas confinadas às velhas metodologias de trabalho, às exposições tradicionais e aos laboratórios convencionais. Não obstante a evolução das próprias ciências e da realidade tratada no curso como um todo, em muitos cursos, os mesmos currículos, seqüências e textos foram mantidos por inércia décadas seguidas, por gerações de professores. Já há algumas poucas boas

exceções, mas será preciso segui-las e generalizá-las.

Em todo esse período, contribuiu para o autoconfinamento numérico e o descaso pela graduação o fato de as avaliações docentes e seus planos de carreira e critérios de promoção somente considerarem as atividades de pesquisa e pós-graduação, nunca a atividade didática de graduação ou extensão. A desvalorização do ensino de graduação foi reforçada por vários instrumentos, como a concessão, por agências como o CNPq, de “bolsas de pesquisa” em longos períodos de depreciação dos salários, tendo por único critério as publicações científicas dos docentes. Essa sinalização convenceu a maior parte dos docentes de que uma dedicação maior ao ensino era institucionalmente tomada como uma espécie de “desvio de função”. Parte das lideranças universitárias tem consciência desse cerco territorial, ao perceber a parálise conceitual do ensino de graduação no setor público e ao ver crescer em número o setor privado do ensino superior, isso em uma época de profundas modificações em todos os setores da vida humana, no plano político e econômico internacional, nas tecnologias de in-

formação e comunicação. No entanto, já se entrou nos anos 90 em clima de desmobilização e, se hoje cresce a consciência do problema, é tímida sua retomada pela universidade, que ainda não reuniu energia e clareza suficientes para empreender novas e vigorosas iniciativas.

Antiga e séria que possa ser essa dificuldade de lidar com a demanda social por ensino superior, o cerco territorial tem conseguido efetivamente sitiar a universidade pública não só por esses seus problemas internos, mas por ações externas conscientes e articuladas do setor privado, para o qual a graduação é precisamente a fatia de mercado mais importante, além de ser a única em que tem conseguido ser relativamente competitivo, não em qualidade mas, pelo menos, em oferta de variedade e de quantidade. As iniciativas desse setor em busca do controle estratégico da demanda de educação superior incluem a promoção e a consolidação institucional, por meio da reunião de faculdades isoladas em federações e, em seguida, pelo credenciamento universitário dessas federações. Por essa via, o número de universidades privadas cresceu de 20 para 80, em duas décadas, enquanto o número de

**Tabela 2 - Quadro Geral de Evolução de Instituições de Ensino Superior no Brasil**

ANO	Instituições Isoladas de Ensino Superior		Federações de Faculdades ou Similares		Universidades Públicas		Universidades Privadas	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Número	(%)	Número	(%)
<b>1980</b>	150	650	0	20	45	70%	20	30%
<b>2000</b>	130	500	0	80	80 <sup>(*)</sup>	50%	80	50%

(\*) incluídas 30 novas estaduais.

Os dados apresentados nesse quadro são arredondados e aproximados, de forma a permitir uma visualização geral das ordens de grandeza. Os dados que deram origem a essas aproximações foram extraídos do Censo do Ensino Superior, 1998, MEC/ INEP (SCHWARTZMAN, Simon. O Ensino Superior no Brasil - 1998, Série Documental - Textos para Discussão, 6. MEC/INEP, Brasília, 1999). Esses e outros dados sobre o ensino superior podem ser obtidos pelo endereço eletrônico do INEP (<http://www.inep.gov.br>).

públicas cresceu de 45 para 80, e ainda assim sobretudo pelo crescimento significativo de universidades estaduais. Essa evolução comparativa pode ser acompanhada numa tabela simples dos números arredondados de instituições de cada natureza, existentes há 20 anos e atualmente.

Os números do quadro falam por si mesmos, sendo ostensiva a migração das instituições privadas da condição de isoladas para a condição de “federação”, usualmente designada como “faculdades integradas”, que vão pleitear seu credenciamento e completar sua migração para a condição de “universidade”. Mantida a tendência, as universidades públicas se tornarão rapidamente minoritárias. Quanto ao número de alunos em cada instituição, o crescimento relativo das universidades privadas é ainda mais significativo. Há duas décadas, as dez maiores universidades eram todas públicas. Hoje, seis das dez maiores universidades brasileiras são privadas e a maior delas tem dez mil alunos de graduação a mais do que a maior universidade pública!

A comparação em que a universidade privada continua indiscutivelmente pior é ainda a da qualidade na formação, mesmo nos cursos de graduação, em que tem concentrado seu esforço numérico, sobretudo pela importância desse segmento, como mercado. A despeito da baixa prioridade que a graduação tem recebido nas universidades públicas, seus cursos têm mantido níveis não alcançados pelos congêneres privados. O último Exame Nacional de Cursos ou “provão”, como foi apelidado, foi aplicado pelo MEC a cursos de 13 diferentes carreiras. Em 12 delas, os cursos que tiveram a melhor colocação são públicos e, em dez, são públicos todos os cur-

sos que tiveram as três melhores colocações<sup>24</sup>. Outro resultado bastante significativo apresentado pelo INEP mostra que, de 16 cursos que obtiveram a nota máxima em três anos consecutivos, 15 são oferecidos por instituições públicas e um por instituição particular<sup>25</sup>. Se, mesmo não valorizando a graduação, o ensino superior público consegue lhe imprimir qualidade razoável, melhor em todas as especialidades do que as empresas que cobram de seus usuários por esse serviço, que se poderia esperar, em qualidade e quantidade, se fosse dada prioridade a essa tarefa? Principalmente se a universidade fizer uso de sua autonomia didático-pedagógica para realmente inovar seus cursos, em forma e conteúdo, articulando de fato elementos educacionais inovadores, visão de mundo, valores humanos e excelência técnico-científica, poderá estar iniciando uma revolução educacional que, na realidade, está sendo há muito esperada.

Trataremos disso nas conclusões desse texto, pois agora vale a pena aproveitar a oportunidade para discutir dois temas, levantados nos últimos parágrafos, cuja discussão tem conseguido sensibilizar, nem sempre da melhor maneira, vários setores acadêmicos: avaliação e autonomia. A idéia de universidade é inseparável da de autonomia, no sentido de poder, autonomamente, escolher os objetos de estudo e as formas de estudá-lo, estabelecer os modos de convívio e de debate intelectual, de promover e de credenciar o aprendizado básico ou especializado, de orientar e avaliar trabalhos de pesquisa e atribuir títulos acadêmicos que, por sua vez, credenciam para o trabalho acadêmico; e isso é uma compreensão quase unânime. Há, no entanto, perguntas que têm sido reiteradas,

relativamente à autonomia universitária, e que estão longe de ter encontrado resposta consensual.

Uma delas é quanto a poder a universidade estabelecer de quanto necessita, ou seja, qual deve ser sua margem de autonomia financeira. A outra questão, que não é independente da primeira, é sobre quem poderia dizer se, ou em que medida, a universidade está de fato cumprindo seus objetivos, ou seja, quem poderia avaliá-la: ela mesma, os beneficiários de sua produção educacional, científica, cultural ou tecnológica, ou o Estado. É preciso distinguir as muitas autonomias, didático-pedagógica, política, administrativa e financeira, para compô-las em uma proposta que mostre por que o interesse público seria prejudicado por certas restrições à autonomia universitária e protegido por outras, explicitando processos de avaliação externa e interna que podem ser utilizados para legitimar a autonomia, não para cancelá-la.

