

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS
NAOMAR DE ALMEIDA FILHO

*A Universidade no século XXI:
para uma Universidade Nova*



A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: PARA UMA UNIVERSIDADE NOVA

AUTORES

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS
NAOMAR DE ALMEIDA FILHO

EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA. SA
Av. Fernão Magalhães, n.º 584, 5.º Andar
3000-174 Coimbra
Tel.: 239 851 904
Fax: 239 851 901
www.almedina.net
editora@almedina.net

PRÉ-IMPRESSÃO | IMPRESSÃO | ACABAMENTO

G.C. GRÁFICA DE COIMBRA, LDA.
Palheira – Assafarge
3001-453 Coimbra
producao@graficadecoimbra.pt

Dezembro, 2008

DEPÓSITO LEGAL

285948/08

Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação
são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer
processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita
e passível de procedimento judicial contra o infractor.

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

SANTOS, Boaventura de Sousa, 1940- , e outro

A Universidade no século XXI : para uma universidade
Nova / Boaventura de Sousa Santos, Naomar de Almeida
Filho. – (CES)
ISBN 978-972-40-3721-9

I – ALMEIDA FILHO, Naomar de

CDU 378
37.014

ÍNDICE

Prefácio de Boaventura de Sousa Santos	7
Prefácio de Naomar de Almeida Filho	11
Capítulo 1 A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade	15
<i>Boaventura de Sousa Santos</i>	
Introdução	11
PARTE I	17
Os últimos quinze anos	17
A descapitalização da universidade pública	22
A transnacionalização do mercado universitário	26
Do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário	33
O fim do projecto de país?	37
Da fala ao écran	39
PARTE II	41
Que fazer?	41
<i>Enfrentar o novo com o novo</i>	45
<i>Lutar pela definição da crise</i>	45
<i>Lutar pela definição de universidade</i>	46
<i>Reconquistar a legitimidade</i>	48
<i>Criar uma nova institucionalidade</i>	62
Regular o sector universitário privado	70
Conclusão	75
Bibliografia	77
Capítulo 2 Universidade Nova no Brasil	79
<i>Naomar de Almeida Filho</i>	
Introdução	79
Reformas da Universidade: breve histórico	83
A Universidade Medieval	83

Kant, Humboldt e o Conflito das Faculdades	87
Da Reforma Flexner ao Processo de Bolonha	90
No Brasil: primeiras escolas superiores	93
Reformas Universitárias Brasileiras no Século XX	98
Modelos de Educação Superior	105
Modelo Norte-Americano	105
Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha)	107
O (não) modelo brasileiro atual	109
Arquitetura curricular superada	113
Breve comentário crítico	117
Por um Paradigma Renovado de Universidade	119
Contra a ALCA-DEMIA	125
Sobre a Reforma Universitária no Brasil	131
Introdução	131
Antecedentes	132
Reforma com autonomia	136
Breve Comentário Esperançoso	137
O Modelo Universidade Nova	139
Contexto e Condições	140
Bacharelado Interdisciplinar: Conceito e modalidades	143
Formas de Ingresso e Progressão da Formação	152
Impacto do Modelo	155
Do Acesso à Universidade (Ações Afirmativas na Universidade Nova)	159
Nem Harvard, nem Bolonha	165
Protopia: Universidade Nova	179
Bibliografia	183

PREFÁCIO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Este livro é constituído por textos de intervenção no debate sobre a reforma da universidade e tem uma história curiosa. O texto que lhe deu origem, o Capítulo 1, foi publicado no Brasil há quatro anos. A primeira versão deste texto foi apresentada em Brasília, no dia 5 de Abril de 2004, no âmbito do Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil, sendo Ministro o Dr. Tarso Genro.

Na minha palestra em Brasília esteve presente o Prof. Naomar de Almeida Filho, então Reitor da Universidade Federal da Bahia. Já nos conhecíamos, mas só então nos demos conta da convergência entre as nossas ideias a respeito da reforma da universidade. A partir daí, o nosso diálogo intensificou-se. Entretanto o Prof. Naomar, já eleito para um segundo mandato de Reitor, não só passou a intervir mais activamente e a nível nacional sobre o tema da reforma da universidade, como também propôs um ambicioso e inovador projecto de reforma da sua universidade, a Universidade Federal da Bahia, projecto a que chamou Universidade Nova. Para fundamentar o seu projecto, escreveu vários textos e um livro. Ao lê-los, impressionou-me o seu profundo conhecimento da tradição universitária internacional e brasileira e a sua capacidade para desenhar uma proposta de reforma inovadora que, sem deixar de estar atenta às experiências internacionais, busca as suas raízes nas melhores experiências e ideias universitárias brasileiras. Consciente de que a universidade, para ter legitimidade e eficácia, tem de conhecer bem o lugar onde está implantada, afirma veementemente: “Nem Harvard, nem Bolonha”. Esta busca de raízes é, no entanto, feita com uma profunda orientação de futuro, procurando criar uma universidade comprometida com as aspirações democráticas e de justiça social da sociedade mais próxima, mas ao mesmo tempo plenamente envolvida na tarefa de contribuir para uma globalização solidária do saber universitário no continente latino-americano e no mundo.

Sendo uma proposta para executar num mandato reitoral não abrange todos as dimensões da reforma da universidade para que aponta o meu texto, mas estão presentes nela muitas das questões que abordo: transdisciplinaridade, reorganização dos saberes universitários, pensamento crítico, compromisso social, democratização do acesso, etc. Em face disso, sugeri ao Reitor Naomar que preparasse um texto-síntese da sua análise e da sua proposta por pensar que ele se geminaria bem com a minha reflexão e lhe daria um nível de concretização que só alguém com poder institucional lhe

poderia dar. Mas fi-lo sobretudo para tornar sua análise e proposta acessíveis a um público mais vasto. Especificamente ao público português, tendo em conta que o chamado Processo de Bolonha está longe de ter chegado ao fim. O texto do Reitor Naomar é o Capítulo 2 deste livro.

No que respeita ao meu texto, o Capítulo 1, foi publicado em livro no Brasil (São Paulo: Cortez Editora, 2004), Argentina (Buenos Aires: Miño y Dávila-Laboratório de Políticas Públicas, 2005), México (México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005), Peru (Lima: Universidade Nacional de San Marcos e Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, 2006), Bolívia (La Paz: CIDES-UMSA, 2007), Venezuela (Caracas: Centro Internacional Miranda/Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2008) e nos Estados Unidos da América, como capítulo do livro *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*, organizado por Carlos Alberto Torres e Robert Rhoads (Stanford: Stanford University Press, 2006).

Publico-o agora pela primeira vez em Portugal. A demora desta publicação deveu-se ao facto de que a reflexão que nele faço, embora tendo um âmbito global, trata com mais detalhe o contexto latino-americano, e especificamente brasileiro, do que o contexto africano, asiático ou europeu. Embora sejam globais os desafios que identifico, eles apresentam configurações distintas em diferentes países e os recursos para os enfrentar também variam muito consoante a posição que o país ocupa no sistema mundial moderno. Quis, pois, dedicar algum tempo a investigar o contexto africano e, obviamente, o contexto europeu. No que respeita a este último, estava (e ainda está) em curso o Processo de Bolonha e, portanto, uma tal reflexão tinha uma justificação especial. Vários colegas, todos mencionados abaixo, leram este capítulo e fizeram observações muito pertinentes sobre a especificidade do contexto europeu e as pistas que deveriam ser prosseguidas para o integrar na minha reflexão mais global. Acontece que o ritmo da minha vida académica não me permitiu voltar a este texto. Perante a opção entre esperar pelo tempo para o poder rever e, com isso, arriscar não publicá-lo e publicá-lo na versão actual (com alterações marginais), ainda que consciente de todas as suas omissões, decidi pela segunda opção na esperança de que outros colegas o possam completar com os seus próprios escritos.

Aliás, estou esperançado de que o virão a fazer pois o processo de Bolonha, ao contrário do que se pensa, está apenas no início. Está ainda por definir o modelo europeu de universidade, se é que alguma vez se chegará a

um nível de concretização que nos permita falar de um só modelo e já não de vários modelos em concorrência, como é hoje o caso. Tal como em outras áreas da institucionalidade europeia, o impulso reformador da universidade tem estado concentrado no Estado com muito pouca participação da sociedade civil ou da própria comunidade universitária. As consequências deste estado de coisas — se ele se mantiver — só a médio prazo se farão sentir. De todo o modo, chamo a atenção para dois factos que não são um bom augúrio. O primeiro foi a pressa com que a reforma foi conduzida, o que pareceu menos um sintoma da urgência da reforma do que o desejo de não deixar a universidade como comunidade (e não apenas os seus dirigentes) reflectir sobre a reforma e assim apropriar-se dela. O segundo facto foi o de não se ter começado a reforma pelo estatuto da carreira docente e da carreira de investigação, para assim tornar claras as regras de jogo que tornariam possível uma maior articulação entre investigação e docência, o objectivo principal da reforma. Porque tal não foi feito, criou-se um campo de incerteza que acabou por ter o efeito perverso de separar ainda mais a investigação e a docência.

Na preparação deste capítulo contei com o apoio decisivo de um conjunto vasto de colegas e amigos que comigo partilham a luta pela defesa e dignificação da universidade: António Sousa Ribeiro, António Teodoro, Denise Leite, Elísio Estanque, Emir Sader, Francisco de Oliveira, Ivonne Farah, João Arriscado Nunes, José Geraldo Sousa Júnior, Juan Carlos Monedero, Leonardo Avritzer, Marcos Barbosa de Oliveira, Maria Irene Ramalho, Naomar de Almeida Filho, Norma Giarraca, Nuno Serra, Pablo Gentili, Paula Menezes, Paulo Peixoto, Julio Emilio Diniz Pereira, Tarso Genro, Tiago Santos Pereira, Paulino Motter, Zander Navarro e ainda os meus estudantes dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Estudos Sociais/Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: Allene Lage, Denise Carvalho, Mariza Rios, Vilma Francisco. Com excepção dos erros, que são todos meus, este texto pertence-lhes em boa parte.

PREFÁCIO DE NAOMAR DE ALMEIDA FILHO

Minha contribuição a este volume foi inspirada em três livros e um encontro.

Em 2002, um amigo me passou uma fotocópia de *The Future of the City of Intellect*, de Clark Kerr. Trata-se de um dos capítulos centrais da mais importante obra sobre a história recente da universidade de pesquisa na tradição anglo-saxã. Felizmente a Editora UnB publicou recentemente uma tradução revisada e atualizada desse clássico sobre a universidade (Kerr, 2005). No livro, o autor tenta compreender a turbulência ideológica e política que o atingiu (e quase o abateu) quando reitor da Universidade da Califórnia em Berkeley durante a fase da contracultura. Apresenta como modelo de explicação uma perspectiva sociológica eclética e eficiente, baseada numa fartura de dados, informações e argumentos, precisos e convincentes.

Simpatizante do pensamento progressista norte-americano, que depois gerou a noção do “politicamente correto”, Kerr estranha as reações e críticas que sofreu como gestor. Nisso, exhibe aquela humildade arrogante que caracteriza os *scholars* norte-americanos. Não obstante, expõe-se e à sua matriz institucional com uma clareza confessional desconcertante, beirando a ingenuidade. Os conceitos de ‘cidade do intelecto’ e de ‘multiversidade’ de imediato me pareceram atraentes e úteis para melhor entender a complexidade da instituição cuja responsabilidade de gestão me fora passada ao assumir, naquele ano, a Reitoria da Universidade Federal da Bahia.

No ano seguinte, minha mulher presenteou-me com um exemplar de *A Universidade e a Vida Atual*, de Renato Janine Ribeiro (2003). Li-o com avidez, nos intervalos das inúmeras viagens aéreas na batalha anual pelo orçamento federal. Fiquei fascinado por suas críticas ao pensamento causal (e à planificação baseada em necessidades) que convergiam para a valorização do imprevisto e elogio das pequenas certezas. Apreciei seus argumentos em favor das humanidades como eixo da cultura universitária e sua visão da universidade enquanto instituição social que efetivamente incorpora uma missão civilizatória, com responsabilidade perante a sociedade e a cultura. Sua abordagem “felliniana” da universidade introduz as dimensões subjetiva e simbólica do cotidiano, justificando filosoficamente o que há muito me parecia óbvio: a necessidade de abertura da instituição acadêmica para a sociedade que a abriga e sustenta, indo além do Estado e do mercado, incluindo família e movimentos sociais.

Graduado no Brasil, porém com doutorado em uma tradicional universidade norte-americana, com passagens como professor visitante por várias instituições universitárias, eu trazia algumas idéias vagas sobre o espírito universitário – sentimentos de alegria no compartilhar, solidariedade, sensação de unidade, pontas de orgulho faustiano etc. – e sobre o conhecimento no mundo e na vida – superação de fronteiras disciplinares, compromisso social, valorização da competência, flexibilidade epistemológica, provisoriedade etc. – que me sentia inseguro em formular, consciente da sua inadequação à cultura política dominante. A obra de Renato Janine me trouxe uma daquelas microcertezas, a de que não estava só, pelo menos conceitualmente, ao projetar o que imaginava como genuíno espírito acadêmico aplicado a uma proposta de gestão solidária e de sustentação financeira da instituição universitária.

Em 2004, conheci Boaventura de Sousa Santos. Visitou-nos em Salvador, para dar uma conferência em nossa Universidade Federal da Bahia. Fiz questão de recebê-lo na Reitoria. Afinal, por 7 anos seguidos havíamos estudado sua obra epistemológica em meus cursos de metodologia. Porém, após ter lido *Pela Mão de Alice* como um manual para reitores, estava ansioso para conversar menos com o epistemólogo e mais com o sociólogo do conhecimento. Foi amizade à primeira vista. Não esperava encontrar um intelectual tão importante com tal grau de humildade. Convidei-o a conversar com algumas lideranças estudantis e com um grupo de pesquisadores e docentes. Todos ficamos encantados com sua seriedade e simplicidade. Falamos do nosso recém-concebido Programa de Ações Afirmativas. Ele escutou com muito interesse e encorajou-nos a divulgar mais a proposta.

Na semana seguinte, em Brasília, fui assistir a sua conferência sobre a universidade no mundo contemporâneo, promovida pelo Ministério da Educação. Jantamos com o então Ministro Tarso Genro, seu amigo de longas datas. Boaventura falou com tanto entusiasmo do modelo de ações afirmativas da nossa universidade que o Ministro mandou chamar seu Secretário Executivo, o jovem Fernando Haddad, naquele momento às voltas com duas minutas de legislação: o projeto de lei da reforma universitária e a proposta de implantar o regime de cotas nas universidades federais. Fernando Haddad, que se tornaria Ministro da Educação como sucessor de Tarso Genro, anotou cuidadosamente o que pude resumir da proposta e o que Boaventura registrava como justificativa do modelo. Quando o MEC finalmente enviou ao Congresso Nacional o projeto de lei instituindo a reserva de vagas para alunos de escolas públicas, com recorte étnico-racial, verifiquei que o nosso modelo de cotas fora incorporado no projeto do governo.

Pouco depois, Boaventura me enviou pela internet uma cópia da sua conferência, já bastante adiantada como manuscrito de *A Universidade no Século XXI*. Li com cuidado, querendo contribuir para o que já se antecipava como importante reflexão crítica sobre a crise universitária internacional. Essa leitura foi decisiva como inspiração e como incentivo para fazer-me reservar algum tempo, extraído da pesada agenda institucional da Reitoria, para colocar no papel sentimentos, críticas e esperanças no futuro dessa instituição apaixonante que se chama Universidade.

Sinto-me profundamente honrado com o convite de Boaventura de Sousa Santos para com ele compartilhar este volume. Entretanto, faço-me porta-voz da contribuição de muitos parceiros e parceiras que, com entusiasmo e dedicação, vêm apostando na renovação da universidade brasileira. Somos quase uma centena de colaboradores, uma pequena legião. Alguns destaques: Francisco Mesquita, Maerbal Marinho, Álamo Pimentel, Marcelo Embirucu, Osvaldo Barreto e Albino Rubim têm transformado, na difícil prática institucional cotidiana, o imaginado em realizações. Márcia Pontes e sua equipe foram responsáveis pelo referencial histórico e normativo da proposta. João Augusto Rocha, Presidente da Fundação Anísio Teixeira e guardião do seu legado intelectual, em muito contribuiu com o marco conceitual do projeto. Marcos Palácios, Ronaldo Mota, Murilo Camargo e Ieda Diniz, juntamente com o Ministro da Educação Fernando Haddad, têm sido apoiadores infalíveis. Gostaria ainda de destacar os nomes de Ordep Serra, Jonhson Meira, Ricardo Miranda, Charbel El-Hani, Waldomiro Silva Filho, Carmen Teixeira, Luiz Alberto Luz de Almeida, Jairnilson Paim, Paulo Costa Lima, Antonio Virgílio Bastos, Aurélio Lacerda, Asher Kiperstok, Eloísa Domenici, Lucas Robatto, Paulo Henrique Almeida, Ana Fernandes, Antonio Marcos Pereira, Teresa Leal Gonçalves entre muitos que têm participado de reuniões, debates e seminários, enriquecendo e ajudando a modelar o nosso projeto de reforma da universidade. Denise Coutinho, companheira de vida civil e acadêmica, foi protagonista em todos os momentos de concepção, construção e revisão dos textos com que contribuo a este volume. Naturalmente que todos os defeitos, lacunas e equívocos são da minha responsabilidade.

CAPÍTULO 1

A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: PARA UMA REFORMA DEMOCRÁTICA E EMANCIPATÓRIA DA UNIVERSIDADE

Boaventura de Sousa Santos

Introdução

Há quinze anos publiquei um texto sobre a universidade, as suas crises e os desafios que lhe eram feitos no final do século XX. O texto intitulava-se “Da ideia da universidade à universidade de ideias” e foi publicado no meu livro *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade* (Porto, Afrontamento, 1994; São Paulo, Editora Cortez, 1995). Nesse texto identificava as três crises com que se defrontava a universidade. A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levava o Estado e os agentes económicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objectivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Nesse trabalho analisava com algum detalhe cada uma das crises e o modo como estava a ser gerida pela universidade, sobretudo nos países centrais. A minha análise centrava-se nas universidades públicas. Mostrava que a universidade, longe de poder resolver as suas crises, tinha vindo a geri-las de molde a evitar que elas se aprofundassem descontroladamente, recorrendo para isso à sua longa memória institucional e às ambiguidades do seu perfil administrativo. Tratava-se de uma actuação ao sabor das pressões (reactiva), com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de médio ou longo prazo (imediatista).

O que aconteceu nestes últimos quinze anos? Como caracterizar a situação em que nos encontramos? Quais as respostas possíveis aos problemas que a universidade enfrenta nos nossos dias? Procurarei responder a estas três perguntas no que se segue. Na primeira parte, procederei à análise das transformações recentes no sistema de ensino superior e o impacto destas na universidade pública. Na segunda parte, identificarei e justificarei os princípios básicos de uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública, ou seja, de uma reforma que permita à universidade pública responder criativa e eficazmente aos desafios com que se defronta no limiar do século XXI.

PARTE I

Os últimos quinze anos

Cumpriu-se, mais do que eu esperava, a previsão que fiz há quinze anos. Apesar de as três crises estarem intimamente ligadas e só poderem ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de acção gerados dentro e fora da universidade, previa (e temia) que a crise institucional viesse a monopolizar as atenções e os propósitos reformistas. Assim sucedeu. Previa também que a concentração na crise institucional pudesse levar à falsa resolução das duas outras crises, uma resolução pela negativa: a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral. Assim sucedeu também.

Há, pois, que investigar o porquê de tudo isto.

A concentração na crise institucional foi fatal para a universidade e deveu-se a uma pluralidade de factores, alguns já evidentes no início da década de noventa, outros que ganharam um peso enorme no decorrer da década. A crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado. Enquanto a universidade e os seus serviços foram um inequívoco bem público que competia ao Estado assegurar, esta dependência não foi problemática, à semelhança do que se passa, por exemplo, com o sistema judicial, em que a independência dos tribunais não é afectada pelo facto de serem financiados pelo Estado.¹ No momento, porém, em que o Estado, ao contrário do que se passou com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. Se esta

¹ Há sistemas diferentes de financiamento do sistema judicial e alguns garantem mais independência – como, por exemplo, no caso em que o sistema judicial tem poderes para formular o seu próprio orçamento e o apresentar ao Parlamento, como sucede no Brasil ao contrário do que ocorre em Portugal. A reflexão política sobre a relação entre independência e financiamento obrigaria a identificar as diferenças entre os lugares que os tribunais e as universidades ocupam na reprodução do Estado.

existia antes, aprofundou-se. Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. As causas e a sua sequência variaram de país para país.²

Em países que ao longo das últimas três décadas viveram em ditadura, a indução da crise institucional teve duas razões: a de reduzir a autonomia da universidade até ao patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico;³ e a de pôr a universidade ao serviço de projectos modernizadores, autoritários, abrindo ao sector privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários. Nos países democráticos, a indução da crise esteve relacionada com esta última razão, sobretudo a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo. Nos países que neste período passaram da ditadura à democracia, a eliminação da primeira razão (controle político de autonomia) foi frequentemente invocada para justificar a bondade da segunda (criação de um mercado de serviços universitários). Nestes países, a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Tratou-se de uma autonomia precária e até falsa: porque obrigou as universidades a procurar novas dependências bem mais onerosas que a dependência do Estado e porque a concessão de autonomia ficou sujeita a controles remotos estritamente calibrados pelos Ministérios das Finanças e da Educação. Assim, da passagem da ditadura para

² No caso do Brasil, o processo expansionista de industrialização, quase totalmente assente no endividamento externo, entre 1968 e 1979, conduziu, sobretudo depois de 1975, a uma profunda crise financeira cujos efeitos se tornaram particularmente graves a partir de 1981-1983 e que se prolonga até hoje. A crise financeira do Estado repercutiu-se na universidade pública, tanto mais que simultaneamente aumentou a demanda social pela expansão da educação básica. Sobre a crise da universidade brasileira, e suas especificidades no contexto da crise da universidade latino-americana, ver a excelente análise de Avritzer, 2002.

³ No caso do Brasil é debatível até que ponto a ditadura militar afectou a autonomia universitária – sobretudo em comparação com o que aconteceu no Chile ou na Argentina – e se a afectou uniformemente ao longo de todo o período em que durou.

a democracia correram, por debaixo das manifestas rupturas, insuspeitadas continuidades.

A indução da crise institucional por via da crise financeira, acentuada nos últimos vinte anos, é um fenómeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado.⁴ O facto de a crise institucional ter tido como motivo próximo a crise financeira não significa que as suas causas se reduzam a esta. Pelo contrário, há que perguntar pelas causas da própria crise financeira. A análise destas revelará que a prevalência da crise institucional foi o resultado de nela se terem condensado o agravamento das duas outras crises, a de hegemonia e a de legitimidade. E neste domínio houve, nos últimos dez anos, desenvolvimentos novos em relação ao quadro que descrevi no início da década de 1990. Passo a indicá-los.

A perda de prioridade da universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento económico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a uma vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Apesar das declarações políticas em contrário e de alguns gestos reformistas, subjacente a este primeiro embate da universidade com o neoliberalismo está a ideia de que a universidade pública é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário.⁵

⁴ Como voltarei a acentuar adiante, não quero com isto ser entendido como estando a subscrever uma teoria conspiratória do Estado contra a universidade pública. Verificada a perda de prioridade – o que basta para o argumento que estou a desenvolver – há que averiguar os factores que levaram a universidade a perder a corrida na luta pelos fundos do Estado num contexto de maior competição, provocado pela redução global nos fundos e pelo aumento das demandas sociais.

⁵ Como mostrarei adiante, a ideia da irreformabilidade da universidade tem uma ponta de verdade que aliás vem de longe. No caso português (que nessa altura também era brasileiro), a reforma da Universidade de Coimbra levada a cabo pelo Marquês de Pombal em 1772 foi feita “a partir de fora” pelo entendimento que o Marquês tinha de que a universidade, entregue ao corporativismo dos lentes (como hoje diríamos), nunca

O modo selvagem e desregulado como este mercado emergiu e se desenvolveu são a prova de que havia a favor dele uma opção de fundo. E a mesma opção explicou a descapitalização e desestruturação da universidade pública a favor do emergente mercado universitário com transferências de recursos humanos que, por vezes, configuram um quadro de acumulação primitiva por parte do sector privado universitário à custa do sector público.⁶

Nalguns países, havia uma tradição de universidades privadas sem fins lucrativos, as quais, aliás, com o tempo, tinham assumido funções muito semelhantes às públicas e gozavam e gozam de estatuto jurídico híbrido, entre o privado e o público. Também elas foram objecto da mesma concorrência por se considerar que a sua natureza não lucrativa não permitia a sua expansão. A opção foi, pois, pela mercadorização da universidade. Identifico neste processo duas fases. Na primeira, que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. Na segunda, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade. Trata-se de um fenómeno novo. É certo que a transnacionalização das trocas universitárias é um processo antigo, aliás, quase matricial, porque visível desde início nas universidades europeias medievais. Depois da segunda guerra mundial, traduziu-se na formação, ao nível da pós-graduação, de estudantes dos países periféricos e semiperiféricos nas universidades dos países centrais e, em tempos mais recentes, assumiu ainda outras formas (por exemplo, parcerias entre universidades de diferentes países), algumas delas de orientação comercial. Nos últimos anos, porém, avançou-se para um novo patamar. A nova transnacionalização é muito mais vasta que a anterior e a sua lógica, ao contrário desta, é exclusivamente mercantil.

se reformaria por si só. As universidades criam inércias como quaisquer outras instituições e, para além disso, são dotadas de um valor social – ligado à produção de conhecimento – que facilmente sobrepõe o valor real (em termos de produção e de produtividade) do conhecimento efectivamente produzido por alguns dos universitários.

⁶ No caso do Brasil, este processo acelerou-se com o sistema privilegiado de aposentadorias do sector público que facultava aos professores universitários aposentar-se precocemente (milhares deles antes de completar 50 anos) e, na sequência, “migrar” para uma universidade privada.

Os dois processos marcantes da década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Este projecto, que se pretende de médio e longo prazo, comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade. Das formas tratarei adiante. Quanto aos níveis, é possível distinguir dois. O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. Saber se e quando este segundo nível for atingido ainda fará sentido falar de universidade como bem público é uma questão retórica.

Vejamos cada um dos pilares do vasto projecto político-educacional em curso. Antes disso, porém, duas notas de precaução. A primeira é que este projecto não deve ser entendido como resultado de uma qualquer teoria da conspiração contra a universidade pública. Trata-se, outrossim, de uma componente de um processo bem mais amplo, a incessante necessidade de submeter à valorização capitalista – transformando utilidades em mercadorias – novas áreas da vida social. A educação, tal como saúde, tal como o ar que respiramos estão sujeitos a essa lógica que só não é inelutável na medida em que os actores sociais lhe fizerem frente, explorando as suas contradições, aumentando os custos políticos da sua aplicação. A segunda nota diz respeito ao processo histórico que vulnerabilizou universidade pública e a tornou presa fácil da valorização capitalista. Nesse processo participaram certamente forças sociais externas, hostis à universidade pública, mas não podemos ocultar ou minimizar o papel do “inimigo interno”, o facto de as universidades se terem isolado socialmente pelo modo como contemporizaram com a mediocridade e a falta de produtividade de muitos docentes; pela insensibilidade e arrogância que revelaram na defesa de privilégios e de interesses corporativos

socialmente injustos; pela ineficiência por vezes aberrante no uso dos meios disponíveis, tornando-se presa fácil de burocracias rígidas, insensatas e incompreensíveis; pela falta de democracia interna e a sujeição a interesses e projectos partidários que, apesar de minoritários no seio da comunidade universitária, se impuseram pela força organizativa que souberam mobilizar; e, finalmente, pela apatia, o cinismo e o individualismo com que muitos docentes passaram ao lado destas realidades como se elas e a instituição que as vivia não lhe dissessem respeito. Como ficará claro ao longo deste texto, a defesa da universidade pública só faz sentido se for concomitante de uma profunda reforma da universidade pública que actualmente conhecemos.

A descapitalização da universidade pública

A crise da universidade pública por via da descapitalização é um fenómeno global, ainda que sejam significativamente diferentes as suas consequências no centro, na periferia e na semiperiferia do sistema mundial. Nos países centrais, a situação é diferenciada. Na Europa onde o sistema universitário é quase totalmente público, a universidade pública tem tido, em geral, poder para reduzir o âmbito da descapitalização ao mesmo tempo que tem desenvolvido a capacidade para gerar receitas próprias através do mercado. O êxito desta estratégia depende em boa medida do poder da universidade pública e seus aliados políticos para impedir a emergência significativa do mercado das universidades privadas. Em Espanha, por exemplo, essa estratégia teve êxito até agora, enquanto em Portugal fracassou totalmente. Deve, no entanto, ter-se em conta que, ao longo da década, emergiu, em quase todos os países europeus, um sector privado não universitário dirigido para o mercado de trabalho. Este facto levou as universidades a responder com a modificação estrutural dos seus programas e com o aumento da variedade destes. Nos EUA, onde as universidades privadas ocupam o topo da hierarquia, as universidades públicas foram induzidas a buscar fontes alternativas de financiamento junto de fundações, no mercado e através do aumento dos preços das matrículas. Hoje, em algumas universidades públicas norte-americanas o financiamento estatal não é mais que 50% do orçamento total.⁷

⁷ Este fenómeno assume diversas formas noutros países. Por exemplo, no Brasil e em Portugal estão a proliferar fundações, com estatuto privado, criadas pelas universidades públicas para gerar receitas através da venda de serviços, alguns dos quais (cursos de especialização) competem com os que devem prestar gratuitamente. Tais receitas são, por vezes, utilizadas em complementos salariais.

Na periferia, onde a busca de receitas alternativas no mercado ou fora dele é virtualmente impossível, a crise atinge proporções catastróficas. Obviamente que os males vinham de trás, mas agravaram-se muito na última década com a crise financeira do Estado e os programas de ajuste estrutural. Um relatório da UNESCO de 1997 sobre a maioria das universidades em África traçava um quadro dramático de carências de todo o tipo: colapso das infra-estruturas, ausência quase total de equipamentos, pessoal docente miseravelmente remunerado e, por isso, desmotivado e propenso à corrupção, pouco ou nulo investimento em pesquisa. O Banco Mundial diagnosticou de modo semelhante a situação e, caracteristicamente, declarou-a irremediável. Incapaz de incluir nos seus cálculos a importância da universidade na construção dos projectos de país e na criação de pensamento crítico e de longo prazo, o Banco entendeu que as universidades africanas não geravam suficiente “retorno”. Consequentemente, impôs aos países africanos que deixassem de investir na universidade, concentrando os seus poucos recursos no ensino primário e secundário e permitissem que o mercado global de educação superior lhes resolvesse o problema da universidade. Esta decisão teve um efeito devastador nas universidades dos países africanos.⁸

O caso do Brasil é representativo da tentativa de aplicar a mesma lógica na semiperiferia e, por ser bem conhecido, dispense-me de o descrever.⁹ Basta referir o relatório do Banco Mundial de 2002 onde se assume que não vão (isto é, que não devem) aumentar os recursos públicos na universidade e que, por isso, a solução está na ampliação do mercado universitário, combinada com a redução dos custos por estudante (que, entre outras coisas, serve para manter a pressão sobre os salários de docentes) e com a eliminação da gratuidade do ensino público, tal como está agora a ocorrer em Portugal.¹⁰

⁸ A política do Banco Mundial para o ensino superior em África teve várias vertentes. Uma delas foi a criação de institutos politécnicos anti-generalistas, orientados para a formação profissional; a outra consistiu em conceber o trabalho universitário como exclusivamente trabalho docente, sem espaço para a investigação. O pressuposto é que o Sul não tem condições para produção científica própria nem as terá no médio prazo. Daqui a concluir-se que o Sul não tem direito a ter produção científica própria vai um passo. Sobre a universidade em África com especial incidência em Angola ver Kajibanga, 2000. Ver também Meneses, 2005.

⁹ Na defesa da universidade pública no Brasil tem-se destacado Marilena Chauí. Ver Chauí, 2003. Importante também Buarque, 1994, e Trindade, 1999. Ver também Avritzer, 2002.

¹⁰ À revelia disto, é mister reconhecer que, no caso do Brasil, se é verdade que o governo central não fez qualquer esforço para expandir o gasto com o ensino superior na

Trata-se de um processo global e é a essa escala que deve ser analisado. O desenvolvimento do ensino universitário nos países centrais, nos trinta ou quarenta anos depois da segunda guerra mundial, assentou, por um lado, nos êxitos da luta social pelo direito à educação, traduzida na exigência da democratização do acesso à universidade, e, por outro lado, nos imperativos da economia que exigia uma maior qualificação da mão-de-obra nos sectores-chave da indústria. A situação alterou-se significativamente a partir de meados da década de setenta com a crise económica que então estalou. A partir de então gerou-se uma contradição entre a redução dos investimentos públicos na educação superior e a intensificação da concorrência entre empresas, assente na busca da inovação tecnológica e, portanto, no conhecimento técnico-científico que a tornava possível e na formação de uma mão-de-obra altamente qualificada.

No que respeita às exigências de mão-de-obra qualificada, a década de 1990 veio revelar uma outra contradição: por um lado, o crescimento da mão-de-obra qualificada ligada à economia baseada em conhecimento, por outro, não o decréscimo, mas antes o crescimento explosivo de emprego com baixíssimo nível de qualificação. A globalização neoliberal da economia veio aprofundar a segmentação ou dualidade dos mercados de trabalho entre países e no interior de cada país. Veio, por outro lado, permitir que, tanto a *pool* de mão-de-obra qualificada, como a *pool* de mão-de-obra não qualificada, pudesse ser recrutada globalmente – a primeira, predominantemente através da fuga de cérebros (*brain drain*) e da subcontratação (*outsourcing*) de serviços tecnicamente avançados, a segunda, predominantemente através da deslocalização das empresas e também através da imigração, muitas vezes clandestina. A disponibilidade global de mão-de-obra qualificada fez com que o investimento na universidade pública dos países centrais baixasse de prioridade e se tornasse mais selectivo em função das necessidades do mercado. Acontece que, neste domínio, emergiu uma outra contradição entre a rigidez da formação universitária e a volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado. Essa contradição foi contornada, por um lado, pela criação de sistemas não-universitários de formação por módulos e, por outro lado, pela pressão para encurtar os períodos de formação universitária e tornar a formação mais flexível e transversal e, finalmente, pela educação permanente. Apesar das

década de 1990, não é menos verdade que muitos governos estaduais criaram universidades públicas nesse período (Ceará, Bahia e, mais recentemente, Rio Grande do Sul).

soluções *ad hoc*, estas contradições continuaram a agudizar-se enormemente na década de 1990 com um impacto desconcertante na educação superior: a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objecto de concorrência, ou seja, num mercado.

Para além de certo limite, esta pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objectivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural. É o caso da educação permanente, que tem sido reduzida à educação para o mercado permanente. Do mesmo modo, a maior autonomia que foi concedida às universidades não teve por objectivo preservar a liberdade académica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia.¹¹

No mesmo processo, com a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical. A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores.¹² Tudo isto em nome da ideologia da educação centrada no indivíduo e da autonomia individual. Na Austrália, desde 1989 os estudantes universitários financiam um quarto das despesas anuais com a sua formação e, em 1998, a Inglaterra substituiu o sistema de bolsas de estudo pelo de empréstimos. O objectivo é pôr fim à democratização do acesso à universidade e ao efeito de massificação que ela provocara mesmo dentro dos fortes limites em que ocorreu. Por sua vez, nalguns países centrais as alterações demográficas dos últimos trinta anos contribuem também para abrandamento da pressão democrática pelo acesso à universidade.¹³ Na Europa domina hoje a ideia de que entramos já num período de pós-massificação, uma ideia com que também se pretende

¹¹ Como nada acontece segundo determinações férreas, as universidades públicas podiam ter visto neste processo uma oportunidade para se libertarem do engessamento administrativo em que se encontravam (e encontram) mas não o fizeram por estarem minadas pelo corporativismo imobilista que se aproveita da hostilidade do Estado para não fazer o que sem ela igualmente não faria.

¹² Uma questão distinta é a de saber qual é a qualidade da cidadania quando só os filhos das classes altas têm o privilégio de aceder ao ensino gratuito, como tem sido o caso do Brasil.

¹³ O caso do Brasil é emblemático da pressão oposta.

legitimar a mercantilização. Nalguns países europeus menos desenvolvidos a pressão pelo acesso continua mas é, de algum modo, suprimida pelos bloqueios a montante da universidade, sobretudo no ensino secundário. É o caso de Portugal onde a taxa de abandono do ensino médio é uma das mais altas da Europa.

A transnacionalização do mercado universitário

O outro pilar do projecto neoliberal para a universidade é a transnacionalização do mercado de serviços universitários. Como disse, este projecto está articulado com a redução do financiamento público, mas não se limita a ele. Outros factores igualmente decisivos são: a desregulação das trocas comerciais em geral; a defesa, quando não a imposição, da solução mercantil por parte das agências financeiras multilaterais; e a revolução nas tecnologias de informação e de comunicação, sobretudo o enorme incremento da Internet, ainda que uma esmagadora percentagem dos fluxos electrónicos se concentre no Norte.

Porque se trata de um desenvolvimento global, ele atinge a universidade como bem público tanto no Norte como no Sul, mas com consequências muito diversas.¹⁴ Aliás, através dele, as desigualdades entre universidades do Norte e universidades do Sul agravam-se enormemente.

As despesas mundiais com a educação ascendem a 2000 biliões de dólares, mais do dobro do mercado mundial do automóvel. É, pois, à partida, uma área aliciante e de grande potencial para um capital ávido de novas áreas de valorização. Desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI. Os analistas da empresa de serviços financeiros Merrill Lynch consideram que o sector da educação tem hoje características semelhantes às que a saúde tinha nos anos 1970: um mercado gigantesco, muito fragmentado, pouco produtivo, de baixo nível tecnológico mas com grande procura de tecnologia, com um grande défice de gestão profissional e uma taxa de capitalização muito baixa. O crescimento do capital educacional tem sido exponencial e as taxas de rentabilidade são das mais altas: 1000 libras esterlinas investidas em 1996 valeram 3405 em 2000, ou

¹⁴ Por Norte entendo neste texto os países centrais ou desenvolvidos, quer se encontrem no Norte geográfico, quer no Sul geográfico, como sucede com a Austrália e a Nova Zelândia. Por contraposição, o Sul é o conjunto dos países periféricos e semi-periféricos.

seja, uma valorização de 240%, enormemente superior à taxa de valorização do índice geral da bolsa de Londres, o FTSE: 65% (Hirtt, 2003: 20). Em 2002, o Fórum EUA-OCDE concluiu que o mercado global da educação se estava a transformar numa parte significativa do comércio mundial de serviços.

As ideias que presidem à expansão futura do mercado educacional são as seguintes:

1. Vivemos numa sociedade de informação.¹⁵ A gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade económica. Dependentes da mão-de-obra muito qualificada, as tecnologias de informação e de comunicação têm a característica de não só contribuírem para o aumento da produtividade, mas também de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque.

2. A economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade, uma vez que quanto mais elevado for o capital humano, maior é a sua capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões nos constantes processos de reciclagem a que a nova economia obriga.

3. Para sobreviver, as universidades têm de estar ao serviço destas duas ideias mestras – sociedade de informação e economia baseada no conhecimento – e para isso têm de ser elas próprias transformadas por dentro, por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores.

4. Nada disto é possível na constância do paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas. Este paradigma não permite: que as relações entre os públicos relevantes sejam relações mercantis; que a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado; que se generalize, nas relações professor-aluno, a mediação tecnológica (assente na produção e consumo de objectos materiais e imateriais); que a universidade se abra (e torne vulnerável) às pressões dos clientes; que a concorrência entre “os operadores do ensino” seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas

¹⁵ Como é fácil de ver, todas estas ideias traduzem o mundo à luz da realidade dos países centrais. Por exemplo, a fractura digital entre o Norte e o Sul mostra que o modo como vive a grande maioria da população mundial não tem nada a ver com a sociedade de informação.

dos empregadores; que a selectividade orientada para a busca dos nichos de consumo (leia-se recrutamento de estudantes) com mais alto retorno para o capital investido.

5. Em face disto, o actual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade. O favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos.

São estas as ideias que presidem à reforma da educação proposta pelo Banco Mundial e mais recentemente à ideia da reconversão deste em banco de conhecimento.¹⁶ São elas também as que estruturam o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) na área da educação actualmente em negociação na Organização Mundial de Comércio, de que farei menção adiante. A posição do Banco Mundial na área da educação é talvez das mais ideológicas que este tem assumido na última década (e não têm sido poucas) porque, tratando-se de uma área onde ainda dominam interacções não mercantis, a investida não pode basear-se em mera linguagem técnica, como a que impõe o ajuste estrutural.¹⁷ A inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização.

O zelo reformista do Banco dispara em todas as direcções onde identifica as deficiências da universidade pública e, nelas, a posição de poder dos docentes é um dos principais alvos. A liberdade académica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços. O poder na uni-

¹⁶ Muitas destas ideias não são originárias dos *think tanks* do Banco Mundial. A importância que o Banco assume, neste domínio, nos países periféricos e semi-periféricos reside no modo como sintetiza estas ideias e as transforma em condicionalidades de ajuda ao “desenvolvimento”. Ver também Mehta, 2001.

¹⁷ Em 1998 o Banco Mundial criou um novo organismo, a Edinvest, destinado especificamente a promover a educação privada a todos os níveis.

versidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados. Aliás, o Banco Mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinará inexoravelmente à medida que se for generalizando o uso de tecnologias pedagógicas *on line*. Em consonância com isto, os países periféricos e semiperiféricos podem contar com a ajuda financeira do Banco dirigida prioritariamente para a promoção da educação superior privada, desde que reduzam o seu financiamento ao sector público e criem quadros legais que facilitem a expansão da educação superior privada enquanto complemento essencial da educação superior pública.¹⁸

A transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objectivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado actualmente em curso.¹⁹ Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS).²⁰ A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objectivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais. O GATS transformou-se em pouco tempo num dos temas mais polémicos da educação superior, envolvendo políticos, universitários e empresários. Os seus defensores vêem nele a oportunidade para se ampliar e

¹⁸ No Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação, através do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior e em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Económico e Social (BNDES), viabilizou uma linha de financiamento de cerca de R\$ 750 milhões para instituições de ensino superior, com recursos provenientes de empréstimo do Banco Mundial. Estes recursos foram em grande parte canalizados para as universidades privadas. Desde 1999, o BNDES emprestou R\$ 310 milhões às universidades privadas e apenas R\$ 33 milhões às universidades públicas (universianet.com e comunicação pessoal de Paulino Motter).

¹⁹ Para o caso Europeu deve ter-se em mente o papel do European Round Table of Industrialists (<http://www.ert.be/>) que ao longo dos anos tem vindo a produzir relatórios sobre a educação em geral e a educação universitária em especial. Entre 1987 e 1999, um dos seus grupos de trabalho ocupava-se exclusivamente da educação. A interferência excessiva do ERT na configuração do processode Bolonha e as estreiteza das concepções do saber universitário que o animam – conhecimento como inovação quantificável emergindo linearmente de investigação orientada para o desenvolvimento económico – fazem temer o pior sobre o perfil e desempenho da universidade pós-Bolonha a médio prazo.