É discutível a universalidade desse tema, como se pode exemplificar com a variedade de óticas sob as quais ele foi debatido, em sua dimensão política e administrativa, em diferentes períodos. Nos anos 60, essa dimensão era expressa pela defesa de uma maior representação dos estudantes e até dos funcionários nos colegiados centrais e nos das unidades; nos anos 70, o divisor de águas era a representação docente nesses colegiados, especialmente a proporção das outras categorias funcionais relativamente à dos professores titulares; nos anos 80, a ênfase maior foi posta nas eleições diretas para os cargos executivos acadêmicos, ou seja, a interveniência dos reitores na escolha de diretores de unidade e, especialmente, a interveniência

do governo – do Ministério da Educação, no caso das federais, ou dos governadores, no caso das estaduais – na escolha dos reitores. Todas essas questões, em princípio, poderiam vir a ser retomadas, mas grande parte delas se diluiu, a ponto de algumas delas terem perdido sentido. Ao longo da última década, novas questões foram trazidas com a entrada em cena de um grande número de universidades privadas, cujas pretensões de autonomia tem um sentido incomensurável com o sentido do que tem sido pleiteado pelas universidades públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20/12/96) credencia instituições de ensino superior, em geral, e autoriza seus cursos, por prazo limitado, dependendo de periódicas avaliações, mas reserva às universidades ampla autonomia para a condução de suas atividades, tanto no plano didático-pedagógico, ao criar ou extinguir cursos e definir seus currículos, como no plano científico e cultural, ao definir planos de trabalho e projetos ou ao conferir títulos, e mesmo no plano político e administrativo, na elaboração de estatutos, na contratação e dispensa de professores ou na definição de planos de carreira, cargos e salários, no estabelecimento de contratos e de convênios, na elaboração de orçamentos. A atribuição de autonomia universitária depende de avaliação, realizada pelo poder público, e é óbvio o interesse das empresas dedicadas ao ensino superior em poderem contar com a ampla autonomia de gestão oferecida pela lei às universidades, razão pela qual se empenham em deter poder político nas instâncias decisórias, como no antigo Conselho Federal de Educação e na Câmara de Ensino Superior do

atual Conselho Nacional de Educação. Trata-se de questão de estratégia empresarial, procurando a liberdade de oferecer ao mercado uma linha diversificada de produtos, de poder alterar tais produtos de acordo com a demanda, de deixar de oferecer produtos ou serviços se a relação lucro/investimento não for compensadora, elaborar programações de médio prazo, sem a interveniência de permanente auditoria externa.

Compreensível que seja, isso é completamente diferente da autonomia desejada pela universidade pública. Na realidade, é só mais um exemplo de como a designação universidade, atribuída a instituições tão distintas, acaba por promover uma confusão conceitual e por dificultar a defesa da instituição pública. Luiz Antônio Cunha, que classifica as universidades em efetivas, potenciais e nominais, acredita que a universidade pública, ao invés de resistir à avaliação externa, na realidade deveria propô-la, até como mecanismo de autodefesa:

“a avaliação externa [...] propiciará o descredenciamento das universidades nominais e a identificação dos setores dinâmicos das universidades potenciais, em especial os que desenvolvem pós-graduação e pesquisa, os que são suporte da nova identidade, hoje ameaçada [...] A universidade pode não ficar de imediato mais forte com a avaliação, mas, com certeza, sairá dela menos fraca”<sup>26</sup>.

Ele escreveu isso há alguns anos, e os mencionados resultados do recente

“provão”, que avaliou precisamente o que as diferentes universidades em princípio fazem de mais semelhante, os cursos de graduação, parecem corroborar sua idéia. Que se diria de uma avaliação mais abrangente? Claro que será preciso cuidado ao se aplicar critérios comuns a coisas diferentes mas, antes de se mostrar temerosa de qualquer verificação externa, a universidade pública deveria se adiantar, promovendo permanente e rigorosa auto-avaliação, revelando o que faz bem e o que faz mal, os custos reais de tudo quanto faz, o que ela tem, o que lhe sobra e o que lhe falta...

## Perdas e danos: o cerco econômico

Se o cerco territorial é uma alegoria, o cerco econômico é uma realidade palpável. Em parte, o cerco econômico está associado ao cerco territorial exercido pelo ensino superior privado, mas sobretudo resulta de mudanças no regime previdenciário dos servidores públicos, assim como da adoção de políticas de

contingenciamento financeiro, que significam cortes no número de bolsas de pós-graduação, redução no apoio à pesquisa e no custeio das universidades públicas. Cada um desses fatores já seria, isoladamente, razão de preocupação; combinados, têm efeito devastador. Algumas perdas poderão, talvez, ser recuperadas em caso de rápida reversão da política de cortes. Há



danos, contudo, que são irreversíveis; como um desastre que acontece em um breve instante mas deixa seqüelas definitivas. Contudo, diferentemente de um desastre, não se trata de incidente isolado ou de crise conjuntural.

Não há qualquer exagero em afirmar que o cerco econômico já dura duas décadas; toda uma geração de pesquisadores tendo convivido com seu torniquete e, em parte, sobrevivido a ele. O que tem permitido essa sobrevivência é o fato de a academia ter constituído, nacionalmente, como que um sistema de “vasos comunicantes”, em torno de alguns pólos. Um desses pólos, especialmente até os anos 80, foi a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC, que atuou como um importante núcleo político, de denúncia do cerco e de apoio recíproco. As demais sociedades científicas, associações de educadores, de profissionais e de especialistas das muitas áreas até hoje constituem pólos importantes, por meio dos quais se tem conseguido exercer pressão política, obtendo recursos para encontros nacionais de pesquisadores e de pós-graduandos, por onde fluem as relações de cooperação científica e se articulam as propostas de trabalho mais gerais.

A resistência da universidade foi também beneficiada pelo fato de os principais centros de formação pós-graduada, sobretudo nas grandes universidades, até recentemente, terem conseguido administrar suas perdas, de forma a preservar “massa crítica” acadêmica, ou seja, terem evitado o desmonte de seus grupos de pesquisa, o que, para a pesquisa brasileira, equivaleria a sacrificar a semente. No tempo em que atuava no movimento docente, o atual ministro da Educação, Paulo Renato Souza,

sintetizou as duas principais razões do cerco a esses centros; a razão política:

“uma universidade voltada para a criação científica e cultural deve necessariamente propiciar uma visão crítica da sociedade e das políticas oficiais, o que em si é valioso e deveria ser bem recebido pelas autoridades governamentais”;

e a razão econômica:

“Essa universidade que temos e queremos aperfeiçoar tem custos mais elevados do que sua alternativa que procura apenas transmitir ‘pacotes’ de ciência importada. A relação professor-aluno deve ser necessariamente mais alta e as pesquisas em geral são mais ‘caras’ porque enfrentam problemas para os quais não há paradigmas disponíveis. Diante desses dois ‘tipos’ de universidade devemos optar”<sup>27</sup>.

Vinte anos depois, o docente que denunciava se fez ministro, mas esse cerco está se fechando sobre uma universidade que continua justificando seus custos, que não está mais conseguindo preservar-se e, cansada de batalha, ainda manifesta sua “visão crítica da sociedade e das políticas oficiais”.

Como se trata de uma situação e de um processo que se arrastam há décadas, é preciso mostrar o que está acontecendo hoje, por uma correlação entre efeitos que se acumularam e outros devidos a uma nova configuração, o que pode vir a desfechar um golpe de misericórdia na resistência da universidade pública. Entre os efeitos cumulativos, o mais grave é o problema previdenciário. Como o Estado nun-

ca constituiu um fundo de pensão, no qual recolhesse as contribuições previdenciárias das universidades públicas, o custo crescente da folha dos aposentados das universidades não fica por conta da previdência social, que também não viu a cor da contribuição recolhida, mas passa a onerar o orçamento universitário, dividindo os mesmos recursos para o pagamento do pessoal em serviço, para custeio ou para investimento. Como diferentes universidades cresceram particularmente num período entre 40 e 20 anos atrás, o momento atual é tal que muitas aposentadorias têm condições legais para acontecer, ainda que a tradição universitária sempre tenha sido de os docentes só se aposentarem muitos anos mais tarde, 20 ou mais às vezes, do que a lei permite. Essa tradição tem sido fundamental para a vida universitária, pois são os anos mais preciosos, em termos de experiência, maturidade intelectual, capacidade de liderança. A instituição da aposentadoria compulsória, aos 70 anos de idade, é a prova mais cabal dessa tradição.

Pois bem, esse é o cenário geral em que um processo particular está acontecendo, atingindo mais diretamente muitas instituições, entre as quais as universidades mais maduras, que têm atuado como formadoras dos docentes de muitas outras. As recentes mudanças previdenciárias que atingiram os servidores públicos têm sido promovidas e alardeadas, com um certo terrorismo moral, ameaçando não só expectativas pessoais mas também direitos adquiridos até há pouco considerados intocáveis. Isso, somado aos salários acadêmicos congelados há vários anos, tem promovido a quebra naquela tradição, levando a incontáveis aposentadorias de

docentes relativamente jovens, com pouco mais de 50 anos, no ponto mais alto e produtivo de suas carreiras. Esse é um desfecho trágico de um processo cumulativo, agravado por uma reforma conduzida de maneira infeliz e açodada por declarações irresponsáveis. Mas é importante ver como esse desfecho do cerco econômico é combinado com o cerco territorial: as instituições de ensino superior privado, interessadas entre outras coisas em garantir o mínimo de 30% de docentes titulados, exigido por lei para conseguir ou manter seu *status* universitário, está tratando de atrair para seus quadros precisamente estes docentes altamente qualificados, sub-remunerados, estimulando-os a deixar a universidade pública.

Atualmente, um docente com doutorado tem salário básico em torno 1.500 dólares, numa universidade pública, e não consegue dobrar seus ganhos em 30 anos de serviço. Não é de estranhar, portanto, que milhares de docentes universitários de São Paulo, alguns deles no topo de suas carreiras, tenham participado recentemente de um concurso de seleção, aberto por uma universidade privada, que oferece para doutores salários iniciais da ordem de 3 mil dólares, o dobro do que se pagaria como salário inicial a essa categoria numa universidade pública. Calculemos o prejuízo produzido na universidade pública, com a saída de um professor, que decida se aposentar aos 55 anos, com salário final da ordem de 2.500 dólares, para acrescentar a seus ganhos o novo salário oferecido pela instituição privada. O custo mínimo de formação, que já avaliamos anteriormente nesse mesmo texto, não é inferior a 100 mil dólares. O mínimo dispêndio em salários para substituí-lo, supondo que, noutras

circunstâncias, ficasse mais 15 anos no serviço público, somaria 450 mil dólares. Assim, só o custo financeiro, que certamente é o menor dos custos com a perda de um só desses docentes, seria bem maior do que meio milhão de dólares!

Se voltarmos a observar o quadro geral apresentado, de números aproximados do ensino superior do Brasil, veremos que se o atual processo, de asfixia financeira combinada com sangria de competências, levar o ensino superior público a perder, em função desse tipo de migração, 5% de seus docentes, precisamente entre os mais qualificados, só a perda financeira de curto prazo seria de cerca de 5 bilhões de dólares. Mesmo que a questão fosse “só” o dinheiro, seria algo muito difícil de se conseguir em curto prazo, pois quantias dessa ordem só têm sido mobilizáveis para sanear o sistema bancário... Contudo, os prejuízos não se resumiriam a isso, nem seriam “saneáveis”, pois além de ser preciso uma década, pelo menos, para formar cada pesquisador perdido, e duas décadas, pelo menos, para reconstituir cada grupo de pesquisa desmontado, seriam essenciais, para essa formação e reconstituição, quadros acadêmicos de grande experiência, justamente os mais atingidos pelas perdas.

Trata-se realmente de uma perda, não de uma transferência, pois as condições de trabalho de pesquisa, hoje disponíveis na universidade, não serão encontradas em seu novo emprego, onde as prioridades são outras. Não importa o ângulo sob o qual se observe o processo a que está sendo submetida nossa universidade, se esse cerco econômico continuar, imporá danos crescentes e de tal forma irreversíveis que, possivelmente, nada mais poderá ser feito para salvar a universidade. Reverter a atual situação de cerco econômico não é algo que possa ser equacionado só no plano econômico, pois sem se enfrentar e superar o cerco político e o cerco territorial não haveria como afastar o cerco econômico. É preciso portanto agir agora, nesses vários planos, para romper o múltiplo cerco, antes que os danos se tornem irreversíveis. Para essa ação, medidas governamentais e novas políticas oficiais são indispensáveis, mas para que elas ocorram é preciso que a universidade se mobilize e também mobilize vontades políticas mais amplas, mostrando como a retomada do sentido maior da universidade servirá ao interesse público e à reconstrução da própria nação, que, de certa forma, também está sitiada.



## Um projeto estratégico para romper o cerco

### Formação superior e pesquisa: ultrapassar a federação de unidades

A proposta que esboçaremos ao concluir este livro é a da recuperação de uma instituição a serviço da recuperação de outras e, por desempenhar múltiplas funções, a universidade pode ser um dos pontos de partida de uma retomada nacional mais geral, desde de uma perspectiva humanista, contra a submissão da nação ao mercado, e não vice-versa. Veremos primeiro o que pode nossa universidade fazer para estruturar melhor a si mesma, naquelas funções centrais para as quais ela foi concebida, para em seguida compreender que papel ainda mais amplo pode ela ter em um processo no qual o Brasil repense suas

instituições, em que a nação enfrente ao cerco a que hoje é submetida. Para sua reestruturação, a universidade precisará se mobilizar e revelar vontade política, mostrando como o interesse público é servido quando uma instituição e os cidadãos que a compõe expõem seus problemas e insuficiências, assumem com inteireza seu papel, atualizam suas funções ou a maneira como as exercem e, dessa forma, se qualificam para exigir as condições humanas e materiais para realizá-las. No caso da universidade, ao serem revistas essas funções, pode-se começar pela condução e orientação do ensino superior, central para um projeto de nação, como perceberam Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo há 70 anos.

A formação profissional nas mais diferentes especialidades, de professores, de técnicos e de intelectuais, assim como a formação cultural e artística, científica e tecnológica, social e política dos diferen-

tes agentes sociais de uma nação, se realizam e se completam em muitos e diferentes ambientes, na escola básica e na escola profissional, em diferentes instituições de ensino superior, nas atividades profissionais da indústria, da agricultura, do comércio, dos serviços e das artes, na vida política, nas atividades sindicais. No entanto, esse amplo conjunto de espaços, onde a educação formal e a informal se realizam, não substitui a universidade, espaço privilegiado de aprendizado, investigação, debate e proposição. A universidade é insubstituível não porque todos deveriam se formar em universidades, mas porque a presença dela é essencial no espectro dos espaços formativos de uma nação, por sua condição de autonomia de investigação e de ensino, assim como pela universalidade com que conduz o trabalho intelectual, mantendo permanente o debate interdisciplinar. No entanto, quando a própria universidade se limita, como ouvimos do mesmo Anísio Teixeira, a ser uma “federação de unidades”, ela frustra a mais importante das características que justificaram sua criação e retrocede a outras épocas, em que a pesquisa competia a institutos isolados e a formação superior às faculdades isoladas. Ainda hoje, há problemas decorrentes desse isolamento em todos os fazeres acadêmicos, no ensino de graduação e de pós-graduação, na pesquisa e na extensão universitárias, que negam o sentido estratégico da universidade, como pensada por Anísio ou por Darcy Ribeiro, e que precisam ser superados.

No ensino de graduação, mesmo sem dar prioridade a esse nível de ensino, as universidades públicas têm apresentado melhores resultados do que o ensino superior privado, em avaliações de âmbito nacio-

nal. No entanto, elas têm feito pouco uso de sua autonomia pedagógica, para inovar os cursos que oferecem, assim como pouco têm se mobilizado para ampliar seu número de estudantes, sendo cúmplices, dessa forma, do “cerco territorial” que sofrem. Nos últimos anos e especialmente no momento atual isso começa a mudar. É animador, por exemplo, o recente anúncio da constituição de redes de universidades públicas, para oferecer ensino superior a distância. A Universidade de Brasília tem capitaneado iniciativas e já acumula alguma tradição de trabalho nessa direção. Seja em cursos de extensão universitária, de difusão cultural, de graduação ou mesmo de especialização pós-graduada, essa modalidade pode fazer uso da competência pedagógica, científica e cultural concentrada em cada uma das instituições consorciadas para a elaboração dos materiais e das rotinas de instrução, e aproveitar a boa distribuição regional dos seus muitos *campi* para o atendimento presencial periódico, conduzido por monitores ou docentes. Em muitos países, como a Austrália, a Espanha ou a Inglaterra, universidades públicas conduzem com sucesso, há décadas, programas dessa natureza. Mesmo começadas com atraso no Brasil, essas oportunidades formativas podem, em pouco tempo, ampliar significativamente o número dos atendidos pelo ensino superior público, alcançando aqueles sem condições econômicas de se deslocar para cidades onde esteja disponível, ou os que, já envolvidos no mundo do trabalho, não dispõem de tempo para acompanhar os cursos regulares, ou ainda parte dos anteriormente excluídos por vestibulares seletivos.