²⁰ Sobre o GATS ver, por exemplo Knight, 2003.

diversificar a oferta de educação e os modos de a transmitir de tal modo que se torna possível combinar ganho económico com maior acesso à universidade. Esta oportunidade baseia-se nas seguintes condições: forte crescimento do mercado educacional nos últimos anos, um crescimento apenas travado pelas barreiras nacionais; difusão de meios electrónicos de ensino e aprendizagem; necessidades de mão-de-obra qualificada que não estão a ser satisfeitas; aumento da mobilidade de estudantes, docentes e programas; incapacidade financeira de os governos satisfazerem a crescente procura de educação superior. É este potencial de mercado que o GATS visa realizar mediante a eliminação das barreiras ao comércio nesta área.

O GATS distingue quatro grandes modos de oferta transnacional de serviços universitários mercantis: oferta transfronteiriça; consumo no estrangeiro; presença comercial; presença de pessoas.

A *oferta transfronteiriça* consiste na provisão transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor. Nela se incluem educação à distância, aprendizagem *on line*, universidades virtuais. É por enquanto um mercado pequeno mas com forte potencial de crescimento. Um quarto dos estudantes que seguem, a partir do estrangeiro, cursos em universidades australianas fá-lo pela Internet. Três grandes universidades norte-americanas (Columbia, Stanford e Chicago) e uma inglesa (London School of Economics) formaram um consórcio para criar a Cardean University que oferece cursos no mundo inteiro pela Internet.²¹

O *consumo no estrangeiro* consiste na provisão do serviço através do movimento transnacional do consumidor. É esta actualmente a grande fatia da transnacionalização mercantil da universidade. Um estudo recente da OCDE calcula que este comércio valia, em 1999, 30 biliões de dólares. No início de 2000, 514 mil estrangeiros estudavam nos EUA, mais de 54% oriundos da Ásia. Só a Índia contribuía com 42 mil estudantes. Esta área, como qualquer das outras, é reveladora das assimetrias Norte/Sul. No ano lectivo de 1998/99, apenas 707 estudantes norte-americanos estudavam na Índia.

A terceira área é a *presença comercial* e consiste em o produtor privado de educação superior estabelecer sucursais no estrangeiro a fim de aí vender os seus serviços. Estão neste caso os pólos locais ou campi-satélite de

²¹ Outro exemplo é o da Western Governor's University, uma instituição de ensino *online* nascida de uma parceria entre os governadores de alguns estados dos EUA e grandes empresas multinacionais das áreas de educação e informação. Outro caso é a Jones International University, criada pelo magnate da TV cabo, Glenn Jones.

grandes universidades globais e o sistema de franquia (*franchise*) contratado com instituições locais. É uma área de grande potencial e é aquela que mais directamente choca com as políticas nacionais de educação, uma vez que implica que estas se submetam às regras internacionalmente acordadas para o investimento estrangeiro.

Finalmente, a ***presença de pessoas*** consiste na deslocação temporária ao estrangeiro de fornecedores de serviços sediados num dado país, sejam eles professores ou pesquisadores. Esta é uma área para a qual se prevê um grande desenvolvimento futuro dada a crescente mobilidade de profissionais.

A vastidão do projecto de mercadorização da educação está patente no seu âmbito: educação primária, secundária, superior, de adultos e outras. Esta última categoria residual é importante porque é aqui que se inclui a transnacionalização de serviços, de testes de língua, recrutamento de estudantes e avaliação de cursos, programas, docentes e estudantes.

Não vou entrar nos detalhes da aplicação do GATS sujeita a três princípios: a nação mais favorecida, tratamento nacional e acesso ao mercado. Se aplicados, sobretudo o segundo, significarão o fim da educação como um bem público.²² É certo que estão previstas excepções, que são possíveis negociações e que a liberalização do comércio educacional será progressiva. Mas o processo está em curso e julga-se imparável. O GATS é descrito como um acordo voluntário, uma vez que serão os países a decidir os sectores que aceitam ser sujeitos às regras do acordo e a definir o calendário para que tal aconteça. Mas, como é sabido, nesta área, tal como tem acontecido noutras, os países periféricos e semiperiféricos serão fortemente pressionados para assumirem compromissos no âmbito do acordo e muitos deles serão forçados a isso como parte dos pacotes de ajuste estrutural e outros afins impostos pelo Banco Mundial, pelo FMI e por países credores ou doadores.

O GATS está a transformar-se em mais uma condicionalidade e é por isso que ele é tão polémico. Será, pois, importante ver o modo como os países estão a reagir ao GATS. Dados recentes mostram que a maior parte dos países ainda não assumiu compromissos na área da educação superior. Quatro dos países mais periféricos do mundo – Congo, Lesoto, Jamaica e Serra Leoa

²² No momento em que os Estados tiverem que garantir a liberdade de acesso ao mercado universitário em condições de igualdade a investidores estrangeiros e nacionais, todos os condicionamentos políticos ditados pela ideia do bem público nacional serão vulneráveis à contestação, sobretudo por parte dos investidores estrangeiros, que verão neles obstáculos ao livre comércio internacional.

– assumiram compromissos incondicionais. Impedidos de desenvolver por si próprios a educação superior, entregam a fornecedores estrangeiros essa tarefa. Os EUA, a Nova Zelândia e a Austrália são os mais entusiastas dos benefícios do GATS por razões totalmente opostas às anteriores, pois são os países mais exportadores de mercadorias universitárias e, como tal, são os que têm mais a ganhar com a eliminação das barreiras comerciais. Dos 21 países que já assumiram compromissos na área da educação superior, são eles os únicos que já apresentaram propostas de negociação.

A União Europeia (UE) assumiu alguns compromissos mas com limitações e ressalvas. A estratégia da UE é baseada na ideia de que as universidades europeias não estão por agora preparadas para competir em boas condições (ou seja, em condições lucrativas) no mercado transnacional da educação superior. Há, pois, que defendê-las e prepará-las para competir. É este o sentido político das Declarações da Sorbonne e de Bolonha e dos desenvolvimentos que se seguiram. O objectivo é criar um espaço universitário europeu que, pese embora as especificidades de cada país – que são de manter, sempre que possível – deve ter regras comuns quanto às estruturas curriculares, sistemas de certificação e de avaliação, etc., de modo a facilitar a mobilidade de estudantes e professores no interior da Europa e a conferir coerência à oferta europeia quando se lançar em formas mais avançadas de transnacionalização. Esta estratégia, sendo defensiva, partilha contudo os objectivos da transnacionalização do mercado universitário e, por essa razão, tem sido contestada pelas associações de universidades europeias e pelas associações de docentes. Estas pedem aos países europeus que não assumam nenhum compromisso no âmbito do GATS e propõem em alternativa que sejam reduzidos os obstáculos à transnacionalização da educação (comercial ou não comercial) através de convenções e agendas bilaterais ou multilaterais, mas fora do regime de política comercial.

Entre os países semiperiféricos cito o caso da África do Sul por ser um caso que ilustra bem os riscos do GATS. A África do Sul tem vindo a assumir uma posição de total reserva em relação ao GATS: recusa-se a subscrever compromissos comerciais na área da educação e incita outros países a que façam o mesmo. Trata-se de uma posição significativa uma vez que a África do Sul exporta serviços educacionais para o resto do continente. Fá-lo, contudo, no âmbito de acordos bilaterais e num quadro de mútuo benefício para os países envolvidos e precisamente fora do regime da política comercial. Esta condicionalidade de benefício mútuo e de respeito mútuo está ausente da lógica do GATS e por isso ele é recusado, uma recusa aliás assente na experiência

da oferta estrangeira de educação superior e da política do Banco Mundial que a apoia, a qual, segundo os responsáveis da educação da África do Sul, tem tido efeitos devastadores na educação superior do continente. A recusa do GATS baseia-se na ideia de que lhe são estranhas quaisquer considerações que não as comerciais e que com isso inviabiliza qualquer política nacional de educação que tome a educação como um bem público e a ponha ao serviço de um projecto de país.²³ Um exemplo dado pelo próprio Ministro da Educação da África do Sul – ao tempo, o Professor Kader Asmal – em comunicação ao *Portfolio Committee on Trade and Industry* da África do Sul, em 4 de Março de 2004, ilustra isso mesmo. É sabido que, com o fim do *apartheid*, a África do Sul lançou um vastíssimo programa contra o racismo nas instituições de educação e que teve, entre os seus alvos principais, as chamadas “universidades historicamente brancas”, um programa envolvendo uma multiplicidade de acções entre as quais a acção afirmativa no acesso. A luta anti-racista é assim uma parte central do projecto de país que subjaz as políticas de educação. É contra este pano de fundo que o Ministro da Educação dá como exemplo de conduta inaceitável o facto de uma instituição estrangeira se ter pretendido instalar na África do Sul, recrutando especificamente estudantes das classes altas e particularmente estudantes brancos. Comentou o Ministro: “Como podem imaginar, pode ser muito profundo o impacto destas agendas nos nossos esforços para construir uma educação superior não-racista na África do Sul (Asmal, 2003: 51).

Do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário

Os desenvolvimentos da última década colocam desafios muito exigentes à universidade e especificamente à universidade pública. A situação é quase de colapso em muitos países periféricos e é difícil nos países semiperiféricos e mesmo nos países centrais, ainda que nestes haja mais capacidade de manobra para resolver os problemas conjunturais. Mas para além destes, há problemas estruturais que são identificáveis globalmente. Embora a expansão e transnacionalização do mercado de serviços universitários dos últimos anos tenham contribuído decisivamente para esses problemas, não são a única causa. Algo de mais profundo ocorreu e só isso explica que a universidade, apesar de continuar a ser a instituição por excelência de conhecimento científico, tenha perdido a hegemonia que tinha e se tenha transformado

²³ Outros países africanos têm-se distinguido na defesa de projectos nacionais de educação e pesquisa. Por exemplo, o Senegal.

num alvo fácil de crítica social. Penso que na última década se começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as alterações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade. Como disse, a comercialização do conhecimento científico é o lado mais visível dessas alterações. Penso, no entanto, que, apesar da sua vastidão, elas são a ponta do *iceberg* e que as transformações em curso são de sentido contraditório e as implicações são múltiplas, inclusive de natureza epistemológica.

O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário – foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades. Segundo a lógica deste processo, são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa. É um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objectivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas. É um conhecimento assente na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento. Ainda na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido.

A organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados por este modelo de conhecimento. Acontece que, ao longo da última década, se deram alterações que desestabilizaram este modelo de conhecimento e apontaram para a emergência de um outro modelo. Designo esta transição por passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.²⁴

²⁴ Michael Gibbons e outros (1994) chamaram a esta transição a passagem de um conhecimento de modo 1 para um conhecimento de modo 2. Sobre as dificuldades da

Ao contrário do conhecimento universitário descrito no parágrafo anterior, o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogéneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência.

Esta contraposição entre estes dois modelos de conhecimento tem o exagero próprio dos tipos ideais. Na realidade, os conhecimentos produzidos ocupam lugares diferentes ao longo de *continuum* entre os dois pólos extremos, alguns mais próximos do modelo universitário, outros mais próximos do modelo pluriversitário. Esta heterogeneidade não só desestabiliza a especificidade institucional actual da universidade, como interpela a hegemonia e a legitimidade desta na medida em que a força a avaliar-se por critérios discrepantes entre si.²⁵

O conhecimento pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade-indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil. Mas, sobretudo nos países centrais e semiperiféricos, o contexto de aplicação tem sido também não mercantil, e antes cooperativo, solidário, através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis (imigrantes ilegais, desempregados, doentes crónicos,

transição do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário, com especial atenção ao caso português, ver a lúcida análise de Estanque e Nunes, 2003.

²⁵ Como resulta claro do texto, a passagem do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário tem vindo a ocorrer nos países centrais e, muito selectivamente, nos países semi-periféricos. Mas não excluo que algumas universidades dos países periféricos sempre tenham produzido a sua própria versão de conhecimento pluriversitário, antes dele se ter transformado em algo que sucede ao conhecimento universitário.

idosos, portadores de HIV/AIDS, etc.), comunidades populares, grupos de cidadãos críticos e activos. É um vasto conjunto de utilizadores que vai desenvolvendo uma relação nova e mais intensa com a ciência e a tecnologia e que, por isso, exige uma maior participação na sua produção e na avaliação dos seus impactos. Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábuia rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação.

À luz destas transformações, podemos concluir que a universidade tem vindo a ser posta perante exigências contrapostas, mas com o efeito convergente de desestabilizarem a sua institucionalidade actual. Por um lado, a pressão hiper-privatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo co-produtoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável. Por outro lado, uma pressão hiper-publicista social difusa que estilhaça o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público muito mais amplo atravessado por confrontos muito mais heterogêneos e por concepções de responsabilização social muito mais exigentes.²⁶ Esta contraposição entre uma pressão hiper-privatista e uma pressão hiper-publicista não só tem vindo a desestabilizar a institucionalidade da universidade, como tem criado uma fractura profunda na identidade social e cultural desta, uma fractura traduzida em desorientação e tacticismo; traduzida, sobretudo, numa certa

²⁶ Neste domínio deve ter-se em conta o papel decisivo da mídia. Aliás, as relações entre a universidade e a mídia, não tratadas neste texto, merecem uma reflexão detalhada.

paralisa disfarçada por uma atitude defensiva, resistente à mudança em nome da autonomia universitária e da liberdade académica. A instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as maiores resistências à mudança.

O fim do projecto de país?

A passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriver-sitário é, portanto, um processo muito mais amplo que a mercantilização da universidade e do conhecimento por ela produzido. É um processo mais visível hoje nos países centrais, ainda que também presente nos semiperiféricos e periféricos. Mas tanto nestes como nos países periféricos teve lugar, ao longo das duas últimas décadas, uma outra transformação altamente desestabilizadora para a universidade, uma transformação que, estando articulada com a globalização neoliberal, não tem apenas dimensões económicas nem se reduz à mercantilização da universidade. É, pelo contrário, uma transformação eminentemente política.

Nestes países, a universidade pública – e o sistema educacional como um todo – esteve sempre ligada à construção do projecto de país, um projecto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar. Isso foi tão evidente nas universidades da América Latina no século XIX ou, no caso do Brasil, já no século XX, como no caso das universidades africanas e de várias asiáticas, como é o caso da Índia, depois da independência em meados do século XX. Tratava-se de conceber projectos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço económico, social e cultural, território geo-politicamente bem definido – para o que foi frequentemente preciso travar guerras de delimitação de fronteiras – dotado de um sistema político considerado adequado para promover a lealdade dos cidadãos ao Estado e a solidariedade entre cidadãos enquanto nacionais do mesmo país, um país onde se procura viver em paz, mas em nome do qual também se pode morrer. Os estudos humanísticos, as ciências sociais, mas, muitas vezes, também as próprias ciências naturais foram orientados para dar consistência ao projecto nacional, criar o conhecimento e formar os quadros necessários à sua concretização. Nos melhores momentos, a liberdade académica e a autonomia universitária foram parte integrante de tais projectos, mesmo quando os criticavam severamente. Este envolvimento foi tão profundo que, em muitos casos, se transformou na segunda natureza

da universidade. A tal ponto que, questionar o projecto político nacional, acarretou consigo questionar a universidade pública. O defensismo reactivo que tem dominado a universidade, nomeadamente em suas respostas à crise financeira, decorrem de a universidade, dotada de uma capacidade reflexiva e crítica que nenhuma outra instituição social tem, estar a concluir – com uma lucidez que só surpreende os incautos – que deixou de haver projecto nacional e que, sem ele, não haverá universidade pública.²⁷

Efectivamente, nos últimos vinte anos, a globalização neoliberal lançou um ataque devastador à ideia de projecto nacional, concebido por ela como grande obstáculo à expansão do capitalismo global. Para o capitalismo neoliberal, o projecto nacional legitima lógicas de produção e de reprodução nacional tendo por referência espaços nacionais, não só heterogéneos entre si, como ciosos dessa heterogeneidade. Acresce que a caucionar essas lógicas está uma entidade política, o Estado nacional, com poder de império sobre o território, cuja submissão a imposições económicas é, à partida, problemática em função dos seus interesses próprios e os do capitalismo nacional de que tem estado politicamente dependente.

O ataque neoliberal teve, pois, por alvo privilegiado o Estado nacional e especificamente as políticas económicas e as políticas sociais onde a educação tinha vindo a ganhar peso. No caso da universidade pública, os efeitos deste ataque não se limitaram à crise financeira. Repercutiram-se directa ou indirectamente na definição de prioridades de pesquisa e de formação, não só nas áreas das ciências sociais e de estudos humanísticos, como também nas áreas das ciências naturais, sobretudo nas mais vinculadas a projectos de desenvolvimento tecnológico.²⁸ A incapacitação política do Estado e do projecto nacional repercutiu-se numa certa incapacitação epistemológica

²⁷ Outra questão, bem distinta, é a de saber-se até que ponto a universidade não perdeu, ela própria, a capacidade para definir um projecto de país, estando agora reduzida à capacidade de identificar a sua ausência. As orientações para a reforma da universidade que adiante apresento visam criar as condições para que, no novo contexto em que a universidade se encontra, lhe seja possível definir, em termos igualmente novos, um projecto de país e não apenas a falta dele.

²⁸ As situações variam de país para país. Por exemplo, em Portugal o ataque neoliberal só se manifestou nos dois últimos anos e o seu impacto está ainda por definir. O Brasil tem mantido um elevado nível de financiamento das ciências sociais. No caso da política científica europeia, o 7º Programa-Quadro de Investigação e Desenvolvimento Tecnológico, que enquadra as actividades de I&D a financiar pela Comissão Europeia no período 2006-2010, dá uma ênfase maior que o programa-quadro anterior às áreas

da universidade e na criação de desorientação quanto às suas funções sociais. As políticas de autonomia e de descentralização universitárias, entretanto adoptadas, tiveram como efeito deslocar o fulcro dessas funções dos desígnios nacionais para os problemas locais e regionais. A crise de identidade instalou-se no próprio pensamento crítico e no espaço público universitário – que ele alimentara e de que se alimentara – posto na iminência de ter de se esquecer de si próprio para não ter de optar entre, por um lado, o nacionalismo isolacionista do qual sempre se distanciara e agora se tornava totalmente anacrónico, e, por outro lado, uma globalização que, por efeito de escala, miniaturiza o pensamento crítico nacional, reduzindo-o à condição de idiossincrasia local indefesa ante a imparável torrente global.

Trabalhando nas águas subterrâneas, esta falta de projecto de país não sabe afirmar-se se não através de mal-estar, defensismos e paralisias. Penso, no entanto, que a universidade não sairá do túnel entre o passado e o futuro em que se encontra enquanto não for reconstruído o projecto de país. Aliás, é isso precisamente o que está acontecer nos países centrais. As universidades globais dos EUA, da Austrália e da Nova Zelândia actuam no quadro de projectos nacionais que têm o mundo como espaço de acção. De outro modo, não se justificaria o apoio que a diplomacia desses países dá a tais projectos. É o colonialismo de terceira geração que tem, neste caso, por protagonistas as colónias do colonialismo de segunda geração.

Para os países periféricos e semiperiféricos o novo contexto global exige uma total reinvenção do projecto nacional sem a qual não haverá reinvenção da universidade. Como se verá adiante, não há nesta exigência nada de nacionalismo. Há apenas a necessidade de inventar um cosmopolitismo crítico num contexto de globalização neoliberal agressiva e excludente.

Da fala ao ecrã

Nesta última década, tão dominada pela mercantilização, há ainda um terceiro factor, não exclusivamente mercantil, responsável pelo abalo da universidade. Trata-se do impacto das novas tecnologias de informação e comunicação na proliferação das fontes de informação e nas possibilidades de ensino-aprendizagem à distância. A universidade é uma entidade com forte componente territorial bem evidente no conceito de campus. Essa

tecnológicas (“plataformas tecnológicas”, “política espacial”, “investigação em segurança”, etc.) (comunicação pessoal de Tiago Santos Pereira).

territorialidade, combinada com o regime de estudos, torna muito intensa a co-presença e a comunicação presencial. As novas tecnologias de informação e de comunicação vêm pôr em causa esta territorialidade. Com a conversão das novas tecnologias em instrumentos pedagógicos, a territorialidade é posta ao serviço da extra-territorialidade e a exigência da co-presença está a sofrer a concorrência da exigência de estar *on line*. O impacto destas transformações na institucionalidade da universidade é uma questão em aberto. Para já, é sabido que a transnacionalização do mercado universitário assenta nelas e que, ao lado das universidades convencionais, estão a proliferar o ensino à distância e as universidades virtuais. É também sabido que esta transformação é responsável por mais uma desigualdade ou segmentação no conjunto global das universidades, a fractura digital. O que falta saber é, por um lado, em que medida estas transformações afectarão a pesquisa, a formação e a extensão universitária nos lugares e nos tempos em que elas se tornarem disponíveis e facilmente acessíveis, e, por outro lado, o impacto que terá a sua ausência nos lugares e nos tempos onde não estiverem disponíveis ou, se disponíveis, dificilmente acessíveis. Ao enumerar estas questões em aberto não quero sugerir uma visão pessimista ou negativa do uso potencial das novas tecnologias da informação e comunicação por parte das universidades. Pretendo apenas salientar que será desastroso se as inércias, atadas à ideia de que a universidade sabe estar orgulhosamente parada na roda do tempo, não permitirem enfrentar os riscos e maximizar as potencialidades.

PARTE II

Que fazer?

Na segunda parte, procurarei identificar algumas das ideias-mestras que devem presidir a uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública.²⁹ Talvez a primeira questão seja a de saber quem são os sujeitos das acções que é preciso empreender para enfrentar eficazmente os desafios que defrontam a universidade pública. No entanto, para identificar os sujeitos, é necessário definir previamente o sentido político da resposta a tais desafios. À luz do precedente, torna-se claro que, apesar de as causas da crise da universidade serem múltiplas e algumas delas virem de longa data, elas estão hoje reconfiguradas pela globalização neoliberal e o modo como afectam hoje a universidade reflecte os desígnios desta última. Tal como tenho defendido para outras áreas da vida social (Santos, 2000; 2001 (org.); 2003a (org.); 2003b (org.); 2004 (org.), o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemónica. Globalização contra-hegemónica da universidade enquanto bem público significa especificamente o seguinte: as reformas nacionais da universidade pública devem reflectir um projecto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemónica. Este projecto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles

²⁹ Ao longo deste texto, quando me refiro à universidade pública assumo o seu carácter estatal. Bresser Pereira, que foi Ministro da Ciência e Tecnologia e da Administração Federal e Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso, tem sido um dos mais destacados defensores da ideia da universidade pública não-estatal. Não é este o lugar para fazer uma crítica detalhada desta proposta. Direi apenas que, para além de ser pouco provável que se possa adoptar com êxito o modelo das universidades norte-americanas em contexto semi-periférico, esta proposta contém vários riscos: assume o fim da gratuidade do ensino público; aprofunda o desvinculamento do Estado em relação à universidade pública, já que o Estado deixa de ser o seu financiador exclusivo; aumenta e desregula a competição entre a universidade pública e a universidade privada e como esta, ao contrário do que se passa nos EUA, é de qualidade inferior à universidade pública é natural que o nivelamento se dê por baixo.

o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público. A reforma tem por objectivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da actual fase de globalização capitalista. Se a resposta a esta última tem de ser hoje privilegiada é apenas porque ela inviabiliza qualquer possibilidade de democratização e muito menos de democratização radical. É por esta razão que as escalas nacional e transnacional da reforma se interpenetram. Não é, pois, possível uma solução nacional sem articulação global.

A natureza política do projecto e do contrato deriva do tipo de articulação que se busca. O contexto global é hoje fortemente dominado pela globalização neoliberal, mas não se reduz a ela. Há espaço para articulações nacionais e globais baseadas na reciprocidade e no benefício mútuo que, no caso da universidade, recuperam e ampliam formas de internacionalismo de longa duração.³⁰ Tais articulações devem ser de tipo cooperativo mesmo quando contêm componentes mercantis, ou seja, devem ser construídas fora dos regimes de comércio internacional. A nova transnacionalização alternativa e solidária assenta agora nas novas tecnologias de informação e de comunicação e na constituição de redes nacionais e globais onde circulam novas pedagogias, novos processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais. O objectivo consiste em resituar o papel da universidade pública na definição e resolução colectiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global. O novo contrato universitário parte assim da premissa que a universidade tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias.

A globalização neoliberal assenta na destruição sistemática dos projectos nacionais e, como estes foram muitas vezes desenhados com a colaboração activa das universidades e dos universitários, é de esperar que, da sua perspectiva, a universidade pública seja um alvo a abater enquanto não

³⁰ Deve ter-se em mente que uma articulação inter-universitária não comercial não é, em si mesma, benigna. No passado, muitas articulações desse tipo foram o veículo privilegiado da dominação colonial. No âmbito da reforma que aqui proponho deve submeter-se a escrutínio todo esse passado colonial. A reforma democrática da universidade fará pouco sentido se não for também uma reforma anti-colonialista.

estiver plenamente sintonizada com os seus objectivos. O que está em causa não é isolar a universidade pública das pressões da globalização neoliberal, o que, além de ser impossível, podia dar a impressão de que a universidade tem estado relativamente isolada dessas pressões. Ora tal não é o caso e, aliás, pode mesmo dizer-se que parte da crise da universidade resulta de ela se ter já deixado cooptar pela globalização hegemónica. O que está em causa é uma resposta activa à cooptação, em nome de uma globalização contra-hegemónica.

A globalização contra-hegemónica da universidade como bem público, que aqui proponho, mantém a ideia de projecto nacional, só que o concebe de modo não nacionalista ou autárquico. No século XXI só há nações na medida em que há projectos nacionais de qualificação de inserção na sociedade global. Para os países periféricos e semiperiféricos, não há qualificação sem que a resistência à globalização neoliberal se traduza em estratégias de globalização alternativa. A dificuldade e, por vezes, o drama da reforma da universidade em muitos países reside no facto de ela obrigar a repor a questão do projecto nacional que os políticos dos últimos vinte anos não querem em geral enfrentar, quer porque ela é uma areia na engrenagem da sua rendição ao neoliberalismo, quer porque a julgam ultrapassada enquanto instrumento de resistência. A universidade pública sabe que sem projecto nacional só há contextos globais e estes são demasiados poderosos para que a crítica universitária dos contextos não acarrete a descontextualização da própria universidade. O excesso de lucidez da universidade permite-lhe denunciar que o rei vai nu e só por isso a reforma da universidade será sempre diferente de todas as outras. Será autoritária ou democrática consoante a instância política se recusar ou aceitar ver-se ao espelho. Não há meio termo.³¹

A globalização contra-hegemónica da universidade como bem público é, pois, um projecto político exigente que, para ter credibilidade, tem de saber ultrapassar dois preconceitos contraditórios mas igualmente enraizados: o de que a universidade só pode ser reformada pelos universitários e o de que a universidade nunca se auto-reformará. Para isso, o projecto tem de ser sustentado por forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-lo.

³¹ Dada a desmoralização da universidade pública, acredito que muitos não vejam nesta lucidez e muito menos “excesso de lucidez”. Outros, sobretudo universitários, exercitam esse excesso de lucidez contra a universidade não vendo nela nada mais que privilégios e corporativismos. Com nenhum destes grupos de críticos será possível contar para levar a cabo uma reforma progressista e democrática da universidade pública.

O primeiro protagonista das reformas que proponho é a sociedade politicamente organizada: grupos sociais e profissionais, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais e suas redes, governos locais progressistas, interessados em fomentar articulações cooperativas entre a universidade e os interesses sociais que representam. Ao contrário do Estado, este protagonista tem historicamente uma relação distante e por vezes mesmo hostil com a universidade precisamente em consequência do elitismo da universidade e da distância que esta cultivou durante muito tempo em relação aos sectores ditos não cultos da sociedade. É um protagonista que tem de ser conquistado por via da resposta à questão da legitimidade, ou seja, por via do acesso não classista, não racista, não sexista e não etnocêntrico à universidade e por todo um conjunto de iniciativas que aprofundem a responsabilidade social da universidade na linha do conhecimento pluriversitário solidário.

O segundo protagonista é a própria universidade pública, ou seja, quem nela está interessado numa globalização alternativa. Se o primeiro protagonista é problemático, este não o é menos, o que à primeira vista pode surpreender. A universidade pública é hoje um campo social muito fracturado e no seu seio digladiam-se sectores e interesses contraditórios. É certo que em muitos países, sobretudo periféricos e semiperiféricos, tais contradições são por enquanto latentes já que o que domina é a posição defensiva da manutenção do *status quo* e da recusa, quer da globalização neoliberal, quer da globalização alternativa. Esta é uma posição conservadora, não por advogar a manutenção do *status quo*, mas porque, desprovida de alternativas realistas, acabará por ficar refém dos desígnios da globalização neoliberal da universidade. Os universitários que denunciam esta posição conservadora e, ao mesmo tempo, recusam a ideia da inelutabilidade da globalização neoliberal serão os protagonistas da reforma progressista que aqui proponho.

Finalmente, o terceiro protagonista da resposta aos desafios é o Estado nacional sempre e quando ele optar politicamente pela globalização solidária da universidade. Sem esta opção, o Estado nacional acaba por adoptar, mais ou menos incondicionalmente, ou por ceder, mais ou menos relutantemente, às pressões da globalização neoliberal e, em qualquer caso, transformar-se-á no inimigo da universidade pública por mais proclamações que faça em contrário. Dada a relação de proximidade e de amor-ódio que o Estado manteve com a universidade ao longo do século XX, as opções tendem a ser dramatizadas.

Para além destes três protagonistas há nos países semiperiféricos e periféricos um quarto grupo que, não tendo, em geral, condições para ser protagonista da reforma que aqui proponho, pode, no entanto, integrar o contrato

social que dará legitimidade e sustentabilidade à reforma. Trata-se do capital nacional. É certo que os sectores mais dinâmicos do capital nacional – os sectores potencialmente mais eficazes na construção do contrato social – estão transnacionalizados e, portanto, integrados na globalização neoliberal hostil ao contrato social. No entanto, o processo de transnacionalização destes sectores nos países periféricos e semiperiféricos não ocorre sem contradições e a busca de condições que melhorem a sua inserção na economia global depende de conhecimento científico, tecnológico ou gerencial produzido nas universidades. Nesta medida podem ter interesse em associar-se a uma reforma que defenda a universidade pública, sobretudo nos casos em que não há alternativas extra-universitárias de produção de conhecimento de excelência.

Desta posição geral sobre a reforma da universidade pública e seus protagonistas decorrem os seguintes princípios orientadores.

Enfrentar o novo com o novo

As transformações da última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominadas pela mercadorização da educação superior, não se reduziram isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. Em face disso, não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes. Em primeiro lugar, porque as mudanças são irreversíveis. Em segundo lugar, porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se o foi, foi-o para a universidade sem o ter sido para o resto da sociedade, e, no seio da própria universidade, foi-o para alguns e não para outros.

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução colectivas dos problemas sociais, nacionais e globais.

Lutar pela definição da crise

Para sair da sua posição defensiva, a universidade tem de estar segura que a reforma não é feita contra ela.³² A ideia de contrato educacional é aqui crucial

³² Com isto quero tão só dizer que o espírito da reforma não pode ser o de privatizar a universidade pública. Obviamente que a reforma terá de ir contra tudo aquilo que na universidade pública resiste à sua transformação num sentido progressista e democrático.

porque não há contrato quando há imposições ou resistências inegociáveis. Para que tal não suceda, é necessário conhecer em que condições e para quê a universidade deve sair da posição defensiva. Para isso, é necessário revisitar os conceitos de crise de hegemonia e de legitimidade.

O ataque à universidade por parte dos Estados rendidos ao neoliberalismo foi de tal maneira maciço que é hoje difícil definir os termos da crise que não em termos neoliberais. Aliás, reside aqui a primeira manifestação da perda de hegemonia da universidade. A universidade perdeu a capacidade de definir a crise hegemonicamente, isto é, com autonomia mas de modo que a sociedade se reveja nela. Aliás, é esta perda que justifica a nível mais profundo a dominância de posições defensivas. É por isso crucial definir e sustentar uma definição contra-hegemónica da crise.

Nestes últimos vinte anos, a universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interactivo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. A universidade não pôde, até agora, tirar proveito destas transformações e por isso adaptou-se mal a elas quando não as hostilizou.³³ Como vimos, isso deveu-se a uma pluralidade de factores: crise financeira, rigidez institucional, muitas vezes exigida pelo mesmo Estado que proclama flexibilidade; uma concepção de liberdade académica e de *expertise* que impediu de trazer para a universidade novos perfis profissionais capazes de lidar criativamente com as transformações; incapacidade de articular a preciosa experiência de interacção presencial com a interacção à distância; uma cultura institucional de perenidade que desvaloriza as mudanças. As reformas devem partir da constatação da perda de hegemonia e concentrar-se na questão da legitimidade.

Lutar pela definição de universidade

Há uma questão de hegemonia que deve ser resolvida, uma questão que, parecendo residual, é central, dela dependendo o modo como a universi-

³³ Isto não significa que muitas universidades não tenham usado criativamente as novas tecnologias de informação e comunicação para democratizar o acesso ao conhecimento e, sobretudo, para estreitar as relações com a sociedade. O texto refere-se à tendência geral.

dade poderá lutar pela sua legitimidade: é a questão da definição da universidade. O grande problema da universidade neste domínio tem sido o facto de passar facilmente por universidade aquilo que o não é. Isto foi possível devido à acumulação indiscriminada de funções atribuídas à universidade ao longo do século XX. Como elas foram adicionadas sem articulação lógica, o mercado do ensino superior pôde auto-designar o seu produto como universidade sem ter de assumir todas as funções desta, seleccionando as que se lhe afiguraram fonte de lucro e concentrando-se nelas.

As reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade. Isto significa que, em muitos países, a esmagadora maioria das universidades privadas e mesmo parte das universidades públicas não são universidades porque lhes falta a pesquisa ou a pós-graduação.

A reforma deve, pois, distinguir, mais claramente do que até aqui, entre universidade e ensino superior.³⁴ No que respeita às universidades públicas que o não são verdadeiramente, o problema deve ser resolvido no âmbito da criação de uma rede universitária pública, proposta adiante, que possibilite às universidades que não podem ter pesquisa ou cursos de pós-graduação autónomos fazê-lo em parceria com outras universidades no âmbito da rede nacional ou mesmo transnacional. Não é sustentável e muito menos recomendável, do ponto de vista de um projecto nacional educacional, um sistema universitário em que as pós-graduações e a pesquisa estejam concentradas numa pequena minoria de universidades.

No que respeita às universidades privadas – no caso de estas quererem manter o estatuto e a designação de universidades – o seu licenciamento deve estar sujeito à existência de programas de pós-graduação, pesquisa e extensão sujeitos a frequente e exigente monitorização. Tal como acontece com as universidades públicas, se as universidades privadas não puderem sustentar autonomamente tais programas, devem fazê-lo através de parcerias, quer com outras universidades privadas, quer com universidades públicas.

³⁴ Este texto aborda exclusivamente a questão da universidade e só por isso não trato do papel do ensino superior não universitário. Atribuo a este último grande importância e apenas me parece que a sua distinção em relação à universidade deve ser clara para que o ensino superior não universitário não caia na tentação de dedicar energias a tentar passar por aquilo que não é.

A definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento. A luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade.

Reconquistar a legitimidade

Afectada irremediavelmente a hegemonia, a legitimidade é simultaneamente mais premente e mais difícil. A luta pela legitimidade vai assim ser cada vez mais exigente e a reforma da universidade deve centrar-se nela. São cinco as áreas de acção neste domínio: acesso; extensão; pesquisa-acção; ecologia de saberes; universidade e escola pública. As duas primeiras são as mais convencionais, mas terão de ser profundamente revistas; a terceira tem sido praticada em algumas universidades latino-americanas e africanas durante alguns períodos de maior responsabilidade social por parte da universidade; a quarta constitui uma decisiva inovação na construção de uma universidade pós-colonial; a quinta é uma área de acção que teve no passado uma grande presença mas que tem de ser hoje totalmente reinventada.

1. Acesso

Na área do acesso, a maior frustração da última década foi que o objectivo de democratização do acesso não foi conseguido. Na maioria dos países os factores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio. Em vez de democratização, houve massificação e depois, já no período da alegada pós-massificação, uma forte segmentação do ensino superior com práticas de autêntico *dumping social* de diplomas e diplomados, sem que nenhuma medida *anti-dumping* eficazes tenham sido tomadas. As universidades dos segmentos mais altos poucas iniciativas tomaram, para além de defenderem os seus critérios de acesso, invocando o facto, muitas vezes verdadeiro, que as mais persistentes discriminações ocorrem a montante da universidade, a nível de educação primária e secundária. É de prever que a transnacionalização dos serviços de educação superior agrave o fenómeno da segmentação porque o transnacionaliza. Alguns fornecedores estrangeiros dirigem a sua oferta para os melhores alunos vindos das escolas secundárias mais elitistas ou vindos da graduação das melhores universidades nacionais. Num sistema transnacionalizado, as melhores universidades dos países periféricos e semiperiféricos, que ocupam o topo da segmentação nacional, passarão a

ocupar os escalões inferiores da segmentação global. Das quatro formas de serviços transnacionalizados, o consumo no estrangeiro é um dos mais responsáveis pelo novo *brain drain*, particularmente evidente na Índia, mas também presente nalguns países africanos, como por exemplo no Quênia e no Gana.

Entre as ideias-mestras por que se deve pautar a área de acesso, distingo as seguintes:

1. Nos países onde a discriminação no acesso à universidade assenta, em boa parte, nos bloqueios ao nível do ensino básico e médio, a reforma progressista da universidade, por contraposição à proposta pelo Banco Mundial, deve dar incentivos à universidade para promover parcerias activas, no domínio pedagógico e científico, com as escolas públicas.³⁵

2. A universidade pública deve permanecer gratuita e aos estudantes das classes trabalhadoras devem ser concedidas bolsas de manutenção e não empréstimos.³⁶ Se não for controlado, o endividamento dos estudantes universitários será a prazo uma bomba relógio. Estamos a lançar num mercado de trabalho, cada vez mais incerto, uma população onerada pela certeza de uma dívida que pode levar 20 anos a saldar. As bolsas devem ser concedidas mediante contrapartidas de trabalho nas actividades universitárias no campus ou fora do campus. Por exemplo, estudantes de licenciaturas poderiam oferecer algumas horas semanais em escolas públicas, como tutores, ajudando alunos com dificuldades de aprendizagem.

3. Nas sociedades multinacionais e pluri-culturais, onde o racismo, assumido ou não, é um facto, as discriminações raciais ou étnicas devem ser confrontadas enquanto tal com programas de acção afirmativa (cotas e outras medidas) que devem visar, não só o acesso, como também o acompanhamento, sobretudo durante os primeiros anos onde são por vezes altas as taxas de

³⁵ Em vários países há experiências concretas de colaboração entre as universidades e instituições de ensino médio e básico. Em Portugal, por exemplo, várias faculdades e centros de investigação “adoptam” algumas instituições para parcerias mais intensas de colaboração pedagógica e de divulgação científica. O Programa “Ciência Viva” criado em 1996 tem feito um bom trabalho de intermediação entre as universidades e o ensino médio e básico. Ver adiante a secção sobre universidade e escola pública.

³⁶ Talvez seja mais correcto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados.

abandono. Sem dúvida que a discriminação racial ou étnica ocorre em conjunção com a discriminação de classe, mas não pode ser reduzida a esta e deve ser objecto de medidas específicas. Na Índia, a discriminação de casta é objecto de acção afirmativa, apesar de actuar em conjunção com a discriminação de classe e de sexo. Na África do Sul, a discriminação racial é objecto de acção afirmativa, apesar de actuar em conjunção com a discriminação de classe. A reforma da universidade deve dar uma centralidade muito específica às acções contra a discriminação racial. Tal como acontece na Índia e na África do Sul, tais acções devem estar articuladas com medidas em outras esferas, como o acesso a empregos públicos e, em geral, ao mercado de trabalho, vinculando-se ao projecto do país e dando testemunho dele.

No Brasil, as políticas de acção afirmativa assumem hoje grande destaque e merecem uma referência especial. Em resposta à crescente pressão de movimentos sociais pela democratização do acesso ao ensino superior, especialmente do movimento negro, o Governo Lula lançou no primeiro semestre de 2004 o programa “Universidade para Todos” (PRONI) que preconiza uma acção afirmativa baseada em critérios raciais e sócio-económicos. Dois projectos de lei elaborados pelo Ministério da Educação e já encaminhados ao Congresso Nacional definem o escopo e os instrumentos dessa nova política de inclusão social no ensino superior. O primeiro projecto prevê bolsa de estudo integral para alunos de baixa renda a conceder pelas próprias instituições privadas de ensino superior em troca da manutenção de isenções fiscais e previdenciárias já concedidos pelo Estado.³⁷ De acordo com a proposta do Executivo, as instituições que aderirem ao programa deverão destinar pelo menos 10% das suas vagas para estudantes de baixa renda e professores da rede pública de educação básica. A segunda proposta legislativa determina que as instituições públicas federais de educação superior deverão destinar pelo menos 50% das suas vagas para estudantes das escolas públicas. Estas vagas, por sua vez, deverão ser distribuídas de forma a reflectir a composição étnica de cada unidade da Federação, cabendo às

³⁷ Os incentivos fiscais concedidos pelo governo federal às instituições privadas filantrópicas representam R\$ 839,7 milhões ao ano. Este montante refere-se à renúncia fiscal. De acordo com a legislação brasileira, as instituições filantrópicas são isentas do recolhimento da contribuição previdenciária patronal e outros tributos federais. Além dos incentivos fiscais, o ensino superior privado conta neste ano com uma dotação de R\$ 829 milhões para o programa de Financiamento Estudantil. Desde a sua instituição, em 1999, o Fies já beneficiou cerca de 218 mil estudantes (*Folha de S. Paulo*, 12/04/2004).

respectivas instituições de educação superior fixar o percentual de vagas a serem preenchidas por estudantes negros e indígenas. Em consonância com o princípio da autonomia universitária, o projecto garante latitude para que cada instituição determine os critérios de distribuição e de selecção para o preenchimento das vagas reservadas a estudantes de baixa renda e grupos raciais sub-representados no ensino superior. Estas propostas representam um esforço meritório no sentido de combater o tradicional elitismo social da universidade pública, em parte responsável pela perda de legitimidade social desta, sendo, por isso, de saudar. Têm, no entanto, enfrentado muita resistência. O debate tem incidido no tema convencional da contraposição entre democratização do acesso e a meritocracia mas também em temas novos, como o do método da reserva de vagas e as dificuldades em aplicar o critério racial numa sociedade altamente miscigenada.³⁸

Algumas das universidades públicas mais prestigiadas e competitivas, como a Universidade de São Paulo (USP), têm resistido à pressão social em prol de políticas de acção afirmativa, a despeito do acumulo de provas quanto ao seu carácter elitista³⁹ e têm proposto medidas alternativas de inclusão social que preservem o critério de mérito para ingresso no ensino superior.⁴⁰

4. A avaliação crítica do acesso e, portanto, dos obstáculos ao acesso – como, de resto a discussão das áreas da extensão e da ecologia de saberes – deve incluir explicitamente o carácter colonial da universidade moderna. A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que esten-

³⁸ Quanto ao tema do critério racial, o projecto do governo propõe o critério de auto-declaração.

³⁹ Um estudo recente revelou, por exemplo, que apenas uma rua, a Bela Cintra, localizada na região afluente dos Jardins, concentra mais ingressantes no vestibular da USP de 2004 do que 74 bairros periféricos da zona sul. Os bairros da elite de São Paulo, que representam 19,5% da população total do município, respondem por 70,3% dos ingressantes da USP, enquanto os bairros periféricos, que concentram 80,5% da população, ocupam apenas 29,7% das vagas da universidade (*Folha de S. Paulo*, 30/5/2004). O estudo foi realizado pelo Núcleo de Apoio a Estudos da Graduação (Naeg), vinculado ao Instituto de Matemática e Estatística da USP. Os resultados completos estão disponíveis na página do Naeg (www.naeg.prg.usp.br).

⁴⁰ É o caso da USP que, em vez de facilitar o acesso, se propõe “reforçar a competitividade dos jovens pobres”. Para isso, está abrindo cursos preparatórios para o vestibular destinados a alunos de escolas públicas e expandindo a isenção da taxa de inscrição no vestibular para alunos com carências económicas (*Folha de S. Paulo*, 30/5/2004).

deu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. As tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta.

2. Extensão

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão (com implicações no *currículum* e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. Esta é uma área que, para ser levada a cabo com êxito, exige cooperação intergovernamental entre, por exemplo, Ministros da Educação, do Ensino Superior e Tecnologia, da Cultura e das Áreas Sociais. A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária. A título de exemplo: “incubação” da inovação; promoção da cultura científica e técnica; actividades culturais no domínio das artes e da literatura.

Para que a extensão cumpra este papel é preciso evitar que ela seja orientada para actividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários.⁴¹ Nesse caso, estaremos perante uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública. Para evitar isso, as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados.

⁴¹ É isto o que está a acontecer no Brasil com muitas das actividades de extensão das fundações das universidades.

3. Pesquisa-ação

A pesquisa-ação e a ecologia de saberes são áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão uma vez que tanto actuam ao nível desta como ao nível da pesquisa e da formação. A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projectos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil. A pesquisa-ação, que não é de modo nenhum específica das ciências sociais, não tem sido, em geral, uma prioridade para a universidade. Tem, no entanto, uma longa tradição na América Latina, apesar de ter sido mais forte nos anos 1960 e 1970 do que é hoje. Tal como acontece com as actividades de extensão, a nova centralidade a conceder à pesquisa-ação deve-se ao facto de a transnacionalização da educação superior trazer no seu bojo o projecto de transformar a universidade num centro de pesquisa-ação ao serviço do capitalismo global. Também aqui, como em geral, a luta contra esta funcionalização só é possível através da construção de uma alternativa que marque socialmente a utilidade social da universidade, mas formule essa utilidade de modo contra-hegemónico.

4. Ecologia de saberes

A ecologia de saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada por lei. A reforma deve apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência. A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. De par com a euforia tecnológica, ocorre hoje uma situação de falta de confiança epistemológica na ciência que deriva da crescente visibilidade das consequências perversas de alguns progressos científicos e do facto de muitas das promessas sociais da ciência moderna não se terem cumprido. Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma

de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Isto é particularmente óbvio à escala global já que os países periféricos, ricos em saberes não científicos, mas pobres em conhecimento científico, viram este último, sob a forma da ciência económica, destruir as suas formas de sociabilidade, as suas economias, as suas comunidades indígenas e camponesas, o seu meio ambiente.⁴²

Sob formas muito diferentes, algo semelhante se passa nos países centrais onde os impactos negativos ambientais e sociais do desenvolvimento científico começam a entrar nos debates no espaço público, forçando o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos, leigos, filosóficos, de senso comum, éticos e mesmo religiosos. Por esta confrontação passam alguns dos processos de promoção da cidadania activa crítica.

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de acções de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.

Quer a pesquisa-acção, quer a ecologia de saberes situam-se na procura de uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade. É este o caso das “oficinas de ciência” (*science shops*). Com base nas experiências de pesquisa-acção e de activismo de cientistas e estudantes nos anos 1970, foram criadas as oficinas de ciência que viriam a constituir um movimento

⁴² A vinculação recíproca entre injustiça social e injustiça cognitiva será uma das ideias que mais resistência encontrará no seio da universidade uma vez que esta foi historicamente o grande agente do epistemicídio cometido contra os saberes locais, leigos, indígenas, populares em nome da ciência moderna. No Brasil, a resistência será *quijá* maior uma vez que a elite universitária se deixou facilmente iludir pela a ideia auto-congratatória do país novo, país sem história, como se no Brasil só houvesse descendentes de imigrantes europeus dos séculos XIX e XX e não, portanto, também povos ancestrais, indígenas e descendentes de escravos.

com algum dinamismo em vários países europeus. Depois de um período de relativo declínio, o movimento está hoje a ressurgir na Europa, com o apoio de programas da Comissão Europeia, e também noutras partes do mundo. Nos EUA, um movimento próximo, ainda que com outras características, é o da “pesquisa comunitária” (*community-based research*). Este movimento, já organizado internacionalmente na rede “conhecimento vivo” (*living knowledge*), visa criar um espaço público de saberes onde a universidade possa confrontar a injustiça cognitiva através da reorientação solidária das suas funções. As oficinas de ciência são um híbrido onde se combina a pesquisa-acção e a ecologia de saberes.

Uma oficina de ciência é uma unidade que pode estar ligada a uma universidade e, dentro desta, a um departamento ou unidade orgânica específica, e que responde a solicitações de cidadãos ou de grupos de cidadãos, de associações ou movimentos cívicos ou de organizações do terceiro sector e, em certos casos, empresas do sector privado para o desenvolvimento de projectos que sejam claramente de interesse público (identificação e proposta de resolução de problemas sociais, ambientais, nas áreas do emprego, do consumo, da saúde pública, da energia, etc., etc.; facilitação da constituição de organizações e associações de interesse social comunitário; promoção de debates públicos, etc.). A solicitação é estudada em conjunto através de procedimentos participativos em que intervêm todos os interessados e os responsáveis da oficina de ciência. Estes últimos contactam os departamentos ou especialistas da universidade em causa ou, eventualmente, da rede inter-universitária de oficinas de ciência potencialmente interessados em integrar o projecto. Constitui-se então uma equipa, que inclui todos os interessados, e que desenha o projecto e a metodologia participativa de intervenção.⁴³ Em universidades de alguns países (Dinamarca, por exemplo), as oficinas de ciência são integradas nas actividades curriculares de diferentes cursos. São oferecidos seminários de formação para os estudantes que desejem participar em oficinas de ciência e os trabalhos de fim de curso podem incidir sobre os resultados dessa participação. O mesmo se passa com a realização de teses de pós-graduação, que poderão consistir num projecto que responde à solicitação a uma oficina de ciência.

⁴³ A participação só é genuína na medida em que condiciona efectivamente os resultados e os meios e métodos para chegar a ele. Sob o nome de participação e de outros similares, como, por exemplo, consulta, são hoje conduzidos projectos de “assistência” Norte-Sul indistintamente neocoloniais.

As oficinas de ciência são uma interessante experiência de democratização da ciência e de orientação solidária da actividade universitária. Embora algumas delas – sob a pressão da busca de receitas no mercado – tenham evoluído no sentido de se transformarem em unidades de prestação remunerada de serviços, os modelos solidários continuam a ter um forte potencial de criação de nichos de orientação cívica e solidária na formação de estudantes e na relação das universidades com a sociedade, e de funcionarem como “incubadoras” de solidariedade e de cidadania activa.⁴⁴

As oficinas de ciência são apenas um entre vários exemplos de como a universidade, enquanto instituição pública, poderá assumir uma orientação solidária tanto na formação dos seus estudantes como nas suas actividades de pesquisa e de extensão. Para além das oficinas de ciência, outras iniciativas estão em curso que visam a contextualização do conhecimento científico. Têm em comum a reconceptualização dos processos e prioridades de pesquisa a partir dos utilizadores e a transformação destes em co-produtores de conhecimento. Veja-se, por exemplo, a contribuição dos doentes de AIDS no desenvolvimento de ensaios clínicos e da própria orientação da agenda de pesquisa da cura da doença, no caso do Brasil e da África do Sul.

5. Universidade e Escola Pública⁴⁵

Ao tratar o tema do acesso referi a necessidade de vincular a universidade à educação básica e secundária. Esta vinculação merece um tratamento separado por se me afigurar ser uma área fundamental na reconquista da legitimidade da universidade. É uma área muito vasta pelo que neste texto me concentro num tema específico: o saber pedagógico. Este tema abrange três sub-temas: produção e difusão de saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública. É um tema de importância crescente, avidamente cobiçado pelo mercado educacional, onde a universidade já teve uma intervenção hegemónica que entretanto perdeu. Este facto é hoje responsável pelo afastamento da universidade em relação à escola pública – a separação entre o mundo académico e o mundo da escola – um afastamento que, a manter-se, minará qualquer esforço sério no sentido de relegitimar socialmente a universidade.

⁴⁴ Uma análise das oficinas de ciência pode ler-se em Wachelder, 2003.

⁴⁵ Esta secção deve muito aos meus diálogos com Paulino Motter.

Sob a égide da globalização neoliberal, organismos internacionais, organizações não-governamentais e uma plêiade de fundações e institutos privados têm vindo a assumir algumas das funções da universidade pública no desenvolvimento da educação pública, em especial no campo da pesquisa educacional aplicada. Esta mudança na titularidade das funções repercutiu-se no conteúdo do seu desempenho. Essa mudança manifesta-se na primazia das metodologias quantitativas, na ênfase em estudos de carácter avaliativo e de diagnóstico informados pela racionalidade económica, baseada na análise custo-benefício, e, finalmente, na preocupação obsessiva com a medição dos resultados da aprendizagem através da aplicação periódica de testes padronizados. Temas como eficiência, competição, performance, *choice* e *accountability* ganharam centralidade na agenda educacional. As pesquisas produzidas fora das universidades, patrocinadas e financiadas por organismos internacionais e fundações privadas, passaram a ter uma enorme influência sobre as políticas públicas de educação, condicionando as escolhas dos gestores dos sistemas públicos de ensino. Excluída do debate e frequentemente acusada de defender o *status quo* das corporações do ensino público e de opor-se às reformas, a universidade recolheu-se ao papel de questionar o discurso dominante sobre a crise da escola pública e não se esforçou em formular alternativas. Daí que os educadores e gestores escolares comprometidos com projectos progressistas e contra-hegemónicos se queixem da falta de envolvimento e apoio da universidade pública.

Igualmente, na área da formação, as reformas educacionais das últimas décadas revelam uma estratégia deliberada de desqualificação da universidade como *locus* de formação docente. A marginalização da universidade corre de par com a exigência da qualificação terciária dos professores de todos os níveis de ensino,⁴⁶ do que resulta a progressiva privatização dos programas de capacitação para professores. O “treinamento e capacitação de professores” tornou-se um dos segmentos mais prósperos do emergente mercado educacional, testemunhado pela proliferação de instituições privadas que oferecem cursos de capacitação de professores para as redes de ensino.

O fosso cavado entre a universidade pública e o saber pedagógico é prejudicial, tanto para a escola pública, como para a universidade. A resistência

⁴⁶ É este o caso do Brasil onde a nova lei de directrizes de bases da educação nacional (LDB, 1996) estabelece que a partir de 2007 todos os professores da educação básica devem ter formação de nível superior.

desta última ao novo receituário educacional não pode reduzir-se à crítica já que a crítica, num contexto de crise de legitimidade da universidade, acaba por vincar o isolamento social desta. Para dar um exemplo, a crítica produzida nas faculdades de educação tem reforçado a percepção de que a universidade está sobretudo empenhada na defesa do *status quo*. Romper com esta percepção deve ser um dos objectivos centrais de uma reforma universitária progressista e democrática.⁴⁷ O princípio a ser afirmado é o compromisso da universidade com a escola pública. A partir daí, trata-se de estabelecer mecanismos institucionais de colaboração através dos quais seja construída uma integração efectiva entre a formação profissional e a prática de ensino. Entre outras directrizes, a reforma aqui defendida deve propugnar:

- 1) Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada;
- 2) Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação académica;
- 3) Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-acção.
- 4) Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino.

6. Universidade e indústria

As áreas de conquista de legitimidade que acabei de referir são áreas que devem ser particularmente incentivadas, porque estão globalmente em risco. São também as áreas mais consistentemente articuladas com um projecto de reforma progressista. Há, no entanto, uma área de legitimação e de responsabilização social que tem vindo a assumir nos últimos vinte anos uma premência sem precedentes. Trata-se da relação entre a universidade e o sector capitalista privado enquanto consumidor ou destinatário de

47 Experiências inovadoras de integração entre universidades públicas e sistemas de ensino devem servir como referência prática. Por exemplo, no Brasil, algumas universidades federais responderam criativamente às novas exigências estabelecidas pela LDB, criando licenciaturas especialmente desenhadas para atender professores das redes estaduais e municipais de ensino que não possuem formação profissional académica. Uma experiência bem sucedida tem sido desenvolvida pela Universidade Federal de Pelotas (comunicação pessoal de Paulino Motter).

serviços prestados pela universidade. Como vimos, este sector surge hoje crescentemente como produtor de serviços educacionais e universitários. Aqui refiro-me a ele enquanto consumidor. A popularidade com que circulam hoje, sobretudo nos países centrais, os conceitos de “sociedade de conhecimento” e de “economia baseada no conhecimento” é reveladora da pressão que tem sido exercida sobre a universidade para produzir o conhecimento necessário ao desenvolvimento tecnológico que torne possível os ganhos de produtividade e de competitividade das empresas. A pressão é tão forte que vai muito para além das áreas de extensão, já que procura definir à imagem dos seus interesses, o que conta como pesquisa relevante, o modo como deve ser conduzida e apropriada. Nesta redefinição colapsa não só a distinção entre extensão e produção de conhecimento, como a distinção entre pesquisa fundamental e pesquisa aplicada.

Nos Estados centrais, e sobretudo nos EUA, a relação entre o Estado e a universidade tem vindo a ser dominada pelo imperativo central neste domínio: a contribuição da universidade para a competitividade económica e também para a supremacia militar. As políticas de pesquisa têm sido orientadas de modo a privilegiar a pesquisa nas áreas que interessam às empresas e à comercialização dos resultados da pesquisa. Os cortes no financiamento público da universidade são vistos como “incentivos” a que a universidade procure financiamentos privados, entre em parcerias com a indústria, patenteie os seus resultados e desenvolva actividades de comercialização incluindo a comercialização da sua própria marca.

A resposta a esta pressão assume algum dramatismo e é o domínio que mais dificuldades levanta à universidade. Por quatro razões principais: porque é o domínio em que é maior a disjunção entre o modelo institucional tradicional da universidade e o modelo novo que está implícito nos desempenhos exigidos; porque nele a universidade entra em concorrência directa com outras instituições e actores que emergiram do modelo novo com objectivos muito distintos dos da universidade; porque é aqui que os modelos de gestão pública da universidade são mais directamente postos em causa e comparados negativamente com os modelos privados de gestão; porque torna mais evidente que a legitimação e responsabilização da universidade em relação a certos interesses e aos grupos sociais que os sustentam pode significar a deslegitimação e a desresponsabilização da universidade em relação a outros interesses e outros grupos sociais subalternos, populares. É neste domínio que ocorre a transformação do conhecimento como bem público em bem privado ou privatizável, transaccionável no mercado. A universidade é pressionada

para transformar o conhecimento e os seus recursos humanos em produtos que devem ser explorados comercialmente. A posição no mercado passa a ser crucial e, nos processos mais avançados, é a própria universidade que se transforma em marca.

Neste domínio, a reforma progressista da universidade como bem público deve pautar-se pelas seguintes ideias:

1. É crucial que a comunidade científica não perca o controle da agenda de pesquisa científica. Para isso, é necessário antes de mais que a asfixia financeira não obrigue a universidade pública a recorrer à privatização das suas funções para compensar os cortes orçamentais. É crucial que a abertura ao exterior não se reduza à abertura ao mercado e que a universidade possa desenvolver espaços de intervenção que, de algum modo, equilibram os interesses múltiplos e mesmo contraditórios que circulam na sociedade e que, com maior ou menor poder de convocação, interpelam a universidade. Mesmo nos EUA, onde a empresarialização do conhecimento avançou mais, é hoje defendido que a liderança tecnológica deste país assenta num certo equilíbrio entre a pesquisa fundamental, realizada, sem directo interesse comercial, nas universidades, e a pesquisa aplicada sujeita ao ritmo e ao risco empresarial.

2. As agências públicas de financiamento da pesquisa devem regular – mas sem eliminar – o controle da agenda por parte da comunidade universitária em nome de interesses sociais considerados relevantes e que obviamente estão longe de ser apenas os que são relevantes para a actividade empresarial. O recurso crescente aos concursos para a chamada pesquisa direccionada (*targeted research*) tem de ser moderado por concursos gerais, em que a comunidade científica, sobretudo a mais jovem, tenha a possibilidade de desenvolver criativa e livremente novas áreas de pesquisa que, por enquanto, não suscitam nenhum interesse por parte do capital ou do Estado. A pesquisa direccionada centra-se no que é importante hoje para quem tem o poder de definir o que é importante. Com base nela, não é possível pensar o longo prazo e, como referi, é este talvez o único nicho de hegemonia que resta à universidade. Por outro lado, a pesquisa direccionada e, muito mais ainda, a pesquisa comercialmente contratualizada e a consultoria impõem ritmos de pesquisa acelerados impelidos pela sede de resultados úteis. Estes ritmos impedem a maturação normal dos processos de pesquisa e de discussão de resultados, quando não atropelam os protocolos de pesquisa e os critérios de avaliação dos resultados.

Não se exclui a utilidade para a própria universidade de uma interacção com o meio empresarial em termos de identificação de novos temas de

pesquisa e de aplicação tecnológica e de análises de impacto. O importante é que a universidade esteja em condições de explorar esse potencial e para isso não pode ser posta numa posição de dependência e muito menos de dependência ao nível da sobrevivência em relação aos contratos comerciais.

O tema mais polémico nesta área é do patenteamento do conhecimento. Nos países centrais a luta por patentes, sobretudo em áreas comercialmente mais atractivas como, por exemplo, as da biotecnologia, está a transformar por completo os processos de pesquisa e as relações no interior da comunidade científica, uma vez que bloqueia a colegialidade dos processos de pesquisa e a discussão livre e aberta dos resultados. Segundo muitos, põe em causa o próprio avanço da ciência, para além de provocar uma distorção fatal nas prioridades da pesquisa. O problema do patenteamento é um dos que melhor revela a segmentação global da produção de conhecimento. Ele só é relevante nos poucos países em que há grande capacidade de absorção comercial do conhecimento produzido.

7. O reforço da responsabilidade social da universidade

Reconheço que o que acabo de propor é um vasto programa de responsabilização social da universidade. Julgo, no entanto, que só através dele a universidade pública pode lutar eficazmente pela sua legitimidade. A universidade tem de entender que a produção de conhecimento epistemológica e socialmente privilegiado e a formação de elites deixaram de poder assegurar por si só a legitimidade da universidade a partir do momento em que perdeu a hegemonia mesmo no desempenho destas funções e teve de as passar a desempenhar num contexto competitivo. A luta pela legitimidade permite ampliar o potencial destas funções, complementando-as com outras onde o vínculo social seja mais transparente. Mas para que isso ocorra, a universidade tem de ser dotada das condições adequadas tanto financeiras como institucionais. Ao contrário do que o capitalismo educacional faz crer, as deficiências no desempenho da responsabilidade social da universidade não decorrem do excesso de autonomia, mas, pelo contrário, da falta dela e dos meios financeiros adequados. O Estado e a sociedade não podem reclamar da universidade novas funções quando a asfixia financeira não lhe permite sequer desempenhar as funções mais tradicionais.⁴⁸

⁴⁸ A gravidade da asfixia financeira é potenciada pelo facto de a universidade, em geral, não administrar bem os recursos financeiros e humanos de que actualmente dispõe.

Uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social, mas não deve ser funcionalizada nesse sentido. A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor. A autonomia universitária e a liberdade académica – que, no passado, foram esgrimidas para desresponsabilizar socialmente a universidade – assumem agora uma nova premência, uma vez que só elas podem garantir uma resposta empenhada e criativa aos desafios da responsabilidade social. Porque a sociedade não é uma abstracção, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas.

Criar uma nova institucionalidade

A quinta grande área da reforma democrática e emancipatória da universidade pública diz respeito ao domínio institucional. Disse acima que a virulência e saliência da crise institucional residem no facto de ela ter condensado o aprofundamento das crises de hegemonia e de legitimidade. Por isso me centrei até agora nestas duas crises. Tenho vindo a defender que a reforma da universidade deve centrar-se na questão da legitimidade. De facto, a perda de hegemonia parece irremediável, não só pelo surgimento de muitas outras instituições, como também pelo incremento da segmentação interna da rede de universidades, quer a nível nacional, quer a nível global. A universidade não é hoje a organização única que já foi e a sua heterogeneidade torna ainda mais difícil identificar o que é.⁴⁹ Os processos de globalização tornam mais visível essa heterogeneidade e intensificam-na. O que resta da hegemonia da universidade é o ser um espaço público onde o debate e a crítica sobre o longo prazo das sociedades se pode realizar com muito menos restrições do que é comum no resto da sociedade. Este cerne de hegemonia é demasiado irrelevante nas sociedades capitalistas de hoje para poder sustentar a legitimidade da universidade. É por isso que a reforma institucional se tem de centrar nesta última.

Um dos aspectos centrais da reforma será a aposta na maximização desses recursos. Por exemplo, porque é que em Portugal são raras as universidades públicas que oferecem cursos nocturnos enquanto nas privadas isso é prática corrente?

⁴⁹ Daí a importância da luta pela definição da universidade que referi acima.

A reforma institucional que aqui proponho visa fortalecer a legitimidade da universidade pública num contexto da globalização neoliberal da educação e com vista a fortalecer a possibilidade de uma globalização alternativa. As suas áreas principais podem resumir-se nas seguintes ideias: rede, democratização interna e externa, avaliação participativa.

1. Rede

A primeira ideia é a de rede nacional de universidades públicas. Em quase todos os países há associações de universidades, mas tais associações estão longe de constituir uma rede. Na maior parte dos casos, são meros grupos de pressão que reivindicam colectivamente benefícios de que só individualmente se apropriam. Muito para além disso, proponho que o bem público da universidade passe a ser produzido em rede, o que significa que nenhum dos nós da rede pode assegurar por si qualquer das funções em que se traduz esse bem, seja ele a produção de conhecimento, a formação graduada e pós-graduada ou a extensão. Isto implica uma revolução institucional e uma revolução nas mentalidades.⁵⁰ As universidades foram desenhadas institucionalmente para funcionar como entidades autónomas e auto-suficientes. A cultura da autonomia universitária e da liberdade académica, apesar de esgrimida publicamente em nome da universidade contra actores externos, tem sido frequentemente usada, no interior do sistema universitário, para contrapor universidade contra universidade. Onde existe, a competição pelo *ranking* incentiva à separação e, como é feita a partir das desigualdades existentes num dado momento e sem nenhuma medida compensatória, tende a aguçar ainda mais o topo da pirâmide e, com isso, a aprofundar a segmentação e a heterogeneidade.⁵¹

Se a reforma é feita, como proponho, no sentido de fortalecer a universidade pública no seu conjunto de modo a qualificá-la para discutir os termos da sua inserção na globalização da universidade, a construção da massa crítica é uma pré-condição e essa só é obtível na grande maioria dos países quando

⁵⁰ Talvez, por isso, seja de programar processos de transição que garantam uma passagem inter-geracional, pois é de prever que as gerações mais velhas (e hoje com mais poder) resistam a qualquer mudança neste sentido.

⁵¹ A ideia de estabelecer *rankings* não é, em si, negativa. Tudo depende dos critérios que o definem e do modo, transparente ou não, como são aplicados. No quadro da reforma que proponho, as hierarquias deveriam servir sobretudo para a aferir o desempenho das redes.

se põem recursos em conjunto, se buscam sinergias e se maximiza o desempenho funcional a partir dos contributos diferenciados que os diferentes nós da rede podem dar. Assim, a construção da rede pública implica a partilha de recursos e de equipamentos, a mobilidade de docentes e estudantes no interior da rede e uma padronização mínima de planos de cursos, de organização do ano escolar, dos sistemas de avaliação. Nada disto tem de eliminar as especificidades com que cada universidade pretende responder ao contexto local ou regional em que se insere. Pelo contrário, essa especificidade, ao ser mantida, pode ser valorizada no interior da rede. Por exemplo, no Brasil, tenho-me apercebido de experiências riquíssimas de extensão nas universidades do Norte e do Nordeste que são totalmente desconhecidas ou desvalorizadas no Centro-sul e Sul. E estou seguro que o inverso também ocorre.

A rede visa, pois, fortalecer a universidade no seu conjunto ao criar mais polivalência e descentralização. Não se trata de levar as universidades de excelência a partilhar de tal modo os seus recursos que possa pôr em causa essa mesma excelência. Trata-se antes de multiplicar o número de universidades de excelência, dando a cada uma a possibilidade de desenvolver o seu potencial de nicho com a ajuda das demais. Ao contrário do que é corrente pensar-se, num contexto de globalização neoliberal, a concentração da pesquisa e da pós-graduação em poucas universidades ou centros de excelência expõe a universidade pública a grandes vulnerabilidades, sobretudo nos países periféricos e semiperiféricos. Como referi acima, essas universidades, mesmo as melhores, são presa fácil das universidades globais dos países centrais, e sê-lo-ão tanto mais quanto mais isoladas estiverem.

A reforma com vista a uma globalização solidária da universidade como bem público tem de partir da solidariedade e da cooperação no interior da rede nacional de universidades. Mas, como referirei adiante, esta rede nacional deve estar à partida transnacionalizada, isto é, deve integrar universidades estrangeiras apostadas em formas de transnacionalização não mercantil. Obviamente que essas relações – ditas hoje “relações internacionais” – já existem. Só que têm de ser intensificadas até ao ponto de serem tão constitutivas da rede que deixam de ser consideradas exteriores ou apendiculares.

A reforma deve incentivar a constituição da rede, mas a rede não se decreta. É preciso criar uma cultura de rede nas universidades, o que não é tarefa fácil, pois nem sequer no interior da mesma universidade tem sido possível criar redes. Tal cultura não se cria de um momento para o outro. Talvez se crie de uma geração para a outra e penso que o impulso para ela

admirá em boa medida da percepção de que, sem rede, a universidade pública sucumbirá ingloriamente ao mercado e à transnacionalização do comércio da educação superior. Quando a rede for uma questão de sobrevivência a universidade saberá transformá-la numa questão de princípio.

Uma vez criada a rede, o seu desenvolvimento está sujeito a três princípios da acção básicos: densificar, democratizar, qualificar. A teoria das redes fornece hoje pistas organizacionais preciosas. Podem ser multinível e multiescalares, devem fomentar a formação de nódulos (*clusters*) e, em geral, promover o crescimento da multiconectividade entre as universidades, os centros de pesquisa e de extensão, os programas de divulgação e publicação do conhecimento.

Penso que na constituição da rede poderá ser útil ter em mente o exemplo dos países europeus.⁵² Como referi atrás, a política universitária europeia visa a criação de uma rede universitária europeia que prepare as universidades europeias no seu conjunto para a transnacionalização da educação superior. Ainda que não concorde com a excessiva ênfase no lado mercantil da transnacionalização, penso que é uma estratégia correcta porque parte da verificação de que as relações entre as universidades europeias se pautaram até há pouco pela heterogeneidade institucional, a enorme segmentação, o quase total isolamento recíproco, ou seja, condições que à partida enfraquecem a inserção das universidades europeias no contexto globalizado da educação superior. O que os países europeus estão a fazer a nível supra-nacional é certamente uma tarefa mais difícil do que a é exigida a nível nacional. E se uma região central do sistema mundial conclui pela sua vulnerabilidade à escala global neste domínio e decide preparar-se ao longo de mais de uma década para a remediar, através da constituição de uma rede de universidades – bem na lógica do que tem ocorrido noutras áreas do comércio mundial –, não me parece que menos do que isso se deva esperar, sobretudo dos grandes países semiperiféricos, como o Brasil, dado, por um lado, o potencial de desenvolvimento que têm e, por outro, a fragilidade desse potencial se não for correctamente aproveitado.

⁵² Mas atente-se também na rede AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevideo) que congrega 15 universidades públicas do Mercosul (comunicação pessoal de Denise Leite).

A organização das universidades no interior da rede deve ser orientada para viabilizar e incentivar a prossecução das quatro áreas de legitimação: acesso, extensão, pesquisa-acção e ecologia de saberes. Mas, para além disso, deve facilitar a adaptação da universidade às transformações que estão a ocorrer na produção do conhecimento. O modelo de institucionalidade que hoje domina foi moldado pelo conhecimento universitário e não se adequa ao conhecimento pluriversitário. A passagem, como vimos, é de conhecimento disciplinar para conhecimento transdisciplinar; de circuitos fechados de produção para circuitos abertos; de homogeneidade dos lugares e actores para a heterogeneidade; da descontextualização social para a contextualização; da aplicação técnica à disjunção entre aplicação comercial e aplicação edificante ou solidária. Esta passagem é mais evidente nos países centrais mas é já detectável nos países semiperiféricos ou periféricos, ainda que nestes últimos a passagem não seja autónoma e antes heterónoma e, no pior dos casos, resultado de imposições das agências financeiras internacionais. Na fase de transição em que nos encontramos os dois tipos de conhecimento coexistem e o desenho institucional tem de ser suficientemente dúctil para os albergar a ambos e para possibilitar que o conhecimento pluriversitário não seja contextualizado apenas pelo mercado e, pelo contrário, seja posto ao serviço do interesse público, da cidadania activa e da construção de alternativas solidárias e de longo prazo.

As mudanças institucionais não vão ser fáceis mas elas são o único meio de resistir com êxito às enormes pressões para alinhar a organização e a gestão das universidades com o modelo neoliberal de sociedade. O pressuposto das reformas que proponho é que o Estado reformista pretenda dar condições à universidade para resistir a tais pressões. Claro que se for o próprio Estado a fazer pressão para a empresarialização da universidade então compete a esta resistir à reforma do Estado. É o que tem vindo a acontecer em Espanha, na luta dos reitores e professores da universidade pública contra a tentativa de reforma conservadora da universidade, na Itália especificamente na luta contra a precarização do vínculo contratual dos docentes, ou em França na luta contra a desresponsabilização do Estado na área da ciência e da cultura.

O modelo de conhecimento universitário convencional domina ainda hoje os cursos de graduação mas sofre uma crescente interferência do conhecimento pluriversitário ao nível da pós-graduação e da pesquisa. O facto de as unidades orgânicas tradicionais terem sido moldadas pelo modelo universitário explica em boa parte a resistência destas a concederem à pós-graduação e à pesquisa a centralidade que devem ter nas próximas

décadas. Há, pois, que criar outras unidades orgânicas transfacultárias e transdepartamentais que, aliás, podem estar ancoradas na rede e não exclusivamente em nenhuma das universidades que a integram. A maior integração entre as pós-graduações e os programas de pesquisa deve ser um dos outros objectivos centrais das novas unidades.

2. Democracia interna e externa

Para além da criação da rede, a nova institucionalidade deve ter por objectivo o aprofundamento da democracia interna e externa da universidade. Quando se fala da democratização da universidade tem-se normalmente em mente a questão do acesso e o fim das discriminações que o limitam. Mas a democratização da universidade tem outras dimensões. Em tempos recentes, a democratização externa da universidade tem sido um importante tema de debate. A ideia da democratização externa confunde-se com a responsabilização social da universidade, pois o que está em causa é a criação de um vínculo político orgânico entre a universidade e a sociedade que ponha fim ao isolamento da universidade que nos últimos anos se tornou anátema, considerado manifestação de elitismo, de corporativismo, de encerramento na torre de marfim, etc. O apelo à democracia externa é ambíguo porque é feito por grupos sociais diferentes com interesses contraditórios. Por um lado, o apelo vem do mercado educacional que invoca o défice democrático da universidade ou para justificar a necessidade de ampliar o acesso à universidade, o que só é possível mediante a privatização da universidade, ou para defender a maior aproximação da universidade à indústria. Em ambos os casos, a democratização externa implica uma nova relação da universidade com o mundo dos negócios e, em última instância, a transformação da universidade num negócio.

Mas, por outro lado, o apelo à democratização externa provém das forças sociais progressistas que estão por detrás das transformações em curso na passagem do modelo universitário para o modelo pluriversitário; provém sobretudo de grupos historicamente excluídos que reivindicam hoje a democratização da universidade pública. O modelo pluriversitário, ao assumir a contextualização do conhecimento e a participação dos cidadãos ou comunidades enquanto utilizadores e mesmo co-produtores de conhecimento, leva a que essa contextualização e participação sejam sujeitas a regras que tornem transparentes as relações entre a universidade e o seu meio social e legitimem as decisões tomadas no seu âmbito.

Este segundo apelo à democracia externa visa, de facto, neutralizar o primeiro, o apelo da privatização da universidade. O apelo à privatização teve na última década um impacto enorme nas universidades de muitos países, ao ponto de os investigadores universitários terem perdido muito do controle que tinham sobre as agendas de pesquisa. O caso mais gritante é o modo como se definem hoje as prioridades de pesquisa no domínio da saúde, onde as grandes doenças que afectam a grande parte da população do mundo (malária, tuberculose, HIV-AIDS) não têm lugar nas prioridades de pesquisa.⁵³ A partir do momento em que os mecanismos de auto-regulação da comunidade científica passam a estar dependentes dos centros de poder económico, só uma pressão democrática externa poderá levar a que os temas sem interesse comercial, mas de grande impacto social, entrem nas agendas de pesquisa.

A necessidade de uma nova institucionalidade de democracia externa é fundamental para tornar transparentes, mensuráveis, reguláveis e compatíveis as pressões sociais sobre as funções da universidade. E sobretudo para as debater no espaço público da universidade e torná-las objecto de decisões democráticas. Esta é uma das vias de democracia participativa para o novo patamar de legitimidade da universidade pública.

Articulada com a democracia externa está a democracia interna. Este é um tema que adquiriu nos países centrais um grande destaque na década de 1960 e todos os países que passaram por períodos de ditadura na segunda metade do século XX introduziram formas de governo democrático da universidade logo que a ditadura foi derrubada. A pressão empresarial sobre a universidade tem vindo a fazer um ataque sistemático a essa democracia interna. A razão é óbvia: a funcionalização da universidade ao serviço do capital exige a proletarianização de docentes e pesquisadores, a qual não pode ocorrer enquanto os mecanismos de democracia interna estiverem activos, pois são eles que sustentam a liberdade académica que barra a passagem à proletarianização. Esta só é atingível a partir de um modelo de gestão e de organização empresarial, com profissionalização de funções e uma estrita separação entre administração, por um lado, e docência e pesquisa pelo outro.

⁵³ A malária tem uma incidência exclusiva nos países do Sul; a tuberculose tem uma incidência treze vezes superior no Sul que no Norte; a AIDS tem também uma incidência maior no Sul que no Norte mas é suficientemente perturbadora no Norte para justificar que na vacina da AIDS se invista sete vezes mais que na vacina da malária. Ver Archibugi e Bizzarri, 2004.

A democracia externa proposta pelo capital é, assim, fortemente hostil à democracia interna. Já o mesmo não sucede com a democracia externa de origem comunitária ou solidária. Pelo contrário, a democracia interna pode potenciar a democracia externa e vice-versa. Em face disto, a reforma da universidade como bem público deve defender a democracia interna da universidade pelo valor dela em si mesma, mas também para evitar que a democracia externa seja reduzida às relações universidade-indústria. A democracia externa pode ser concretizada, por exemplo, através de conselhos sociais, social e culturalmente diversos, com participação assente na relevância social e não nas contribuições financeiras, definida em base territorial (local regional), sectorial, classista, racial, sexual. A participação nos órgãos de democracia interna deverá assim ser informada pelos princípios da acção afirmativa, trazendo para os Conselhos os grupos e os interesses sociais até agora mais distantes da universidade.⁵⁴ O importante é que os conselhos não sejam uma mera fachada e, para isso, para além das suas funções consultivas, devem ter participação nos processos de democracia participativa que forem adoptados no interior da universidade.

3. Avaliação participativa

Finalmente, a nova institucionalidade deve incluir um novo sistema de avaliação que abranja cada uma das universidades e a rede universitária no seu conjunto. Para ambos os casos devem ser adoptados mecanismos de auto-avaliação e de hetero-avaliação.

Os critérios de avaliação devem ser congruentes com os objectivos da reforma indicados anteriormente, nomeadamente com as tarefas de legitimação e com a valorização das transformações na produção e na distribuição do conhecimento e suas ligações às novas alternativas pedagógicas. Isto significa que o desempenho dos professores e das unidades orgânicas tem de ser visto à luz destes critérios. Também aqui há que tomar opções entre uma avaliação tecnocrática e uma avaliação tecnodemocrática ou participativa. A primeira é hoje fortemente recomendada pelo capital educacional transnacional. Trata-se de uma avaliação quantitativa, externa, quer do trabalho de docência, quer

⁵⁴ No Brasil, onde essa distância é enorme, o êxito da articulação entre democracia interna e democracia externa depende da vontade política e da eficácia que presidirem às medidas no domínio do acesso, da pesquisa-acção, da extensão e da ecologia dos saberes. Os diferentes grupos sociais só serão convencidos das vantagens da participação no governo da universidade se esta tiver um retorno bem concreto.

do trabalho de pesquisa, deixando-se de fora o desempenho de quaisquer outras funções, nomeadamente as de extensão por mais relevantes que sejam no plano social. No caso da pesquisa, centra-se no que é mais facilmente contabilizável através de técnicas bibliométricas que diferenciam tipos e locais de publicação ou o impacto das publicações medido por índices de citação. Nas áreas de extensão, menos facilmente quantificáveis, pouca avaliação tem sido feita e quando ocorre tende a privilegiar as relações universidade-indústria e a centrar-se em critérios quantitativos, como, por exemplo, o número de patentes.

A fixação dos critérios através dos mecanismos de democracia interna e externa é fundamental uma vez que são eles que definem o valor do retorno das diferentes actividades universitárias. A universidade não deve promover modelos idênticos à actividade docente, mas sim modelos diferenciados que valorizem as competências específicas de cada grupo de docentes, garantindo uma qualidade mínima dentro de cada modelo ou vertente. Isto permite ampliar o retorno social da universidade e a introduzir incentivos internos para novas actividades, serve como escudo contra a pressão unilateral dos incentivos mercantis. Os modelos de avaliação participativa tornam possível a emergência de critérios de avaliação interna suficientemente robustos para se medirem pelos critérios de avaliação externa. Os princípios de auto-gestão, auto-legislação e auto-vigilância tornam possível que os processos de avaliação sejam também processos de aprendizagem política e de construção de autonomias dos actores e das instituições. Só estes princípios garantem que a auto-avaliação participativa não se transforme em auto-contemplanção narcisista ou em trocas de favores avaliativos.

Regular o sector universitário privado

A reforma da universidade como bem público que acabei de delinear não terá qualquer viabilidade se os princípios que a norteiam não forem complementados por duas decisões políticas: uma tem a ver com a regulação do ensino superior privado e a outra, com a posição dos governos face ao GATS no domínio da educação transnacionalizada. Passo a tratar brevemente cada uma delas.

1. A universidade privada

Quanto à universidade privada, e partindo do princípio que a universidade é um bem público, a grande questão é saber se e em que condições pode um bem público ser produzido por uma entidade privada. Tratei acima o sector

privado como consumidor de serviços universitários. Passo agora a centrar-me no sector privado como produtor. É um sector internamente muito diferenciado. Alguns produtores de serviços são muito antigos, enquanto outros, a maioria, surgiram nas duas últimas décadas. Alguns têm objectivos cooperativos ou solidários, não lucrativos, enquanto a esmagadora maioria busca fins lucrativos. Algumas são verdadeiras universidades, a maioria não o é e, nos casos piores, são meras fabriquetas de diplomas-lixo. Algumas são universidades com excelência em áreas de pós-graduação e pesquisa e enquanto outras chegam a estar sob suspeita de serem fachadas para lavagem de dinheiro ou tráfico de armas.

O modo como se constituiu este sector privado de ensino superior diverge de país para país. Mas nos países periféricos e semiperiféricos, em que havia um sector público universitário, o desenvolvimento do sector privado lucrativo assentou em três decisões políticas: estancar a expansão do sector público através da crise financeira; degradar os salários dos professores universitários a fim de os forçar a buscar emprego parcial no sector privado;⁵⁵ actuar com uma negligência benigna e premeditada na regulação do sector privado, permitindo-lhe que ele se desenvolvesse com um mínimo de constrangimentos. Deste modo, o sector privado foi dispensado de formar os seus próprios quadros e aproveitar-se de todo o conhecimento e formação produzidos na universidade pública. Isto significou uma maciça transferência de recursos da universidade pública para as novas universidades privadas, uma transferência de tal montante e tão selvagem que é legítimo concebê-la como um processo de acumulação primitiva por parte do capital universitário com a consequente descapitalização e desarticulação da universidade pública. Como disse, tratou-se de uma opção política e países diferentes tomaram opções diferentes. Portugal é um caso paradigmático do que acabei de descrever. A Espanha é um caso parcialmente diferente.⁵⁶ Por um lado, a autonomia regional levou a que cada comunidade autónoma quisesse criar a sua universidade, o que produziu uma enorme expansão da universidade pública. Por outro lado, as tentativas do ex-Primeiro Ministro José Maria Aznar (1996-2004) de equiparar o tratamento das universidades públicas e privadas e facilitar a transferência de recursos das primeiras para as

⁵⁵ No caso do Brasil, outro factor foi permitir a aposentadoria precoce, com salário integral, das universidades públicas.

⁵⁶ Devo as informações sobre o caso espanhol a Juan Carlos Monedero.

segundas foram parcialmente frustradas pela forte oposição da comunidade universitária. Mesmo assim, as universidades privadas têm vindo a crescer em Espanha e, em Madrid, são já maioritárias, ainda que a maioria dos estudantes frequente universidades públicas.⁵⁷

É evidente que o caso brasileiro se aproxima mais do caso português do que do caso espanhol.⁵⁸ Assim sendo, o primeiro sinal do verdadeiro objectivo de uma reforma da universidade pública será dado pelo modo como nessa reforma (ou fora dela) o Estado se posicionar perante as universidades privadas. Se o Estado assumir uma atitude cúmplice com o que se passa nestas últimas, as universidades públicas poderão concluir sem mais que a reforma é feita contra elas, devendo tirar daí as devidas ilações. Naturalmente os adeptos do credo neoliberal exigirão igualdade entre o sector público e sector privado, uma exigência que obviamente não fizeram quando se criou o sector privado. O tratamento preferencial que a reforma deve dar à universidade pública não assenta apenas no facto de a universidade pública realizar funções de interesse público que, por definição, não podem ser realizadas no mercado de diplomas universitários. Assenta ainda na necessidade de corrigir alguns dos efeitos da concorrência desleal e da apropriação indevida de recursos de que a universidade pública foi vítima nas duas últimas décadas.

Em face disto, a reforma da universidade como bem público tem de pautar-se por este princípio: compete ao Estado fomentar a universidade pública, não lhe compete fomentar a universidade privada; a relação do Estado com esta última deve ser qualitativamente diferente: uma relação de regulação e fiscalização. Num período de austeridade financeira, não se justifica que fundos públicos sejam canalizados para o sector privado. Por sua vez, a regulação da universidade privada deve ser tanto indirecta como directa. A regulação indirecta decorre da expansão e da qualificação da universidade pública de modo a fazer subir o patamar do negócio universitário rentável.

⁵⁷ Em Espanha, tal como em Portugal, há dois tipos de universidades privadas, as universidades católicas, que, em Espanha, estão muito ligadas ao Opus Dei, e as universidades-negócio que surgiram sobretudo na década de 1990. Um tema não abordado neste texto é a emergência de um novo tipo de universidades vinculadas a igrejas protestantes de várias denominações, um fenómeno sobretudo evidente na América Latina mas também presente em África.