Ao lado dessas iniciativas de ensino a distância e, de certa forma, mais urgente

que elas, está a revisão do projeto pedagógico de nossos cursos de graduação, dos bacharelados, das licenciaturas e dos demais cursos de formação profissional. Essa revisão, frustrada em pelo menos duas reformas universitárias, não pode esperar indefinidamente se quisermos, no que se refere ao ensino de graduação, justificar a própria criação da universidade, como algo mais do que o ajuntamento de escolas superiores. A proposição do ciclo básico, por exemplo, foi uma medida integradora do trabalho das várias unidades acadêmicas, mas revelou-se insuficiente para se conceber e praticar uma formação superior ampla, como só a universidade poderia fazer. É importante despertar a universidade para seu papel educacional, superando a idéia de cursos como reunião de disciplinas, ou de disciplinas como seqüências de aulas. A atualização pedagógica não deve se resumir a mudar os livros ou discursos, a adquirir novos equipamentos experimentais ou informáticos. Na revisão do ensino de graduação, além de substituir as rotinas dos cursos, é preciso substituir parte das aulas por atividades dos alunos, ampliar e promover vivência cultural universitária e efetiva prática intelectual e profissional, como partes centrais do processo de formação, explicitando e articulando no projeto pedagógico de cada curso todo o elenco de atividades previstas para os estudantes. A universidade conta, para reaver sua graduação, com bons pontos de partida, como competência científica e cultural, além de sua autonomia didático-pedagógica, mas precisa deixar de ser “federação de unidades” ou “condomínio de faculdades”, para superar a distância atual entre educação e produção de conhecimento, entre ciências humanas e naturais,

entre formação cultural e profissional, entre teorias pedagógicas e práticas educacionais.

A pós-graduação e a pesquisa, em princípio, são os domínios em que a universidade pública poderia se sentir soberana, pois ela concentra no Brasil a pesquisa científica, participa reconhecidamente da produção e da crítica cultural, congrega grande parte dos centros de ensino de pós-graduação. Essas são, contudo, as atividades mais diretamente ameaçadas pelos cercos à academia, porque são aquelas cuja perda definitivamente descaracterizaria a instituição universitária. A fragilidade do atual modelo de pesquisa e pós-graduação já foi em parte percebida pela própria universidade e pelas agências financiadoras. Sua revisão é urgente não só por questões de custo ou de eficácia, mas por não garantir, no conjunto das universidades, nem mesmo sua manutenção e sua reprodução. No atual modelo, todas as unidades de todas as universidades deveriam, em princípio, crescer em quantidade e qualidade, até atingir o número e o grau de excelência suficientes para ser consideradas autônomas, na condução de suas pesquisas e, portanto, maduras para abrigar programas específicos de pós-graduação. Essa foi a idéia que presidiu à formação de muitos dos grupos de pesquisa e programas de pós-graduação em universidades de maior porte, mas só excepcionalmente funciona bem em unidades acadêmicas menores, ou em grupos de pesquisa pouco numerosos, mesmo que em instituições maiores. Quando, por exemplo, a possibilidade de contratação dos novos quadros não acompanha o ritmo da perda de pesquisadores experientes, seja por migração acadêmica, seja por aposentadoria, o tempo conspira

contra a autonomização, levando alguns grupos de pesquisa e programas de pós-graduação a entrar em decadência pouco depois, quando não antes, de terem atingido sua maturidade.

Um outro modelo, vislumbrado para substituir o atual, procura ser mais “realista”, apostando na impossibilidade da consolidação de grupos de pesquisa e de programas de pós-graduação em grande parte das atuais universidades, distinguindo de um lado os “centros de excelência”, de outro lado “o resto”. Noutras palavras, haveria instituições ou unidades que seriam tratadas como efetivamente universitárias e aquelas nas quais o caráter universitário já seria decretado como de segunda categoria. Talvez nem todo o ensino superior possa ser necessariamente universitário, mas seria lamentável abrir mão da existência de universidades de fato, em todos os centros urbanos, em todos os estados da União, consideradas as funções sociais que essas universidades desempenham no desenvolvimento cultural das muitas regiões, especialmente em um país das dimensões do nosso. Além disso, não é difícil mostrar que esse outro modelo também não se sustenta, em termos de sua manutenção e reprodução, pois a maior parte dos docentes pesquisadores formados nas universidades “excelentes”, e que não serão empregados nelas próprias, acabarão por ser subutilizados e frustrados nas outras instituições, que constituem “o resto” das universidades. É preciso, portanto, conceber uma nova proposta para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação, que não se restrinja ao atual modelo de “desenvolvimento por conta própria” dos grupos e programas, modelo que tem inviabilizado a consolidação de muitas

universidades, e se distinga do modelo no qual, fora os “centros de excelência”, o que resta se condena a “resto”.

Uma nova proposta para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação deveria incluir redes interinstitucionais, regionais ou nacionais que credenciassem pesquisadores, individualmente ou em grupo, como partícipes de programas amplos, nos quais os centros maiores, em termos de pesquisa e de oferta de cursos, atuariam como polos ou “nós” de convergência da rede. Articulados por meio da internet e demais formas de comunicação, os muitos pontos de cada rede poderiam estar desenvolvendo pesquisas, orientando pós-graduandos e oferecendo cursos nos programas comuns, de acordo com sua disponibilidade humana e material. Um grupo pequeno e secundário poderia crescer em quantidade e qualidade, tornando-se um novo pólo. Cada rede temática demandaria às agências de fomento os recursos para a manutenção ou expansão de seus programas, de forma unificada, credenciaria seus participantes de acordo com suas qualificações, redistribuindo as parcelas correspondentes a seus subprogramas ou a seus grupos associados. Os simpósios temáticos e os encontros periódicos de pesquisa por especialidade, nos moldes dos que ocorrem hoje, seriam momentos também utilizados para discussões e decisões coletivas dos programas e das redes. As avaliações e as decisões de mérito seriam feitas no interior dessa comunidade interuniversitária, com critérios de qualidade consolidados na parceria da produção científica e cultural, simplificando também a tramitação burocrática.

Entre outras vantagens, esse novo modelo permitiria a um jovem pesquisador, ou

a um pequeno número deles, mesmo tendo se formado em grandes centros, poder trabalhar em centros menores, mantendo permanente interligação com sua área de investigação e intercâmbio e sua ligação com a atividade de formação pós-graduada, sem ter de esperar o desfecho de uma longa e freqüentemente frustrada batalha pela consolidação de seu próprio grupo de pesquisa e de seu próprio programa de pós-graduação, sem privar a universidade onde trabalha de efetivamente contar com docentes pesquisadores efetivos. Outra vantagem, associada à anterior, seria uma maior tranquilidade das instituições quando da migração de quadros acadêmicos entre elas. Claro que grupos autônomos deverão continuar existindo, eventualmente interagindo com as novas redes, como partes de um sistema universitário co-responsável, solidário e cooperativo, não só como elementos antagônicos disputando os mesmos e limitados recursos. É claro que isso exigirá amadurecimento, para um entendimento pactuado entre as universidades consorciadas, assim como uma revisão das linhas de trabalho e financiamento das agências de fomento, o que não deve constituir obstáculo, se houver vontade política. Na realidade, grandes “redes de pesquisa”, algumas delas internacionais, já operam há tempo, por exemplo realizando a análise de dados experimentais obtidos em grandes laboratórios centrais. Algumas iniciativas parciais nesse sentido também já têm sido propostas, em diversas instâncias, para programas de pós-graduação, e não é ilusório contar com a possibilidade da disseminação dessas redes e desses programas interinstitucionais<sup>28</sup>. Nessa hipótese, assim como o ensino de graduação ultrapassaria as limitações das “federações de unida-

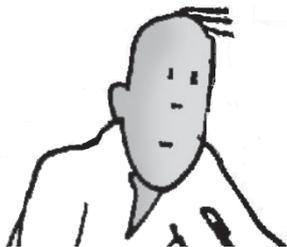
des”, o ensino de pós-graduação amadureceria uma articulação de universidades que, em alguns casos, poderá resultar em programas nacionais de pós-graduação.

Outra evolução há muito demandada é uma distinção de objetivos e exigências entre o mestrado, que deve ser tratado simplesmente como uma etapa de especialização, e o doutorado, que revela a maturidade para o trabalho acadêmico independente e, portanto, credencia para a autonomia na docência e na pesquisa.

Essas propostas nos permitem tocar num ponto talvez nevrálgico do ensino superior brasileiro, a relação entre a universidade pública e o ensino superior privado, de caráter universitário ou não. O mercado bilionário do ensino superior no Brasil é hoje palco, como vimos, de acirradas batalhas entre diferentes empresas e corporações, disputas nem sempre benéficas ao interesse público. Mesmo considerados os prejuízos que essa fúria empresarial promove ao próprio conceito de universidade, de que já tratamos ao discutir *o cerco político*, assim como os danos estruturais à universidade devido à predação de que tratamos no *cerco territorial e econômico*, é preciso encontrar formas de convívio entre universidade pública e ensino superior privado, uma vez que, assim como na relação entre saúde pública e saúde privada, são distantes as hipóteses de se suprir com ensino superior público, a curto ou médio prazo, a formação da já majoritária parcela dos alunos que recorrem às escolas privadas. A vexatória situação atual do ensino superior, que chega às manchetes de jornais com resultados inaceitáveis na avaliação de muitas faculdades ou com as guerras entre magnatas do ensino superior privado, poderá se agravar ainda mais,

muito rapidamente, se não for encontrada uma solução de Estado para a moralização e a fiscalização do sistema já implantado e para o credenciamento de novas escolas. O Conselho Nacional de Educação tem revelado a dificuldade de fazer prevalecer critérios de uma boa educação superior diante dos interesses dos *lobbies* empresariais, que se instalam em seu próprio interior. Para enfrentar essa situação é preciso preservar competência educacional não atrelada aos interesses particulares, com autoridade para exercer funções de supervisão e avaliação, tanto para o acompanhamento permanente como para o julgamento de questões e pendências. A destruição da universidade pública decretaria definitivamente a impossibilidade de se exercer tal supervisão. Aliás, na ausência de ensino superior público, também não haverá ensino superior para alunos sem condições de pagamento, nem mesmo haverá oferta de ensino superior em regiões em que o mercado não justificar o investimento realizado.

À parte disso, para se garantir alguma qualidade ao ensino privado, é preciso dar formação superior e pós-graduada a seus quadros docentes, que não é suprida pelo próprio ensino privado, mas sim pela universidade pública. Atualmente, aliás, o ensino superior privado tem sido compreendido como um dos “mercados de trabalho” para os licenciados, mestres e doutores formados na universidade pública e essa relação, hoje de fornecedor e empregador de professores, é insuficiente para o aperfeiçoamento do ensino superior. Diferentemente das universidades públicas, esta-



tais propriamente ditas, ou comunitárias e confessionais, as escolas superiores privadas, com ou sem o título de universidade, geralmente não têm plano de carreira, nem oportunidades para formação pós-graduada em serviço, nem mesmo atividades de pesquisa remuneradas como parte das atribuições docentes. Ora, definir, promover e supervisionar uma mínima definição profissional do trabalho dos docentes já seria um importante aperfeiçoamento da relação entre a universidade pública e as demais instituições de ensino superior. A própria universidade pública pode modificar seus serviços, como resultado dessa discussão. Por exemplo, se for percebido que a pós-graduação nos moldes atuais não é a melhor ou a única maneira de suprir quadros para o ensino superior em geral, seria possível diversificá-la ou reorientá-la.

## Universidade, serviços e participação social

Sempre foi importante, no Brasil, a relação entre a universidade pública e os serviços básicos de educação e de saúde, mas se torna ainda mais vital em momentos como o atual, quando esses direitos da cidadania têm sido deixados à mercê do mercado, à medida que o Estado se desobriga de garanti-los. Não se trata somente de um empobrecimento do Estado, de sua incapacidade de financiar os serviços públicos, mas também de uma ideologia de depreciação do que é público, como se tudo quanto não se expõe ao filtro de um mercado concorrencial fosse fadado à inefici-

ência ou à baixa qualidade. Na realidade, a oposição antagônica entre o público e o privado nem sempre serve ao interesse público e, conforme o caso, a função da instituição pública, relativamente às instituições privadas, pode ser de complementaridade, de fiscalização, de coordenação ou de credenciamento, como vimos ao tratar do ensino superior.

A relação da universidade com a saúde pública, por meio do ensino médico e dos hospitais universitários, é pelo menos tão importante quanto aquela relação com o ensino superior. A história do sistema de saúde no Brasil é inseparável da história da universidade pública e, antes dela, da história das faculdades de medicina ou dos institutos públicos, que associaram pesquisa e serviços, como o Oswaldo Cruz, o Adolfo Lutz e tantos outros cuja memória vai se apagando. Os tradicionais hospitais universitários e as santas casas, que também são hospitais de formação, sempre estiveram entre os maiores e melhores hospitais no Brasil e, até por isso, entre os mais demandados e sobrecarregados. Muitos dos hospitais da rede pública, como os dos antigos institutos de aposentadoria e pensão, os IAPIs, IAPCs, foram absorvidos pelas universidades públicas, sendo salvos assim do sucateamento por que passou e continua a passar aquela rede. Pois bem, falar do destino do atendimento e da supervisão do sistema de saúde brasileiro é, necessariamente, falar do destino desses hospitais e, portanto, das universidades públicas, que são sede de quase uma centena deles, atendendo mensalmente mais de 1 milhão de pacientes.

Como no exemplo anterior, da educação superior, o sistema de hospitais universitários tem significado estratégico múltiplo

para a saúde pública, além de cobrir parcela significativa do atendimento nacional, associado ao SUS (Sistema Unificado de Saúde), ao qual muitos hospitais da rede privada também estão filiados. Esses hospitais universitários, os HUs, não “selecionam pacientes” de acordo com interesses de pesquisa, pois precisam atender com qualidade e quantidade o fluxo de demanda, da forma com que este se apresenta. Essa ação complementar do atendimento público, hoje em geral terceirizado, de certa forma muda o sentido de “hospitais de pesquisa”, mas tem como vantagem formar médicos para as condições reais da saúde no país. Há nisso, no entanto, outro sentido pelo menos tão importante, que permite aos HUs exercer funções que, no Brasil, só poderiam mesmo ser exercidas por hospitais onde há pesquisa e desenvolvimento, a exemplo da elaboração das chamadas *condutas*, ou seja, parâmetros de procedimentos médicos em determinados grupos de doenças, ou o estabelecimento de bioequivalência para os medicamentos denominados “genéricos”, ou ainda a incorporação de novas tecnologias de imagem em processos diagnósticos e curativos e sua difusão para a rede pública em geral. Hospitais públicos não-universitários, centros de saúde ou hospitais privados não têm como exercer essas funções, ou como realizar investigações de epidemiologia clínica, que permitiram, por exemplo, compor uma rede nacional de estudos de doenças, inadiável com o agravamento da poluição ambiental e do caos urbano. O projeto estratégico deve, portanto, explicitar essa e outras tarefas da universidade, demandar os recursos para realizá-las, mas também estabelecer condições internas para exercê-las, como planos de carreira

para os médicos, de forma a permitir sua dedicação em tempo integral nos hospitais universitários.

Uma das razões principais para a criação de nossas universidades, expressa no já mencionado *Manifesto dos pioneiros*, tinha sido prover formação superior adequada para os professores da educação básica e, de fato, até há umas três décadas, as escolas públicas de nível médio tinham seus professores formados na universidade pública e, em contrapartida, formavam a maioria dos estudantes que chegavam à universidade. Desde então, no entanto, a relação da universidade com o ensino público fundamental e médio foi objeto de uma persistente desconstrução: por razões salariais, os professores formados na universidade pública passaram a trabalhar nas escolas privadas de elite, contribuindo para que, na seleção no vestibular, os estudantes que chegam a universidades públicas venham dessas escolas. Ao mesmo tempo, dada a intensa urbanização, houve um grande crescimento da escolarização, não acompanhada pela formação de mais professores, nem em adequação da escola aos novos contingentes populares que chegam a ela, produzindo carências cada vez mais agudas. Na última década, por exemplo, dobrou o contingente de alunos da escola média, que hoje já são 7 milhões, a maior parte deles nas escolas públicas.

Hoje, cerca de um quarto dos 160 milhões de brasileiros está na escola e não há dúvida de que, em geral, essa escola é pouco eficaz. É unânime a compreensão de que a educação é um de nossos problemas centrais, de que o futuro da nação depende da qualidade de sua escola, mas falta transformar essa compreensão em

engajamento de diferentes setores sociais e de instituições como a universidade. Tanto quanto na questão da saúde pública, a universidade tem nisso uma função estratégica a cumprir, começando por reconstruir seu vínculo com a escola pública. Os pontos de partida para essa reconstrução são a boa distribuição geográfica das universidades públicas brasileiras, a competência científica e cultural concentrada nelas e seus cerca de mil cursos de formação inicial de professores. É preciso modernizar esses cursos, hoje esvaziados por razões de mercado, dobrar seu número de alunos e aproximá-los da escola e dos sistemas estaduais e municipais de educação. Universidade e escola têm de trabalhar juntas numa reformulação que promova um salto de qualidade na educação básica, conduzindo lado a lado formação inicial e formação continuada de professores, nesse momento em que, enquanto 100 mil recebem formação inicial, 1 milhão necessitam de formação continuada. Esse esforço nacional pela educação pública, para o qual a universidade pode ser peça central, é condição essencial para revertermos nosso histórico de exclusão social, sem o que nosso país continuará a regredir em termos de autonomia, nessa era em que geração de conhecimento é pressuposto de capacidade produtiva.