⁵⁸ No Brasil, o primeiro impulso ao sector universitário privado deu-se na ditadura, na década de 1970. Mas a verdadeira expansão e consolidação do mercado educacional ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A situação diverge de país para país mas, em geral, com a excepção dos Estados Unidos da América, o sector universitário privado ocupa a base da pirâmide da qualidade, não o topo.

A regulação directa do mercado universitário faz-se a montante, com as condições de licenciamento e certificação, e a jusante, com a avaliação dos resultados. O licenciamento deve estar sujeito a renovação e a avaliação deve seguir os critérios de avaliação das universidades públicas. Tem de se evitar a todo o custo o *dumping* social da formação universitária, uma situação iminente em sectores do mercado saturado (por exemplo, cursos de direito ou de gestão) e quase sempre concentrados nas regiões de maior densidade populacional.

A regulação estatal do mercado universitário é um tema polémico e politicamente sensível por duas razões principais. Em primeiro lugar, o sector privado cresceu descontroladamente e tem hoje um poder político muito excessivo em relação ao que poderia decorrer da qualidade dos serviços que presta. Este poder político é potenciado pela acção das agências internacionais que promovem a transnacionalização dos serviços de educação superior, já que ela própria assenta num mercado que se quer desregulado. Em segundo lugar, o sector privado, quando ocupa a base da pirâmide da qualidade, tende a prestar serviços aos filhos das classes trabalhadoras e grupos sociais discriminados.⁵⁹ Estes facilmente se transformam numa arma de arremesso contra a exigência regulatória.

A maneira de avançar é através de um contrato social, sempre e quando os actores em causa aceitarem os princípios políticos que orientam a contratualização. Trata-se de um contrato diferente daquele que é estabelecido com as universidades públicas. No caso das universidades privadas com fins lucrativos, o contrato é exigido pela natureza dos serviços prestados e o carácter mercantil da sua prestação. No caso das universidades privadas comprovadamente sem fins lucrativos, o contrato social educacional tem de ser diferente, tanto do que vigora no sector público, como do que vigora no sector privado lucrativo.

⁵⁹ O caso brasileiro apresenta alguma particularidade neste domínio na medida em que as instituições privadas também são frequentadas por um expressivo estrato de classe média, em geral pessoas já empregadas, com um nível relativamente elevado de renda.

2. O Estado e a transnacionalização do mercado da educação superior

O último princípio da reforma da universidade como bem público decorre da análise que fiz sobre a polarização entre globalizações contrapostas que hoje caracteriza as relações transnacionais. Consiste em fomentar e intensificar as formas de cooperação transnacional que já existem e multiplicá-las no quadro de acordos bilaterais ou multilaterais segundo princípios de benefício mútuo e fora do quadro dos regimes comerciais. É este o sentido da globalização alternativa na área da universidade. Por razões diversas, os exemplos mencionados acima da Europa e da África do Sul merecem meditação. Nos países periféricos e semiperiféricos há que procurar sinergias regionais por ser a esta escala que a densificação das redes é mais fácil e mais eficaz na luta contra a globalização neoliberal da universidade. No caso dos países de língua oficial portuguesa, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é um espaço multilateral com um enorme potencial para a transnacionalização cooperativa e solidária da universidade. Aos países semiperiféricos deste espaço, Brasil e Portugal, cabe a iniciativa de dar os primeiros passos nessa direcção: cursos de graduação e de pós-graduação em rede, circulação fácil e estimulada de professores, estudantes, livros e informações, bibliotecas *on line*, centros transnacionais de pesquisa sobre temas e problemas de interesse específico para a região, sistema de bolsas de estudos e linhas de financiamento de pesquisa destinados aos estudantes e professores interessados em estudar ou pesquisar em qualquer país da região, etc. Este espaço regional deve articular-se com o MERCOSUL e, em geral, com a América Latina, cabendo a Portugal e ao Brasil articular-se com a Espanha, os países latino-americanos e africanos na realização deste projecto. É uma alternativa exigente mas realista fora da qual não será possível a nenhum país desta região resistir individualmente à avalanche da mercadorização global da universidade.⁶⁰

⁶⁰ No caso da Comunidade de Países de Língua (CPLP) foi criado em 2004 o espaço de ensino superior da CPLP (Declaração de Fortaleza) com objectivos semelhantes ao do espaço de ensino superior europeu criado pelo processo de Bolonha. Pouco se avançou nesse projecto até hoje. Entretanto em Abril de 2008 o Ministro das Relações Exteriores do Brasil anunciou a criação da Universidade da CPLP, no Nordeste do Brasil, na cidade de Redenção. Quanto a este e outros projectos no interior da CPLP há que avaliá-los à luz das relações de intercâmbio universitário que lhes subjazem. A tentação neocolonialista, não apenas por parte de Portugal (o que não surpreende por ter sido a potência colonizadora neste espaço) mas também por parte do Brasil (uma ex-colónia com mais poder económico que o ex-colonizador) deve ser combatida. Fundamentalmente trata-se de saber se o poder de concepção e de gestão destas iniciativas é distribuído segundo regras acordadas pelos

Conclusão

A universidade no século XXI será certamente menos hegemónica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui. Por estas duas razões, é um bem público sem aliados fortes. A muitos não lhes interessa o longo prazo e outros têm poder suficiente para pôr sob suspeita quem ousa suspeitar deles, criticando os seus interesses.

A universidade pública é, pois, um bem público permanentemente ameaçado, mas não se pense que a ameaça provém apenas do exterior; provém também do interior. É possível que, neste texto, eu tenha salientado mais a ameaça externa que a ameaça interna. Ao contrário, no meu primeiro trabalho sobre a universidade, mencionado no prefácio, dei mais atenção à ameaça interna. A razão desta inflexão de ênfase deve-se ao facto de os factores da ameaça interna, antes identificados, estarem hoje a ser potenciados através de uma perversa interacção, que escapa a muitos, com os factores da ameaça externa. Estou mais consciente do que nunca que uma universidade socialmente ostracizada pelo seu elitismo e corporativismo e paralisada pela incapacidade de se auto-interrogar no mesmo processo em que interroga a sociedade, é presa fácil dos prosélitos da globalização neoliberal. É por isso que a emergência de um mercado universitário, primeiro nacional e agora transnacionalizado, ao tornar mais evidentes as vulnerabilidades da universidade pública, constitui uma tão profunda ameaça ao bem público que ela produz ou devia produzir.

A conjunção entre factores de ameaça interna e factores de ameaça externa está bem patente na avaliação da capacidade da universidade pensar o longo prazo, talvez a sua característica mais distintiva. Quem trabalha hoje na universidade sabe que as tarefas universitárias estão dominadas pelo curto prazo, pelas urgências do orçamento, da competição entre faculdades, do emprego dos licenciados, etc. Na gestão destas urgências florescem tipos de professores e de condutas que pouco préstimo ou relevância teriam se, em vez de urgências, fosse necessário identificar e potenciar as emergências onde se anuncia o longo prazo. Este estado de coisas, que se deve certamente

países sem interferência do poder financeiro de cada um deles. Na medida em que tal interferência existir, haverá muito possivelmente neocolonialismo.

a uma pluralidade de factores, não pode, contudo deixar de ser pensado em conjunção com os sinais que poderosos actores sociais vão dando do exterior à universidade. Qual é o retorno social de pensar o longo prazo, de dispor de espaços públicos de pensamento crítico ou mesmo de produção de conhecimento para além daquele que é exigido pelo mercado? Na lógica do Banco Mundial, a resposta é óbvia: o retorno é nulo, se existisse, seria perigoso e, se não fosse perigoso, não seria sustentável, pois estaria sujeito à concorrência dos países centrais que têm neste domínio vantagens comparativas inequívocas. Se esta lógica global e externa não encontrasse o terreno propício para ser apropriada local e internamente, não seria por certo tão perigosa.

A proposta que apresentei neste texto está nos antípodas desta lógica global e externa e procura criar as condições para que ela não encontre um terreno acolhedor que facilite a sua apropriação interna e local em cada universidade, e em cada uma a seu modo.

A universidade é um bem público intimamente ligado ao projecto de país. O sentido político e cultural deste projecto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em acto de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade.

Porque os aliados são poucos e porque os interesses hostis ao florescimento da universidade pública têm já hoje muito poder no interior do Estado, quer sob a forma dos actores mercantis nacionais e transnacionais, quer sob a forma de agências internacionais ao serviço de uns e de outros, a reforma da universidade como bem público tem um significado que transcende em muito a universidade. É verdadeiramente um teste aos níveis de controle público do Estado e aos caminhos da reforma democrática do Estado. Como procurei mostrar, a universidade enquanto bem público é hoje um campo de enorme disputa. Mas o mesmo sucede com o Estado. A direcção em que for a reforma da universidade é a direcção em que está a ir a reforma do Estado. De facto, a disputa é uma só, algo que os universitários e os responsáveis políticos devem ter sempre presente.

BIBLIOGRAFIA

- Archibugi, Daniele; Bizzarri, Kim (2004), "Committing to Vaccine R&D: A global science policy priority", *SPRU Electronic Working Paper Series*, 112, <http://www.sussex.ac.uk/spru/publications/imprint/sewps/sewp112/sewp112.pdf>
- Asmal, Kader (2003), "Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) on Higher Education", Presentation by the Minister of Education, Kader Asmal, to the Portfolio Committee on Trade and Industry (4 Março 2003), *Kagisano Issue*, 3 Outono 2003, 47-53.
- Avritzer, Leonardo (2002), *A crise da universidade*. Belo Horizonte, mimeo.
- Banco Mundial (2002), *World Bank Higher Education in Brazil: Challenges and Options*. Nova Iorque: World Bank, Março 2002.
- Buarque, Cristovam (1994), *A Aventura da Universidade*. São Paulo: UNESP/Paz e Terra.
- Chauí, Marilena (2003), "A universidade pública sob nova perspectiva", Conferência de abertura da 26ª reunião Anual da ANPED, Poço de Caldas, 5 de Outubro de 2003.
- Estanque, Elísio; Nunes, João Arriscado (2003), "Dilemas e Desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 5-44.
- Gibbons, Michael *et al* (1994), *The New Production of Knowledge*. Londres: Sage.
- Hirtt, Nico (2003), "Au Nord comme au Sud, l'offensive des marchés sur l'université", *Alternatives Sud*, X, 3, 9-31.
- Kajibanga, Victor (2000), "Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento: reflexos sobre o papel do ensino superior em Angola", *Africana Studia*, 3, 137-151.
- Knight, Jane (2003), "Trade in Higher Education Services: the implications of GATS", *Kagisano Issue*, 3, 5-37.
- Mehta, Lyla (2001), "The World Bank and its emerging knowledge empire", *Human Organization*, 60, 2, pp. 189-196.
- Meneses, Maria Paula (2005), "A questão da 'Universidade Pública' em Moçambique e o desafio da abertura à pluralidade de saberes", in Cruz e Silva, T., Araújo, M. G.; Cardoso, C. (org.), *Lusfonia em África: história, democracia e a interrogação africana*. Dakar: Codesria, 45-66.
- Santos, Boaventura de Sousa (2000), *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2001) (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.

- Santos, Boaventura de Sousa (2003a) (org.), *Democratizar a Democracia. Os Caminhos da Democracia Participativa*. Coleção Reinventar a Emancipação Social. Volume 1. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2003b) (org.), *Produzir para Viver. Os Caminhos da Produção Não Capitalista*. Coleção Reinventar a Emancipação Social. Volume 2. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2004) (org.), *Reconhecer para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. Coleção Reinventar a Emancipação Social. Volume 3. Porto: Edições Afrontamento.
- Trindade, Héglio (org.) (1999), *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Wachelder, Joseph (2003), “Democratizing Science: Various routes and visions of Dutch Science Shops”, *Science, Technology & Human Values*, 28(2), 244-273.

CAPÍTULO 2

UNIVERSIDADE NOVA NO BRASIL

Naomar de Almeida Filho

Introdução

Superar a crise da universidade brasileira, velha e debilitada, mediante uma reforma universitária que de fato implique profunda reestruturação das instituições, visando torná-las instrumentos de emancipação de sujeitos e promotoras de equidade, é condição necessária para a construção de um projeto viável de nação. Todavia, constato, na comunidade acadêmica – alunos, servidores e docentes – e na sociedade, enorme desinformação sobre o processo histórico de constituição das instituições de conhecimento, sobre os modelos de universidade vigentes no mundo e sobre o próprio tema reforma universitária. A profusão de questões, a desinformação obscurantista, o oportunismo político, a inconsistência de pontos de vista e o debate acalorado infelizmente parecem pouco ter contribuído para a geração de propostas conseqüentes, justificadas e factíveis.

Reforma universitária é sem sombra de dúvida tema complexo. Não obstante, estou convencido que há necessidade e urgência de reformar, reestruturar, renovar ou recriar a Universidade. Este ponto de vista implica uma tripla contestação.

Em primeiro lugar, inevitavelmente contesta o discurso dos militantes políticos, que tentam aproveitar os delicados momentos de desestabilização programada das instituições em transição para alçar bandeiras de transformação social, inegavelmente necessárias e justas, porém deslocadas de foco. Alguns dos que tanto discutem sobre o assunto simplesmente se têm negado a considerar a mera possibilidade de reestruturar a instituição universitária, alegando que reforma universitária sempre fez parte dos projetos de dominação ideológica e econômica do imperialismo capitalista.

Os inflamados discursos de lideranças sindicais, principalmente docentes, beiram o *nonsense* lingüístico e retórico, com afirmações como “precisamos fazer uma contra-reforma para enfrentar a reforma universitária”. Como se contra-reforma fosse por definição um movimento progressista, querem fazer crer que, do tempo e do regime dos ditadores gerais até o momento atual de estabilidade institucional e democracia, nada mudou no país. Como

se já não bastasse o espectro hamletiano da reforma, pretendiam evocar o fantasma alienígena da finada USAID (agora ressuscitado como ALCA, Banco Mundial, FMI) sem revelar a mínima intenção ou capacidade política para exorcizá-lo de modo permanente e competente.

Em segundo lugar, é forçoso também confrontar o discurso de alguns intelectuais que se posicionam contra a reforma universitária. De fato, alguns que tanto escrevem sobre o tema parecem incapazes de desenredar-se do novelo que eles mesmos continuam a tecer, mistificando e confundindo o próprio conceito de “reforma universitária”. Respeitáveis figuras do maior porte acadêmico, intelectuais reconhecidos por valiosas contribuições aos seus respectivos campos de conhecimento, têm produzido sedutores (e enganadores) discursos sobre a universidade e sua reforma nos quais apresentam como realidade formações institucionais subsidiárias de suas próprias ideologias.

Assim, alimentam e fazem circular curiosas mitologias (como, por exemplo, uma noção idealista e ingênua de autonomia) sobre a instituição universitária. Visando superar essa teia imaginária, numa abordagem comprometida com uma perspectiva assumidamente pragmática de reforma da instituição universitária, é que buscamos neste texto avaliar criticamente alguns dos princípios e quadros de referência teórica e ideológica que sustentam conceitos e preconceitos sobre a universidade no mundo de hoje.

Em terceiro lugar, é preciso sem dúvida confrontar o discurso da burocracia estatal, manifestado em propostas por eles designadas como reforma universitária, mas que, rigorosamente, não podem ser reconhecidas como tal. Principalmente nas arenas oficiais de discussão da matéria, é fácil notar a cegueira conceitual dos que se pretendem formuladores de questões e propostas de reforma.

Aparentemente por cautela política e considerando – em nossa opinião erroneamente – que os temas acadêmicos da reforma seriam necessariamente internos à instituição universitária, dirigentes e burocratas terminam “verticalmente” privilegiando uma das várias vertentes da questão, principalmente financiamento. Dessa forma, deixam de trazer amplitude e transparência para o debate sobre o quê, de fato, significa reformar (ou refazer ou recriar ou reestruturar ou reinventar) a universidade brasileira.

Minha posição, de certo modo e em certa medida radical, é que autonomia administrativa e financiamento não são genuinamente questões da reforma universitária. A hipótese imediatamente derivada deste posicionamento é que tais temas vêm assumindo uma posição central no debate apenas porque

alguns dos proponentes de mudanças na universidade contemporânea não têm uma idéia suficientemente clara do que seja justamente... reforma universitária.

Nesse conjunto de textos críticos, quero compartilhar alguns pensamentos esperançosos, ao propor que a maneira mais respeitosa de trazer a Universidade para perto do povo é fazendo muito bem o que ela sabe de fato fazer. Nesse aspecto, constato que, apesar de crises, problemas e obstáculos, a instituição universitária efetivamente incorpora a missão de produzir e difundir ciência, arte, tecnologia e cultura.

Bem se justifica priorizar a excelência e a competência, pois de nada adiantará à Universidade ser pública, aberta e bem intencionada se for improdutiva, medíocre e desvalorizada. Para quê serviria o compromisso social de uma instituição incompetente, incapaz de tornar realidade suas propostas? Quem respeitaria suas lutas e seus projetos transformadores, cheios de boa-intenção, mas vazios de eficiência?

Concluo com a esperança de que a internacionalização do ensino superior pode ser um caminho para o desenvolvimento social com justiça e bem-estar em vez de instrumento político e ideológico utilizado para abrir novos mercados econômicos. É chegada a hora de construir um tipo diferente e renovado de instituição universitária, capaz de atuar como instrumento eficiente de internacionalização da educação superior, orientado para o desenvolvimento com justiça e bem-estar social. Por trás da multiplicidade de temas e questões, de argumentos e personagens, escrevo enfim sobre o vínculo que nos une, o pacto que nos sustenta, nesta invenção que se chamou de Universidade. Ao expor estes textos à crítica dos leitores, reafirmo a posição de que vale a pena dela participar e por ela lutar.

REFORMAS DA UNIVERSIDADE: BREVE HISTÓRICO ¹

Convido-os a brevemente rever a história da Universidade e de suas reformas, para que as atualíssimas idéias e oportunas iniciativas de reforma universitária não comecem por reinventar a roda ou redescobrir o fogo.

Inicialmente, proponho discutir as raízes históricas da Universidade na era medieval, cuja inauguração representou, em si mesma, uma reforma radical no regime de educação vigente no período. Em seguida, pretendo explorar a contribuição de grandes filósofos para a primeira reforma sistêmica da instituição universitária, resultando na incorporação da produção de conhecimento científico e tecnológico como parte da missão da Universidade. Ainda no plano internacional, destacarei a reforma da arquitetura curricular das universidades norte-americanas no início do século XX, finalizando com uma apresentação brevíssima do chamado Processo de Bolonha.

No plano nacional, analisarei o contexto de surgimento das primeiras escolas superiores, em especial os constrangimentos políticos e ideológicos que só permitiram a organização de universidades em nosso país quando todo o mundo civilizado já de há muito dispunha de sistemas avançados de educação superior. Em seguida, farei uma pequena revisão das reformas da educação superior no Brasil, com destaque para a Reforma Universitária de 1968, última iniciativa de atualização da arquitetura acadêmica em nosso país. Finalmente, pretendo discutir algumas iniciativas que, desde o processo de redemocratização do país, têm sido apresentadas como possibilidades (frustras, é bem verdade) de pelo menos retificar algumas distorções das reformas impostas pelos governos militares nas décadas de 1960 e 1970.

A Universidade Medieval

A instituição de ensino que, no Ocidente, veio a ser nomeada como ‘universidade’ emergiu nos tempos medievais (Santos, 1995). As primeiras universidades foram fundadas na Itália e na França, no século XI. Essas universidades pioneiras eram abertamente escolásticas, absorvendo o papel social das instituições religiosas que haviam sido sua semente. As proto-universidades substituíram os mosteiros como principal *locus* de produção

¹ Palestra apresentada no *Seminário Dilemas da Reforma Universitária*, promovido pela UnB em 9/6/2004, transcrita, revista e ampliada; atualizada em julho de 2008.

de conhecimento para uma sociedade feudal em transição, já nos albores do Renascimento, como alternativa da nascente sociedade civil (burgueses, artesãos etc.) aos centros de formação clerical, que tinham como missão educar a elite pensante da época.

Várias formas de resposta às ameaças contra a missão supostamente civilizatória do Ocidente cristão foram tentadas, como a organização de corporações de estudantes livres que resultou na Universidade de Bolonha, ou fruto de iniciativas de Estados autônomos como a Universidade de Oxford, ou mesmo pela manutenção de uma linhagem direta religiosa, como a Universidade de Paris. Mesmo com essa diversidade, a universidade medieval herdou uma série de práticas da instituição religiosa hegemônica, a Igreja Católica Romana nesse período, que conformava a estrutura monástica dessa instituição na sua história inicial.

Em outras palavras, toda a educação universitária nessa fase inicial compreendia formação teológica avançada, com base na filosofia escolástica. A *universidade escolástica* era geradora e guardiã da *doxa*, ou doutrina, aquela modalidade de conhecimento que se define pelo completo respeito às fontes sagradas da autoridade. Seu modelo acadêmico baseava-se na transmissão do saber mediante relações diretas mestre-aprendiz.

Gosto de referências cinematográficas. Não sei se os mais jovens viram, mas os da nossa idade podem ter assistido há algum tempo um filme chamado “Em Nome de Deus” (no original *Stealing Heaven*, Inglaterra, 1988) do diretor Clive Donner, que narra a história de Abelardo e Heloísa. Novamente aquela história trágica de romance proibido da Idade Média. Heloísa é uma bela mulher de família nobre, independente, inteligente e deslumbrada com a vida. Abelardo é um brilhante filósofo e professor em uma das primeiras universidades do mundo. Tem uma cena magistral: ele dando aula para sua turma no pátio de uma torre de castelo, com os alunos apinhados nas sacadas em espiral. Uma aula em movimento, com posições teatrais, hiper-cênicas, do professor como um dialético, alguém que transmite seu conhecimento numa base argumentativa completamente dialogada. Guardei na memória esta cena como uma cuidadosa reconstituição do ensino universitário na era medieval.

A arquitetura curricular da universidade medieval era bastante simples, em tese articulando todo o saber legitimado da época em um ciclo básico composto pelo ensino das sete artes liberais, divididas em dois blocos: o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música). Inicialmente, o único ensino especializado admitido era Teologia. Com a organização das primeiras universidades laicas,

especialmente no cenário norte-italiano, acrescentou-se o estudo das Leis como formação jurídica especializada, visando à consolidação de uma ordem jurídica mercantil, essencial ao poderio econômico da nascente burguesia.

As chamadas artes mecânicas (equivalentes às engenharias) não constituíam objeto de formação universitária institucionalizada. Essa educação se realizava através de formas diversas de transmissão de saber e tecnologia baseadas no contato direto do mestre com seus aprendizes. Quanto ao curso de Medicina, embora antes da constituição formal das universidades, por influência da eficiente medicina árabe, tivessem sido organizadas escolas de preparação de médicos – como a pioneira escola de Salerno, criada no século X – somente no século XIII esses cursos se tornaram faculdades e passaram a integrar universidades.

Em síntese, a universidade medieval chegava à era moderna com uma estrutura curricular rígida, composta por duas Faculdades (Teologia e Direito), a depender da maior ou menor influência da religião sobre o Estado. No século XV, em diversos países, escolas médicas foram incorporadas ao panteão universitário como Faculdade de Medicina. A estas três Faculdades Superiores (daí a origem do nome educação superior para o ensino universitário), a emergência do racionalismo iluminista determinou a agregação de centros de formação científica, inicialmente disfarçados como Faculdades de Filosofia, chamados de faculdades inferiores. A formação profissional tecnológica permanecia fora das universidades, sendo no máximo objeto das escolas militares para as proto-engenharias ou de iniciativas isoladas de base estatal, como a famosa Escola de Sagres para as artes náuticas.

A Europa pós-Renascimento, em meio às turbulências políticas que se seguiram à emergência do novo modo de produção que depois foi batizado de capitalismo, testemunhou e nutriu a criação de um paradigma universitário pós-escolástico, a *universidade da arte-cultura*. Isto aconteceu assim que a universidade medieval revelou-se incapaz de absorver e processar a enorme diversidade artística e cultural da África e da Ásia trazida para a Europa depois das Grandes Descobertas.

Um novo paradigma acadêmico, com base no projeto ideológico do enciclopedismo, foi gerado para dotar a nova elite burguesa das habilidades literárias e artísticas características do Iluminismo. História natural, filosofia, literatura, matemática, direito e as artes de governo formavam o currículo central destas instituições. Dessa universidade enciclopédica não se cobrava responsabilidade pela produção científica tanto quanto pela organização e sistematização do conhecimento humanístico, artístico ou tecnológico. As

universidades se haviam tornado centro de resistência do conservadorismo, foco de valorização do saber doutrinário, herdado da escolástica, lugar privilegiado de defesa das tradições, onde os intelectuais da oligarquia se formavam em um humanismo ritualizado e anacrônico. Dessa forma, pouco se podia esperar da instituição universitária como possível centro formador dos novos agentes da ciência e da tecnologia nascentes, articuladas às demandas da industrialização que começava a mudar o mundo.

Dois fenômenos históricos foram registrados nessa época.

Em primeiro lugar, houve uma impressionante explosão do mercado editorial, com a publicação, em todos os países europeus, de milhões de exemplares de livros, praticamente inaugurando o que depois veio a se chamar de indústria cultural. Romances, folhetins, jornais, ensaios, tratados, livros de poesia, receitas culinárias, manuais de etiqueta, praticamente de tudo se publicava naquele momento em que as tipografias se mecanizaram para muito além da prensa de Gutemberg. No plano institucional, ressurgiu, sob nova roupagem, a instituição do conhecimento mais importante da história antes das universidades: as bibliotecas. Importantes pensadores da época defenderam que não mais se necessitava de um organismo especializado na formação, pois bastaria o domínio da leitura e o acesso às bibliotecas para que os cidadãos pudessem se instruir. A biblioteca substituiria a universidade como instituição de formação profissional e cultural.

Em segundo lugar, ocorreu enorme avanço no conhecimento sobre o mundo. Naturalistas, astrônomos, físicos, matemáticos, exploradores, novos tipos de produtores de conhecimento distintos dos filósofos, passaram a produzir uma massa de dados e um volume de amostras e espécimes tão grande que não se sabia como os catalogar e armazenar. Em paralelo à reinvenção da biblioteca, ressurgiu, também sob nova roupagem, uma instituição de conhecimento não menos importante: os museus. No plano institucional, pensava-se que um organismo especializado na produção, catalogação e armazenamento de conhecimento, articulado às inúmeras sociedades científicas e academias que abundavam no período, poderia substituir com vantagens a universidade como instituição de produção científica e tecnológica.

Na segunda metade do Século XVIII, a Universidade parecia superada e dispensável...

Kant, Humboldt e o Conflito das Faculdades

O primeiro movimento de algo que poderíamos chamar de reforma universitária encontra-se curiosamente registrado numa obra da alta maturidade de um dos maiores filósofos da civilização ocidental, Immanuel Kant, que em 1795 escreveu um pequeno grande livro chamado *O Conflito das Faculdades* (Kant, 1990).

Nunca imaginei que o mesmo Kant da *Crítica da Razão Pura* pudesse ter proposto a primeira reforma universitária moderna, ao denunciar os últimos resquícios do caráter sacro e politicamente dominado da universidade, mesmo numa era já fortemente racionalizada, no começo da Revolução Industrial. A universidade medieval tinha três faculdades superiores, como vimos, Teologia, Direito, Medicina. O Renascimento trouxe a novidade da ciência da natureza e do mundo físico, que se apresentava como campo de conhecimento ainda dentro da filosofia, no caso como filosofia natural. Então o ensino de disciplinas científicas começou a se organizar dentro das universidades, na nova Faculdade de Filosofia.

O Conflito das Faculdades é uma espécie de carta aberta ao Rei Frederico Guilherme da Prússia, que foi o grande reorganizador institucional do império alemão depois das guerras napoleônicas. É fantástico como libelo, irônico e crítico. Aparentemente instado a se retratar após uma advertência do soberano, seu patrão, em vez pedir perdão, Kant analisa criticamente a estrutura do ensino superior do seu tempo: a verdade da Faculdade de Teologia era estabelecida pela divindade; a verdade da Faculdade de Medicina advinha do princípio de autoridade; a verdade da Faculdade de Direito submetia-se à vontade do soberano.

Kant argumenta com firme clareza que a verdade da Faculdade de Filosofia resultava do escrutínio científico do mundo e que, portanto, as faculdades inferiores deveriam ter como princípio não se ater à autoridade do Deus, dos velhos mestres ou do soberano para a definição da verdade. Em consequência, as faculdades inferiores tinham todo o direito de ser parte da universidade em um registro claro de autonomia, em relação às faculdades superiores tanto quanto perante poderes externos. O texto kantiano propõe uma reforma da instituição universitária, para que ela deixe de obedecer a princípios religiosos e políticos e enfim se constitua como espaço livre, onde não haja poder externo (*magister*, soberano ou pontífice) para atestar a verdade mesmo para as faculdades superiores. Ironicamente, as faculdades superiores são aquelas que hoje em dia parecem muito independentes. Vejam como a

questão da autonomia já aparece no primeiro momento da modernidade na universidade.

É deveras fascinante a centralidade e oportunidade da contribuição filosófica de Kant ao tema da autonomia universitária. No sentido kantiano, autonomia quer dizer capacidade de superar tanto tradição como conservadorismo (não são a mesma coisa), contribuindo para des-traditionalizar o instituído na universidade. Trata-se essencialmente do compromisso com o novo, com aquilo que ainda não se fez, com a experimentação audaciosa de novas formas de pensar e agir. Não foi por menos que o eminente filósofo forjou a consigna da autonomia universitária, em fins do século XVIII, como *Sabere Aude!* [Saber Ousar!].

Porém, mais fascinante ainda é o fato de que se trata de um dos textos filosóficos de maior impacto sobre processos históricos de transformação institucional. Não sabemos se o Rei entendeu e acolheu sua crítica, mas as rigorosas bases da sua argumentação determinaram um viés de extremo respeito das autoridades políticas perante o ponto de vista filosófico em relação ao ensino superior. Tanto que o Estado germânico, ao reestruturar a Alemanha após as guerras napoleônicas, pretendendo reformar o sistema de formação superior integrando-o ao desenvolvimento nacional, encomendou projetos de universidade aos mais renomados filósofos da época. Filósofos da estatura de Fichte, Schelling e Schleiermacher, apresentaram suas contribuições a essa primeira reforma universitária, porém foram os irmãos von Humboldt os vencedores desta espécie de “edital filosófico” da primeira reforma universitária.

Divulgado em 1810, o Relatório Humboldt estabelecia o primado da pesquisa, priorizando no ensino superior a outrora faculdade inferior, realizando assim a proposta kantiana. Baseava-se em uma premissa clara e muito simples: a base da verdade para o ensino das faculdades inferiores deverá ser a pesquisa científica. Do ponto de vista de organização do saber, a reforma humboldtiana consolidou o sistema de gestão acadêmica com base no conceito de cátedra [*katheder*], instância de superposição orgânica da governança institucional com a repartição dos campos de conhecimento. Neste conceito, estendido à noção de “liberdade de cátedra” que ainda estrutura a nossa organização curricular, para cada disciplina científica haveria um líder intelectual autônomo e responsável tanto pela gestão dos processos administrativos como pela gestão acadêmica dos conteúdos curriculares.

A primeira universidade alemã moderna foi a Universidade de Berlim, organizada de acordo com os princípios e diretrizes do Relatório Humboldt.

No modelo da universidade humboldtiana, logo difundido por toda a Europa do Norte no século XIX, a pesquisa se afirma como eixo de integração do ensino superior e o credenciamento do que pode ou não ser ensinado nas universidades se define pela investigação científica. Parece óbvio hoje, mas naquela época, estamos falando do início do século XIX, não era tão simples assim dado que em muitas realidades a produção do conhecimento sistemático não se dava nas universidades. Vou até arriscar dizer que a produção do conhecimento sistemático quase nunca se dava nas universidades, e sim nas academias e nas sociedades científicas. A reforma humboldtiana foi a maneira que a universidade encontrou de trazer para dentro de si quase que um mandato institucional e político sobre a produção da ciência.

Na Inglaterra, desenvolveu-se um terceiro modelo, com finalidades muito pragmáticas: atendimento das demandas econômicas de um país que, no século XIX, era a maior potência industrial, militar e colonial do mundo e centro de uma economia capitalista em rápida expansão e profunda transformação. Por um lado, para a formação da elite colonial, mantiveram-se as tradicionais universidades de Oxford e Cambridge com o perfil aristocrático e de cultivo de um saber “desinteressado” – a Grande Universidade do Cardeal Newman. Em paralelo, criou-se uma imensa rede de escolas superiores e institutos científicos e tecnológicos, formando engenheiros, agrônomos, médicos, contadores e outros profissionais.

Nos Estados Unidos, as primeiras instituições superiores surgem no século XVII, o primeiro século da colonização. Os primeiros *colleges* não eram cópias de Oxford ou Cambridge, mas escolas utilitárias que buscavam atender às necessidades educativas das comunidades locais e preservar seus valores. A forte tradição protestante da sociedade colonial norte-americana foi a motivação básica do esforço de alfabetização de sua população, possibilitando a todos acesso direto aos textos bíblicos. Essa valorização da educação transformou a sociedade norte-americana numa das mais escolarizadas do mundo, ainda no período colonial.

Uma reforma da educação superior, levada a cabo em 1860, dividiu a educação superior norte-americana em modelos bastante distintos: o primeiro, inspirado no modelo universitário alemão, representado pela Universidade de Harvard e a recém-criada Universidade John Hopkins, distanciava-se do utilitarismo para priorizar a investigação científica e o conhecimento humanístico, propiciando educação de alto nível e concessão de títulos doutorais. O segundo modelo, previa dois tipos de instituição, os *junior colleges*, com duração de quatro anos, com o objetivo de preparação para

o trabalho e elevação do nível de cultura geral, e os *land-grant colleges*, voltados para as ciências, as artes e algumas carreiras profissionais. Essa estrutura acadêmica hierárquica replicava a estrutura de classes da sociedade norte-americana, prevendo-se mecanismos, como bolsas de estudo, para permitir a mobilidade ascendente de estudantes pobres e talentosos.

O processo de formação nas engenharias merece uma anotação especial. Até o início do século XIX, a formação profissional em tecnologias permaneceu excluída da educação superior. Somente após a era napoleônica se estruturaram carreiras equivalentes e sistemas de formação profissional com a implantação das *Écoles Polytechniques*, abrindo à sociedade civil e elevando ao estatuto de “ensino superior” o sistema militar de formação tecnológica. Ainda assim, por muito tempo e em diversos países da Europa Ocidental, ocorriam problemas de compatibilidade entre graus acadêmicos e programas curriculares devido ao fato de que a formação dos engenheiros se dava fora das universidades.

O desenvolvimento tecnológico que se seguiu à Revolução Industrial exigiu um novo paradigma acadêmico que podemos chamar de *universidade científico-tecnológica* (denominada de *research university* pelos norte-americanos). De fato, a universidade de arte-cultura não era capaz de prover o substrato tecnológico, bem como as bases intelectuais em termos de treinamento profissional e administrativo imprescindível ao novo regime produtivo.

Da Reforma Flexner ao Processo de Bolonha

Cem anos depois da Reforma Humboldt, outra importante reforma universitária ocorreu nos EUA, orquestrada e articulada não pelo Estado, mas pela sociedade civil, representada pelo grande capital. Nesse caso, os barões do petróleo e das ferrovias se reuniram, juntaram uma parcela ínfima do seu monumental lucro e organizaram instituições que começavam a interferir na organização e na estruturação da sociedade. Este é o começo das grandes fundações filantrópicas, já organizadas sob a forma de excedentes institucionais. Como primeira grande missão social, as cinco maiores fundações, lideradas pela *Carnegie Foundation*, instituíram em 1905 uma comissão que avaliou o estado do ensino superior nos EUA, principalmente na área de saúde. A presidência da comissão foi entregue a Abraham Flexner, então um jovem educador, especialista em filosofia, grande conhecedor de Hegel e estudioso de Kant.

No início do século XX, os EUA exibiam taxas espetaculares de crescimento e se afirmavam como a Meca do capitalismo industrial, com base

no primado do *laissez-faire* na sua estruturação jurídica, social e econômica. Todos os setores da educação, em especial a educação superior, se organizavam de modo completamente desregulamentado, apesar da forte influência do modelo humboldtiano nas universidades de pesquisa na Nova Inglaterra, intermediado pelas clássicas instituições inglesas e escocesas. Não havia distinção clara entre ensino básico e ensino universitário, e os cursos superiores apresentavam enorme variação de duração e de qualidade, como, por exemplo, cursos de medicina e de direito com duração de três a sete anos.

O Relatório Flexner de fato focalizou a área da saúde, mas em suas recomendações trouxe implícito um projeto de reorganização de todo o sistema universitário americano. O modelo de arquitetura acadêmica baseado em uma formação básica e flexível antes da graduação [*undergraduate*] levando a mestrados de formação profissional ou mestrados acadêmicos de transição para o doutorado resulta dessa reforma. Trata-se de adaptação do modelo adotado pelas universidades escocesas, que já estava implantado nos tradicionais *colleges* da chamada Ivy League. Nessa tradição, respeitava-se como exceção as profissões que faziam parte das antigas faculdades superiores como, por exemplo, direito e medicina, onde a formação completa implicava um grau equivalente ao doutorado. O doutorado nesse sistema denomina-se *Philosophy Doctor* (cujas abreviatura, Ph.D., tornou-se mundialmente famosa) justamente por se tratar do grau doutoral da Faculdade de Filosofia.

No plano organizativo, implantou-se o sistema departamental, com a separação entre gestão institucional (exercida pelos *Deans* das escolas e faculdades) e governança acadêmica, nesse caso conduzida pelos departamentos, compostos por todos os professores titulares (*Full Professor*), superando o regime de cátedra vitalícia da universidade humboldtiana. Além disso, a universidade norte-americana resultante da Reforma Flexner fomentava a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos dos departamentos, propiciando grande flexibilidade e autonomia aos pesquisadores individuais ou em grupos. O próprio Flexner foi posteriormente o criador do *Institute for Advanced Studies* de Princeton University, famoso por ter acolhido Albert Einstein, na época considerado o mais importante cientista do mundo.

Com poucas modificações, esse modelo de arquitetura acadêmica persiste em toda a América do Norte, sendo ainda compatível com os modelos de graduação das universidades britânicas e de todas as universidades da *Commonwealth*, como Índia, África do Sul, Nova Zelândia, Austrália e Canadá. A principal atualização desse modelo, após a crise institucional produzida pelos movimentos dos direitos civis dos anos 1960, consistiu na multiplicação

de *community colleges* por todo o território norte-americano, massificando o acesso à universidade de segmentos sociais anteriormente excluídos do ensino superior.²

Durante todo o século XIX e na primeira metade do século XX, a Europa conviveu com uma imensa multiplicidade de modelos de formação superior. Praticamente cada país do continente europeu adotou sua versão de sistema universitário diretamente gerado da universidade elitizada do século XVIII. A universidade de pesquisa inspirada na Reforma Humboldt consolidou-se na Alemanha e no Reino Unido. Na França, a rede de universidades convivia com os *collèges* (muito distintos dos *colleges* norte-americanos), com as *écoles supérieures* e com as *écoles polytechniques*. Nos países mediterrâneos, em especial na Itália, seguiam-se ainda formatos setecentistas de formação profissional bacharelesca. Em Portugal, além disso, as diretrizes estruturais da universidade francesa pré-Reforma Bonaparte eram respeitadas.

Como vimos, cada um dos países membros da União Européia tinha um sistema de organização de ensino superior completamente próprio, autônomo, diferente e em tese incompatível com os demais. Há 20 anos, por exemplo, um grau obtido na França não tinha equivalência com nenhum outro país, em Portugal e na Itália idem. Com a consolidação da UE, tornou-se imperativa a padronização dos sistemas de formação profissional entre os países signatários dos vários acordos de integração econômica e política. Esse debate começou desde as negociações visando à formação da comunidade econômica européia, culminando com o Compromisso de Lisboa em 1997.

Em 1999, os ministros de educação dos países membros da União Européia assinaram um tratado internacional, conhecido como Declaração de Bolonha, em que se comprometeram a implantar, até 2010, compatibilidade plena entre os sistemas universitários europeus. Esse acordo marcou o lançamento do chamado Processo de Bolonha, que tem desencadeado uma gigantesca e complexa reforma universitária em todos os países signatários e aderentes (já totalizando 46 nações) no sentido de adotar princípios e critérios comuns e compartilhados de creditação, avaliação, estruturas curriculares e mobilidade estudantil, na esfera da educação superior.

² A magistral obra de Clark Kerr (2005) registra e analisa desdobramentos recentes e tendências atuais do modelo universitário norte-americano, tornado cada vez mais dependente de agências de financiamento de pesquisa e referenciado pelo mercado de trabalho.

No Brasil: primeiras escolas superiores

Vejamos agora uma breve abordagem histórica da instituição universitária no Brasil (Olive, 2002), resultante de séculos de colonialismo e dependência econômica, política e cultural.

Na América espanhola, a instituição universitária chegou precocemente e, no final do século XVI, numa iniciativa conjunta do Estado Colonial e da Igreja, seis delas já haviam sido implantadas. Todas essas instituições copiavam o modelo da metrópole oferecendo os mesmos estudos e adotando a mesma estrutura. Em 1800, existiam 20 universidades ibero-americanas do México ao Chile. No século XIX, generalizou-se no continente o padrão francês de universidade napoleônica, voltada para a formação de quadros profissionais, organizadas num complexo de unidades autárquicas.

Um importante momento da história da educação latino-americana ocorreu em Córdoba, na Argentina, em 1918, por iniciativa de alunos que reivindicavam a autonomia plena para as instituições universitárias. Exigências como participação dos estudantes na gestão das universidades, não ingerência dos governos nos assuntos internos e adoção de concursos públicos como forma de admissão de professores, foram as principais bandeiras de luta desse movimento, bem sucedido no plano político imediato.

Ao contrário das outras potências coloniais que dominaram o continente americano, Portugal detinha com mão-de-ferro o monopólio da formação superior, tornando absolutamente interdito ministrar “ensino superior” nas colônias. Por isso, os colonizadores portugueses jamais permitiram o estabelecimento de instituições de educação universitária no Brasil – sua maior e mais bem guardada colônia – até o começo de século XIX. Aristocratas e funcionários de alta hierarquia em busca de educação superior, por obrigação ou como única opção, normalmente eram enviados a estudar na Universidade de Coimbra, em Portugal. O problema é que, até o século XVIII, a Universidade de Coimbra, dominada pela Companhia de Jesus, só fornecia graus de Doutor em Teologia, Direito ou Medicina, fiel ao modelo escolástico medieval da *Ratio Studiorum* (Teixeira, 2005).

A primeira instituição de ensino superior do Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia em 1808.³ O fundador e patrono foi D. João VI, monarca português que fugiu da Europa com toda a

³ Por acaso, essa escola foi o embrião da Universidade Federal da Bahia, onde trabalho.

sua corte para escapar das guerras napoleônicas. No mesmo ano, nove meses depois, foi fundada uma instituição similar no Rio de Janeiro, onde finalmente se instalou a corte portuguesa.

Depois da Independência em 1822, outras instituições acadêmicas (em Medicina, Leis, Engenharias e Belas Artes) foram estabelecidas nas principais cidades brasileiras durante o Império. Nessa fase, não se fez qualquer esforço para organizar universidades ou instituições similares porque o modelo português de universidade escolástica permaneceu influente, moldando-se à cena ideológica pós-colonial brasileira. Depois da República (1889) e durante as primeiras três décadas do Século XX, o modelo francês de liceu e *école supérieure* substituiu o monopólio intelectual de Portugal. Apesar disso, observou-se forte influência germânica no que se refere à produção de conhecimento científico (vide a famosa Escola Tropicalista da Bahia, que não por acaso se estabeleceu fora dos muros da academia).

Existe uma disputa, que acho curiosa e engraçada, em se estabelecer qual foi a primeira universidade brasileira. A criação da Universidade do Brasil em 1921, por muito tempo citada como a primeira universidade nacional, aparece hoje como uma anedota, contada e recontada: teria sido criada somente para conceder um título de *Doctor honoris causa* ao Rei Balduíno da Bélgica, que impôs como condição para participar dos festejos do Centenário da Independência do Brasil receber a honraria universitária máxima. Para evitar uma crise diplomática, o governo federal convocou os diretores das Faculdades de Medicina, Direito e Engenharia que improvisaram um Conselho Universitário. Depois de conceder o cobiçado título, o conselho formado pelos decanos das faculdades superiores isoladas, todos certamente candidatos a Reitor, nunca mais se reuniu e a universidade não se estabeleceu.

A Universidade do Paraná se apresentava como a pioneira, criada em 1912 mediante a união de faculdades isoladas; porém já descobrimos que os barões da borracha criaram a Universidade do Amazonas em 1909, em condições semelhantes. Daqui a pouco alguma outra instituição pode aparecer postulando-se como a primeira universidade brasileira, desde 1808. O simples ajuntamento de faculdades isoladas pré-existentes, sem articulação funcional, institucional, pedagógica e científica de algum modo concretizada, em princípio não definiria uma universidade no seu sentido pleno.

Não obstante, proponho inscrever a Universidade Federal da Bahia nessa disputa de primazia histórica, com base em dois potentes argumentos. O primeiro se baseia no fato de que a antiga Faculdade de Medicina da Bahia,

nossa *semina mater*, revelou-se, desde cedo, uma verdadeira universidade. Por um lado, a oferta pedagógica sempre foi diversificada, com cursos superiores de Cirurgia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Obstetrícia, posteriormente desdobrando-se em Psicologia, Enfermagem e Nutrição. Por outro lado, a instituição já realizava efetiva integração de ensino, pesquisa e compromisso social. De fato, aqui emergiram núcleos de pesquisa institucionalizada pioneiros no Brasil, como a citada Escola Tropicalista da Bahia, o laboratório de Pirajá da Silva e os estudos de antropologia de Nina Rodrigues e seus herdeiros.

O segundo argumento considera essa questão comparativamente com outras importantes universidades no mundo. A mais antiga instituição de ensino superior do mundo ocidental é a Universidade de Bolonha, criada em 1088 no norte da Itália com o nome de *Alma Mater Studiorum*. Somente em 1316, teve sua comunidade de docentes e alunos reconhecida como *universitas*. A mais antiga universidade do mundo anglo-saxão é Oxford, fundada em 1096; somente no século XV, ao unificar 13 *colleges*, ganhou o status de universidade. No mundo hispânico, a primazia pertence à Universidade de Salamanca, criada em 1218 pelo Rei Afonso IX; somente em 1422, uma bula papa consagrou-a como universidade. A prestigiosa Universidade de Harvard começou em 1636, como *Harvard College*; ganhou a designação oficial de universidade após aprovação de seus estatutos em 1779. Finalmente, a linhagem institucional das universidades brasileiras remonta à Universidade de Coimbra, fundada em 1290 por D. Dinis; somente no século XVI, os Estudos Gerais de Coimbra obtiveram a bula papal que a designou como universidade.

Todas essas prestigiosas e arcanas instituições celebram como data de fundação o início das atividades de seu primeiro núcleo institucional, em geral dois a três séculos antes da formalidade estatuinte que lhes concedeu o status jurídico de universidade. Não será mais justo e correto que as universidades brasileiras passem a datar sua fundação no início de atividades acadêmicas plenas, em vez de submeterem-se à normatização cartorial como definidora de origem?

Mas a história oficial diz que a primeira universidade brasileira, enquanto projeto acadêmico e institucional pleno, surgiu na década de 30 do século passado. Competiram, naquele momento, dois modelos distintos de universidade: um foi vitorioso e o outro foi reprimido. Venceu o modelo da Universidade de São Paulo (USP), que trazia uma matriz de universidades européias tradicionais para a implantação de um símile institucional, com inegável dinamismo próprio. O que perdeu foi o modelo da Universidade do Distrito

Federal (UDF) – que propunha uma universidade com identidade nacional, na visão dos representantes intelectuais da geração modernista.

A Universidade de São Paulo, instituída em 1934, foi organizada e consolidada com a ajuda de uma missão de jovens acadêmicos franceses formados pela Sorbonne que incluiu Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide, dentre outros nomes ilustres. Apesar de baseada em um modelo exógeno transplantado, muitos autores concordam que a USP foi a primeira universidade no Brasil, criando um paradigma nacional de instituição universitária no seu sentido mais completo e preciso.⁴ Entretanto, como disse, há controvérsias sobre essa primazia, porque vários autores afirmam que, ao contrário da USP, cuja única novidade era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a primeira universidade realmente brasileira foi a Universidade do Distrito Federal, fundada por Anísio Teixeira, notável pedagogo e filósofo baiano.

Aproveitando sua breve passagem como Secretário de Educação do Distrito Federal, em 1934, Anísio Teixeira convocou os maiores nomes da cultura nacional da época para montar a Universidade do Distrito Federal. Esse grupo era uma espécie de seleção brasileira dos intelectuais daquele tempo. Villa-Lobos era o líder acadêmico na música, Cândido Portinari na pintura, Gilberto Freire na Antropologia, Josué de Castro na Sociologia, Sérgio Buarque de Holanda na História, Mário de Andrade no Folclore, Jorge de Lima na Literatura, Oscar Niemeyer na Arquitetura, e outros nomes ilustres; o reitor era Afrânio Peixoto. Anísio Teixeira desafiou-os a pensar sobre como aplicar os princípios da Educação Democrática no ensino universitário. Eles

⁴ Uma das minhas diversões prediletas é fazer gozação com a USP como doce vingança porque toda vez que me convidam para rituais acadêmicos, como bancas de concursos ou de titulações, fico traumatizado com o volume de roupas e paramentos que me obrigam a vestir. Os funcionários da Faculdade de Medicina da USP, onde mais colaboro, são verdadeiros heraldistas, treinados para colocar pelerines, palas, capas, faixas, painéis, todos os egrégios signos talares de acordo com a hierarquia dos títulos acadêmicos. Também a USP faz um milagre ao resgatar o título de livre-docente que, no sistema universitário de alguns países europeus no século XIX, originalmente significava apenas um exame de autorização para não-doutores ensinarem na universidade. Para dar uma idéia, trata-se do único reconhecimento que Freud conseguiu arrancar da Universidade de Viena. Pois bem, os paulistas transformaram isso numa titulação tão maravilhosa que quem não for livre-docente não tem autorização para falar em alguns lugares. É claro que estou brincando!

formularam e implantaram um novo modelo de universidade, durante um período inegavelmente rico, no qual muitas idéias se concretizaram.

Dessa iniciativa resultou um projeto tão avançado que provocou imediatos incômodos políticos: acusado de socialista, perseguido e ameaçado de prisão, Anísio foi exonerado e refugiou-se no interior da Bahia. O Ditador Getúlio Vargas empossou um intelectual da direita católica, Alceu Amoroso Lima, como reitor interventor, com a finalidade expressa de desmontar aquele experimento. No entanto, Anísio Teixeira guardou suas idéias e sonhos para mais tarde aplicá-las na revolucionária Universidade de Brasília (como veremos adiante).

Alguns historiadores tomam a era Vargas como a chegada da modernidade no Brasil. Isto pode ser verdade, mas não se aplica à educação universitária, pois exatamente quando acaba a ditadura Vargas, em 1945, é que se cria a rede de universidades federais. Logo em 1946, foram inauguradas instituições semelhantes em todo o país, notadamente a Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade da Bahia e a Universidade de Recife.

Instituídas por decretos legislativos, com estruturas de gestão e de ensino muito semelhantes, há certo grau de ironia no fato de que todas emulavam o modelo institucional e pedagógico da Universidade de Coimbra, copiando até mesmo rituais acadêmicos e vestes talares. Por exemplo, encontra-se explicitamente declarada, nos documentos de fundação da nossa Universidade Federal da Bahia, a meta de tornar-se uma Coimbra brasileira. A ironia reside em que a Universidade de Coimbra era, nesse período de ditadura salazarista, uma das universidades de estrutura mais arcaica dentre as instituições acadêmicas européias. Coimbra cultuava a respeitosa tradição histórica da universidade escolástica, justamente o que as instituições brasileiras copiavam (e creio que continuam a imitar) da matriz universitária lusitana (Teixeira, 2005).

Não obstante, as novas instituições públicas de educação superior acolheram importantes *scholars* e artistas europeus que fugiam da devastação do pós-guerra. Isto lhes permitiu, de modos diversos, superar suas origens em instituições oligárquicas e conservadoras, como era o caso da Sorbonne e da Universidade de Coimbra na Europa dos meados do século XX. No caso da nossa universidade, a UFBA, por exemplo, graças à visão do Reitor Edgard Santos e aos muitos intelectuais e artistas europeus que o ajudaram a instalar novas faculdades de artes e humanidades, tornamo-nos uma das principais universidades de arte & cultura do país.

Reformas Universitárias Brasileiras no Século XX

Só nos anos 1960, o modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica chegou ao Brasil. Convidados pelo Presidente Juscelino Kubitschka a desenhar um novo modelo de educação superior para a Universidade de Brasília, em 1960, Anísio Teixeira e seu discípulo Darcy Ribeiro, antropólogo e também educador, conceberam-na para se tornar o primeiro centro acadêmico de um novo modelo civilizatório para o Brasil (Ribeiro, 1986). A maior novidade no projeto original da UnB foi uma influência realmente muito forte do modelo flexneriano de universidade (Teixeira, 2005). Entusiasta do pragmatismo norte-americano, em especial a filosofia pedagógica de James Dewey, com quem estudou no *Teacher's College* da Columbia University, Anísio Teixeira trouxe dos EUA uma idéia muito aberta do que deveria ser uma universidade. Anísio e Darcy não hesitaram em propor a superação dos defeitos do sistema departamental norte-americano, ajustando-o a uma realidade menos especializada e mais carente de recursos (Ribeiro, 1986).

Assim, a UnB já nascia sem a cátedra vitalícia, com programas de ensino baseados em ciclos de formação geral, organizada em centros por grandes áreas do conhecimento (portanto, sem faculdades superiores). Infelizmente, o regime militar que tomou o poder depois do golpe de 1964, entre suas primeiras medidas, ocupou militarmente a UnB, destituiu e exilou Anísio Teixeira, então Reitor, e decretou uma intervenção na instituição que culminou com a demissão da maioria dos docentes e pesquisadores (Salmeron, 1998). Apesar de ter sido a única universidade brasileira de porte que, em sua proposta original, não pretendia emular a universidade europeia como modelo ideal, submetida à intervenção militar, a UnB terminou acomodando-se à estrutura administrativa e curricular vigente no país.

Logo em seguida, os militares decidiram adotar nacionalmente uma cópia empobrecida do sistema norte-americano de educação universitária. Um acordo entre o Ministério da Educação e a USAID foi firmado em 1967, com a finalidade de introduzir uma “reforma universitária” em nossa estrutura acadêmica, financiada por empréstimos do FMI e do BID. A reforma encontrou dois focos de resistência: boicote pela oligarquia conservadora no interior da estrutura da universidade, e reação dos movimentos estudantis de esquerda, que culminaram com mega-passeatas de rua, o que, no decorrer de 1968, terminou por justificar o “golpe dentro do golpe” do AI-5.⁵

⁵ Ato Institucional n. 5, ou **AI-5**, foi o último de uma série de decretos editados

O endurecimento do regime militar e a repressão por ele imposta foram capazes de submeter a resistência da esquerda universitária. Porém, de cima para baixo, aquela reforma não conseguiu se sobrepor à força dos grupos da direita acadêmica que descendiam diretamente da universidade do Velho Mundo. Por isso, a Reforma Universitária de 1968 (objeto da lei nº 5540/68) terminou distorcida e incompleta, e resultou em um tipo de estrutura de gestão mista, produzindo um sistema de formação incongruente consigo próprio. Por um lado, uma versão distorcida do sistema anglo-saxão de departamentos foi sobreposta ao sistema franco-alemão da cátedra vitalícia, todavia sem erradicá-lo, sem controle institucional e social nem mecanismos de avaliação de qualidade acadêmica (Teixeira, 2005).

Mais do que incompleta, a Reforma Universitária de 1968 foi nociva em sua resultante final, pois conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo flexneriano estadunidense. O fato de ter sido um movimento gerado pela ditadura militar, imposto de cima, provavelmente fez com que os pontos positivos da proposta de reforma se perdessem no volume da reação. Assim, a única reforma sistêmica que a universidade brasileira experimentou em sua curta história criou uma espécie de salada, ou talvez um pequeno monstro, um Frankenstein acadêmico, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional.

Não obstante, algo positivo resultou desse esforço de reestruturação da educação universitária no Brasil. Na década de 1970, uma rede institucional de pós-graduação foi gradualmente implementada, viabilizando programas credenciados de treinamento e pesquisa. Além disso, o Ministério de Educação estabeleceu um comitê nacional para credenciamento de programas de pós-graduação vinculados à CAPES⁶ que se tornou um sistema bastante eficiente de avaliação pública da educação universitária. Em paralelo, algumas agências de apoio patrocinadas pelo governo federal foram preparadas

pelo regime militar no Brasil. Assinado pelo General Costa e Silva, em 1968, teve como consequência imediata o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano.

⁶ A CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), vinculada ao Ministério da Educação, foi criada por Anísio Teixeira em 1956 com a finalidade de formar docentes para o sistema universitário público. Atualmente desempenha o importante papel de agência de avaliação e credenciamento de programas de pós-graduação, além de ser a principal concessora de bolsas de estudo para formação de docentes universitários no País.

para apoiar a recém-nascida rede universitária de laboratórios de pesquisa. Estas agências – sendo a mais proeminente o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) – também concediam bolsas de estudo, treinamento e pesquisa, permitindo a estudantes e pesquisadores levarem a cabo seus projetos, junto com um sistema permanente de avaliação de desempenho.

Durante a redemocratização do Brasil (1981-1988), o sistema universitário público do país sofreu muito com a crise econômica que se abateu sobre a América Latina e com a crise política paralela ao processo de abertura democrática. Em especial para o sistema federal de ensino superior, foram anos de subfinanciamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas, freqüentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores.

Em 1985, ocorreu uma tentativa lúcida, porém inócua, de se realizar uma reforma universitária capaz de corrigir os equívocos da Reforma de 1969. O governo Sarney instituiu a *Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior*, incorporando segmentos outrora excluídos do debate político-institucional (no caso, UNE, ANDES e FASUBRA), criada com o objetivo ambicioso de fornecer subsídios para uma nova política de educação superior apresentando “propostas que pudessem ser imediatamente consideradas”. O Ministério da Educação comprometia-se a acolher as propostas da Comissão, elaborando um projeto de lei a ser encaminhado ao Congresso Nacional. Após sete meses de trabalho, a Comissão apresentou seu Relatório Final, lançado solenemente em programa de TV transmitido para todo o território nacional, impresso em larga escala pelo MEC e distribuído às Universidades. Dentre suas propostas, destacavam-se uma política de financiamento por meio de vinculação orçamentária (nunca concretizada), normas de avaliação de desempenho (depois recuperadas pelo MEC), modificações nas carreiras docentes (objeto de negociações das greves) e um conceito dúbio e superficial de autonomia universitária, que certamente subsidiou o capítulo pertinente da Constituição de 1988.

Segundo avaliação da própria UNE:

Em linhas gerais, é possível afirmar que a característica básica e o rumo a que conduzem essas propostas é o de realizar algumas modificações no sistema de ensino superior implantado após 64; de livrá-lo **de parte** de seus mecanismos retrógrados e autoritários; de eliminar certos aspectos que encarnam sua vocação privatista e mercantilista; sem **abalar**, porém, seus fundamentos (UNE, 1986; grifos do original).

O trabalho da Comissão foi quase completamente desperdiçado: nenhum projeto de lei foi elaborado nem qualquer de suas propostas encaminhada. A única consequência prática da iniciativa foi uma modificação substancial da composição do Conselho Federal de Educação, posteriormente realizada no Governo Itamar Franco.

Nos anos 1990, já sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, houve um incremento na capacidade global da rede de ensino superior devido a um processo radical de desregulamentação que abriu o sistema para investimentos privados locais. Isto resultou no estabelecimento de uma quantidade enorme de instituições de ensino superior privadas. Porém, tal expansão em número de vagas não se associou a melhor qualidade de ensino.

Apesar da inédita estabilidade no Ministério da Educação, com oito anos de mandato do Professor Paulo Renato, os temas da reforma do ensino superior se fizeram presentes mais na retórica governamental do que em iniciativas concretas. Entre 1995 e 2000, o MEC divulgou uma série de documentos oficiais elaborados por equipes técnicas internas, sem maior ampliação dos debates. Nesses textos, esboçava-se uma proposta de desregulamentação do setor privado e reestruturação da universidade pública, legislando sobre a autonomia universitária e a governança das instituições federais de ensino superior.

De acordo com o MEC, “as reformas necessárias ligam-se às grandes questões da qualidade e da eficiência do sistema, englobando, entre outros, temas como autonomia universitária, avaliação e credenciamento periódico, tecnologia nacional e interação com o governo para a formulação de políticas gerais”, além de critérios para escolha de dirigentes das instituições federais de ensino superior (IFES). Argumentando que as universidades devem exercer plenamente o preceito constitucional que lhes concede autonomia, a retórica oficial do MEC pregava a necessidade de uma “reforma que as libere de suas amarras”, propondo o Orçamento Global como instrumento dessa autonomia. Além disso, defendia o “estímulo” à captação de recursos complementares junto à iniciativa privada e outros organismos públicos. Por último, propunha que as universidades federais poderiam implementar dentro da sua autonomia uma política própria de pessoal, inclusive contratações, remunerações e demissões.

No plano concreto, visando concretizar sua proposta de autonomia universitária, o governo FHC lançou mão de vários instrumentos jurídicos. Apoiou técnica e politicamente o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro para

a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no Senado Federal em 25 de outubro de 1995, como lei nº 9394/96. Atuando diretamente, o MEC conseguiu aprovar a lei nº 9.192/95 (que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes das IFES) e o exame de final de curso para os alunos de graduação, além de decretos, portarias e instruções normativas e propostas destinadas a regulamentar a autonomia universitária das instituições federais.

Tais medidas se revelaram inócuas, exceto a implantação do processo de avaliação e credenciamento destinado a programas de ensino de graduação (lei nº 9.131/95). Esse processo, que incluía comissões de consultores visitantes, era destinado a classificar escolas superiores, faculdades e universidades; instituiu também o Exame Nacional de Cursos (que se tornou conhecido como Provão), um teste de desempenho similar ao GRE estadunidense. Os dados dessa avaliação deveriam ter sido empregados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para conceder licenças renováveis para operação no país de cursos de graduação em faculdades e escolas isoladas. Ao enfrentar fortes resistências de diversos setores universitários, os pontos programáticos propostos pelo Ministério da Educação do governo FHC em nada avançaram no sentido de uma reestruturação do ensino superior no Brasil.

No Brasil de hoje, depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, somente organizações que oferecem programas de pós-graduação credenciados e desenvolvem atividades de pesquisa institucionalizadas são classificadas como universidades. As universidades credenciadas são as únicas instituições que não precisam do reconhecimento pelo CNE para oferecer cursos universitários de graduação. Alguns cursos precisam de autorização emitida por conselhos profissionais específicos, como por exemplo, Medicina e Psicologia. Cursos de pós-graduação só têm seus títulos reconhecidos depois de aprovados pela CAPES. Além disso, fundos públicos de pesquisa estão disponíveis exclusivamente para programas ou investigadores bem classificados em tais sistemas de avaliação.

Neste momento, aumentar o número de matrículas no ensino superior público é questão emergencial e estratégica para o desenvolvimento do País. O Brasil chega a 2008 com apenas 10% dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior quando a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é de 30% até 2010. O setor privado é responsável por mais de 80% da oferta de vagas, mas convive com altas taxas de ociosidade e inadimplência. O aumento da oferta de vagas não coincide com o aumento de matrículas (dados do INEP, 2005), ante a impossibilidade de a população arcar diretamente com

os custos da educação superior privada. É evidente que a política adotada no governo FHC, baseada no aumento de vagas em instituições privadas, foi incapaz de possibilitar ao País sequer se aproximar dos níveis de educação superior encontrados nos países industrializados.

MODELOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ⁷

Nesta oportunidade, apresento um ensaio crítico sobre modelos de ensino superior que historicamente forjaram a universidade como instituição política e social, fundadora da cultura ocidental. Em primeiro lugar, examino modelos de arquitetura curricular vigentes no mundo contemporâneo, especialmente o modelo norte-americano de *college* mais *graduate schools* e o modelo europeu unificado pelo Processo de Bolonha. Em segundo lugar, descrevo *grosso modo* a estrutura do sistema universitário do Brasil, como uma ilustração para meus argumentos, visando pô-los em contexto. Finalmente, num pequeno comentário conclusivo, proponho, como defesa contra a ofensiva do internacionalismo acadêmico de base mercantil, um novo modelo de universidade, internacionalizada “do nosso modo”, a emergir do intercâmbio entre a rede universitária brasileira e a matriz intelectual e cultural do continente europeu.

Modelo Norte-Americano

O Modelo Norte-Americano (MNA) de educação superior tem uma história rica e quase centenária. Originário da universidade germânica de pesquisa de matriz humboldtiana, conquistou o Reino Unido e consolidou-se nos Estados Unidos e no Canadá, com a Reforma Flexner. Expandiu-se, particularmente após a II Grande Guerra, ao continente asiático e à Oceania.

A Figura 1 apresenta de modo esquemático esta modalidade de estrutura curricular. Sua arquitetura curricular compreende dois níveis:

- (a) Pré-Graduação [*undergraduate*]
- (b) Graduação [*graduate*].

No MNA, a Pré-Graduação é ministrada em unidades de educação superior de escopo geral, isoladas ou integradas em universidades, chamadas de *colleges*. Compreende cursos universitários de 4 anos, cobrindo conteúdos gerais e básicos, terminais, porém de caráter não-profissional. Os concluintes ganham títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou

⁷ Palestra apresentada no *Simpósio Perspectivas da Universidade do Mercosul*, promovido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, em Foz do Iguaçu, em 15/8/2006.

Humanidades, com uma área principal de concentração de estudos chamada *Major*, podendo optar por uma área complementar, o *Minor*.

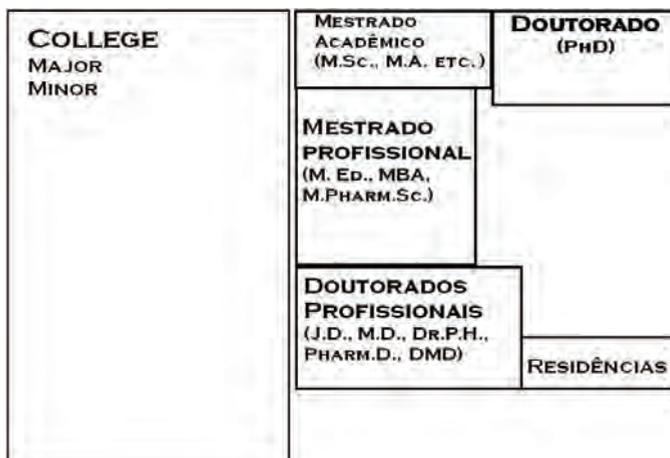


FIGURA 1 – Modelo Norte-Americano (MNA) de educação superior

Os títulos obtidos no *College* são terminais, mas funcionam como pré-requisito e etapa prévia à entrada no segundo nível, a *Graduate School*. Trata-se aqui de programas de graduação profissional ou programas de estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores e docentes do ensino superior. Os graus (por isso o nome *graduate*) de formação profissional são *Master* (tipo MBA, M.Ed., M.Psych, M.S.W., M.P.H. etc.) ou *Doctor* (D.L., M.D., Pharm.D.). O diploma específico da carreira profissional corresponde ao título de Mestrado (e, em poucos casos, ao de Doutorado). Os programas de graduação acadêmica concedem graus equivalentes, que se distinguem dos títulos profissionais porque constituem uma seqüência de duas etapas de formação, o mestrado (*Master of Sciences, Master of Arts* etc.) e o doutorado (*Philosophy Doctor, o Ph.D.*). Notem que este nível de formação equivale ao que se denomina de Pós-Graduação no continente europeu, na América Latina e no Brasil.

A Reforma Universitária de 1968 pretendia implantar no Brasil um modelo equivalente ao MNA. Como vimos, processos políticos e institucionais determinaram o fracasso da proposta, justamente por sua incapacidade de remover os arraigados modelos anteriores. Curiosamente, o que se conseguiu

realizar como transformação efetiva no cenário da pós-graduação na universidade brasileira resulta de uma enorme (e inexplicável) incompreensão do Modelo Norte-Americano, precisamente a fonte de sua incompatibilidade frente ao sistema de educação superior europeu do século XIX, ainda hoje vigente no Brasil. Refiro-me à definição brasileira do Mestrado como pós-graduação, destinado à formação do docente para a educação universitária. O grau de Mestre no MNA significa uma de duas coisas: formação de carreira profissional ou transição para a formação na carreira acadêmica. Nesse modelo, não faz o menor sentido seqüenciar a graduação antes do mestrado simplesmente porque o mestrado é a graduação profissional.

Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha)

O Modelo Unificado Europeu (MUE) vem sendo implantado através do Processo de Bolonha, esforço de unificação dos sistemas de formação universitária da União Européia, visando à livre-circulação de força de trabalho especializada e bens de conhecimento entre os países-membros. A Declaração de Bolonha (1999), ratificada em sucessivas reuniões de consolidação em Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005), compreende programas de incentivo à mobilidade acadêmica internacional, um sistema de avaliação e credenciamento de instituições de ensino, a padronização e o compartilhamento de créditos acadêmicos e, sobretudo, a adoção de uma arquitetura curricular comum.

A Figura 2 representa de modo gráfico esquemático o modelo acadêmico proposto para as instituições de educação universitária na Europa contemporânea.

O MUE estrutura-se em três níveis:

a) Primeiro Ciclo. Trata-se de programas de estudos introdutórios aos níveis superiores de educação, com duração de 3 anos. Como o *college* norte-americano, tais programas não possuem caráter profissional, cobrem conteúdos gerais e básicos e são terminais. Os concluintes ganham títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes, Humanidades ou denominações indicativas de formação pré-profissional. Tais títulos constituem etapa prévia ao prosseguimento da formação profissional ou acadêmica no ciclo seguinte.

b) Segundo Ciclo. Compreende cursos profissionais, de certo modo preservando a tradição secular dos sistemas europeus de formação profissional superior, em especial as chamadas “profissões imperiais” (Medicina, Direito, Engenharias). O Processo de Bolonha introduz na Europa o conceito

norte-americano de mestrado profissional, dirigido particularmente às novas profissões tecnológicas e de serviços. Além disso, compreende um elenco de mestrados acadêmicos de curta duração (1 a 2 anos), tomados como etapa prévia à formação de pesquisadores e docentes de nível superior no ciclo seguinte.

c) Terceiro Ciclo. Doutorados de pesquisa, com duração curta (3 anos) ou longa (4 anos), dirigidos às áreas básicas de pesquisa.



FIGURA 2 – Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha)

Ainda é precoce para se avaliar o impacto do Processo de Bolonha no cenário universitário internacional. O prazo de implantação fixado para 2010 parece insuficiente para a completa unificação de modelos, principalmente em função da enorme diversidade de formatos anteriormente existentes nos países da UE. Não obstante, já se registra o sucesso dos programas de mobilidade acadêmica (Erasmus, etc.) e de intercâmbio científico entre instituições de conhecimento (Alban, etc.) que agora utilizam critérios e parâmetros comuns de avaliação acadêmica. Do ponto de vista político, também se pode contabilizar avanços no Processo de Bolonha: de uma base original de 18 signatários, o protocolo já recebeu a adesão de 46 países, dentro e fora da UE.

Pode ser instrutiva, neste momento, uma comparação entre os dois modelos hegemônicos de arquitetura acadêmica. Por um lado, o MNA demonstra robustez institucional, sustentabilidade e eficiência, testadas em quase um século de existência, legando ao mundo uma poderosa matriz intelectual e tecnológica. Deixa a desejar, no entanto, no cumprimento dos

compromissos sociais e históricos da universidade, particularmente reafirmados nos movimentos sociais dos anos 1960, configurando-se cada vez mais como alternativa de abertura de mercados de produtos de conhecimento em vez de instituição promotora dos valores da cultura e da civilização. Por outro lado, a enorme diversidade de modelos de universidade e a tradição burocrática de muitos países europeus, notadamente aqueles situados na região mediterrânea, certamente comprometeram a eficiência das suas instituições universitárias. Não obstante, a universidade europeia tem confirmado a cultura universitária entre os valores da humanidade e a educação superior como direito dos cidadãos, sempre reforçando seu caráter de vetor da internacionalização. O elenco de propostas que configura a missão da universidade do Processo de Bolonha parece admitir tais debilidades e se mostra como uma alternativa de síntese entre os valores contemporâneos de eficiência e competência e os valores clássicos da excelência e do compromisso cultural.

O (não) modelo brasileiro atual

Vejamos agora, também com brevidade, o modelo de educação superior predominante no Brasil atual, cuja estrutura curricular resulta de:

- a) Uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento
- b) Modelos superados de formação profissional e acadêmica
- c) Reformas universitárias incompletas (ou frustradas)
- d) Desregulamentação da educação superior

De fato, do ponto de vista epistemológico, a universidade brasileira funda-se sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento é apresentado como um bloco que pode ser quebrado em pedaços. Conhecer é primeiro quebrar em pedacinhos, cada vez menores, o campo ou objeto que queremos pesquisar ou estudar para, em seguida, acumular ou somar esses fragmentos de conhecimento. Isso é uma concepção que se encontra presente, e às vezes dominante, em todos os ramos do pensamento ocidental.

Do ponto de vista curricular, o Brasil adota ainda modelos de formação baseados nas universidades europeias do século XIX, totalmente superados em seus contextos de origem, como vimos anteriormente. Tais modelos causam inúmeras incompatibilidades. Na Europa, atualmente, as equivalências, os diversos métodos e a multiplicidade organizacional acadêmica de que beneficiávamo-nos, até há pouco tempo, deixarão de existir devido à introdução do Processo de Bolonha. Nem com Portugal, que era ainda o país que

mais cooperava conosco, por ter um sistema curricular semelhante, teremos mais compatibilidade.

Vejam os exemplos concretos de uma carreira acadêmica completa (da graduação ao Doutorado) na área da Medicina. No Brasil, um aluno do quarto ano de Medicina já tem jaleco, maleta e monograma estampado na manga, eventualmente cartão de visita. Nos Estados Unidos, este jovem nem estaria na entrada da Faculdade de Medicina. Nos países anglo-saxões, se alguém pretende ser médico, inicialmente deve cursar quatro anos do *undergraduate*, numa escola ou instituto que se chama *college*, em geral concluindo um *Bachelor of Sciences*. Depois pode seguir uma de duas opções:

a) Submeter-se a uma concorridíssima seleção, entrar na escola médica, cursar quatro anos de Doutorado em Medicina, incluindo mais dois a quatro anos de residência; total: 10 anos.

b) Fazer um Mestrado em área biológica ou de Saúde (Bioquímica, Genética, Farmácia, Saúde Pública ou qualquer outra), que dura dois anos e concede um diploma profissional, para depois submeter-se a uma concorridíssima seleção para o Doutorado em Medicina ou tentar fazer o PhD na área de conhecimento ou profissão do seu mestrado; total: 10-12 anos.

Depois da Reforma de 1968, ainda vigente no Brasil, para a mesma carreira, o candidato deve submeter-se a uma concorridíssima seleção, estudar seis anos de Medicina, depois submeter-se a outra concorridíssima seleção e cursar mais dois a três anos de Residência, em seguida dois anos de Mestrado e finalmente fazer um Doutorado de quatro a cinco anos; total: 14-16 anos. Somente após entender essa discrepância é que fui compreender porque, quando fui aos EUA concluir minha formação em Epidemiologia, os colegas americanos estranhavam o fato de um professor assistente de uma faculdade de medicina cursar o que para eles parecia um segundo doutorado, numa mesma área de conhecimento.

Houve no Brasil, nos anos 1980-1990, uma política de governo que deliberadamente promoveu a abertura da educação superior como campo de mercado desregulamentado. Resultantes desse período de *laissez-faire*, podem ser identificadas duas tendências fortes no sistema de ensino superior de Brasil hoje: privatização e internacionalização.

Por um lado, a privatização do ensino superior ampliou rapidamente o número de vagas universitárias, principalmente em faculdades particulares ou escolas superiores operadas por empreendimentos que visam ao lucro. Como resultado, há no sistema privado hoje quase cinco milhões de matrículas, em contraste com pouco mais de um milhão no setor público. Um efeito disso é

o fato de que o Brasil oferece mais de quatro mil títulos universitários – tão numerosos quanto as especialidades farmacêuticas, e vejam que nós somos conhecidos no mundo por isso. Reparem como nossos colegas, nas universidades privadas, dão asas à criatividade, ao inventar vistosas embalagens para seus produtos, por exemplo, títulos universitários profissionais em áreas que não são profissões.

Vejam um caso: o nome Turismo rigorosamente não designa uma profissão; de fato indica um campo de trabalho ou área de atuação. Mas, no Brasil, qualquer um pode se matricular, por exemplo, num curso de Administração, com Habilitação em Turismo. Para tornar a coisa mais cômica, inventaram a “opção em...” e, se quisermos caricaturar ainda mais, abre-se a possibilidade do “com ênfase em ...” Então, lá vai: Bacharelado em Administração, com Habilitação em Turismo, opção em Gestão de Receptivo e ênfase em Reservas Ecológicas!

Por outro lado, como outros países em desenvolvimento, o Brasil está sendo invadido por publicidade massiva de MBAs e outros pseudo-graus de educação-instantânea oferecidos por instituições norte-americanas e européias, pela Internet ou mediante convênios com sócios locais (normalmente escolas particulares). No Brasil, a internacionalização do ensino superior permanece como tendência forte, porém latente, face ao impedimento legal de estrangeiros assumirem o controle de empresas ou organizações de educação. Ademais, até o momento, os sistemas de credenciamento e avaliação da CAPES, do CNPq e do CNE exercem o importante papel de barreiras protetoras para tal invasão. Por este motivo, há fortes pressões para incluir o ensino superior nos acordos comerciais multilaterais no âmbito da Organização Mundial do Comércio, em um processo descrito por Boaventura Santos (2005) como “a transnacionalização do mercado da educação superior”.

Tais vetores tornaram vigentes, nos diversos países latino-americanos e no Brasil em especial, matrizes curriculares bastante confusas e diversificadas, caracterizadas por múltiplas titulações, produzidas por meio de programas de formação com reduzido grau de articulação. A seguinte lista ilustra, mas não esgota, o profuso sistema de títulos e denominações correlatas entre nós vigente:

1. Licenciatura: trata-se de um título de origem ibérica, originalmente destinado a nomear graduação em profissões liberais, conforme ainda usado na América Latina (Argentina, Uruguai, Paraguai). Atualmente é empregado no Brasil para designar o grau profissional do docente de ensino médio e

fundamental; esta denominação não encontra correspondência no glossário acadêmico de países desenvolvidos.

2. Bacharelado: originariamente *baccalaureat*, implicando o grau universitário de menor hierarquia no MNA e no atual MUE; no Brasil, no entanto, designa o diploma universitário específico de algumas carreiras profissionais, sendo emblemático o título de Bacharel em Direito.

3. Habilitação: introduzido no Brasil após a LDB de 1961 como grau credenciador do exercício profissional em carreiras que não dispunham de regulamentação corporativa; foi sobremaneira vulgarizado durante a expansão desenfreada do setor privado de educação superior nos anos 1990; recentemente o MEC tem desautorizado a abertura de programas dessa modalidade.

4. Ênfase: acessória à habilitação, trata-se de denominação indicativa de especialização precoce por subárea profissional; equivaleria grosso modo ao *minor* da Pré-Graduação no MNA.

5. Diploma de tecnólogo: proposta apresentada durante o mandato do ministro Paulo Renato como alternativa para ampliação do chamado ensino pós-médio profissionalizante; não obteve a aceitação social esperada, apesar de profusamente adotado pelo setor privado de ensino.

6. Denominações profissionais diretas: alguns diplomas universitários brasileiros (por exemplo, médico, dentista) referem-se diretamente à profissão e não a graus ou títulos universitários; igualmente carecem de correspondência em modelos curriculares internacionais.

7. Especialização: outro fruto da criatividade nacional, também chamada de pós-graduação *lato sensu*, compreende cursos de formação complementar ou especializada após a obtenção do diploma de graduação; definida pelo famoso Parecer Sucupira, que estabeleceu o glossário da Reforma Universitária de 1968.

8. Mestrado acadêmico: grau universitário de pós-graduação, definido no Parecer Sucupira como simultaneamente habilitador e pré-requisito para a docência em nível universitário; como vimos, compõe a proverbial criatividade brasileira, configurando outro grave equívoco da Reforma de 1968.

9. Mestrado profissional: modalidade introduzida em 1996, com o objetivo de superar a esdrúxula dicotomia *senso-lato* e *senso-estrito* da pós-graduação brasileira; novamente trata-se de distorção do sentido internacional de uma titulação universitária, pois, tanto no MNA quanto no MUE, designa a formação de carreira profissional no nível de graduação.

10. Doutorado: afinal um grau universitário com alguma equivalência entre o sistema de títulos nacional e seus congêneres no mundo; não obstante, tem sido definido como indicativo da formação do pesquisador.

O grau de Mestre concedido por universidades brasileiras merece uma crítica específica. Com as reformas universitárias incompletas (ou frustradas), impostas pelos regimes militares nas décadas de 1960-1970 e absorvidas pelas elites nacionais, conseguimos o milagre de incorporar à nossa arquitetura acadêmica o que nos EUA é principalmente formação profissional (os Mestrados) interpretando-a de modo distorcido como formação de pós-graduação, sem remover o sistema anterior de ensino de graduação profissionalizante inspirado nos antigos modelos alemão e francês. Nesse caso, além de uma formação especial de pesquisador chamada de Doutorado, criou-se no Brasil um título terminal chamado de Mestrado, como uma espécie de licenciatura para a docência universitária. Vale notar que o Mestrado brasileiro não corresponde ao *Magister* germânico nem à *Maîtrise* francesa nem aos títulos contemporâneos de *Master* no sistema anglo-saxão ou no Processo de Bolonha.⁸

Arquitetura curricular superada

A arquitetura acadêmica vigente no Brasil, além de incorporar a profusão terminológica acima citada, evidencia sérios problemas de articulação (ver Figura 3). Pode-se identificar, nesse modelo de estrutura curricular, a seguinte série (não-exaustiva) de problemas a superar:

1. Excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional;
2. Seleção limitada, pontual e “traumática” para ingresso na graduação;

⁸ Permitam-me um parêntese. Na matriz do regime universitário modelo da reforma do regime militar, os Estados Unidos, o Mestrado é, tão-somente, um título de graduação para a maioria das profissões. Sejam objetivos, claros e práticos. Em nenhum país do mundo, o Mestrado foi ou é encarado como formação de professor universitário! Outro exemplo desse trágico mimetismo: o famoso MBA, que circula por aí afora, é apenas uma graduação em administração. Pois foi reinventado no Brasil – a criatividade nacional é impressionante! – onde tem MBA para tudo o que se quiser: MBA em Saúde, MBA em Educação, MBA em Transportes, MBA em Cultura. Eu já vi anunciado até mesmo um MBA em Gestão de Negócios, impressionante pleonasma, pois é como se tivessem feito uma duplicação na tradução para português, ou seja, *Master in Business Administration* em Gestão de Negócios! E as embalagens? MBA-Plus, MBA-Premium, MBA-Executivo, MBA-Golden, MBA-Master. Este último é hilário, santa redundância, o Master Master!

3. Viés monodisciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados;
4. Enorme fosso entre graduação e pós-graduação;
5. Submissão ao mercado, perda de autonomia;
6. Incompatibilidade quase completa com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos;
7. Incultura: formação tecnológico-profissional, quando eficiente, culturalmente empobrecida;
8. Anacronismo: dissonância da formação universitária com a conjuntura contemporânea.

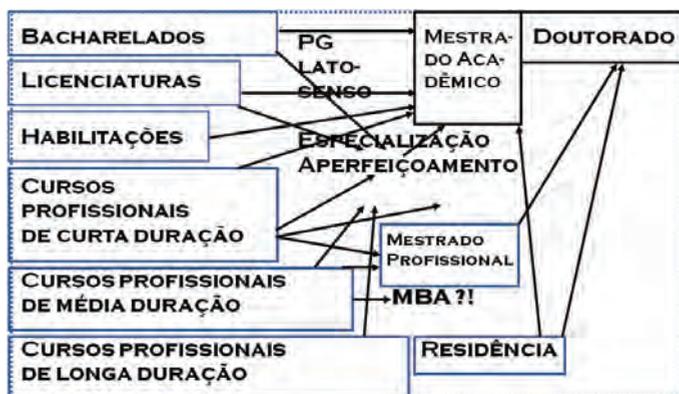


FIGURA 3 – Modelo de formação superior vigente no Brasil

De fato, no Brasil, os jovens tomam a decisão de carreira profissional de nível universitário muito cedo, aos 16 ou 17 anos. O ingresso direto aos cursos profissionais através de um exame como o vestibular, desenhado para selecionar alunos portadores de conhecimento (ou memorizadores de informações), permite à universidade, de certa forma, se desresponsabilizar pela formação básica desses alunos.

Esse é um modelo que foi usado na França, depois da reforma da educação de Napoleão III em meados do Século XIX, com a implantação de um fortíssimo núcleo de educação preparatória chamado *Licée*, equivalente ao Ensino Médio brasileiro. Nos diversos sistemas universitários europeus, os alunos também tinham uma formação prévia de base humanística muito

elitizada. Por outro lado, naquela época, apenas cinco profissões estavam formalizadas, com núcleos de conhecimentos e competências reduzidos em número e em grau de complexidade. Nessas condições, os jovens podiam entrar na universidade numa fase mais precoce de suas vidas. Hoje, isso já foi superado. A ciência, a tecnologia, a cultura, tudo enfim é muito mais complexo.

Vejo ainda outra incongruência. A instituição universitária cultiva e difunde uma imagem de criatividade, originalidade e flexibilidade. No Brasil, para todos os novos estudantes, apresenta-se um cardápio fixo de programa de curso, para ser cumprido sem desvios para a formação do jovem. Ou seja, um aluno entra no primeiro semestre hoje e sabe logo o que vai cursar no último semestre de seu curso em 2011. E aí dele ou dela se tentar ser criativo ou original, buscando sua formação fora do que está pré-determinado, porque aí entra numa espiral burocrática, com sério risco de ter de repetir tudo de novo, inclusive o próprio vestibular.

A rigidez curricular define trajetórias ou fluxogramas de disciplinas seqüenciadas com base no conceito de pré-requisitos. Eu nunca entendi muito bem essa história dos pré-requisitos, pois creio que isso é apenas um caminho pré-fixado em um sistema linear de pensamento, em vez de optarmos por modelos múltiplos ou não-lineares de pensamento. Imaginem um aluno que quer estudar História Contemporânea. No referencial linear, antes de chegar à sua meta, terá de estudar, nesta ordem, História-Geral, Pré-História, História-Antiga, História-Clássica e História-Moderna e só depois é que vai entrar naquilo que escolheu.