É preciso admitir, no entanto, que, nesse mesmo período em que a universidade pública tem se distanciado da escola pública, o desemprego e o subemprego, devidos à globalização acelerada, têm levado à marginalidade parcelas crescentes da população trabalhadora. Nessa conjuntura perversa, a educação por si só não basta, ainda que continue a ser essencial. Sem programas de inclusão e de reinclusão so-

cial e econômica, não há como promover sequer a escolarização fundamental dos setores sociais mais gravemente necessitados. Os programas de bolsa-escola, que remuneram famílias carentes para manter suas crianças na escola, são o absolutamente mínimo que se pode garantir, pois para educar os filhos é preciso que os arrimos de família possam sustentá-los. Em nossos dias, isso exige que se apoiem atividades econômicas autônomas de trabalhadores desempregados, que se subsidiem setores empresariais intensivos em mão-de-obra, que se promova a reforma agrária, fixando no campo famílias de trabalhadores rurais sem terra. Também nesse esforço pela inclusão social e econômica, é preciso pensar qual pode ser o papel da universidade.

Algumas universidades oferecem assessoria e atualização tecnológica e administrativa a microempresas e pequenas empresas, lado a lado com atualização profissional para algumas categorias de trabalhadores. É uma ação de caráter educacional mas que é parte do que usualmente se denomina extensão universitária. Pode-se dizer que esse trabalho de extensão formativa e de difusão técnico-produtiva é, para as unidades universitárias da área tecnológica e administrativa, o que o atendimento de extensão de saúde é para suas faculdades de medicina e odontologia. A diferença é que é mais antiga a tradição de extensão na área da saúde e que o usuário da formação empresarial e profissional não é um paciente mas um agente econômico. É preciso perceber que o microempresário de hoje é o desempregado de ontem e que, sem apoio técnico, gerencial e comercial, sua microempresa poderá estar falida amanhã. Uni-

versidades, em várias regiões do país, atendem nacionalmente centenas de consultas, todos os dias, por meio desses serviços de assessoria e consultoria. Com base em levantamentos baseados nessas consultas, podem-se conceber cursos de atualização gerencial e profissional e mesmo *kits* de apoio para novos empresários ou para trabalhadores em busca de novas qualificações. A participação de alunos de graduação e de pós-graduação nesses programas de atendimento estabelece a necessária ponte entre ensino de graduação, ensino de pós-graduação, pesquisa e extensão. Esse é só um exemplo do que a universidade pode fazer, a serviço da inclusão social e do apoio a agentes econômicos na produção e nos serviços, nas áreas urbana e rural. É claro que ela não deve fazer isso sozinha, e sim subsidiada e apoiada por agências e programas públicos de defesa e promoção da economia nacional, mas, de uma forma ou de outra, ela deve se engajar em ações contra a exclusão social e, portanto, na problemática do emprego, da produção e dos serviços.

Essa exclusão é estrutural, um quadro crônico sem superação à vista, e não basta um envolvimento conjuntural da universidade para enfrentá-la. Por isso, parte da pesquisa, do ensino e da extensão deve estar permanentemente a serviço da transformação desse desumano panorama social, em que a marginalização nas cidades e no campo parece já estar sendo considerada condição normal. Instituição pública que é, seria pelo menos natural que a academia, fazendo uso de sua autonomia, enfrentasse alguns dos problemas da sociedade que a mantém. Práticas sociais solidárias podem, por exemplo, ser parte regular da formação de todos os estudantes

durante todo o seu curso, não como bene-  
merência oficial, mas como formação éti-  
ca e social regular, em campanhas e situa-  
ções emergenciais, assim como em ações  
permanentes em escolas, museus, sindicatos,  
hospitais, creches, veículos de comuni-  
cação, comunidades rurais e urbanas, sis-  
temas públicos ou comunitários de saúde,  
de previdência, de segurança, de justiça,  
de cultura, de lazer, de turismo. Quanto  
mais avançado estiver o estudante em seus  
estudos, mais próximas poderão estar tais  
práticas da competência específica que ele  
houver adquirido e menor será a supervi-  
são docente de que necessitará. O  
aprofundamento de sua própria constru-  
ção como cidadão será, para cada estu-  
dante ou professor, tão importante quanto  
a contribuição social que dará, para a  
melhoria das condições materiais e cultu-  
rais da comunidade. Em um movimento  
dessa natureza, a universidade estará se  
deslocando no sentido oposto ao da com-  
petição individualista de uma sociedade  
que hoje ela reflete e reproduz, seja nos  
exames seletivos, seja em práticas  
educacionais avessas à cooperação.

## Nem ócio, nem negócio: cultura, economia e política

A academia da Antiguidade grega  
era concebida como o espaço para o  
cultivo de conhecimentos não-pragmáticos,  
o ócio, considerado superior às atividades  
práticas e essencial ao desenvolvimento do  
espírito humano. Não por outra razão, a  
palavra escola, do latim *schola*, vem de

*skholé*, ócio em grego, cujo oposto,  
*askholía*, corresponde ao trabalho de ma-  
nufatura; correspondentemente, ócio, do  
latim *otium*, é o tempo livre, o oposto a  
negócio, *necotium*, como nos lembra um  
texto de Carneiro Leão sobre a universi-  
dade<sup>29</sup>. Mais de dois milênios nos sepa-  
ram da Grécia clássica, que criou aquela  
academia, e o termo ócio ganhou a  
conotação de indolência, negócio não é  
mais seu oposto, mas permanece na nova  
academia a idéia do culto ao conhecimen-  
to, da cultura, enfim. A universidade, que  
surgiu com a cidade e que participou do  
desenvolvimento do Estado moderno, con-  
tinuou a ter sua essência na produção e na  
difusão da cultura, mas ganhou, ao longo  
dos séculos, duas novas dimensões, a po-  
lítica e a econômica, ou seja, passou a ocu-  
par-se da vida social também no que se  
refere ao poder e à produção.

Na realidade, a própria cultura, ou o co-  
nhecimento, cada vez mais faz parte da  
produção e do poder. Nas ciências contem-  
porâneas, naturais ou sociais, é pouco  
distinguível o que é  
visão de mundo do  
que é construção de  
mundo. As questões  
econômicas, cultu-  
rais e socioambien-  
tais de nossos dias,  
associadas às revo-  
luções tecnológicas,  
ganham um ritmo  
vertiginoso, em que  
se agigantam impê-



rios corporativos, se multiplicam guerras  
sectárias, se marginalizam nações e conti-  
nentes. Um enorme poder de intervenção  
no mundo natural convive com uma au-  
sência de propostas para a pacificação da

existência. Os problemas políticos nacionais e internacionais deste período, de sentido ideológico ou estratégico, assim como os problemas filosóficos, de sentido ético, epistemológico ou ontológico, não podem ser tratados à parte do conhecimento científico, da capacidade de cindir ou fundir núcleos atômicos, de investigar a evolução universal em escala de bilhões de anos, de arquitetar processadores de informação sobre cristais semicondutores, de manipular genes, elaborar e cultivar novas formas de vida. A própria discussão sobre os destinos de cada nação é parte do debate mais amplo sobre os rumos da sociedade humana, debate que já se iniciou nos bastidores da vida social, abafado pelo ruído do mercado. A universidade deve se apresentar para essa discussão, até porque abriga muitos de seus elementos conceituais, mas, para isso, precisa enfrentar o cerco externo das “forças de mercado” e, internamente, reencontrar sua vocação para o debate.