Confesso que não entendo essa lógica – ou ilógica. São poucos os itinerários curriculares em que se justifica começar pelo 1 e acabar no 10. Claro que há certos treinamentos em que é preciso ter noção de conhecimentos prévios, mas não é assim que a ciência no mundo se organiza atualmente. Alguns sujeitos aprendem melhor pensando retrospectivamente. Então, por que não se começa pela História-Contemporânea, que foi aquilo que o aluno escolheu, e então depois buscar abordar as raízes do mundo atual? Outros constroem sua compreensão com uma programação que mais parece um pára-brisa: para frente e para trás. Outros de modos variados – do meio para esquerda, da direita para o meio, de cima para baixo etc.

Por outro lado, no sistema vigente, encontramos enorme fosso entre graduação e pós-graduação, tidas como dois sistemas estanques, quase como se fossem duas universidades autônomas dentro da mesma instituição. Eu próprio tentei, há alguns anos, ministrar meus cursos de modo abrangente,

em que todos os alunos – de graduação e de pós-graduação, inclusive alunos externos à universidade – pudessem participar; mas os burocratas disseram logo que não seria possível. Não se compreende isso! Enfim, nossa graduação é uma herança da oligarquia acadêmica que conseguiu, por meio de alianças, resistir e se manter no poder intelectual, enquanto que muito dos novos grupos que chegaram com a pós-graduação não conseguiram ser integrados e reconhecidos.

As universidades mais novas não têm consciência da artificialidade do método pedagógico adotado e incorporam a dissonância entre graduação e pós-graduação como se fora natural. Existem algumas (raras) exceções, devido a meros esforços individuais. E isso é completamente diferente do que acontece nos países mais desenvolvidos. Ensinei em algumas universidades na América do Norte. Lá, é normal um professor receber na sua sala de aula alunos oriundos de diversos níveis de ensino. Nessas universidades, os alunos são divididos por códigos de matrícula; eu tinha na mesma sala alunos com os códigos 100 (graduação), 200 (mestrado) e 300 (doutorado), sem qualquer distinção entre eles. Ou seja, o mesmo curso aparecia na grade curricular em diferentes níveis: cheguei a ter, inclusive, alunos que não eram da instituição universitária em que eu trabalhava. No Brasil parece que se insiste num processo totalmente equivocado de crescente isolamento entre graduação e pós-graduação.

Mas, além das questões relativas a ampliação de vagas, evasão escolar, indicadores de desempenho etc., existe outro problema que me interessa particularmente: O que teria mesmo propiciado o primeiro passo para a implantação da universidade no mundo? Uma forte hipótese é que havia necessidade de proteger a cultura ocidental judaico-cristã, em grave momento de crise política. De todo modo, em todo o mundo, a base da universidade foi a Cultura. Então como se explica que a instituição universitária no Brasil hoje esteja sendo uma fomentadora da Incultura! Um aluno faz o exame vestibular – que já é um pequeno massacre –, entra na universidade e passa cinco anos numa faculdade somente focado na sua formação de profissão, sem qualquer incentivo para explorar a diversidade e multiplicidade que deveriam ser características de uma instituição universitária. Quem poderia, em sã consciência, com honestidade, defender esta arcaica e superada instituição?

Vou dar um exemplo claro do que acabo de afirmar, permitam-me a digressão. O grande orgulho da nossa instituição é o Museu de Arte Sacra, algo magnífico, esplendoroso, um *ex-libris* da cidade e da universidade. Então, quando lançamos na Universidade Federal da Bahia a proposta da Universi-

dade Nova e abrimos a discussão sobre como resgatar a cultura universitária, toda vez que via muitos alunos reunidos eu perguntava: “Quem conhece o Museu de Arte Sacra?” – E o silêncio era revelador – Ninguém! Fazia uma nova pergunta: “Alguém aqui na sala esteve no último concerto da orquestra sinfônica?” – Resposta – Ninguém! E aí eu ia reduzindo o nível de exigência das perguntas: “Alguém foi no último concerto do quarteto de cordas? Alguém viu a exposição de pintura que esteve em tal lugar?” – Ninguém!

Em suma, de fato, os alunos entram na universidade apenas para aprender uma profissão, recebem um conjunto de treinamentos e conteúdos que lhes são impostos e ficam por aí. Isso é, claramente, fomento à incultura.

Breve comentário crítico

A difusão da diversidade cultural e da multiplicidade de formas de ver o mundo é uma missão, uma obrigação, uma responsabilidade da universidade, por isso ela deve defender o nome que possui – seja universidade, *college* ou outra modalidade de instituição, não importa a designação oficial. E aí surge uma questão muito séria, o desafio conceitual do momento que atravessamos, que está levando acadêmicos a uma dissonância cognitiva séria. Em todos os campos do saber e do conhecimento existem novas formas e alternativas de ver o mundo e de organizar o pensamento, de produzir novas racionalidades e, certamente, novas práticas. Os saberes se articulam de modo diferente, com uma conectividade imensa entre eles: temos novos nomes para essas novas articulações, como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, etc.

Os paradigmas da informação e do conhecimento estão mudando. Mas nós continuamos na formação da graduação especializada, mantendo tudo o que é velho, desatualizado. E aí – isto não é uma caricatura! – um de nós, de manhã, abre a Internet e se conecta com parceiros científicos, em rede no mundo; depois nos reunimos com nossos grupos de pesquisa, discutindo grandes assuntos de ponta; depois escrevemos um relatório ou artigo com a concepção e o modo como estamos trabalhando no nosso projeto. Até aqui, teremos sido inter ou transdisciplinares, teremos trabalhado na vanguarda do pensamento sobre nossos temas de pesquisa. Almoçamos e às duas horas da tarde vamos dar aula na graduação. Nesse momento, regredimos ao século XIX e voltamos a ser humboldtianos, lineares, positivistas. Tenho certeza de que se trata de profunda dissonância cognitiva, que provoca algum grau de incômodo. Pode existir quem goste dessa situação, mas, particularmente, acho difícil se levar adiante tal dissociação.

Nos Estados Unidos, a educação secundária é conhecida por ser mais fraca e tolerante que o nosso padrão, e isto é verdade. Também por esse motivo, o aluno norte-americano entra na universidade pelo *college*, para um período de formação propedêutica no que eles chamam de *liberal arts*, como vimos acima. Na mistura de modelos acadêmicos de nossa educação superior, esse período de formação geral foi perdido. Não mantivemos a formação geral do Liceu, nem conseguimos realizar uma reforma universitária que tenha logrado trazer para dentro da universidade a necessária formação cultural humanística.

Não obstante o poderoso movimento de privatização do ensino superior no Brasil, as universidades públicas consistentemente alcançam as melhores posições em todos os sistemas de avaliação. A maré mercantilista parece ter perdido sua força inicial no ensino de graduação e não conseguiu avançar na área de educação pós-graduada, principalmente devido ao bom desempenho das instituições públicas de pesquisa. Ainda assim, resistir ou ajustar-se à vertente corporativa do internacionalismo acadêmico poderá se tornar o principal dilema enfrentado pelo sistema universitário do Brasil no Século XXI.

Se, nesse momento crucial da globalização, não aproveitarmos a chance de criar um novo sistema de educação universitária e articulá-lo com o que é dominante no mundo, o Brasil vai ficar isolado no que se refere a formação profissional, científica e cultural. Se não transformarmos radicalmente nosso modelo de educação superior, seremos, em 2010, o único país com algum grau de desenvolvimento industrial ainda com um sistema de educação universitária do século XIX. Como todos os outros já se encontram no século XXI, isso será insuportável para a manutenção do desenvolvimento do nosso país.

Em suma, qualquer proposta de uma nova estrutura acadêmica para a Universidade brasileira deve buscar superar os problemas apontados, resultando em um modelo capaz de integrar os diversos sistemas de títulos existentes. Tal proposta será de preferência compatível com modelos vigentes nos espaços universitários internacionais sem, no entanto, significar submissão a nenhum deles.

POR UM PARADIGMA RENOVADO DE UNIVERSIDADE ⁹

Vivemos em um mundo cada vez mais interconectado. Conectividade massiva, crescente, poderosa, que faz parte e constitui fonte e efeito da globalização, nome de moda cunhado para a franca internacionalização da produção, distribuição e consumo que marcou o Século XX.

A globalização ocorre em paralelo a processos macroeconômicos de grande monta: avanços em tecnologia de informação, transnacionalização de empresas, migração da força de trabalho, entre outros. Ao mesmo tempo, e talvez paradoxalmente, a globalização vincula-se a severas reduções no bem-estar social de populações humanas. Aumento em desigualdades entre países e grupos sociais, desemprego estrutural, crescimento de movimentos nacionalistas e fundamentalistas, intensificação de conflitos étnicos, não-observância de direitos humanos, agressões ambientais, deterioração do espaço urbano e escalamento da violência, tudo isso tem sido imputado à globalização.

A globalização também produz conflitos de valores culturais e ideológicos, especialmente nestes tempos da Internet e da televisão por satélite. A antinomia local *versus* global emergiu de um crescimento rápido do comércio de informação, em todos os níveis, da indústria cultural e de entretenimento ao mercado científico e tecnológico de marcas e patentes. No plano da ideologia, observa-se um vasto processo de padronização internacional, submetendo arte & cultura, comportamentos e bens simbólicos locais a valores estéticos estrangeiros. No plano da ciência & tecnologia, redes de centros de pesquisa, universidades, empresas e governos têm sido instrumentais em estabelecer padrões globais de internacionalismo acadêmico. Tais padrões são dependentes de fontes centrais de legitimação cultural, científica e tecnológica localizadas nos países ditos desenvolvidos.

As expressões “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação” têm sido usadas, inclusive no Brasil, para designar as formações sociais da contemporaneidade submetidas aos macroprocessos acima indicados. Tal abordagem focaliza novas tecnologias de base informática, vitais para a com-

⁹ Palestra no Simpósio *Global reach, local impact: the public research university in the 21st century* da Universidade McGill, em Montreal, 10 de março de 2003.

preensão das recentes e profundas transformações societárias de hoje que provocam forte impacto sobre a organização do conhecimento humano.

Este foco de análise, entretanto, obscurece uma visão mais abrangente do tema e omite dois elementos cruciais para a compreensão do contemporâneo. Por um lado, o papel econômico central adquirido pelo conhecimento e pela tecnologia como força produtiva, no sentido de inclusive hierarquizar, ainda que acriticamente, o grau de desenvolvimento dos países. Por outro lado, a constatação de que, por mais referenciada em códigos de conhecimento e informação, a sociedade humana da atualidade continua estruturada sobre profundas contradições políticas e perversas desigualdades sociais.

Considerar as formações sociais contemporâneas como sociedade do conhecimento não significa negar as raízes de sua estrutura no modo de produção capitalista. No caso brasileiro, como também no caso de outros países em situação similar, as iniquidades encontram-se bastante agravadas por trajetórias históricas e pela presente situação de desigual interdependência entre países, com posições hierárquicas claramente demarcadas pela profunda desigualdade das relações econômicas e políticas entre nações.

Assim, o recurso à noção de sociedade do conhecimento não pretende escamotear o fato de que vivemos em um modo de produção alienador de sujeitos e valorizador de objetos, transformando-os, a todos, em mercadoria. Neste mundo, onde uma crescente “universalidade empírica” reforça o “globalitarismo”,¹⁰ o conhecimento adquire enorme importância, tornando-se categoria imprescindível para pensar presente e futuro, bem como para sustentar qualquer projeto político nacional que tenha como meta um desenvolvimento justo e sustentável.

O campo da educação enquadra-se neste contexto. Na sociedade do conhecimento, a Universidade adquire lugar de destaque para imaginar e realizar o presente e o futuro das nações. Nessa perspectiva de análise, proponho que revisemos pelo menos três pontos: O primeiro ponto concentra uma questão: o que é uma universidade e qual sua origem como instituição? O segundo ponto refere-se a outra pergunta: será que o Brasil possui uma “verdadeira” universidade? Como terceiro ponto, pergunto ainda: se a universidade brasileira for de fato contemporânea, estará pronta para a prospecção do Século XXI?

¹⁰ Conceitos-chave propostos por Milton Santos (2002).

A universidade foi inventada, não nasceu pronta: foi sendo, historicamente, construída. A primeira função da instituição universitária – e espero que não se perca nessa função o sentido de missão histórica –, foi constituir-se como instituição da cultura, na conotação ampla do termo. Só muito depois é que incorporou a função da formação profissional, inicialmente restrita aos vetores políticos dominantes da própria instituição. Num certo momento na história da instituição universitária, depois do Renascimento, as profissões, as artes e as técnicas eram privilégios de elites. Por isso, a *universidade clássica* consolidou-se como instituição de formação de elites.

A *universidade científico-tecnológica* data dos primórdios da era industrial. Todos os que compartilham da cultura universitária sabem que a Universidade de Berlim, fundada em 1810, foi concebida por uma equipe de filósofos. Até aí, os estudos, a pesquisa e mesmo a ciência eram realizados fora das instituições universitárias. Aliás, as instituições universitárias eram focos do conservadorismo contra a revolução científica, feita nas academias, nas bibliotecas, nos museus, nas sociedades científicas. Assim, a universidade foi a última instância intelectual e ideológica que, com atraso, já no Século XIX, incorpora um mandato que se tornou constitutivo e mesmo condição para sua existência: a produção de conhecimento. Hoje, não se pode imaginar a possibilidade de alguma organização existir e ser reconhecida socialmente como instituição universitária, se não realiza pesquisa e produz conhecimento novo.

A universidade de pesquisa foi criada com o mandato específico de produção de conhecimento científico e desenvolvimento tecnológico necessários para o modo de produção capitalista. Mas precisamos qualificar esse mandato, ao identificar qual a natureza do conhecimento desenvolvido e operado nas universidades. Efetivamente, na era moderna, o conhecimento elaborado adquiriu uma conformação nitidamente disciplinar e especializada. O conhecimento especializado organizou tanto os diferentes campos científicos quanto teve acentuado impacto na reorganização das instituições universitárias, que, em geral, passaram a se estruturar academicamente em moldes disciplinares e administrativamente em departamentos semi-autônomos e mesmo estanques. A especialização parecia inerente e própria destas modalidades de saberes e a segmentação burocrática mostrava-se constitutiva das novas instituições de conhecimento, baseadas na produção massiva de recursos humanos e de resultados de pesquisa, submetidos a sistemas extremamente competitivos de controle de qualidade. Este modelo de universidade, enfim, trata o conhecimento científico como subproduto do processo de produção da informação.

A complexidade crescente da sociedade contemporânea, com a emergência de um conjunto nada desprezível de novos problemas, determinou inicialmente um potente desenvolvimento do conhecimento disciplinar. Não obstante, demonstrou sua insuficiência no enfrentamento das novas e complexas questões então colocadas que, na segunda metade do século XX, redefiniram a missão histórica da Universidade, simultaneamente nos planos epistemológico e político-ideológico.

No plano epistemológico, em seqüência, a multiplicação de aportes disciplinares sobre objetos e temáticas convergentes, a busca de interfaces e conexões entre disciplinas e a experimentação de trânsitos de sujeitos entre campos de conhecimento distintos permitiram a conformação de alternativas designadas respectivamente multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Tais experiências impuseram novos arranjos institucionais e cognitivos que vêm sendo cada vez mais produzidos e compartilhados por docentes, pesquisadores e estudantes. Com isso, simultaneamente ao crescente desenvolvimento de áreas disciplinares, a Universidade tem projetado novas e diferenciadas modalidades de produção e de produtos do conhecimento buscando articulações de variados tons entre disciplinas, paradigmas e campos de saberes. O leque de possibilidades é amplo, desde o simples acionamento instrumental de disciplinas diferenciadas para dar conta de temas compartilhados até, em casos-limite, a própria superação de um dado conhecimento pela transgressão ostensiva de fronteiras e limites disciplinares.

No plano político, constatamos o mandato, ou missão, da Universidade tornar-se de fato uma instituição de inclusão social. Isso parece contraditório com a história da universidade no mundo. Como vimos, a universidade era uma instituição de elites – uma torre de marfim – até que massas excluídas culturalmente, etnicamente, socialmente, pressionaram estados e governos por acesso à educação superior, em todas as partes do mundo. A queda dos muros da Universidade ocorreu simbolicamente nos anos 1960. Isso é o Maio de 1968, data que representa a chamada da sociedade para um direito que lhe assistia e lhe era constantemente negado pela instituição. Quando representantes desses segmentos sociais excluídos penetraram nos seus espaços e redes, ela se transformou numa instituição de mobilidade social e inserção política, merecendo a designação de *universidade social*.

Realmente, em toda parte, a universidade tornou-se uma instituição de altíssimo grau de complexidade, um tipo sofisticado e diversificado de organização social que exhibe raízes, traços e funções de cada um dos modelos acima

expostos. Entretanto, no final do século XX, num contexto econômico e político que ganhou o nome de neoliberalismo, vimos emergir o que pode vir a ser um paradigma acadêmico novo; trata-se da *universidade corporativa*. Principalmente dedicado a negócios, administração, engenharia, tecnologia e sistemas de informação, este modelo tem duas variantes: por um lado, resulta do crescimento de centros de ensino superior dentro de uma dada empresa e, por outro lado, implica o desenvolvimento de uma instituição acadêmica como uma corporação. Em ambos os casos, a instituição universitária é organizada e posta a funcionar como um empreendimento comercial.

Hoje, o modelo de universidade científico-tecnológica é hegemônico no mundo industrializado (Santos, 2005) enquanto universidades escolásticas e escolas superiores de arte-cultura, retóricas e ritualizadas, ainda são dominantes em muitos países ditos em desenvolvimento. Com isso não quero dizer que as universidades europeias e norte-americanas não seriam de modo algum humanísticas ou profissionais ou que instituições acadêmicas em países pobres seriam totalmente doutrinárias e pré-tecnológicas. Nem defendo que a universidade científico-tecnológica poderia ser por definição pública e que a universidade corporativa deveria ser proibida por ser lucrativa e eficiente (pelo menos em seus próprios termos). Como vimos no caso brasileiro, tais estereótipos devem ser desafiados e criticados.

Proponho a hipótese de que a universidade corporativa estaria pronta a se tornar o futuro paradigma do ensino superior depois do modelo da universidade científico-tecnológica. A universidade corporativa poderia representar uma tendência que, de algum modo, aponta para um fracasso ou fraqueza (ou ainda, uma brecha a descoberto) do paradigma universitário atualmente hegemônico. Como tal, segue que nós teríamos que superar o velho modelo simplesmente porque este não mais responde às demandas sociais e históricas que o engendraram. Os modelos conhecidos – a universidade guardiã da doutrina, a universidade encarregada da educação das elites, a universidade a serviço da tecnologia e da produtividade – podem não se ajustar bem aos novos papéis impostos por uma sociedade cada vez mais rapidamente mutante.

Meu argumento é que, em tal cenário, precisamos construir no Brasil um tipo diferente e renovado de instituição acadêmica, capaz de atuar como instrumento de integração social e política entre países, culturas e povos, em contraposição aos efeitos perversos do globalitarismo. Isso porque acredito que o Maio de 1968 não chegou ao Brasil. Por isso, afirmo que a universidade brasileira continua a ser uma universidade elitista, excludente, que não sofreu

a revolução política que vem atingindo as universidades no mundo. E pior, está correndo o risco de não acompanhar as transformações de pensamento que estão reformulando o conhecimento em todo o mundo – a ciência, a tecnologia, a pesquisa, etc.

Como líderes dessas estranhas organizações históricas que nunca deixam de evoluir, e que não inocentemente foram chamadas de universidades pelo seu compromisso inato com a universalidade, estamos em uma posição privilegiada para conceber, propor e construir uma instituição renovada para nossas sociedades. Aceitando o desafio deste momento, proponho que a universidade renovada deve tornar real a noção habermasiana de “comunidades ideais de diálogo”. Tal movimento só poderá ter êxito se for resultante do compartilhamento e do verdadeiro intercâmbio. E como é possível ter um intercâmbio verdadeiro? Por um lado, respeitando as diferenças e diversidades. Equidade não se alcança apagando diferenças, mas aceitando-as. Por outro lado, a verdadeira troca também significa abertura para aprender do outro. Na situação ideal da troca interpessoal justa e equilibrada, o fluxo de aprendizagem tem dois sentidos, é sempre mão-dupla, estruturado na vontade sincera de compartilhar dados, informação e conhecimento.

A universidade renovada terá que avançar além do desenvolvimento moral (como a universidade escolástica), do desenvolvimento cultural (como a universidade de arte-cultura), e do desenvolvimento econômico (como a universidade de pesquisa), para alcançar o verdadeiro desenvolvimento social sustentável. Isto implica construir uma universidade renovada de fato como uma instituição profundamente comprometida na produção crítica do conhecimento como um elevado valor humano.

A constituição da universidade renovada deve ser buscada por meio de propostas realistas e ações concretas, enquanto reforça a rede de trocas acadêmicas em arte-cultura e ciência-tecnologia que já opera nos registros multicultural, interdisciplinar e transnacional. Mais que tudo, isto implica fazer da universidade renovada uma instituição verdadeiramente pública, aberta ao controle e à participação política das comunidades às quais ela serve.

CONTRA A ALCA-DEMIA¹¹

Recentemente, universidades e instituições tecnológicas estabelecidas em países do Norte começaram a produzir ensino superior em massa como se fora uma mercadoria para exportação. Enquanto os seus produtos tecnológicos e culturais afogam nações em desenvolvimento, tomadas como meros mercados consumidores cujo destino é pagar *royalties* e remeter lucros, direitos de propriedade intelectual protegem conhecimento e produção artística de países industrializados. Em tal cenário, precisamos construir um tipo diferente de internacionalismo acadêmico, longe dos usos atuais da ciência & tecnologia e da arte & cultura como dispositivos de distanciamento social e político entre países, culturas e povos.

Proponho neste curto ensaio discutir algumas questões críticas relativas ao internacionalismo acadêmico e à maré de privatização que tem golpeado os sistemas universitários de muitos países, com a esperança de que a internacionalização do ensino superior pode ser um caminho para o desenvolvimento social com justiça e bem-estar em vez de instrumento político e ideológico utilizado para abrir novos mercados econômicos.

Em sua história recente, a universidade de pesquisa científico-tecnológica promoveu o desenvolvimento de redes acadêmicas para a difusão e credenciamento de seus produtos de conhecimento. Tais redes, ultimamente reforçadas pelas novas tecnologias de informação, foram largamente usadas como base para a expansão ampliada desse modelo.

Detectamos anteriormente uma tendência atual de desdobramento do paradigma da universidade de pesquisa. Trata-se do modelo de universidade corporativa, principalmente nas áreas de gestão e tecnologia, onde a instituição universitária opera essencialmente como um empreendimento comercial.

Boaventura Santos (2005) identifica dois níveis nesse processo de mercantilização do ensino superior. O primeiro nível consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar sua crise financeira mediante a geração de receitas próprias, através de parcerias com o capital industrial. “Neste

¹¹ Texto apresentado na Reunião Anual da *Canadian Association for Graduate Studies* (CAGS) *Challenges to Innovation in Graduate Education*, Toronto, Canadá (2-5 December 2005).

nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta”. O segundo nível consiste em

eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes (Santos, 2005).

Os pressupostos fundamentais deste modelo são três:

- a) a sociedade é um mercado,
- b) o ensino superior pode ser tratado como uma mercadoria,
- c) a função institucional principal da universidade pode muito bem ser produção de diplomas e patentes.

Nenhuma surpresa que tal modelo tenha surgido nos EUA, onde o imaginário social mostra-se individualista e competitivo e o sistema universitário é quase que totalmente privado. Por esse motivo, em um cenário de agressiva expansão internacional, este modelo ameaça particularmente sociedades onde o sistema universitário é principalmente público ou operado pelo Estado.

Um suposto fundamental do modelo universitário corporativo é que o ensino superior pode ser tratado como uma *commodity* e, como tal, seria destinado à exportação. Isso poderia explicar a agressividade do negócio da educação superior no que concerne à internacionalização do ensino universitário. Recentemente, ocorreram fortes pressões para incluir o ensino superior nos acordos comerciais de constituição de blocos econômicos multilaterais como NAFTA e ALCA.

Eu gostaria de sustentar a posição de que se trata de uma suposição errada: o ensino superior não é uma mercadoria. A educação universitária cultiva, porta e transmite valores ideológicos, científicos, estéticos e culturais que não se subordinam aos processos de standardização típicos de bens e produtos industriais. Mas, só para esclarecer o argumento, consideremos tal suposição como aceitável. Neste caso, qualquer pessoa poderia trazer as mesmas objeções que normalmente são levantadas para criticar a postura imperial dos países dito desenvolvidos ao negociar termos de comércio internacional.

Já se tornou largamente consensual a idéia de que livre-troca no plano econômico é tão mítica quanto o conceito do livre-arbítrio no plano jurídico. Poderia o intercâmbio acadêmico, científico e tecnológico ser um exemplo de livre-comércio? Minha resposta é simples: muito menos ainda. Mais até que proteger seus mercados, os países ricos estão dispostos a defender com unhas e dentes suas fontes de conhecimento na medida em que vendem informação a altíssimos preços sob a forma de valor agregado a serviços, tecnologias e produtos.

A universidade é um bem público intimamente ligado a projetos nacionais, como bem nos adverte Boaventura Santos (2005). A viabilidade e os sentidos político e cultural de projetos nacionais emancipatórios dependem da capacidade de cada país ou blocos de países de negociar de forma qualificada a inserção do ensino superior nos contextos da globalização.

Precisamos avaliar as opções históricas possíveis neste momento, posto que os blocos político-econômicos já se definem: NAFTA, ALCA, União Européia, novos *players* como Mercosul, novas propostas como G-4 (Brasil, África do Sul, Índia e China). Já em curso, definem-se também os blocos de hegemonia intelectual correspondentes nas esferas do ensino superior e da produção cultural. Tais blocos, aliás, já têm um nome, cunhado pelos intelectuais orgânicos do internacionalismo acadêmico da OCDE: “espaços universitários comuns”.

Nesse contexto, temos que levar a sério a ameaça de qualquer proposta mercantilizadora transnacional de educação superior, sem vínculos e sem fronteiras. Para isso, devemos avaliar com realismo crítico nossas possibilidades, a fim de reforçar nossa capacidade de enfrentar os imperialismos atuais com estratégias viáveis de sucesso, que não sejam somente bandeiras da resistência ideológica e política, a sucumbirem frente ao poderio mercantil das novas economias.

De fato, os modelos herdados de universidade podem não se ajustar bem aos novos papéis impostos pela transformação cada vez mais rápida da sociedade contemporânea, particularmente a desenfreada massificação e globalização dos bens tecnológicos e culturais. Entretanto, em vez de passivamente aceitar a resposta do mercado, como, por exemplo, o modelo de universidade corporativa (que, não sem pouca ironia, propus chamar de ALCA-demia), devemos debater e construir um projeto diferente de universidade, devemos construir a Universidade Nova.

Nesse sentido, começaria por dizer que o projeto de uma Universidade Nova deve ser verdadeiramente internacional, o que significa estar sempre a

transpor as fronteiras geopolíticas. Isto implica reconciliar a antinomia local *versus* global, o que em si já é assunto bastante complexo. Para considerar melhor a complexidade deste tema, acrescentaria que nada no mundo seria no fim das contas puramente local ou totalmente global. Somos simultaneamente locais e globais.

Podemos refletir sobre isto a partir do nosso nível pessoal. Na Bahia, somos locais, mas, em qualquer outro lugar do mundo, ou falando com qualquer interlocutor em outras localidades, somos globais. Todos os que estão agora lendo este texto são globais, mas quando voltam ao cotidiano de suas casas, escritórios, salas de aula e laboratórios tornam-se locais. Quando algum amigo ou colaborador estrangeiro nos visita na Bahia ainda permanecerá global; mas se vem aqui nos ajudar a lutar contra a pobreza, a ignorância e a iniquidade social, será local.

Ainda assim, em meio a tão complexo *role-playing*, como possivelmente poderíamos superar a contradição entre local e global? Duas respostas possíveis. Por um lado, reafirmando os compromissos da universidade com os temas da competência radical e da excelência acadêmica. Isto implica investirmos, como sujeitos individuais e coletivos, cada vez mais na penetração, infiltração, ocupação e participação nos circuitos mundiais de produção e circulação do conhecimento e da cultura. Por outro lado, devemos exercitar o enorme potencial de troca e compartilhamento entre instituições, mesmo quando separadas por contextos geográficos, bases culturais, situações políticas e condições sociais bastante diversos.

Até aqui, desenvolvi o argumento da contradição local-global aplicando-o à troca individual, embora esteja claro que a arena da sua superação se constitui na esfera social de política institucional. No plano universitário, nesses termos e com base nas tendências apontadas acima, antecipamos um confronto entre a universidade corporativa e um novo modelo de instituição universitária, ainda em construção. Esse embate dar-se-á simultaneamente nas esferas locais e internacionais.

Por esse motivo, para viabilizar o projeto de uma Universidade Nova, precisamos de uma reestruturação profunda e radical na arquitetura acadêmica da educação universitária brasileira, qualificando-a para os embates da inevitável transnacionalização do mundo. Nisso estamos de acordo com Santos (2005):

No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em acto de rendição e, com ele, o

fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade.

Creio que esse novo modelo de universidade, a Universidade Nova, internacionalizada de certo modo (do nosso modo), poderá resultar do intercâmbio entre a rede universitária brasileira (e latino-americana) e a matriz intelectual e cultural do continente europeu, atualizada e fortalecida pelo Processo de Bolonha. Vamos conectar em rede as instituições de conhecimento européias e brasileiras, com um animado e profícuo trânsito atlântico de docentes, pesquisadores, estudantes e gestores universitários, trazendo muitas novidades para dentro do campus universitário. Dessa forma, intensificaremos as trocas acadêmicas e o intercâmbio científico, tecnológico, artístico e cultural.

Precisamos renovar a universidade como matriz e estratégia de ação política e transformação social. A Universidade Nova será reconfigurada como instituição de criação e produção crítica do conhecimento humano, em vez de uma instituição para elitismo e exclusão social como tem sido durante quase mil anos. Assim, poderemos resgatar o ensino superior e a produção criativa de tecnociência e artecultura como potencial articulador tecnológico e estético (e também econômico) da criação de redes de solidariedade intercultural. A universidade terá enfim uma chance de se tornar instrumento para integração social e cultural entre povos e nações, firmemente comprometida com seu ideário original de justiça, equidade e paz, aqui, acolá, e em todos os lugares de fora, no mundo.

SOBRE A REFORMA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL¹²

Introdução

A Reforma Universitária tem sido um fantasma que assombra a universidade pública brasileira. A reforma educacional de Anísio Teixeira, gestada na conjuntura desenvolvimentista do Governo Juscelino, foi abortada pelo Golpe de 1964. Da reforma universitária possível no bojo daquela ousada proposta, restou apenas o projeto-sonho da Universidade de Brasília, distorcido academicamente e reprimido politicamente. A Reforma Universitária de 1968, resultante do Acordo MEC-USAID, por sua vez, resultou enviesada e parcial. Terminou implementando na estrutura da universidade brasileira um padrão difícil de explicar em qualquer plano racional: logrou superpor – sem integrar – um modelo novo ao modelo antigo (e sem removê-lo)!

A velha universidade lusitana, com pitadas da cátedra franco-germânica, conseguiu sobreviver, qual um espírito obsessivo, entranhada na estrutura departamental das instituições públicas de ensino superior. Nem a novidade da pós-graduação, implantada nos anos 1970 como um dos poucos efeitos construtivos daquela reforma, pode ser considerada fora dessa estrutura fantasmática.

Em 2004, o espectro voltou a assombrar. Governo, sindicatos de servidores públicos e de docentes, movimentos estudantis, academias, organizações da sociedade civil, *lobbies* do ensino privado, todos se posicionaram como interlocutores no anunciado processo de reforma. Panfletos, folhetos, propostas, projetos, artigos de opinião serviram de subsídio para grupos de trabalho, forças-tarefa, comissões que organizam seminários, debates, assembleias, audiências públicas chamadas oitivas (curioso resgate semântico). Princípios e posições, para variar, eram formulados e defendidos de modo apaixonado, deixando pouco espaço para avaliações mais analíticas e de maior rigor acadêmico da suposta crise da universidade.

A tudo isso, agregava-se uma surpreendente desinformação sobre a evolução histórica da instituição universitária, sobre os modelos de universidade vigentes no mundo e sobre o assunto da reforma, como se reestruturar essa peculiar instituição social fosse de algum modo novidade

¹² Conferência realizada na Universidade Federal de São Carlos, em 14 de junho de 2007; texto atualizado em julho de 2008.

histórica ou pioneirismo nacional. Como vimos, não é nem uma coisa nem outra. A proposta de reforma universitária aqui antevista converge com os princípios pedagógicos que nortearam a fundação da Universidade de Brasília em 1962, sob a liderança de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Entretanto, para termos sucesso no projeto de recriação da universidade pública no Brasil, precisamos considerar, por um lado, lições históricas da universidade e suas reformas no mundo ocidental, particularmente na segunda metade do Século XX. Por outro lado, e, sobretudo, conforme vamos demonstrar nos textos que seguem, tomamos como referência marcos filosóficos e conceituais avançados e defendidos por importantes intelectuais contemporâneos, como Milton Santos e Boaventura de Sousa Santos, preocupados com a renovação dos saberes e com a recriação desta curiosa instituição que, no mundo ocidental, merece o nome de Universidade.

Antecedentes

Com a ascensão de Luis Inácio Lula da Silva à Presidência da República em 2003, o tema Reforma Universitária foi trazido à pauta de discussões, tornando-se uma das prioridades do Ministério da Educação para o quadriênio. Apesar disso, somente ao final daquele ano, aparentemente por iniciativa da Casa Civil, pretendendo acelerar um processo que estaria secundarizado no programa do ministro Cristóvam Buarque, registra-se um primeiro movimento de abertura de debates sobre o tema. Emérito intelectual, autor de artigos e livros sobre a universidade, Buarque paradoxalmente relutava em considerar educação universitária como efetiva prioridade política.

Em 2004, a universidade brasileira finalmente começou a enfrentar o fantasma da sua Reforma. O ano abriu com um episódio inédito e curioso. Um dos mais experientes membros do partido do governo, o advogado Tarso Genro, foi designado Ministro de Estado da Educação com a missão precisa e explícita de realizar a Reforma Universitária, paradoxalmente por não ter vínculos pessoais com instituições universitárias. Na época, ocorreram intensos debates entre dirigentes da rede federal de educação superior, que culminou com um documento intitulado *Proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil*. Além de apresentar proposições sobre autonomia, financiamento e política de recursos humanos para o sistema federal de ensino superior, este documento (ANDIFES, 2004) explicitava, dentre suas estratégias:

- Promover as alterações que se fizerem necessárias no ensino de Graduação e Pós-Graduação, de modo a garantir aos estudantes a condi-

ção de formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem orientar a vida numa sociedade justa e democrática.

- Revisar os currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, bem como proporcionar aos estudantes experiências multi e interdisciplinares, formação humanista e alta capacidade crítica.

Obedecendo a seu próprio cronograma, em meados do ano seguinte, o governo federal trouxe a público uma proposta de reforma universitária, na verdade uma lista de tópicos pouco articulados e carentes de definição que tomavam a instituição pública como alvo prioritário. Isso ocorreu certamente por razões estratégicas, indisfarçáveis na medida em que, naquele ano, havia consenso sobre a ausência de condições políticas para se investir em reformas mais fundamentais, como a reforma do judiciário, a reforma política ou a reforma trabalhista, visando à reestruturação normativa crucial para transformar a sociedade brasileira.

Após três anos de debates e várias versões preliminares, em agosto de 2006 finalmente o Governo Federal encaminhou à Casa Civil o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Superior (PL 7.200/2006). Vários temas nele incluídos, tecnicamente, configuram mais uma proposta de reestruturação administrativa de IES e do marco jurídico do MEC. Entre eles, destacam-se: ente jurídico especial chamado “universidade”; estrutura institucional garantindo a primazia do âmbito acadêmico; marco regulatório, em especial para o setor privado; sistema de financiamento, com a subvinculação das verbas de custeio das universidades federais.

Apesar dos avanços, os seguintes pontos precisavam ser incluídos na atual Reforma da Educação Superior, por indicarem flagrantes omissões ou pontos débeis na proposta em estudo no Congresso Nacional: efetiva integração entre Graduação e Pós-Graduação, clareza nas regras de controle da qualidade acadêmica, autonomia administrativa e financeira, estrutura de títulos e currículos. Os dois últimos itens representam importante lacuna no PL da Reforma, justificando largamente propostas de reestruturação da arquitetura curricular e de gestão da educação universitária no Brasil.

Infelizmente, nada disso ocorreu. Por um lado, os gestores de universidades públicas, individualmente ou organizados de modo corporativo, mostravam-se satisfeitos com os acenos de solução normativa para os temas de autonomia e financiamento. Por outro lado, face aos obstáculos postos a torto e a direito (ou será à esquerda e à direita?) pelos ruidosos cruzados anti-

FMI/ALCA/Lula e pelo poderoso *lobby* do setor privado de ensino superior, a versão final do Projeto de Lei da Reforma Universitária terminou recuado em relação à segunda versão, que já implicava retrocessos em relação à primeira minuta que, por sua vez, excluía vários elementos avançados do documento Diretrizes do MEC. Mesmo assim, o regime de urgência originalmente atribuído à proposta do governo federal foi retirado, a pedido dos dirigentes das universidades federais, no contexto do processo eleitoral que resultou na recondução do Presidente Lula.

Reforma Universitária de fato significa reestruturação daquilo que define essa peculiar instituição que as sociedades ocidentais modernas decidiram chamar de universidade. Trata de transformação profunda, radical, geral e completa, a fim de dotá-la de plena sustentabilidade pedagógica e operacional, capacitando-a a cumprir sua missão intelectual, cultural e social (Santos, 1995, 2005). Este sentido do termo 'reforma' implica necessariamente rever e atualizar:

- (a) arquitetura acadêmica;
- (b) estrutura organizacional;
- (c) modelo de política institucional (governança);
- (d) modelo de gestão.

A interlocução do Ministério da Educação, representado pela sua Secretaria de Educação Superior (SESu), com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e com o conjunto das IFES, contribuiu, substancialmente, para o delineamento de um programa estratégico de desenvolvimento da educação superior brasileira. Para a discussão de questões conceituais relativas a propostas de reestruturação curricular, a SESu apoiou a realização de dois seminários nacionais, o primeiro em dezembro de 2006, em Salvador, e o segundo, na Universidade de Brasília, em março de 2007, ambos promovidos pela ANDIFES.

Após intensa negociação, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) foi instituído pelo Decreto Presidencial nº. 6.096 de 24 de abril de 2007. O REUNI é um programa de ampliação física e reestruturação pedagógica do sistema federal de educação superior, lançado pelo MEC como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação. Concebido para duplicar a oferta de vagas públicas no ensino superior, com um orçamento de sete bilhões de Reais a serem aplicados em cinco anos, é seguramente o mais ambicioso programa dessa natureza já tentado no Brasil.

Para sua normatização, a SESu constituiu um Grupo Assessor encarregado de elaborar as diretrizes do Programa. Uma minuta do documento “Diretrizes Gerais do REUNI” foi submetida aos reitores em reunião promovida pelo MEC, nos dias 26 e 27 de julho de 2007. Como resultado de argumentações encaminhadas pelos representantes das universidades, o MEC incorporou várias propostas de mudanças e o documento definitivo, nos termos aprovados pela ANDIFES, foi divulgado em 16 de agosto de 2007.

De acordo com o Decreto, a adesão das universidades ao REUNI é facultativa; não obstante, o orçamento de operação das instituições que não participarem do Programa será mantido. Ainda assim, é importante observar que os resultados do Programa redefinirão a conformação do Sistema Federal de Educação Superior. Concluído o prazo do Programa, a matriz ANDIFES para distribuição de recursos no Sistema será recalculada com base nos novos patamares das universidades. Os elementos determinantes da distribuição de recursos são: tamanho da Universidade, número de alunos, relação aluno/professor, existência de cursos noturnos; todos, fatores que serão modificados pelo REUNI. Ocorrendo expressiva adesão das IFES ao Programa, aquelas que não participarem passarão a ter menor participação relativa na matriz que assumirá, a partir daí, caráter definitivo.

O REUNI compreende diretrizes de expansão de matrículas, em especial no turno noturno; diversificação da graduação; mobilidade estudantil ampla; articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; programas de inclusão social e assistência estudantil. As universidades participantes apresentaram propostas comprometendo-se com metas de eficiência: alcançar, ao final do programa, taxa de conclusão de 90% e relação aluno/professor de 18/1. Convém registrar que o indicador da taxa de conclusão, aparentemente inalcançável como média geral, na verdade incentiva o aproveitamento de vagas residuais por mobilidade interna ou externa. Por outro lado, a relação aluno/professor pode incorporar estudantes de pós-graduação, obedecendo aos critérios de qualidade da CAPES.

O REUNI sofreu intensa oposição de parte do movimento estudantil. Em 25 universidades federais, houve tumulto e violência em reuniões de Conselhos Universitários; 14 Reitorias foram invadidas; 9 dessas ocupações somente terminaram mediante emissão de mandados judiciais de reintegração de posse. Em nossa Universidade Federal da Bahia, manifestantes tentaram, sem sucesso, impedir reuniões do Conselho Universitário, agendas para deliberar sobre a implantação do Programa em nossa universidade. Inconformados com a decisão majoritária do Conselho e das Congregações

de 26 das 30 unidades de ensino que compõem a UFBA, ocuparam a Reitoria. Apesar da reação, no prazo, todas as 54 universidades federais brasileiras aderiram ao Programa REUNI.

Reforma com autonomia

Trinta anos depois da expansão resultante da reforma universitária de 1968, o crescimento da rede federal de ensino superior, no final dos anos 1990, foi iniciativa das universidades públicas e caracterizou-se por uma estratégia institucional de criação de fatos consumados. A universidade abria cursos novos ou ampliava oferta de vagas em cursos existentes sem contar com docentes, instalações, recursos financeiros; só depois se buscava criar as condições mínimas para tanto. Esse tipo de crescimento pode ser chamado de autonomia-sem-apoio. Nessa fase, as instituições federais de ensino superior (IFES) realizaram vigoroso ajuste que, otimizando recursos humanos e materiais, ampliou a relação aluno/professor do patamar de 7/1 para quase 12/1.

A segunda onda de expansão ocorreu no primeiro Governo Lula, liderada pelo Ministro Fernando Haddad. A principal característica dessa fase foi a interiorização da universidade brasileira como atendimento emergencial a demandas históricas de populações e regiões representadas por lideranças político-partidárias. Nesse caso, as iniciativas eram tomadas pelo Governo Federal, pouco respeitando a autonomia das IFES. Por esse motivo, pode-se dizer que se tratava de crescimento tipo apoio-sem-autonomia. A estratégia predominante baseava-se na implantação de cursos simultaneamente à contratação de docentes e realização dos investimentos necessários. Nessa fase, o financiamento era realizado durante a expansão de atividades da universidade. Os resultados dessa ampliação compreendem iniciativas patrimoniais ou institucionais, com 48 novos *campi* ou extensões, além de 10 universidades instituídas.

O REUNI inaugura a terceira fase de expansão do sistema universitário federal. Agora temos um modelo induzido de crescimento das instituições públicas de educação superior que, por um lado, respeita a autonomia universitária, acolhendo propostas específicas elaboradas por cada uma das instituições participantes do programa. Por outro lado, pela primeira vez, os investimentos em obras e instalações, a aplicação de recursos de custeio, a modelagem pedagógica, a contratação dos quadros docentes e de servidores, faz-se antes da expansão de atividades e de vagas. Construída em parceria com a Andifes, essa modalidade de crescimento pode ser caracterizada como apoio-com-autonomia.

Não obstante, algumas questões precisam ser consideradas. Primeiro, o REUNI introduz no sistema federal de educação superior um modelo de gestão semelhante aos que regulam o repasse de recursos públicos do Sistema Único de Saúde. Portanto, implica planejamento estratégico de recursos, insumos e atividades das universidades, obrigando-as a pensar o futuro de curto e médio prazo, prática ainda pouco freqüente nas instituições universitárias brasileiras. Em segundo lugar, os incentivos e apoios vinculam-se ao atendimento de metas pertinentes, supervisionado por sistemas de avaliação existentes como o SINAES e a CAPES ou a serem criados.

Enfim, o REUNI representa poderoso indutor de eficiência institucional e de qualificação pedagógica. Desse modo, ao contribuir para reduzir a dívida social do ensino superior, implica grande potencial de revalorização do campo público da educação. Nesta conjuntura, em todas as instituições federais de ensino superior, dirigentes acadêmicos, encorajados por incentivos institucionais e acadêmicos, querem mudar a universidade; muitos docentes e técnicos, inspirados em modelos pedagógicos contemporâneos, elaboram ricas propostas de renovação curricular; a comunidade dos servidores, antevedendo melhores condições de trabalho e mais valorização do serviço público, engaja-se ao processo.

Superados os embates de afirmação institucional, caberá às lideranças do movimento estudantil, com a responsabilidade de bem representar a maioria dos alunos, sustentar a vigilância política do processo de implantação do REUNI na UFBA, com críticas construtivas e propostas concretas. Somente assim poderemos juntos vencer as forças reacionárias e conservadoras que, nos planos institucional, local e nacional, opõem-se à expansão, reestruturação e renovação da universidade pública brasileira.

Breve Comentário Esperançoso

O que tenho aqui referido pretende trazer um tom de esperança para este processo de discussão. Digo isso porque se deixarmos essa discussão nas mãos de dirigentes, burocratas e docentes que não têm e não sentem a universidade como missão, pouca esperança haverá para a instituição, no seu todo. Tenho certeza de que uma reforma universitária só pode ser verdadeira se for de fato uma reforma acadêmica.

De que adianta passar uma proposta de lei no Congresso Nacional, que garante orçamento federal pleno, para consolidar o presente modelo de universidade, envelhecido e anacrônico? Minha opinião é clara e franca. O Governo Federal e, por meio dele, o povo brasileiro, corre o risco de

financiar um modelo de instituição universitária que, academicamente, não merece o próprio nome – apesar, é claro, dos esforços e do trabalho de todos os que constroem, todos os dias, a universidade e dos quais nos orgulhamos. Porém, fazer com que esse modelo persista é como regar uma planta morta, dando sobrevida a algo que foi superado, ultrapassado.

Há urgente necessidade de, pelo menos, recuperar a contemporaneidade da universidade. Se oferecermos uma graduação oriunda do Século XIX, numa organização do conhecimento tipicamente desenvolvida no Século XX e se estamos inseridos numa comunidade global do Século XXI, ficaremos diante de um sério problema de compatibilidade histórica. Apesar de tudo isso, tenho uma certeza: se provocada, a instituição universitária certamente vai assumir seu lugar no mundo contemporâneo.

O MODELO UNIVERSIDADE NOVA

Em textos precedentes, critiquei duramente a atual estrutura curricular da educação universitária brasileira, identificando a origem dos seus modelos de formação nas universidades européias do século XIX, principalmente nas escolas superiores francesas e nas instituições lusitanas, herdeiras tardias da universidade escolástica. As estruturas acadêmicas e institucionais das universidades brasileiras muito sofreram com a reforma universitária imposta pelo governo militar no final dos anos 1960, ainda hoje questionada por seus efeitos deletérios sobre a educação superior. Depois, nos anos 1990, tivemos um período de quase total desregulamentação da educação superior e abertura de mercado ao setor privado de ensino.

Resultado: a universidade brasileira terminou dominada por um poderoso viés profissionalizante, com uma concepção curricular simplista, fragmentadora e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade.

Tais fatores tornaram vigente em nosso país uma arquitetura de formação universitária bastante confusa, talvez sem similar no mundo, caracterizada por múltiplas titulações, numerosas designações, produzidas em programas com reduzido grau de articulação. Os programas das carreiras profissionais mostram-se cada vez mais estreitos, bitolados, com pouca flexibilidade e criatividade, distanciados das demandas da sociedade, e longe, mas muito longe mesmo, de cumprir o mandato histórico da Universidade como formadora da inteligência e da cultura nacional.

Algumas alternativas a este indesejável cenário têm sido propostas, nos planos locais, onde destacaria um projeto rejeitado e dois experimentos em curso. O projeto foi o Bacharelado em Humanidades, apresentado por Renato Janine Ribeiro à Universidade de São Paulo, que alcançou notoriedade não por seus inegáveis méritos de conteúdo e oportunidade histórica, mas por ter sido rechaçado justamente pela instituição universitária de maior prestígio nacional (Ribeiro, 2003).

Um dos experimentos surgiu no setor privado de ensino: o Curso de Administração de Empresas da Faculdade Pitágoras. A partir de 2004, esse curso passou a ser composto de um ciclo básico, fortemente concentrado em estudos clássicos inspirados no programa dos *liberal arts colleges* dos EUA, com um núcleo propedêutico antecedendo o ciclo profissional (Moura Castro, 2002).

O outro experimento é recente e desenvolve-se no setor público: a inovadora arquitetura curricular da Universidade Federal do ABC, inaugurada em 2005, na Grande São Paulo. Trata-se de uma universidade tecnológica, onde os alunos são selecionados para um programa inicial de Bacharelado em Ciência e Tecnologia, pré-requisito que antecede a formação de Licenciatura em áreas básicas (Biologia, Física, Matemática, Química e Computação) e Engenharias.

Apesar dos problemas acarretados pelo pioneirismo de suas propostas, tais experimentos têm mostrado inegável viabilidade. Entretanto, para cumprir o desiderato acima apontado, precisamos de maior abrangência e radicalidade na transformação de todo o sistema de educação universitária no Brasil. É necessário avançar para além de experimentos, até porque projetos isolados podem ser facilmente absorvidos como vanguardismo por um *status quo* impenetrável e robusto, tolerados precisamente por demonstrarem a suposta capacidade de inovação de um sistema que é, de fato, conservador.

Contexto e Condições

Hoje, a universidade pública brasileira encontra-se num momento privilegiado, tanto em termos de conjuntura externa quanto de conjuntura interna, para consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação já em curso. Disso estou convencido ao avaliar contexto e condições da nossa Universidade Federal da Bahia.

Os Conselhos Superiores da UFBA, atendendo a um dos itens da pauta local da greve estudantil de 2004, decidiram iniciar um processo de profunda revisão da estrutura, função e compromisso social da nossa universidade, visando pensar seu futuro enquanto instituição. Durante o ano de 2005, algumas iniciativas, como a apresentação de estudos preliminares do Plano Diretor, foram tomadas nesse sentido, mas, infelizmente, terminaram bloqueadas pela reação conservadora de algumas unidades.

Quando postulamos a reeleição para a Reitoria da UFBA, no início de 2006, construímos um novo programa de trabalho realçando o tema da reestruturação curricular. Com toda clareza, declarei a intenção de buscar fomentar em nossa instituição uma reforma universitária verdadeira, aquela que deve ocorrer no plano da educação, e não tímidas e hesitantes proposições de viabilização financeira e rearranjo institucional, nos planos normativo e administrativo. Em nosso programa, constava um item que, parafraseando o projeto crítico da Escola Nova de Anísio Teixeira, chamamos de UFBA Nova, com os seguintes tópicos:

- abertura de programas de cursos experimentais e interdisciplinares de graduação, que poderiam ser não-profissionalizantes ou não-temáticos, com projetos pedagógicos inovadores, em grandes áreas do conhecimento: Humanidades, Ciências Moleculares, Tecnologias, Saúde, Meio Ambiente, Artes;
- renovação do ensino de graduação, por meio de projetos acadêmico-pedagógicos criativos e consistentes, reduzindo as barreiras entre os níveis de ensino como, por exemplo, oferta de currículos integrados de graduação e pós-graduação;
- incentivo a reformas curriculares naqueles cursos que ainda não apresentaram propostas de atualização do ensino de graduação.

Empossado, já nas primeiras reuniões dos Conselhos Superiores propus retomar e ampliar as discussões sobre a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional; ambos os conselhos aprovaram por unanimidade nossa moção. Com esse intento, uma comissão bicameral, com a participação de dirigentes, docentes, servidores técnico-administrativos e representantes discentes foi designada para planejar e organizar o processo de discussão. Em seus trabalhos preliminares, a Comissão propôs pauta e estratégia de organização, incluindo cronograma que contemplava a promoção de seminários conceituais e temáticos, congressos internos nas unidades e uma instância geral de debates. Na pauta proposta, aprovada pelos Conselhos Superiores, destaca-se o item Arquitetura Acadêmica como uma das prioridades no processo de repensar a Universidade.

Convidei para dialogar alguns docentes e pesquisadores, aqueles cujo interesse por temas de vanguarda acadêmica eu conhecia, em especial sobre questões filosóficas e metodológicas relacionadas à interdisciplinaridade. Inicialmente, reuníamos representantes de áreas de conhecimento afins, porém logo começamos a misturar origens institucionais, epistemológicas e paradigmáticas, em grupos gerais de discussão. Em paralelo, uma equipe técnica da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, com a colaboração de um grupo de trabalho *ad-hoc* designado pela Reitoria, dedicou-se a avaliar aspectos pedagógicos e operacionais da proposta, bem como seu marco legal.

Enfim, o projeto UFBA Nova começou a tomar forma e deixou de ser uma boa intenção num documento retórico de política institucional. Em setembro de 2006, foi apresentado formalmente ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão e ao Conselho Universitário, órgãos máximos de deliberação da UFBA, que determinaram à nossa equipe levar a proposta às

unidades, incluindo-a como parte do processo de discussão do PDI. Antes de descrevê-lo com algum grau de detalhamento, preciso ainda contar como o projeto UFBA Nova tornou-se **Universidade Nova**.

Nos informes de uma Reunião da ANDIFES, realizada em Recife como parte das comemorações dos sessenta anos da Universidade Federal de Pernambuco, comuniquei ao Conselho Pleno o andamento do nosso projeto. A acolhida foi calorosa, com vários reitores se posicionando como parceiros em potencial. Apresentamos esboços da proposta à Secretaria de Ensino Superior do MEC que, de imediato, interessou-se e convidou-nos a uma oficina de trabalho para colaborar na discussão do projeto da Universidade do Mercosul. Retornei à ANDIFES, na Pauta regular, para apresentar em maior detalhe a proposta, já com a nova denominação. Vários colegas reitores de universidades federais decidiram se engajar em uma rede de discussão e acompanhamento do projeto, com grupos de trabalho e seminários locais e nacionais. Isto tudo significou decisiva ampliação do escopo original da proposta, influenciando a proposta de governo que veio a se chamar REUNI – Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais.

Depois de ampla discussão em nível nacional e internamente à instituição, durante mais de dois anos, a proposta de adesão da Universidade Federal da Bahia ao REUNI foi aprovada pelos Conselhos Superiores e Câmara de Graduação. Como resultado, a partir de 2009, a UFBA passa a oferecer uma nova opção de formação universitária de graduação, com base em um regime de ciclos e módulos.

A proposta hoje denominada **Universidade Nova** aponta para uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade brasileira, visando superar desafios e corrigir alguns dos defeitos aqui analisados. Isso implica os seguintes desdobramentos:

- introduzir na educação superior temas relevantes da cultura contemporânea, o que, considerando a diversidade multicultural do mundo atual, significa pensar em culturas, no plural;
- dotar a educação superior de maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade, visando à compatibilização com as demandas e modelos de educação superior do mundo contemporâneo.

As principais alterações na estrutura curricular postuladas no projeto compreendem a implantação de um regime de três ciclos de educação universitária: O Primeiro Ciclo propicia formação universitária geral em uma

nova modalidade de cursos chamada Bacharelado Interdisciplinar (**BI**), como pré-requisito para progressão aos ciclos de formação profissional naqueles cursos que evoluírem para o regime de ciclos. O Segundo Ciclo contempla formação específica, encurtando a duração dos atuais cursos e focalizando as etapas curriculares de práticas profissionais.

A arquitetura curricular proposta para o Modelo Universidade Nova encontra-se esquematizada na Figura 4. Trata-se de uma estrutura modular, interdisciplinar, flexível e progressiva, com garantia de mobilidade intra e inter-institucional.

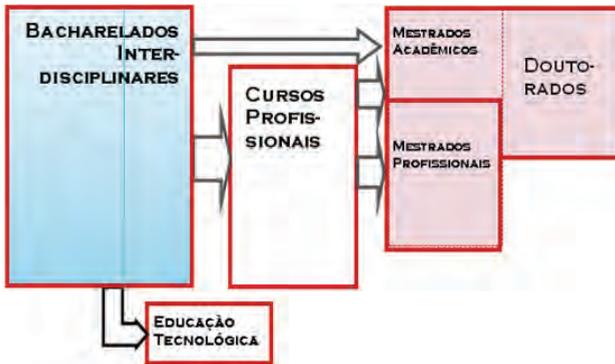


FIGURA 4 – Arquitetura curricular do Modelo Universidade Nova

Bacharelado Interdisciplinar: Conceito e modalidades

O Bacharelado Interdisciplinar compreende uma nova modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial dos estudos superiores. Tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões.

O BI pode ser definido como curso de formação universitária interdisciplinar, “geral e propedêutica”, devendo servir como requisito para:

- a) formação profissional de graduação
- b) formação científica ou artística de pós-graduação

O egresso do Bacharelado Interdisciplinar será um sujeito capaz de realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido. Além disso, poderá enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas.

O Bacharelado Interdisciplinar tem duração ideal de 6 semestres, com carga horária total mínima de 2.400 horas. Sua estrutura baseia-se nos conceitos de Bloco e Eixo Curriculares, definidos como conjunto de módulos (cursos, disciplinas, atividades, programas, trabalhos orientados) ofertados aos alunos durante o período letivo. Os Bacharelados Interdisciplinares serão oferecidos em quatro modalidades, abrangendo grandes áreas do conhecimento: Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde.

Como opções de titulação, abre-se a possibilidade de se definir campos de formação, recuperando para a graduação o conceito de Área de Concentração atualmente vigente nos cursos de pós-graduação. Assim, faz sentido definir Área de Concentração (AC), como campos do conhecimento, multidisciplinares ou interdisciplinares, constituídos de componentes, em parte previamente definidos e em parte optativos. As áreas de concentração se organizarão como um conjunto de estudos teóricos e aplicados que tenham coerência interna e estejam a serviço da construção de um perfil acadêmico e/ou ocupacional que se esgota em si mesmo. Dessa forma, a AC não se define a partir do critério de mera antecipação dos estudos básicos de carreiras profissionais e acadêmicas, o que não exclui o cumprimento da função propedêutica de etapa inicial de estudos posteriores. Para aqueles alunos que pretendem tomar o BI como requisito para formação em carreiras profissionais ou acadêmicas na pós-graduação, a escolha da AC dar-se-á até o quarto semestre quando o aluno formalizará sua opção. Na etapa correspondente à Área de Concentração, os alunos escolherão um campo de conhecimento específico, constituído de cursos num elenco previamente definido.

O BI em Artes (BA), por exemplo, poderá ter as seguintes áreas de concentração: Estudos de Dança, Música, Literatura, Cinema e Audiovisual. O BI em Humanidades (BH) poderá ter as seguintes áreas de concentração: Estudos de: Comunicação, Filosóficos, da Sociedade, da Cultura, do Comportamento Humano, Históricos, de Gênero, Étnicos e Raciais, Lingüísticos, da Informação, Econômicos e Financeiros, da Gestão, Jurídicos etc. O BI em Ciência e Tecnologia (BCT) terá as seguintes áreas de concentração: Ciências Exatas, Ciências da Matéria, Ciências da Engenharia, Ciências da Terra e do

Mar, Ciências da Informática, Ciências da Vida, Ciências do Meio-Ambiente, e outros. O BI em Saúde (BS) poderá ter as seguintes áreas de concentração: Saúde Animal, Saúde Humana, Ciências da Alimentação, Ciências do Esporte, Saúde Coletiva.

Na titulação a palavra Interdisciplinar não aparece, mas apenas o nome da Grande Área e da Área de Concentração, como o exemplo de Bacharel em Artes, Área de Concentração em Música. Outras áreas de concentração poderão ser a qualquer momento agregadas à oferta do BI na UFBA, a depender de novas propostas ou da composição de ofertas curriculares capazes de combinar elementos de áreas de concentração existentes.

A estrutura do Bacharelado Interdisciplinar (BI) compõe-se de duas etapas de Formação, estruturadas em Eixos e Blocos, que se distinguem quanto à função que exercerão na formação acadêmica dos alunos:

I. **Formação Geral** – destinada a garantir aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural. Esta etapa integraliza uma carga horária mínima de 600 horas (25 % do total) e compõe-se de dois eixos, formados por blocos de componentes curriculares:

- a. *Eixo Linguagens*
- b. *Eixo Interdisciplinar*
- c. *Eixo Integrador*

II. **Formação Específica** – destinada a proporcionar aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar. Esta etapa integraliza um mínimo de 1.200 horas (50% do total) e compõe-se de dois eixos, com seus respectivos blocos:

- a. *Eixo Orientação Profissional*
- b. *Eixo Área de Concentração*
- c. *Eixo Integrador*

A diferença de carga horária entre as duas etapas curriculares poderá ser utilizada livremente pelo aluno tanto na Formação Geral quanto Específica.

Os componentes curriculares do BI são classificados em três modalidades: Obrigatórios, Optativos e Livres. Define-se componente Obrigatório como aquele que todos os alunos deverão cursar ou demonstrar proficiência.

Os componentes Optativos se constituem em opção dentro de eixo ou bloco de formação obrigatório para a integralização de área ou trajetória de formação. Os componentes livres são aqueles de formação complementar, da plena escolha dos estudantes. Componentes Optativos ou Livres definidos em geral podem ser Obrigatórios para áreas de concentração ou trajetórias específicas de formação (p. ex. Linguagens Matemáticas poderá ser componente obrigatório para o BI em Ciência e Tecnologia; Linguagens Artísticas para o BI em Artes).



FIGURA 3 – Estrutura curricular dos Bacharelados

Detalhemos as etapas de formação.

Formação Geral: composta por componentes curriculares articulados em três eixos: EL – Eixo Linguagens; ET – Eixo Interdisciplinar Temático; EI – Eixo Integrador.

Eixo Linguagens (EL) – define-se como formação paralela e seqüencial durante todo o programa de Formação Geral do BI, compreendendo um mínimo de quatro módulos curriculares. O Eixo Linguagens (EL) é composto

por conjuntos de componentes curriculares cuja função é promover a aquisição de conhecimentos e habilidades de natureza instrumental que possibilitarão acesso a conhecimentos e competências fundamentais e finalísticos do Bacharelado Interdisciplinar. No estágio atual de construção da proposta de estrutura curricular do BI, há quatro programas propostos:

1. *Língua Portuguesa* - seqüência de componentes curriculares que têm por finalidade desenvolver um nível de proficiência que permita a compreensão e produção de textos escritos utilizando a norma culta da língua portuguesa. Cobrindo da estrutura da língua à expressão oral e escrita nas áreas de concentração do BI, esse conjunto tem por finalidade desenvolver a capacidade de produzir textos acadêmicos e técnicos utilizando a norma culta da linguagem escrita. Neste conjunto, serão oferecidas três atividades curriculares:

- a) Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural;
- b) Oficinas de Leitura e Produção de Textos;
- c) Redação de Textos Acadêmicos e Técnicos (com foco em retórica e argumentação nas respectivas áreas de concentração, implicando produção de projetos, estudos, roteiros, ensaios, artigos, relatórios, laudos, perícias, apresentações orais etc.).

O domínio das competências deste conjunto de cursos é obrigatório para todos os alunos do BI. Os alunos que apresentarem certificados de proficiência ou forem submetidos à avaliação na própria Universidade, poderão ser dispensados total ou parcialmente de matrícula nos dois primeiros componentes deste Eixo.

2. *Línguas Estrangeiras* – Seqüência de blocos semestrais, visando ao uso instrumental de uma língua estrangeira moderna, escolhida pelo aluno ao matricular-se, que tem por finalidade a aquisição da competência básica para leitura em idiomas que ampliem as possibilidades de acesso do aluno à informação e ao conhecimento. Serão ofertadas variadas opções, a depender da demanda e da existência de material de auto-instrução e recursos docentes.

3. *Linguagens Matemáticas* – Conjunto de componentes curriculares destinado a contemplar as linguagens simbólicas de natureza universal e desenvolver o raciocínio lógico-formal através de conhecimentos, técnicas e instrumentos inerentes às mesmas. Exemplos de conteúdos que constituem o bloco: raciocínio abstrato, lógica, estruturas matemáticas, estatística, matemática financeira, introdução aos cálculos analítico e numérico, introdução à álgebra, computação, modelagem e simulação aplicadas a sistemas sociais, biológicos, físicos e químicos, elementos de otimização etc.

4. *Linguagens Artísticas* – Conjunto de componentes curriculares que contempla diferentes linguagens estéticas, desenvolvendo habilidades em práticas artísticas, oferecidos pelas Escolas da área de Artes da UFBA. Destina-se aos alunos que pretendem formar-se em carreiras artísticas, cultivando sensibilidades, saberes, conhecimentos, técnicas, instrumentos e efeitos inerentes às diversas expressões artísticas. Tais componentes serão oferecidos a estudantes aprovados em processos específicos de reconhecimento de aptidões artísticas, realizados pelas respectivas unidades de ensino das Artes na UFBA.

Serão oferecidos em duas modalidades:

a. Laboratórios de Criação e Práticas Artísticas – para candidatos com domínio prévio de linguagem artística (técnica corporal/ instrumento musical/ técnicas de interpretação dramática/ experiência com formas artísticas de performance etc.), egressos de conservatórios ou outros cursos profissionalizantes de arte, como o Liceu de Artes e Ofícios, Projeto Axé etc. Nesse caso, os módulos de *Linguagens Artísticas* serão oferecidos em forma de montagens, concertos, exposições, espetáculos etc. Após cursar os demais módulos do BI, com aprovação (e se assim optar), tais estudantes buscarão processos seletivos específicos e diversificados para Cursos de Performance, Bacharelado ou Formação Profissional nas diversas escolas de Artes.

b. Oficinas de Práticas Artísticas – para candidatos que, apesar de aptidão, não têm domínio pleno da linguagem artística escolhida. Nesse caso, o módulo *Linguagens Artísticas* será oferecido como introdução e fomento à experiência artística, em projetos de formação de público com intervenções socio-artístico-culturais. Se, até o final do BI, o aluno conseguir dominar uma ou mais linguagens artísticas poderá ingressar nos Cursos de Performance, Bacharelado ou Licenciatura nas diversas artes, mediante escolha supervisionada, após processo seletivo e dependendo de vaga.

À exceção dos programas de ensino de Língua Portuguesa, este conjunto de cursos é de livre escolha pelos estudantes do BI, mas se tornarão componentes obrigatórios para Áreas de Concentração específicas ou pré-requisitos para formações profissionais específicas.

Eixo Interdisciplinar - Este eixo da Formação Geral do BI é composto por dois blocos:

a) *Estudos sobre a Contemporaneidade*

Trata-se de componente curricular composto por séries de palestras, mesas redondas e seminários sobre temas relevantes da Contemporaneidade, coordenados por equipes docentes e apoiados por monitores de graduação

e pós-graduação. Os componentes curriculares se organizarão em módulos temáticos semestrais. A programação de conteúdo e orientação das atividades se realizará cobrindo as seguintes esferas: (i) Ambiente, Culturas e Sociedades – estudo panorâmico das sociedades contemporâneas, na sua diversidade, globalidade e sustentabilidade, identificando origens históricas e estruturas simbólicas, contemplando interpretações dos diferentes saberes; (ii) Política, Instituições e Organizações – estudo do modo como se estruturam e desenvolvem tais unidades sociais em seus vínculos com Estado, sociedade, cultura e indivíduos, com destaque para as formas de organização do trabalho; (iii) Ética, Indivíduo e Subjetividade – estudo dos processos psíquicos e psicossociais que estruturam e organizam a singularidade de cada sujeito, compreendendo como tais processos afetam sua construção de significados, sua relação com os outros e sua ação sobre o mundo.

b) Formação nas Três Culturas

Este bloco totaliza um mínimo de 136 horas e compõe-se de componentes curriculares de livre escolha dos alunos dentro de um amplo leque de ofertas que contemplem as três culturas que estruturam os saberes e práticas do mundo contemporâneo (conforme Fernandez, 2006): Cultura Humanística; Cultura Artística; Cultura Científica. Os alunos cursarão um mínimo de 64 horas em cada uma das culturas distintas da sua grande área de formação. Alunos de Artes cursarão componentes das culturas científica e humanística; os alunos de Humanidades cursarão componentes das culturas científica e artística; os alunos das duas áreas das Ciências cursarão componentes das culturas humanística e artística.

Os componentes deste Eixo e respectivos Blocos curriculares não têm relação de pré-requisito e podem ser abordados de modo amplo, como sugerem suas denominações, bem como receberem um tratamento mais focado num aspecto analisado ou a partir de certo campo do saber.

Note-se que nessa fase da formação introduz-se o conceito de *interdisciplinas*, designando estudos sobre temas/problemas complexos, irredutíveis a recortes mono-disciplinares, onde se aplicam componentes curriculares que abordam campos temáticos que envolvem e articulam mais de um campo disciplinar, ministrados por equipes docentes.

Vejamos alguns exemplos de interdisciplinas de Cultura Humanística: Conhecimento & Realidade; Ética & Cidadania; Política & Direitos Humanos; Qualidade de Vida (Esporte, Saúde, Lazer); Violência e Sociabilidade; Sexualidade Humana; Estudos de Gênero; Consciência Ecológica; Subjetividade & Vida Cotidiana; Formações Econômicas e Sociais; Matrizes Étnico-

-Culturais do Brasil; Informação & Tecnociência; Cibercultura; Educação & Sociedade etc. Exemplos de interdisciplinas de Cultura Artística: Estéticas Contemporâneas; Panorama das Artes; Literatura (ler e analisar Poemas, Contos, Romances e Dramas); Iniciação Artística; O Cinema Novo; HQ; Memória & Criação; Patrimônio Artístico-Cultural; Imaginários Contemporâneos; Participação Orientada em Eventos Artísticos e Culturais; Indústria Cultural etc. Exemplos de interdisciplinas de Cultura Científica: Ética & Tecnociências; Epistemologia & Metodologia; Sociedade da Informação; Realidade Virtual; História das Ciências e das Técnicas; Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Energia & Ambiente; Saúde-Doença-Cuidado; Origens da Vida; Aquecimento Global; As Águas, os Mares, os Rios; Participação Orientada em Eventos Científicos; Iniciação Científica etc.

Formação Específica: O bloco de Formação Específica (FE) compreende componentes curriculares (módulos, cursos ou disciplinas) voltados para áreas de concentração ou de formação básica de carreiras profissionais ou de pós-graduação, de livre escolha do aluno. Como a prioridade de matrícula nos cursos FE será dada por desempenho do aluno nos blocos FG, haverá um permanente estímulo ao bom desempenho nos cursos de formação geral para aqueles alunos que pretendem usar o BI como via de entrada à formação profissional.

Os componentes curriculares do bloco FE serão totalmente optativos e oferecidos somente aos alunos da área de conhecimento do BI correspondente que concluíram o FG, para todas as opções de BI, sem distinção de nível, integrando graduação e pós-graduação.

Este bloco compõe-se de três Eixos: Orientação Profissional, Área de Concentração, Eixo Integrador.

O *Eixo Orientação Profissional* é facultativo e constituído por um conjunto de componentes curriculares que têm como finalidade oferecer uma visão panorâmica das diversas áreas básicas do conhecimento e das carreiras profissionais orientando o estudante na escolha da Área de Concentração e estudos posteriores.

- Cursos de apresentação de campos/áreas profissionais.
- Cursos definidores das Áreas de Concentração.

O *Eixo Área de Concentração* compõe-se de disciplinas e atividades preparatórias para o prosseguimento na formação em carreiras profissionais, com as seguintes modalidades:

- Troncos-comuns de campos científicos, artísticos ou técnico-profissionais, correspondendo a componentes curriculares definidores de grandes áreas de formação.
- Módulos de carreiras acadêmicas e profissionais específicas, antecipando componentes curriculares da formação nos ciclos seguintes.

Eixo Integrador – seqüência de módulos, blocos ou Atividades de Integração, de caráter optativo, destina-se a articular os múltiplos conteúdos a que, ao longo do percurso acadêmico, os alunos estarão expostos, e segue os mesmos critérios explicitados no item acima. O eixo integrador poderá também estruturar-se como seqüência de atividades curriculares, levando em conta a especificidade das Áreas de Concentração, com as seguintes modalidades: Atividades Curriculares em Comunidade (ACC); Atividades Curriculares em Instituição (ACI); Iniciação à Pesquisa; Iniciação à Docência; Iniciação à Prática Profissional e outros

Componentes curriculares correspondentes às etapas iniciais de formação dos atuais cursos profissionais da UFBA (e alguns de pós-graduação) poderão compor este eixo. Haverá um esquema de orientação, potencializado pela figura do professor tutor, capacitado a acompanhar e orientar a vida acadêmica dos estudantes do BI. Componentes curriculares, de livre escolha pelos estudantes do BI, serão valorizados como atividade complementar da Formação Específica, podendo compor requisitos obrigatórios para Áreas de Concentração que assim o designem.

O Programa ACC é uma experiência educativa, cultural e científica, desenvolvida na UFBA com o objetivo de articular ensino e pesquisa a ações interdisciplinares voltadas para o desenvolvimento social. Como extensão, a ACC visa promover diálogos com a sociedade, para reelaborar e produzir conhecimento sobre a realidade, de forma compartilhada, para descoberta e experimentação de alternativas de resolução e encaminhamento de problemas. A derivação institucional ACI compreende atividades integradas a serem desenvolvidas em instituições ou entidades públicas, em áreas de políticas sociais, como saúde, educação, cultura etc.

As Atividades Curriculares serão organizadas por tema/problema, com alunos de diferentes origens e opções de entrada/saída no BI, coordenadas por um docente e supervisionadas por bolsistas-monitores. Serão elaborados projetos específicos para tais atividades, com metodologia e carga-horária definidos por Áreas de Concentração.

Formas de Ingresso e Progressão da Formação

Para ingresso no Bacharelado Interdisciplinar, será necessária uma seleção de pessoas que tenham perfil mais aberto, que desejem vivenciar uma educação além da mera carreira profissional, que tenham interesse em uma formação na cultura universitária. Por esse motivo, teremos de buscar ou desenvolver alguma outra forma de seleção, visando mais a regulação do ingresso do que a seleção/exclusão. Para isso, há duas possibilidades:

Hipótese 1: desenvolver um exame especial para a seleção de alunos para as duas entradas no BI, como por exemplo, um Exame Geral de Capacidade & Potencial.

Hipótese 2: atualização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com ajuste aos objetivos de selecionar alunos para a universidade. Essa hipótese tem sido avaliada, reconhecendo alguns de seus defeitos atuais. O ENEM tem um perfil que identifica potencial, talento, capacidade interpretativa, competência, habilidade, muito mais que memorização ou informação acumulada. Trabalha com a seguinte regra: para resolver qualquer questão, as informações necessárias estão contidas no enunciado. O ENEM pode preencher plenamente essa finalidade porque o aluno que queremos para a Universidade Nova não é aquele que já sabe cálculo, geografia, física, química, matemática. É bom que ele ou ela já saiba tudo isso se quiser fazer carreira profissional nessas áreas, mas para entrar primeiro no Bacharelado Interdisciplinar precisa ser inteligente, competente, estudioso, capaz de se expressar, e de formar-se no âmbito da cultura universitária.

O ENEM tem a vantagem de não ser um teste baseado no acúmulo de conhecimento, mas sim na capacidade de análise, interpretação e expressão. Por exemplo: todos os dados ou informações necessários para resolver as questões do ENEM, por regra, devem ser incluídos no enunciado, não exigindo memorização. Mas esse exame tem um problema: grau reduzido de estabilidade, mudando muito a cada ano. A idéia, portanto, é introduzir mais estabilidade no Enem. Uma das possibilidades em aberto é fazer com que as universidades que participam do modelo componham o conselho técnico – previsto na normatização do Enem, mas nunca implantado – responsável pela qualidade de conteúdo da seleção.

Para efeito de ingresso aos Cursos de BI, serão oferecidas vagas para as áreas de concentração em proporção de aumento gradual do número de vagas em carreiras profissionais, excluindo as licenciaturas. O regime de reserva de vagas será mantido, nesse caso garantindo o sistema vigente de cotas por grande área do BI.

Uma vez concluído o BI, o egresso receberá um diploma de bacharel em área geral de conhecimento (Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde) que poderá conceder ao egresso maior flexibilidade no acesso ao mundo do trabalho. Caso deseje, haverá as seguintes opções de prosseguimento de estudos:

a) Aluno/a vocacionado/a para a docência poderá prestar seleção para licenciaturas específicas (p.ex. do BI em Ciências da Matéria ou Ciências Exatas para Licenciatura em Matemática, Física ou Química), com mais 1 a 2 anos de formação profissional, o que o/a habilita a lecionar na educação básica;

b) Aluno/a vocacionado/a para carreiras específicas poderá prestar seleção para cursos profissionais (p.ex. Arquitetura, Enfermagem, Direito, Medicina, Engenharia etc.), com mais 2 a 4 anos de formação, levando todos os créditos dos cursos do BI;

c) Aluno/a com excepcional talento e desempenho, se aprovado/a em processos seletivos específicos, poderá ingressar em programa de pós-graduação, como o mestrado profissionalizante ou o mestrado acadêmico, podendo prosseguir para o Doutorado, caso pretenda tornar-se professor ou pesquisador.

Caso lhe seja impossível prosseguir na trajetória de carreira profissional ou acadêmica, ao final do segundo ano, após a conclusão da Formação Geral e da Formação Propedêutica complementada com opções curriculares de Formação Específica, o/a aluno/a poderá requerer um Diploma de Curso Seqüencial. Na modalidade Formação Específica, requer o tempo mínimo de quatro semestres, 1.600 horas, com pelo menos 400 horas numa das Grandes Áreas de formação. Trata-se de terminalidade alternativa ao Bacharelado Interdisciplinar, contemplada pela legislação vigente. Este título dar-lhe-á acesso a cursos superiores de Educação Profissional Tecnológica (com mais 2 a 3 semestres).

Para os processos seletivos de concluintes do BI que desejem ingressar na formação das carreiras profissionais, dois princípios podem ser estabelecidos: Primeiro, retoma-se o conceito de especificidade do processo seletivo para cada carreira profissional, tal como ocorria na universidade brasileira antes da unificação do Exame Vestibular implantado pela Reforma de 1968. Segundo, encoraja-se a pluralidade de modalidades de processo seletivo, visando contemplar as distintas competências (ou inteligências) como critério de recrutamento.

O modelo de ingresso na universidade atualmente vigente no Brasil usa, em geral, processos seletivos que privilegiam exclusivamente um tipo de inteligência: aquela dos sujeitos capazes de melhor desempenho em um único teste, de base individualista, solitária e competitiva, realizado sob tensão. Dessa forma, perde-se a riqueza da contribuição de todas as outras modalidades de inteligência, cada vez mais valorizadas no mundo do trabalho e na vida social. Exclui-se da formação universitária aqueles que apresentam melhor desempenho de modo gradual e cumulativo, mas nem por isso com menor profundidade e consistência; aqueles que possuem inteligência solidária, os que trabalham melhor em equipe; sujeitos criativos, com maior inteligência emocional.

Para atender aos critérios de diversidade aqui preconizados, os seguintes instrumentos ou processos de avaliação de desempenho podem ser usados, isoladamente ou, de preferência, em combinação:

- a) Testes de conhecimento sobre conteúdos dos cursos FE específicos para cada opção de prosseguimento para carreira profissional;
- b) Coeficiente de Rendimento durante o BI, mediante sistemas coletivos de avaliação do desempenho médio nos módulos do BI;
- c) Coeficiente de Rendimento em trajetórias pré-profissionais na FE do BI; pode-se definir um Eixo Temático dentro do qual os candidatos demonstrarão seu aproveitamento;
- d) Exame de Avaliação Seriada a cada ano do BI, compondo um score cumulativo. Começando no fim do primeiro ano, essa avaliação pode cobrir conteúdos do Eixo Temático da FG e da FE onde se encaixa a carreira profissional procurada;
- e) Seminário/*workshop* para avaliar aptidão-vocação; aplica-se especialmente às áreas de artes ou outras que exigem talentos específicos, indetectáveis mediante formas convencionais de seleção.

Não obstante, os testes de seleção para as áreas profissionais de preferência deverão ser de âmbito nacional, permitindo maior mobilidade dos estudantes entre instituições universitárias. Considera-se pertinente permitir ao aluno do BI participar de mais de um processo seletivo simultaneamente. Na ocupação de vagas residuais, dar-se-á prioridade aos egressos dos BIs com Áreas de Concentração afins aos respectivos campos de formação profissional.

Impacto do Modelo

Os Bacharelados Interdisciplinares representam uma alternativa avançada de estudos superiores que permite reunir numa única modalidade de curso de graduação um conjunto de características que hoje vêm sendo requeridas para a formação universitária profissional e cidadã, com os seguintes efeitos positivos esperados:

- alargamento da base dos estudos superiores, permitindo uma ampliação de conhecimentos e competências cognitivas;
- flexibilização curricular através do aumento de componentes optativos que proporcionarão aos estudantes a escolha de seus próprios percursos de aprendizagem;
- introdução de dispositivos curriculares que promovam a integração entre conteúdos disciplinares;
- adiamento de escolhas profissionais precoces que têm como consequência prejuízos individuais e institucionais;
- redução das altas taxas de evasão, em especial do ensino público superior.

Os Bacharelados Interdisciplinares terão terminalidade própria, bem como poderão significar etapa preliminar de cursos profissionais ou cursos de pós-graduação. As propostas orientadoras dos projetos pedagógicos dos BI e dos cursos profissionais serão organizadas objetivando o desenvolvimento de competências gerais, interpessoais e cognitivas, assim como competências específicas relacionadas com o mundo do trabalho.

Os princípios do Modelo Universidade Nova tomam como referência pedagógica competências desenvolvidas no Projeto Tuning - América Latina, um consórcio de 62 universidades latino-americanas, incluindo instituições brasileiras. Com essa iniciativa, procurou-se iniciar um diálogo para melhorar a colaboração entre essas instituições de educação superior, favorecendo o desenvolvimento da qualidade, da efetividade e da transparência no intuito de identificar tanto competências genéricas proporcionadas pela educação superior como competências específicas relacionadas às profissões. Esses pontos comuns identificados surgiram da necessidade de alargar os canais destinados ao reconhecimento das titulações na região e com outras regiões do planeta.

Visando oferecer uma formação capaz de atender a este complexo de competências e habilidades, os currículos dos cursos no Modelo Universidade Nova serão construídos com base nos seguintes princípios norteadores:

Flexibilidade – Característica que se contrapõe à rigidez dos currículos tradicionais, que só admitem possibilidades pré-fixadas de formação especializada. Estudos recentes têm demonstrado que não existe uma única ordem pela qual os sujeitos adquirem conhecimentos teóricos e práticos, contradizendo argumentos em favor de estruturas curriculares imobilizadas por conteúdos obrigatórios e sequencialmente ordenados. Recomenda-se hoje a inserção nos currículos de uma proporção significativa de conteúdos de natureza optativa, possibilitando ao aluno definir, em parte, o seu percurso de aprendizagem.

Autonomia - O princípio da construção de autonomia do sujeito, face ao seu próprio processo de aprendizagem, é condição básica para a consolidação da sua competência. A conquista de tal competência é absolutamente necessária a profissionais que atuarão numa realidade em permanente transformação e que terão de enfrentar novas situações e problemas que estarão sempre emergindo nas suas experiências de trabalho. O conhecimento de técnicas investigativas, bem como a aprendizagem de línguas estrangeiras, significa importante ferramenta de aquisição dessa autonomia.

Articulação – Este princípio prevê o diálogo interdisciplinar entre os campos de saber que compõem os cursos e se concretizam em componentes curriculares, constituindo-se na superação da visão fragmentada do conhecimento. Na prática, a articulação pode ser garantida por componentes curriculares de natureza múltipla (vide as interdisciplinas) bem como outros de natureza integradora, tais como Seminários Temáticos, Oficinas e Laboratórios.

Atualização – Trata-se de um princípio que se realiza através do adequado planejamento da oferta de componentes curriculares de modo a garantir ajustes programáticos periódicos que contemplem os avanços científicos, tecnológicos, as inovações artísticas e novidades no campo do conhecimento.

A arquitetura curricular por ciclos na formação universitária não é inédita no Brasil ou no mundo. No Brasil, atualmente, a Universidade Federal do ABC já adota o Bacharelado Interdisciplinar como requisito para licenciaturas e engenharias; outras nove universidades federais apresentaram propostas ao REUNI incluindo, de modo ainda restrito, propostas similares ou convergentes como Bacharelados em Grandes Áreas. O regime de

ciclos predomina em praticamente todos os países com avançado grau de desenvolvimento econômico, social, cultural e científico-tecnológico. O sistema de ciclos é adotado nas universidades norte-americanas desde 1910 e também na Europa, no processo de reforma universitária em curso conhecido como Processo de Bolonha (iniciado em 1999), cujo regime de ciclos prioriza estudos gerais no primeiro ciclo. Outras regiões do mundo, como Sudeste Asiático e Oceania também adotam modelos convergentes. Países latino-americanos que realizaram reformas universitárias recentes, como México e Cuba, começam a implantar *cursos de pre-graduação* como primeiro ciclo prévio às carreiras profissionais.

Resta assinalar que, por todo o exposto, este projeto de transformação da universidade brasileira será vitorioso se construído em conjunto com os movimentos organizados em prol da equidade e da inclusão social pela educação.

DO ACESSO À UNIVERSIDADE (AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE NOVA)

Com a Universidade Nova, não se quer recuperar defeitos e superar problemas das velhas modalidades de educação superior ainda vigentes no Brasil, mas sim buscar a transformação total e radical dessas estruturas e modalidades. O modelo proposto tem como objetivo abrir ou ampliar oportunidades de formação cultural, profissional, científica ou artística para cidadãos, pobres ou ricos, que tiverem talento, motivação e vocação, independentemente de classe social, etnia ou gênero. Isso nos leva inevitavelmente ao tema das políticas de ações afirmativas.

No que concerne à missão social da Universidade Nova, é preciso atuar em dois níveis. De um lado, no plano micro-institucional, buscamos a desconstrução de práticas pedagógicas redutoras, passivas, de baixo impacto e ineficientes, ainda vigentes na educação superior. Com a sua implantação, as práticas pedagógicas universitárias deverão ser renovadas como instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos no seu próprio processo emancipatório e de formação profissional, política, cultural e acadêmica. De outro lado, deve-se incorporar na macro-estrutura institucional e acadêmica da universidade o que atualmente se chama ações afirmativas.