Em países como o Brasil, em que são poucas e nem sempre estáveis as instituições voltadas à cultura, a revitalização cultural da universidade é essencial e urgente para, além de promover a discussão dos graves impasses sociais, econômicos e políticos, atuar como partícipe e testemunha da cultura nacional. Mesmo com todos os seus problemas, a universidade pública tem sido no Brasil, durante mais de meio século, a mais assídua e confiável sede de promoção e de registro da produção cultural e científica. Mesmo insuficientes as condições de que dispõe a universidade, não há quem se disponha a substituir seus laboratórios, suas bibliotecas, seus museus, seus acervos etnoculturais, seus intercâmbios nacionais e internacionais de

informações e de especialistas das variadas áreas, das ciências humanas às ciências naturais, das matemáticas às línguas, das artes aos esportes; não se apresenta nenhuma outra instituição pública ou privada que se proponha a substituí-la em seu todo ou em cada uma das suas funções. Um ou outro museu, uma ou outra fundação pública de pesquisas, alguns até anteriores à criação da universidade, se ombreiam com ela em algumas atividades culturais ou tecnológicas. Contudo, as universidades públicas tiveram mesmo de absorver algumas dessas instituições, para impedir que fossem fechadas. Algumas fundações e alguns institutos privados têm também desenvolvido atividades de interesse cultural, financiados com excedentes do capital bancário ou industrial, mas sempre contando com quadros intelectuais formados nas universidades públicas, ou seja, como no caso do ensino superior privado, sem efetiva autonomia de formação e reprodução.

O projeto estratégico precisa, portanto, consolidar o papel de referência cultural da universidade, tendo em vista que as ameaças à cultura nacional, em última análise, são as mesmas que afrontam a universidade, ou seja, a partir de uma idéia mais ou menos geral de que cultura também tem mercado, de que é algo que se produz, se vende e se compra, fica “natural” a discriminação da cultura produzida em função de sua demanda e de seu custo de produção, que é o passo anterior à descontinuação de muitas linhas de investigação e produção cultural. Ora, as instituições que aprenderem a se entender com o mercado seriam, em princípio, aquelas capazes de sobreviver; as demais seriam suprimidas por seu custo considerado excessivo, ou por não atenderem a uma

demanda bem especificada. Por outro lado, exatamente as que se adaptarem ao mercado cultural e nele sobreviverem não teriam razão para ser mantidas como instituições públicas. Completa-se assim a equação do desmonte cultural: o que faz sentido para o mercado pode ser privatizado, já que tem mercado; o que não faz sentido para o mercado não tem sentido, pode ser desativado. Para se dar maior concretude a essa equação, onde se lê cultura, em geral, leia-se cultura científica, cultura artística, cultura tecnológica; onde se lê mercado, em geral, leia-se mercado internacional, condicionado pela demanda global. A dimensão cultural de projeto estratégico, portanto, também não pode ser algo só da universidade, precisa ser parte de um projeto estratégico nacional, não importa quão “anacrônico” isso possa parecer. Se a cultura não for compreendida como um patrimônio nacional, se não precisar ser promovida e preservada como bem da nação, não haverá mesmo razões para instituições públicas a cargo dessa cultura. Estará perdida a batalha e também a guerra.

A dimensão econômica ou econômico-produtiva da participação da universidade pública em um projeto estratégico nacional é hoje tanto ou mais complexa que a dimensão cultural e ou a relacionada aos serviços, de que já tratamos. A rapidez com que evolui a terceira revolução industrial e a ampliação de seus efeitos pela globalização econômica mudou, no mundo todo, a relação da produção científico-tecnológica de base acadêmica com o sistema produtivo. Já discutimos, há pouco, o papel da universidade na atualização tecnológica e administrativa da micro e pequena empresa nacional ou na capacitação do trabalhador em busca de nova

ocupação. É preciso, agora, compreender melhor o papel da universidade, em sua relação com aquela parte da economia nacional que efetivamente participa do mercado global. Em boa parte, isso tem a ver com a participação de docentes e de laboratórios acadêmicos em projetos de investigação tecnológica, em cooperação com ou sob demanda de grandes empresas privadas ou estatais.

As grandes empresas privadas, que no Brasil são hoje sobretudo multinacionais, fazem sua pesquisa e seu desenvolvimento em centros europeus e norte-americanos, sendo muito marginal a participação de outros centros, em países de economia dependente, geralmente só chamados para difusão e adaptação de produtos e sistemas. Somente as empresas públicas restantes no país, como a Petrobrás, que faz desenvolvimento tecnológico autônomo, como a prospeção e exploração de petróleo em águas profundas, continuam a trabalhar regularmente com centros nacionais de tecnologia, a exemplo da COPPE (Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação em Engenharia) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este e outros centros são, por vezes, também convocados para atividades de avaliação, licitação e credenciamento, na elaboração de análises, laudos, auditorias e pareceres, para serviços públicos nas áreas energéticas, ambientais e de serviços em geral. É indiscutível, contudo, a percepção de que, com raras e localizadas exceções, se encolhe e se estreita a demanda pelo desenvolvimento de conhecimento tecnológico nacional.

O desafio central, de fato, não está em continuar dando emprego à pesquisa e ao desenvolvimento de tecnologias nos laboratórios acadêmicos brasileiros ou em ou-

tras instituições públicas de finalidade semelhante; isso seria um aspecto lateral da questão. Se reconhecemos que, numa economia mundial fundada na permanente renovação do conhecimento, o sistema produtivo brasileiro não produz o conhecimento de que faz uso, o problema é compreender qual futuro terão ou como evoluirão a economia nacional, o nível de emprego, as trocas internacionais, a balança de pagamentos, o comprometimento do orçamento nacional com a dívida pública e a própria independência política nacional, sem o que não há como promover políticas sociais, sem o que se torna irreal o conceito de nação. Essas não são questões colocadas unicamente para o Brasil, mas nosso país tem porte suficiente para tratá-las em termos de suas características nacionais. Não são questões que se restrinjam à economia pois, nessa escala, economia e política não são separáveis, e dada essa dimensão política devem ser debatidas com toda a sociedade. Nesse debate, que também tratará de uma nova compreensão do Estado e da nação, não há como abrir mão da participação da universidade, reiterando a referência já feita anteriormente ao *Manifesto*, quando diz que “não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial [...] para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas”<sup>30</sup>.

Basta rever os conceitos de nação e de sítio, para compreender que não há qualquer exagero na afirmação de que a própria nação também está sitiada, no mesmo sentido amplo, não só metafórico, em que a universidade está sitiada. Desde suas origens, a existência do Estado-nação depende de sua possibilidade de controlar o mercado nacional, da capacidade de pro-

mover condições de vida aos cidadãos, assim como da afirmação da cultura e dos valores nacionais. No entanto, no Brasil, a amplitude hoje alcançada pela internacionalização da mercadoria, denominada globalização, fragiliza de forma inédita o controle nacional sobre o mercado e dificulta ou mesmo impede a promoção de condições de vida e trabalho para parcela cada vez maior da população, excluída da vida econômica e do acesso a bens culturais pelas novas formas de produção. A cultura e a educação vão se tornando mercadoria e, tanto quanto o trabalho, deixam de ser direitos de todos para se tornar privilégios de uma fração da população. Esse processo, que promove e acelera o desmonte institucional, se apresenta como uma nova etapa de “modernização”, que troca políticas nacionais por liberalização de mercado e restringe o campo de ação do Estado nacional. Nessa medida, ao retomar seu papel na promoção da cultura, da educação e da saúde públicas e mesmo em políticas públicas de inclusão social, a universidade também se credencia como interlocutor para o debate do Estado e da nação.

As perplexidades diante da nova configuração mundial na qual se inaugura o século XXI são maiores do que as preocupações com o futuro das nações, mas têm muito a ver com isso. A nova compreensão do universo e da biosfera, a capacidade de processamento e intercâmbio de informações e a proporção de pessoas que acompanham a evolução do conhecimento científico são, de forma tão promissora, inéditas na história humana. Por outro lado, considerados os últimos séculos, nunca foram tão frágeis as propostas para se alcançar um convívio de paz e prosperidade entre as

nações, para a afirmação cultural dos povos, para o encontro de um equilíbrio dinâmico entre desenvolvimento econômico e preservação ambiental ou mesmo para o respeito humano entre distintos grupos sociais de cada sociedade. Esse descompasso entre conhecimento científico-tecnológico e valores humanos pode ser interpretado como integrando uma crise de paradigmas ou um declínio das utopias, uma questão de fundo ainda mais ampla.

Nem os interlocutores nem os termos para o debate dessa questão estão dados. O enfraquecimento interno de inúmeras nações produz descrédito também nos fóruns políticos mundiais, como a própria Organização da Nações Unidas, onde os protagonistas relevantes representam as mesmas corporações e interesses que contribuem para o enfraquecimento das nações, até porque o fim da divisão polar do mundo não correspondeu a uma multipolaridade mais rica, mas sim a uma lógica imperial tácita, única e incontestada, que tem num pretenso mercado livre seu único sacrário formal. É nesse contexto de dissolução de valores e de desmonte de instituições que se há de situar a problemática nacional ou, em termos mais gerais, a problemática das nações, das culturas e dos povos. O Estado e suas instituições, entre elas a universidade, devem ser pensados como um conjunto, nesta transição que, por curioso e simbólico sincronismo, é também uma transição entre séculos. A universidade brasileira sitiada, como vimos, internamente por suas próprias contradições e externamente por um entorno social que vai se dissolvendo em mercado, vai encontrar muitas de suas congêneres em situação semelhante, em toda a América Latina e em outras partes do mundo.

O bom convívio acadêmico, entre as universidades brasileiras e entre essas e as de outros países, entre as sociedades científicas e culturais de alcance nacional e internacional, hão de servir, pelo menos, para identificar alguns dos termos daquele grande debate ou de parte dele. Certamente, é ambição talvez desproporcionada atribuir também ao domínio acadêmico a busca de novos paradigmas para a organização dos Estados, das nações, de modelos para o desenvolvimento solidário das sociedades. De toda forma, já será um auspicioso começo a discussão de novos paradigmas para a universidade, instituição que tem cruzado séculos, presente em todas as nações como instrumento de promoção e afirmação cultural e política. Talvez a atual multiplicidade de bons livros<sup>31</sup> e artigos sobre os impasses da universidade, à qual este pequeno livro se inclui, como mais um aceno, nos possa dar esperança de que, na realidade, o debate já tenha começado.

O chamamento para este debate foi reiterado, há pouco, por Aziz Ab'Saber, que entende ser preciso “defender a universidade pública, não por causa corporativa, mas por causa de consciência”, e a convoca a “dar a volta por cima” nessa situação que constrange a ela e a toda a nação, nessa “colonização de enquadramento [...] que destrói e desindustrializa”<sup>32</sup>. A comunidade universitária talvez ainda não esteja de todo consciente desse seu papel de repensar-se, repensando o mundo contemporâneo. O movimento docente, que se construiu na defesa da universidade, centrada na reivindicação de direitos dos professores, poderia crescer como pólo mobilizador desse debate, retomando ou reforçando a dimensão política mais universal do trabalho acadêmico.

1. Entre estas publicações, com que entramos em contato ao concluir a preparação desse texto, vale a pena ressaltar *Universidade em ruínas: na república dos professores*, organizado por Héglio Trindade (Petrópolis, Vozes, 1999), assim como o texto de circulação restrita intitulado *A presença da universidade pública*, editado em janeiro de 2000 pela Universidade de São Paulo, com as principais conclusões da Comissão de Defesa da Universidade Pública que trabalhou no Instituto de Estudos Avançados da USP, ao longo do ano de 1999.
2. CHAUI, Marilena. A universidade hoje. In: AGUIAR, Flávio (org.) *Antonio Candido: pensamento e militância*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 1999, p. 276.
3. CAMPOS, Francisco. Exposição de motivos. Reforma do Ensino Superior. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931, p. 5.830-39.
4. A reconstrução educacional no Brasil - Ao povo e ao governo. In: *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1932, p. 16.
5. Idem, ibidem, p.61.
6. Idem, ibidem, p. 63.
7. Idem, ibidem, p. 65.
8. Idem, ibidem, p. 66.
9. CAMPOS, Francisco, *op. cit.*, p. 5.8030-39
10. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, op. cit.*
11. AGUIAR, Flávio. Antonio Candido: A Faculdade de Filosofia mudou o panorama cultural. *Revista da Adusp*, São Paulo, Associação de Docentes da Universidade de São Paulo, nº 17, p. 30-37, jun. 1999.
12. Citado em *The Economist*. A survey of universities. Londres, out. 1997. Número especial.
13. Idem, ibidem.
14. Idem, ibidem.
15. CHAUI, Marilena. Ética e universidade. *Universidade e Sociedade*. São Paulo, Andes - Sindicato Nacional, 8 , p. 82-86, fev. 1995.
16. VELLOSO, Jacques. Investimento público em educação: quanto e onde? *Ciência e Cultura*, 40(4), p. 359-365, abr. 1988.
17. ACUADA, a ciência reage. *Revista da Adusp*, São Paulo, Associação de Docentes da Universidade de São Paulo, out. 1999.
18. *The Economist*. A survey of universities. Londres, out. 1997. Número especial.
19. Veja-se a esse respeito: DURHAM, Eunice R. *As universidades públicas e a pesquisa no Brasil*. São Paulo, NUPES, Documento de trabalho, 9/98.
20. TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1998, p. 118.
21. Idem, ibidem, p. 105-106.
22. Idem, ibidem, p. 118.
23. Idem, ibidem, p. 119.
24. ESCOLAS com maior porcentual de alunos com melhor e pior desempenho; notas médias por curso. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 dez. 1999. O jornal publicou os resultados do “Provão/99” usan-

do como fonte DAES/ INEP/MEC – Exame Nacional de Cursos, 1999.

25. LISTA revela 44 cursos classe A. *Notícias*, INEP/MEC, 9 dez 1999.

26. CUNHA, Luis Antônio. *Crise de identidade: na universidade pública a avaliação em questão*. Universidade e Sociedade, junho/1992.

27. SOUZA, Paulo Renato. Governador: escolha sua universidade. Qual Universidade? In: ARAÚJO, Braz J. (org.) *A crise da USP*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

28. Em seminário de maio de 1999, na Universidade de São Paulo, reuniram-se representantes de duas dezenas de programas interinstitucionais com representantes de universidades de uma dezena de estados.

29. CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. Ócio e Negócio. In: DÓRIA, Francisco Antônio (coord.) *A crise da universidade*. Rio de Janeiro, Revan, p. 9, 1988.

30. Idem, p. 65

31. Uma das mais recentes dessas publicações, *Universidade em ruínas*, já referida na abertura desse texto, traz alguns bons artigos sobre a perspectiva internacional das universidades e do ensino superior.

32. Trecho da fala do geógrafo Aziz Ab'Saber em 23 de março de 2000, ao receber o título de Professor Emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

# Bibliografia

- A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil – Ao povo e ao governo. In: *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1932, p. 16.
- ACUADA, a ciência reage. *Revista da Adusp*, São Paulo, Associação de Docentes da Universidade de São Paulo, nº 18, out. 1999.
- CAMPOS, Francisco. Exposição de motivos. Reforma do Ensino Superior. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931, p. 5.830-39.
- CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. Ócio e Negócio. In: DÓRIA, Francisco Antônio (coord.) *A crise da universidade*. Rio de Janeiro, Revan, p. 9, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade hoje. In: AGUIAR, Flávio (org.) *Antonio Candido: pensamento e militância*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 1999, p. 276.
- CHAUÍ, Marilena. Ética e universidade. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, Andes - Sindicato Nacional, 8, p. 82-86, fev. 1995.
- CUNHA, Luis Antônio. *Crise de identidade: na universidade pública a avaliação em questão*. Universidade e Sociedade, junho/1992.
- DURHAM, Eunice R. *As universidades públicas e a pesquisa no Brasil*. São Paulo, NUPES, Documento de trabalho, 9/98.
- ESCOLAS com maior percentual de alunos com melhor e pior desempenho; notas médias por curso. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 dez. 1999.
- LISTA revela 44 cursos classe A. *Notícias*, INEP/MEC, 9 dez 1999.
- MEMÓRIAS da educação. *Revista da Adusp*, São Paulo, Associação de Docentes da Universidade de São Paulo, nº 17, jun. 1999.
- SOUZA, Paulo Renato. Governador: escolha sua universidade. Qual Universidade? In: ARAÚJO, Braz J. (org.) *A crise da USP*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1998, p. 118.
- THE ECONOMIST. A survey of universities. Londres, out. 1997. Número especial.
- TRINDADE, Héliogio. *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, Vozes, 1999
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *A presença da universidade pública*. São Paulo, Comissão de Defesa da Universidade Pública/Instituto de Estudos Avançados, jan. 2000.
- VELLOSO, Jacques. Investimento público em educação: quanto e onde? *Ciência e Cultura*, 40(4), p. 359-65, abr. 1988.