Programas de ações afirmativas já vêm sendo introduzidos na rede federal de ensino superior brasileira, com excelentes resultados. Em nossa Universidade Federal da Bahia, o sucesso do programa já foi constatado mediante cuidadosa avaliação, tanto da transformação do perfil do alunado quanto do desempenho acadêmico comparativo dos estudantes cotistas e não-cotistas (Almeida Filho *et al*, 2006).

Entretanto, o Modelo Universidade Nova abre possibilidades ainda maiores de inclusão social através da educação superior. O modelo de ciclos, ampliando o acesso à universidade e modulando a formação profissional e acadêmica com matrizes culturais artísticas e humanísticas, é um exemplo de ação afirmativa estruturante. Algumas razões podem ser invocadas nesse sentido:

Primeiro, o projeto prevê aumento substancial da oferta de vagas na educação superior, tanto nos Bacharelados Interdisciplinares (BI) quanto nas licenciaturas. O BI poderá oferecer até o dobro das vagas destinadas aos cursos profissionais e de pós-graduação, com maior proporção aluno/docente.

Segundo, espera-se, com a adoção desse modelo, uma redução significativa nas taxas de evasão, pois as escolhas da carreira profissional serão feitas com maior maturidade e melhor conhecimento do conteúdo das respectivas formações.

Terceiro, a seleção para o BI será através de um exame geral para um programa flexível e também de caráter geral, diluindo a enorme competição que, tradicionalmente concentrada em alguns cursos, torna o atual vestibular um instrumento de exclusão social.

Por último, e não menos importante: para os BIs, os candidatos serão selecionados por criatividade e talento, qualidades intelectuais e humanas mais bem distribuídas socialmente e menos ligadas à influência da história socioeconômica das famílias e das pessoas.

Além disso, planeja-se, com a introdução dos BIs, oferecer cursos por turnos-padrão (matutino, vespertino e noturno), com maior concentração de atividades no turno noturno, propiciando otimização de instalações, equipamentos de ensino e condições de permanência e integração na vida universitária. Para os alunos do Programa de Ações Afirmativas, será orientada matrícula com concentração de oferta de componentes curriculares em turno único, exceto nas atividades curriculares complementares. Essa integração será potencializada pela figura do professor tutor, capacitado a acompanhar e orientar a vida acadêmica dos estudantes do BI, com especial atenção aos alunos participantes dos programas de ações afirmativas.

O sistema de acesso à educação superior predominante no Brasil atualmente compreende um teste unificado, chamado Vestibular, para seleção de sujeitos para toda a diversidade de áreas de formação que tem a universidade, com diferentes graus de competitividade. O vestibular é um exame feito para excluir candidatos porque a universidade elitista não teria vagas para todos. Trata-se de um processo seletivo massificado para entrada na universidade herdado da Reforma Universitária de 1968.¹³

¹³ Eu fiz vestibular na década de 1960. Foi um exame específico para a área de conhecimento que escolhi. A partir da década de 70, o vestibular foi unificado e aí passamos a conviver com um absurdo lógico. Como é possível que um único teste seja eficaz para selecionar, individualmente, grupos de alunos que têm objetivos acadêmicos tão díspares? Se um vai trabalhar na área das matemáticas, outro vai para humanidades, outro para assistência em saúde, outro vai para artes, e outro vai para engenharia mecânica, por que se faz um mesmo teste-padrão?

De todo modo, seleção para a educação superior é um tema altamente complexo. A universidade brasileira sempre foi uma instituição de formação das elites nacionais. Com o aumento da demanda por ensino superior devido aos processos de urbanização e de modernização do Brasil, acirrou-se a competição por vagas nas universidades públicas, que são as melhores por qualquer indicador de qualidade. Assim, cada vez mais se apertou o instrumento de seleção, esse duríssimo filtro chamado vestibular. O sistema de ensino pré-universidade se ajustou ao filtro, tornando-se cada vez mais dual e contraditório: belas teorias educacionais convivendo com carência de recursos e resultados no sistema público, em contraste com enorme pobreza conceitual e filosófica no setor privado de ensino básico, não obstante seus recursos financeiros e tecnológicos e maior eficiência. Porém, cada vez mais essa eficiência tem-se tornado capacidade de aprovação no exame vestibular.

O fim do vestibular não é o objetivo da proposta Universidade Nova, mas é inevitável o rompimento com o paradigma do vestibular. O exame vestibular acabará ou será superado na sua forma hoje existente simplesmente porque será inútil para o perfil de aluno que se está buscando para o BI. Será necessário implantar novas modalidades de processo seletivo, avaliando-se opções de formas de ingresso e condições de acesso nas diferentes etapas dos ciclos de formação.

No momento em que o sistema federal de educação superior mudar sua arquitetura curricular, redefinindo o conceito de formação universitária e, por conseqüência, a sistemática de recrutamento de novos estudantes, estou certo de que haverá um efeito reverso no ensino médio e quiçá também no ensino fundamental. Como e quando isso ocorrerá, é difícil prever e mesmo conceber. Mas não tenho dúvida de que mudanças profundas na educação básica advirão da implantação da Universidade Nova no Brasil.

Nos debates sobre esta proposta de ruptura com o paradigma da universidade velha, muitos questionam se, no modelo de ciclos, na hora de prosseguir do BI para os demais níveis de formação, não haveria risco de transferir para o ambiente interno da universidade o processo seletivo que atualmente é feito pelo vestibular. Essa é justamente a intenção e a força da proposta.

O Modelo da Universidade Nova defende claramente que, na progressão do primeiro ciclo para a formação acadêmica e profissional, as instituições universitárias devem realizar internamente processos seletivos. Não tem nenhuma lógica, política ou acadêmica, mantermos uma seleção por critério, mérito, habilidade, talento, competência, vocação, aptidão, fora da universi-

dade. Ao permitirmos que tais processos seletivos aconteçam antes e fora da instituição da cultura, das artes e do conhecimento, a seleção torna-se muito mais social e política do que por mérito. Ao trazê-la para perto e para dentro, teremos maior controle acadêmico sobre qualidade e competência, valores que fazem parte da universidade.

Até o momento, mantendo e aperfeiçoando o vestibular, temos praticado uma grave omissão. Deixamos que processos sociais, em sua maioria espúrios e excludentes, predominem sobre o talento das pessoas, que as desigualdades sufoquem a competência dos sujeitos que buscam a formação universitária.

O modelo em discussão chamado Universidade Nova é, sem dúvida, mais inclusivo. A arquitetura curricular proposta traz enorme potencial de ampliação de vagas, tal como já acontece em todos os contextos onde a educação universitária se estrutura em ciclos ou níveis de pré-graduação. Se, com o aumento decorrente da implantação do REUNI, conseguirmos atender no sistema público a demanda reprimida por educação superior, com sistemas de seleção que não discriminem por origem social ou étnica, haverá vagas, decerto para todos os que se apresentarem com motivação e vocação. No longo prazo, se todos os mecanismos de inclusão social funcionarem como previsto, não vamos precisar de reserva de vagas para o primeiro ciclo da Universidade Nova.

Uma vez no BI, aparentemente as oportunidades estarão igualadas porque todos os alunos terão acesso aos recursos educacionais e apoio institucional na universidade de acordo com o seu desempenho nos mesmos padrões de ensino. A estrutura curricular e alguns elementos organizativos introduzem no BI um viés igualitário (no sentido de melhorar a formação de todos e não de poucos), que pode reduzir, mas não suprimir ou reparar, diferenças sociais ou étnicas de origem. Além disso, a organização curricular dos Bacharelados Interdisciplinares permitirá oferta de cursos por turnos-padrão (matutino, vespertino e noturno), sendo que a maior concentração de atividades no turno noturno propiciará otimização de instalações e equipamentos de ensino. Poder-se-ia então inferir que, para a continuidade da formação nos cursos profissionalizantes, salvaguardas e compensações do tipo ações afirmativas não serão mais necessárias.

Mas, sinceramente, não creio nisso. A desigualdade das bases de formação educacional entre ricos e pobres neste país é grande demais para que seja superada em dois ou três anos. Salvador, por exemplo, apesar da força da cultura africana, é considerada como a cidade de maior desigualdade social e

étnica do Brasil. Com este histórico de racismo e elitismo da sociedade baiana, é lógico pensar que as vagas para formação em profissões de melhor status e perspectivas financeiras serão reservadas para os mesmos de antes das cotas. Mesmo sendo eficiente e inclusiva, a instituição dificilmente compensará o fato de que alguns alunos, vivendo em ambientes sofisticados e estimulantes, podem apenas estudar, contando ainda com recursos e suportes adicionais (por exemplo, contratando cursos complementares), enquanto outros continuarão lidando com problemas econômicos, vivendo precariamente, trabalhando em paralelo ao curso universitário, sem livros, equipamentos e recursos pessoais. Por esses motivos, defendo que devemos manter sistemas de compensação redistributiva de vagas (cotas para pobres, negros e índios), até que tenhamos verificado serem os mesmos desnecessários.

O que é possível se fazer nesse sentido? Primeiro, reforçar os programas de permanência. A universidade pública brasileira já desenvolve uma concepção de apoio social aos estudantes bastante avançada, com concessão de bolsas do setor público e algumas bolsas do setor privado, principalmente fundações. Porém, essas bolsas dão conta apenas de uma parte do problema. A outra parte corresponde a uma universidade que precisa se reestruturar profundamente para se tornar mais aberta, mais capaz de incorporar candidatos à formação universitária de qualquer origem social ou étnica, propiciando condições para a plena aderência dos estudantes aos programas de ensino. Enfim, precisamos garantir condições de vida e aprendizagem para os estudantes inscritos nos programas de ações afirmativas, com a disponibilização de recursos pedagógicos e financeiros para uma formação profissional plena na universidade pública.

Finalmente, não podemos subestimar o efeito positivo da ampliação de vagas na educação superior. De certa maneira, até a própria adesão da sociedade aos programas de ações afirmativas tem sido prejudicada pela sensação de subtração social: vagas que eram preenchidas por jovens de classe média teriam sido subtraídas para serem concedidas a pessoas mais pobres da população. É claro que isso é importante para um efeito de justiça social, mas será muito mais correto avançar no sentido da ampliação de vagas na universidade para que os alunos tenham chances sociais mais importantes do que têm no momento. Dessa forma, pelo menos no âmbito da UFBA, o projeto Universidade Nova é uma consequência direta do sucesso do Programa de Ações Afirmativas.

Enfim, a proposta Universidade Nova defende a manutenção das políticas de ações afirmativas, monitorando qualquer grau de segregação

ou discriminação. Mas no limite, esse modelo tem como objetivo tornar a instituição universitária uma máquina de inclusão social pela educação superior. Também nesse aspecto, o projeto inspira-se em Anísio Teixeira, que considerava a escola pública como “a máquina que prepara as democracias”.

NEM HARVARD, NEM BOLONHA

A transformação proposta no projeto Universidade Nova visa a dotar a universidade brasileira de uma estrutura curricular interdisciplinar, flexível, abrangente de cursos de graduação, articulada à pós-graduação, posicionando-nos como a primeira universidade brasileira a ter uma arquitetura acadêmica compatível com regimes modulares de formação em ciclos. O novo modelo prevê uma educação superior modular, flexível e progressiva, com mobilidade intra e interinstitucional, a ser implantada gradualmente, garantindo, nessa transição, articulação e mobilidade com o modelo de progressão linear atualmente vigente.

A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Além disso, novas modalidades de processo seletivo serão necessárias, tanto para o primeiro ciclo quanto para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior. Pretendemos, dessa maneira, construir no Brasil um modelo de educação superior compatível, no que for pertinente para o contexto nacional, com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) e com o Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária.

O projeto Universidade Nova busca a transformação total e radical das estruturas e modalidades vigentes na universidade atual, em variados aspectos, difíceis de detalhar neste momento e estágio de elaboração da proposta. Naturalmente, todos esses aspectos constituem sugestões, propostas e pontos preliminares, sujeitos a críticas, discussões e revisões, especialmente do ponto de vista de política institucional. Mesmo assim, não podemos perder o foco do projeto. Não se trata apenas de influir, reparar ou remendar defeitos da educação superior brasileira, em suas diversas modalidades atualmente vigentes.

Acreditamos que, com a Universidade Nova, poderemos talvez corrigir alguns graves defeitos do modelo atual, herdado da reforma de 1968, que conserva, na graduação, ecos da Europa do século XIX e, na pós-graduação, opera uma imitação do que era feito nos Estados Unidos. A estrutura universitária precisa ser plenamente integrada como o é em outros países do mundo.

Aliás, a formação do pesquisador na Universidade Nova ganhará mais autonomia porque poderá se dar em paralelo à formação do profissional. Em muitas áreas, não faz sentido se requerer primeiro uma formação em

profissões como pré-requisito para a formação do docente e do pesquisador. Tomemos Bioquímica como exemplo: o aspirante a pesquisador nesse importante campo não precisará ter-se diplomado como farmacêutico ou médico para poder entrar no mestrado e depois no doutorado da área. Outro efeito possível: quando o desenho proposto alcançar plena implantação, a definição do Mestrado Profissional como formação profissional especializada complementar, em bases compatíveis com modelos internacionalmente vigentes, permitirá superar uma enorme distorção no sistema brasileiro de educação superior que é o grande *business* das especializações, mais um fruto da criatividade nacional.

O grau de desarticulação entre os níveis de formação é intenso e profundo. É praticamente impossível a um aluno de graduação cursar disciplinas na pós-graduação, mesmo que mostre desempenho para tanto. Ao mesmo tempo, nenhum estudante da pós-graduação aceita ter cursos num nível de graduação, considerando isso como rebaixamento. Contudo, creio que a proposta realmente permitirá maior integração com a pós-graduação. Por exemplo: os alunos que concluírem o Bacharelado Interdisciplinar com excepcional destaque poderão ser recrutados diretamente por programas de pós-graduação. Isso vai mudar bastante também o perfil do alunado de pós-graduação, a estrutura dos cursos e sua relação com a pesquisa.

No que se refere a alterações de estrutura e função da pós-graduação no modelo da Universidade Nova, há muitas questões, inclusive técnicas e legais, ainda em aberto: Será viável ampliar o escopo da modalidade Mestrado Profissional como formação avançada e/ou especializada para as carreiras profissionais? Poderá a Residência, formação avançada para a área médica, ganhar equivalência ao Mestrado Profissional? Caberá, em áreas específicas que envolvem treinamento avançado em serviço, conceber a modalidade Doutorado Profissional?

É preciso considerar ainda o tema das reações e resistências à nova proposta. O primeiro foco de resistência, certamente, é a indústria do vestibular, um setor privado muito poderoso que opera sob a lógica da competitividade. A Universidade Nova, ao ampliar a oferta, reduzirá a competição. Certamente, os alunos de escola privada continuarão tendo acesso à universidade, mas também os de escola pública.

Além disso, temos que considerar as reações do setor privado de ensino superior. A Universidade Nova representará imenso avanço em termos de matrículas no ensino público. Há uma expectativa de duplicar a oferta de vagas caso todo o sistema federal adote essa proposta. É um salto histórico porque

a cada ano a representatividade do setor público na oferta de matrículas vem caindo.

Outro segmento que, aparentemente, pode mostrar resistência são os próprios docentes de instituições universitárias. Afinal, temos quatro gerações de intelectuais formados nessa estrutura atual e que não conhecem outra realidade de formação. Mas pessoalmente não acho que devemos pensar em termos de oposição e sim em termos de construção coletiva. O conceito de oposição se aplica quando algo concreto e definido tenta impor-se de cima para baixo, como foi a Reforma Universitária do regime militar, em 1968. Nesse caso, tem sido o oposto. Por isso sou otimista. Sei que vamos construir em conjunto uma proposta avançada e progressista e, para isso, tenho a certeza de contar com docentes, servidores, estudantes e toda a sociedade.

À primeira vista, os elementos de efficientização do processo de formação universitária podem ser determinantes para sua adoção em escala ampla pelo sistema federal de educação superior. Afinal de contas, como se trata de recursos públicos, justifica-se plenamente a busca obstinada de economicidade na gestão institucional. Entretanto, a implantação da arquitetura proposta para a Universidade Nova terá seu maior impacto não em termos financeiros e administrativos, mas justamente nos aspectos filosóficos e conceituais das funções culturais e sociais da Universidade. Para subsidiar este argumento, proponho retomar a idéia-base de que a Universidade deve ser a casa do talento e da criatividade, o lugar da competência radical (Almeida Filho, 2007).

O que acontece quando, submissos e enredados nas tramas da sociedade competitiva e do pensamento conservador, deixamos sobreviver a universidade da mediocridade e do conformismo? Quantas inteligências sensíveis têm sido rejeitadas, fagocitadas ou desviadas de promissoras carreiras científicas ou artísticas por esta velha universidade? Cada pessoa, rica, negra, índia, de baixa renda, branca, imigrante, classe média, oriental, ou não, tem algum diferencial de talento e capacidade criativa, que cabe à sociedade, por meio dessa “maravilhosa invenção chamada universidade”, como escreveu Kant, descobrir e cultivar, para o desenvolvimento econômico, social e cultural da própria sociedade.

A estrutura curricular da Universidade Nova permitirá a captação de estudantes vocacionados para certas áreas de formação (como, por exemplo, as artes e as ciências com forte componente lógico) por meio de iniciativas de esclarecimento, sedução e recrutamento. Docentes, pesquisadores e “atuantes” (no sentido latouriano) de cada área de conhecimento e setor

de inserção profissional, terão maiores chances de lançar suas redes, ainda no momento interdisciplinar do BI, para pescar os latentes talentos desconhecidos. Assim, sinais de “competência radical” poderão ser revelados a tempo de direcionar de modo adequado carreiras profissionais, científicas e artísticas dos estudantes universitários.

Ademais, se o adjetivo interdisciplinar for mesmo levado a sério, teremos modificado sobremaneira o perfil intelectual dos egressos da educação universitária. Ao final dos BIs, os alunos deverão ter cursado pelo menos dois terços de disciplinas não relacionadas às carreiras profissionais oferecidas. Assim, na Universidade Nova formaremos mais engenheiras e engenheiros expostos à poesia, mais médicas e médicos com uma compreensão ecológica e política, mais artistas com passagem pela filosofia, mais administradores e administradoras com formação histórica, mais biólogas e biólogos com estudos clássicos, mais professores de todas as áreas do saber com uma formação interdisciplinar.

Cabe aqui um esclarecimento, dado que as primeiras reações frente à divulgação de pontos parciais desta proposta se têm manifestado frontalmente contra uma rendição à “ALCA-demia” ou possível adesão ao “Espaço Universitário Comum Europeu”. Tais reações revelam reduzido grau de conhecimento da proposta, pois, como fica claro neste conjunto de textos, somos radicalmente contra a universidade corporativa e cultivamos uma atitude crítica perante o Processo de Bolonha. O desconhecimento dos proto-críticos é compreensível dado o fato de que nos encontramos nas etapas iniciais de construção e detalhamento dos aspectos conceituais e metodológicos.

Na realidade, há grandes diferenças ideológicas, formais e operacionais entre o BI da Universidade Nova, o *college* no modelo norte-americano e o *Bachelor* do modelo unificado europeu. Por um lado, a pré-graduação da universidade norte-americana é mais longa e mais densa, em termos curriculares, do que o BI, exigindo dedicação exclusiva e, em muitos casos, residência nos *campi*. Por outro lado, as diversas versões do primeiro ciclo do Processo de Bolonha (*laurea triennale* na Itália, *licence* na França, *bachelor* na Inglaterra, *bakkalaureat* na Áustria etc.) têm estruturas de currículo já bastante especializadas, quase contraditórias com a estrutura interdisciplinar do BI.

Apesar de, por diversas razões – caráter predominantemente público da educação superior, duração equivalente, manutenção de cursos profissionais no segundo ciclo etc. –, encontrarmos semelhanças entre o modelo europeu atual e a proposta da Universidade Nova, as diferenças de contexto entre

os espaços universitários europeu e latino-americano são grandes o bastante para desaconselhar uma adesão formal e restrita ao Processo de Bolonha.

Em suma, ampla compatibilidade é positiva neste mundo globalizado, mas qualquer submissão será fatal (como tem sido em todos estes anos de história da educação superior brasileira) para o cumprimento do mandato humboldtiano da universidade como lugar de concepção e construção da identidade nacional. Como fica claro pela leitura dos textos da última seção, portanto, nada mais longe das bases filosóficas e políticas da Universidade Nova do que supor que se trataria de uma proposta de incorporação a qualquer um dos modelos hegemônicos de universidade no cenário internacional.

Isso nos leva à principal inspiração da proposta Universidade Nova, desde os seus primeiros ensaios. Não é Harvard, nem Bolonha. Trata-se das mais fecundas fontes do pensamento progressista na história brasileira: ninguém menos que Anísio Teixeira e Milton Santos.

Anísio Teixeira, no decorrer de uma vida de gestor público profícuo e intelectual criativo, produziu uma obra de inegável consistência filosófica, política e científica. Em diversos momentos desta coletânea de textos, tivemos ocasião de referirmo-nos à figura de Anísio e suas contribuições para o pensamento crítico sobre a Universidade. Por isso, o leitor já terá alguma familiaridade com a biografia do eminente educador baiano, nascido em Caetité em 1900 e falecido no Rio de Janeiro em 1971, possivelmente assassinado pela repressão do regime militar.

A partir de perspectivas que designa como “Educação Democrática” e “Educação Progressiva”, Anísio Teixeira formula conceitos fundamentais sobre as bases políticas da Educação como direito de todos e dever do Estado (nas suas palavras: “dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível”). Desenvolvendo um ponto de vista próprio de pedagogia filosófica, criticando duramente o que chama de “dualismo escolar”, Anísio valoriza e aprofunda o papel das abordagens dialógica e participativa no processo educacional e sistematiza a proposta de uma Escola Nova. Nisso, antecipa em décadas posições posteriormente encontradas em Paulo Freire e seus discípulos.

Sintonizado com os debates epistemológicos mais avançados do seu tempo, Anísio antecipa a emergência de novos paradigmas no panorama da ciência contemporânea, formula sua concepção da “nova escola pública”. A esse respeito, no livro hoje clássico *Educação não é privilégio*, Teixeira (1957) escreve:

em face dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser atividade de alguns para, em suas aplicações, se fazer necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos” e deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados, em técnicos de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia.

Além de criador de uma importante obra reflexiva e propositiva sobre a Universidade, Anísio Teixeira liderou várias iniciativas concretas, como a construção institucional da UDF e da UnB, frustradas pela repressão política, como vimos acima. Nesse aspecto, no Projeto de Lei que instituiu a Universidade de Brasília, enviado ao Congresso Nacional em 21 de abril de 1960, tendo Anísio Teixeira como Presidente da Comissão de Elaboração, encontramos elementos de definição conceitual plenamente convergentes com a proposta. Isso transparece no seguinte excerto do item 12 da Exposição de Motivos:

Propõe-se uma estrutura nova da formação universitária, para dar-lhe unidade orgânica e eficiência maior. O aluno que vem do curso médio não ingressará diretamente nos cursos superiores profissionais. Prosseguirá sua preparação científica e cultural em Institutos de pesquisa e de ensino, dedicados às ciências fundamentais. Nesses órgãos universitários, que não pertencem a nenhuma Faculdade, mas servem a todas elas, o aluno buscará, mediante opção, conhecimentos básicos indispensáveis ao curso profissional que tiver em vista prosseguir.

Vários escritos de Anísio sobre a universidade – destaco o livro *Ensino Superior no Brasil. Análise e interpretação de sua evolução até 1969* –, compõem uma crítica, confessadamente precoce, da Reforma Universitária de 1968. Nesse volume, publicado postumamente em 1989, Anísio faz uma aguda análise da história e da estrutura do sistema brasileiro de educação superior, acrescentando uma valiosa seção propositiva, que será objeto de nossa atenção adiante. Premonitório na identificação dos principais problemas estruturais da universidade brasileira – os dilemas cruciais da identidade institucional (formar quadros técnicos ou promover ciência & cultura? educar ou credenciar profissionais?) e o processo de expansão desenfreada, que se tornou ainda mais sério com a privatização dos anos 1990 –, o seguinte trecho (Teixeira, 2005, p. 178-9) merece transcrição:

Vacilando entre a idéia de ensino superior como formação profissional das primeiras escolas do Império e a da universidade como consolidadora da cultura nacional, manifesta na década de 1930 e depois na Universidade de Brasília em 1960, o País viveu todo esse longo período de mais de cem anos a multiplicar vegetativamente aquelas primeiras escolas profissionais, dentro das precárias condições em que se criara o primeiro curso médico em 1808, entremeando esse *laissez-faire* com os assomos ocasionais de criação da verdadeira universidade. [...] Durante esse longo período enraíza-se a idéia de um ensino superior superficial, simples reflexo de cultura estrangeira importada, de ensino oral e de tempo parcial, destinado a oferecer diplomas suscetíveis de credenciar seus titulares a cargos e honrarias. O longo hábito de tais escolas deflagra, sob as novas condições do Brasil moderno, uma expansão explosiva de tais escolas por todo o País.

Em diferentes momentos da sua obra, Anísio Teixeira sintetiza elementos de definição conceitual importantes para sua proposta de Universidade, por analogia à concepção, a um só tempo revolucionária e pragmática, da Escola Nova. Na condição de neófito estudioso do pensamento anisiano, para mim o mais impressionante foi constatar que se encontra em detalhes, na sua obra, o sistema de três ciclos de formação (pré-graduação, graduação e pós-graduação), antecipando em quase meio século a arquitetura curricular do Processo de Bolonha. Os conceitos fundamentais da proposta da Universidade Nova já se encontram expostos com clareza no pensamento de Anísio.

Vejamos: a estrutura modular da educação superior; o próprio conceito do BI como modalidade ou etapa propedêutica de formação universitária; os componentes curriculares e o caráter majoritariamente optativo do BI, incluindo o conceito de cursos-tronco; a articulação entre os bacharelados curtos, as carreiras profissionais de média duração e as carreiras longas, incluindo a natureza geral e interdisciplinar (naturalmente sem a terminologia atual) dos ciclos iniciais de formação; a estrutura modular, não-especializada e, citando Abraham Flexner, a organização por níveis de formação do sistema de unidades de ensino e das escolas de pós-graduação.

Para que os leitores tenham uma ainda que ligeira dimensão de sua personalidade e sua obra, apresentamos brevemente uma síntese biográfica de Milton Santos.

Geógrafo, cientista social, filósofo, ensaísta e pensador político, autor de mais de 40 livros, Milton de Almeida Santos nasceu em Brotas de Macaúbas, no interior da Bahia, em 1926. Formou-se em Direito pela Universidade

da Bahia, no ano de 1948. Autor de livros que, pela originalidade e audácia, surpreenderam os geógrafos brasileiros e de todo o mundo como *O Futuro da Geografia* (1953). Em 1958, retornou à Bahia, com doutorado em Geografia pela Universidade de Estrasburgo. A pedido do Reitor Edgard Santos, e com o apoio da Cooperação Técnica do Ministério das Relações Exteriores da França, Milton Santos criou o Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais da Universidade Federal da Bahia em 1959. Após o golpe militar de 1964, foi preso e exilado. Entre 1965 e 1977, ensinou em vários países (França, Estados Unidos, Canadá, Peru, Venezuela, Tanzânia), sempre escrevendo e lutando por suas idéias. Em 1977, tentou ingressar na UFBA, porém teve seu nome vetado pelos órgãos de segurança que atuavam na universidade. Aprovado em concurso para Professor Titular da USP, radicou-se em São Paulo, onde foi membro da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo. Doutor *honoris causa* em várias prestigiosas universidades, tornou-se o único brasileiro a receber o prêmio Vautrin Lud (considerado o prêmio Nobel da geografia), em 1994. De sua profícu obra, destacam-se *Por uma outra globalização* (2000a) e *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (Prêmio Jabuti, 1997), além de sua obra-mestra *Por uma Geografia Nova* (1979). Milton Santos faleceu em São Paulo, em 24 de junho de 2001.

Para Milton Santos, assumir a contemporaneidade como sociedade do conhecimento não significa desconsiderá-la tal como se constitui no sistema capitalista. O recurso a esta noção não pretende escamotear que vivemos em um modo de produção onde as iniquidades sociais encontram-se bastante agravadas por trajetórias históricas e pela profunda e desigual interdependência entre países, com posições hierárquicas bem determinadas e diferenciadas. Antes busca interpretar criticamente, no sentido de transformá-los, itinerários, contradições, conflitos e potencialidades, inscritos num mundo cada vez mais interconectado, pois integra tanto o plano global quanto o local. Esta perspectiva de integração de planos corresponde à noção de “globalização alternativa”, proposta por Milton Santos (2000).

Neste mundo globalizado, o conhecimento torna-se categoria imprescindível para sustentar qualquer projeto político que vise construir um desenvolvimento equânime e sustentável. A complexidade da sociedade contemporânea, resultante da emergência de macroprocessos sociais, tem produzido vários efeitos estruturais. Milton Santos destaca dois conjuntos de efeitos em sua obra seminal *Por uma Geografia Nova* (1979[2002]). Por um lado, a compressão do espaço-tempo produz o “universalismo empírico” e paradoxalmente fomenta a etno-diversidade. Por outro lado, os desafios do

pensamento complexo e as demandas por uma cosmologia aberta e abrangente têm promovido e valorizado a epistemo-diversidade. O primeiro desses efeitos tem sido designado como multiculturalismo e o segundo tem assumido uma feição contraditória ao conhecimento herdado, de base especializada, indicando perspectivas pós-disciplinares para sua superação.

Para Milton Santos (2002b), a conjuntura conceitual da sociedade do conhecimento implica uma relação dialética entre os seguintes elementos: Primeiro, a emergência de um novo espaço-tempo, mediada pelo aperfeiçoamento e disponibilização dos meios de transporte; segundo, nesse caso mediada pela ampliação da telemática, estabelece-se uma hiperconectividade inédita na história humana; terceiro, surgem condições de possibilidade concreta para a hegemonia de um pensamento complexo, em lugar do referencial simplificador cartesiano, para dar conta da complexidade crescente da sociedade contemporânea.

Na sociedade multicultural contemporânea, por desígnio histórico, a Universidade adquire lugar de destaque para realizar o presente e imaginar o futuro. A modernidade dela exigiu inicialmente um potente desenvolvimento do conhecimento disciplinar, elaborado a partir de uma conformação nitidamente fragmentadora e especializada.

A adesão a tais modalidades de conhecimento organizou tanto os diferentes campos científicos quanto teve acentuado impacto na reorganização das instituições universitárias, que, em geral, passaram a se estruturar academicamente em moldes disciplinares e administrativamente em departamentos semi-autônomos e mesmo estanques. A segmentação burocrática tornou-se constitutiva das novas modalidades de instituição de conhecimento. Conforme Milton Santos (*apud* Leite, 2007):

No Brasil, as universidades se reorganizaram dentro da doutrina da Trilateral, segundo a qual nós não devemos produzir conhecimento. O Brasil é, portanto, um país onde o trabalho intelectual não traz recompensas. E as universidades, por sua vez, reduzem as possibilidades de criação, na medida em que são colocadas num esquema autoritário e burocrático.

Não obstante, a tecnociência demonstrou tempestivamente sua insuficiência no enfrentamento das novas e complexas questões colocadas pela epistemo-diversidade, que impuseram novos arranjos de campos de saberes e práticas. Na segunda metade do século XX, a multiplicação de aportes disciplinares sobre objetos e temáticas convergentes, a busca de interfaces e

conexões entre disciplinas e a experimentação de trânsitos de sujeitos entre campos de conhecimento distintos permitiram a conformação de alternativas designadas como multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. Definida como o estabelecimento de nexos significativos entre os campos disciplinares, a interdisciplinaridade tornou-se uma exigência dos currículos contemporâneos em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais.¹⁴

Ao apresentar o modelo da Universidade Nova, demonstramos em sua arquitetura curricular uma franca abertura à interdisciplinaridade e à etnodiversidade. Além de promover qualidade, flexibilidade, autonomia, mobilidade e compromisso social nas práticas pedagógicas da universidade brasileira, tornando-a mais integrada ao panorama contemporâneo de educação superior, postulamos, com o projeto Universidade Nova, o resgate da instituição universitária como casa da cultura. Nesse sentido, é preciso considerar o tema (obsessivo, para Milton Santos) das culturas oprimidas, subalternas e subordinadas. Para considerar esse conjunto de questões inquietantes, proponho retomar a noção de etnodiversidade como interessante e útil para repensar a base conceitual da universidade brasileira, reforçando suas referências epistemológicas e pedagógicas.

Em *Por uma Geografia Nova*, Milton Santos (2002a) analisa elementos estruturantes da conjuntura conceitual contemporânea ou, nos seus termos, da ideologia do mundo moderno. Em seu projeto intelectual e político de superação permanente de estruturas produtoras de opressão social, antecipava eixos de ruptura e renovação, reafirmando o valor do novo, da mutação permanente, da abertura epistemológica e da inter-meta-disciplinaridade.

Pelo exposto, nota-se um parentesco mais forte entre a Geografia Nova e a Universidade Nova do que permite supor o mero compartilhamento da adjetivação. O marco referencial da proposta de resgate da universidade brasileira que nos entusiasma indica e incorpora os seguintes valores filosóficos, metodológicos e pedagógicos da contemporaneidade:

- Articulação de saberes
- Novo espaço-tempo
- Hiperconectividade

¹⁴ A interdisciplinaridade (e sua evolução em direção à transdisciplinaridade) compreende um tema central do pensamento de Milton Santos, objeto de análises recentes compiladas na coletânea organizada por Maria Auxiliadora Silva e Rubens Toledo Junior (2007).

- Pensamento complexo
- Multi-inter-transdisciplinaridade
- Paradigmas alternativos de formação

Em suma, a problemática da localização e da territorialidade do espaço, culturalizando as noções de paisagem e historicizando o conceito de tempo-espaço, estruturantes da *Geografia Nova* de Milton Santos (2002a), complementa e justifica uma abordagem crítica, multicultural e interdisciplinar na pedagogia contemporânea como marco conceitual da Universidade Nova. Nas duas propostas, postula-se enfim uma formação universitária mais voltada à emancipação de sujeitos e saberes, efetivamente crítica e mobilizada contra a permanência de todas as formas de dominação.

Não obstante sua importância por se tratar de uma contribuição nacional ao pensamento filosófico ocidental, tanto Anísio Teixeira quanto Milton Santos permanecem demasiadamente restritos ao território epistemológico da tecnociência. Em ambos, nota-se um respeito quase ingênuo pelos avanços da ciência e da tecnologia. Precisamos, portanto, superá-los dialeticamente.

Considerando o processo de globalização, o espaço-tempo unificado e a diversidade cultural do mundo, a Universidade Nova precisa de uma teoria crítica da sociedade e da cultura como fundamento para seus projetos político-pedagógicos. Nesse sentido, podemos recorrer a uma “sociologia das emergências”, tal como proposta por Boaventura Santos (2002), a partir da reflexão sobre o fenômeno do multiculturalismo, derivando a partir daí conceitos mais ampliados como, por exemplo, Etnodiversidade. Para que isso ocorra, as instituições universitárias terão que se envolver em movimentos simultâneos de incorporação da globalidade e de peculiaridades regionais, produzindo conhecimentos adequados aos contextos e formando indivíduos capazes de dar conta das tarefas de compreender e intervir nessa realidade complexa e cambiante.

Ao propor uma “epistemologia dos conhecimentos ausentes” para introduzir uma análise crítica da noção de transição epistemológica, Boaventura Santos (1989), apresenta um marco referencial de grande potencial para nos ajudar a construir um projeto renovado de universidade. Trata-se do que posteriormente o próprio autor veio a designar como “ecologia dos saberes”. Isso significa uma nova epistemologia, capaz de transgredir fronteiras cognitivas e metodológicas, sobretudo propiciando a construção de modos de produção de conhecimento mais integradores e respeitosos da complexidade do mundo.

Embora o conhecimento no mundo atual seja produzido em âmbitos altamente especializados, o entendimento da totalidade desse mundo, cada vez mais complexo e multidimensional, requer dos processos formais de ensino-aprendizagem uma abordagem integradora que confira sentido e significado ao conjunto de informações que se apresentam em fragmentos desconexos (Ribeiro, 2003). Na Universidade renovada, será preciso reconstruir práticas pedagógicas universitárias como instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos no seu próprio processo emancipatório e de formação profissional, política, cultural e acadêmica.

Nesse sentido, uma teoria dos processos ensino-aprendizagem consistente com projetos de renovação radical como a Universidade Nova poderá certamente articular a Pedagogia da Autonomia (cf. Paulo Freire, 2007) a uma Pedagogia da Afiliação (conforme proposta de Alain Coulon, 2008). Tal articulação teórico-metodológica deverá incluir entre os objetivos da Universidade Nova a formação de “rebeldes competentes” (expressão de Boaventura Santos), nos seguintes eixos dialéticos de formação:

- (a) Flexibilidade / Mobilidade;
- (b) Decisividade / Responsabilidade;
- (c) Criticidade / Competência.¹⁵

Com base nesses pontos, a proposta da Universidade Nova pretende superar o sistema binário das culturas antagônicas e excludentes, que correspondia à idéia de fundo ou estrutura ideológica das sociedades modernas, e suas universidades clássicas. Por um lado, tem como projeto reparar ou mesmo erradicar os vieses perversos que tanto distorcem, do ponto de vista de uma pedagogia emancipatória, a missão formadora da instituição universitária. Por outro lado, o conceito de multiculturalismo corresponde à idéia de fundo ou estrutura ideológica da contemporaneidade, ou, como querem alguns, das sociedades pós-modernas.

Cultivamos a esperança de que, neste século XXI, sistemas de múltiplas culturas, nem contraditórias nem complementares, são os que melhor traduzem a cosmologia complexa das sociedades contemporâneas, o que permitirá a reinvenção da universidade brasileira. Por todos esses motivos, com base nesse marco conceitual, justifica-se plenamente uma profunda reestruturação da arquitetura curricular da universidade brasileira visando

¹⁵ Esses temas merecerão posteriormente um tratamento mais específico.

tornar a educação superior em nosso país sintonizada com o seu tempo, reafirmando uma postura crítica mais clara de instituição tendencialmente transformadora da sociedade.

PROTOPIA: UNIVERSIDADE NOVA

Como membro crítico e consciente da comunidade universitária, não posso nem devo acreditar em donos da verdade nem respeitar monopólios de transparência e clareza. Portanto, ao contestar sem hesitação o niilismo militante, a enganação intelectualista e o imediatismo burocrático de algumas vozes desse debate, não o faço com a pretensão de contrapor um discurso alternativo igualmente totalitário, simétrico e espelhado, pronto a identificar os verdadeiros problemas e apontar soluções mágicas para a necessária recuperação da sofrida universidade brasileira.

Minha intenção é outra. Gostaria que, avançando nesta discussão, pudéssemos contribuir para ampliar a discussão na sociedade sobre as possibilidades de reforma universitária, expondo os elementos centrais dessa complexa problemática a uma audiência maior, levando o debate para fora das instituições universitárias e das organizações correlatas. Penso que podemos fazê-lo do modo mais objetivo possível, explicitando os principais dilemas práticos e conceituais que desafiam tanto formuladores e executores da reforma quanto seus críticos.

Sobre esse tema, de uma coisa tenho algum grau de certeza: a superação da crise da universidade brasileira mediante a reforma profunda das instituições acadêmicas é condição absolutamente necessária para a retomada do desenvolvimento econômico e social sustentado e para a construção de um projeto viável de nação neste país, neste século.

Dizem alguns críticos que a sociedade brasileira mal está se recuperando das ações afirmativas nas universidades públicas e já tem que começar a pensar em algo novo. É função da universidade justamente fazer isso. O que enfim se espera da universidade? Sabemos que ela foi inventada para estar à frente da sociedade, para construir a cultura, para ser vanguarda na história. Quando o projeto Universidade Nova estiver em curso de implantação, possivelmente se abrirá alguma outra vanguarda. O fato de a universidade brasileira, historicamente, ter abdicado de construir o novo, fez com que a sociedade fosse buscar a inovação em outras instituições. Por isso, a instituição universitária foi perdendo paulatinamente seu valor perante a cultura nacional.

Faz parte dos pensamentos esperançosos que, nestes textos, pretendi compartilhar com os eventuais leitores, a reflexão de que agora estamos mobilizando mais o debate sobre esses temas relevantes e assim ganhamos visibilidade e auto-afirmação. Por exemplo, colocar o Brasil no cenário educacional

do mundo é responsabilidade da universidade. Para isso, é imprescindível que, nas relações complexas de trocas internacionais, tenhamos sistemas educacionais que sejam valorizados e compatíveis com os centros intelectuais e econômicos do mundo contemporâneo. Não podemos criar e fomentar, sob o pretexto da autonomia, formas de perpetuação do nosso atraso. É claro que a universidade brasileira conta com centros de pesquisa de excelência e reconhecimento internacional, mas o avanço pontual não faz a instituição como um todo ser vanguarda. A universidade precisa de algo que a unifique nessa direção. E aí entra o projeto Universidade Nova.

Talvez por mera dialética, parece que as condições de superação do constrangimento histórico de termos uma universidade arcaica e inerte se acumulam, indicando algum horizonte de transformação.

Primeiro, as mudanças pretendidas pela Reforma Universitária de 1968 foram completamente digeridas e neutralizadas pelas forças do tradicionalismo na universidade. De fato, em menos de 10 anos, as universidades brasileiras que passaram por aquela reforma já haviam recuado, quase completamente, em relação às alterações de estrutura institucional e de arquitetura curricular.

Segundo, nem mesmo o deus *ex-machina* chamado “mercado de trabalho” parece mais se importar com os padrões de formação profissional dos egressos da educação universitária. Grandes corporações, empresas de pequeno e médio porte, instituições públicas (principalmente do judiciário), simplesmente retreinam todos os profissionais recrutados para compor seus quadros técnicos e executivos, como se a passagem pela instituição educacional e a conquista do diploma universitário apenas cumprissem a função de credenciamento e não de formação profissional.

Por último, os modelos de formação universitária que inspiraram nossas instituições de educação superior já se encontram totalmente superados em seus contextos originais. Quando o prazo de consolidação do Processo de Bolonha for alcançado (a data é 2010), o Brasil corre sério risco de ser o último país com algum grau de desenvolvimento científico, tecnológico e industrial a possuir uma arquitetura curricular com padrões e modelos estabelecidos na *Belle Époque*. Caso isso ocorra, o País do Futuro terá enfim cumprido sua sina de ser para sempre o “país dos bacharéis”.

Com base nesse referencial, propomos alternativas para superar a crise da universidade pública brasileira que persiste, latente, enfrentando o maior desafio de sua história, resumido nesta cadeia de impasses: como fazê-la politicamente responsável, socialmente inclusiva e, ao mesmo tempo, reafirmar a excelência acadêmica que a define como instituição plena de autonomia e

criatividade? Como nela fomentar eficiência e economicidade pertinentes à gestão pública e, ao fazê-lo, inculcar valores do *zeitgeist* contemporâneo?

A solução dos dilemas da universidade não pode mais ser adiada. Não cabe sustentar a torre de marfim na conjuntura atual, nesta era de mundialização, aquecimento global, realidade virtual, movimentos sociais expandidos e democracia em tempo real. Precisamos ser criativos para descobrir saídas e responsáveis para concretizar transformações. Perante a magnitude desse desafio, a palavra presciente do mestre Anísio Teixeira (2005, 178-9) nos guia, como se fosse hoje: “O desafio do presente é criar ordem e padrões de métodos e ação universitários na galáxia imprecisa, múltipla e vaga do ensino superior brasileiro, em expansão incoercível.”

Para isso, temos de enfrentar dois fantasmas, antevistos por Milton Santos: de um lado, a burocratização, de outro lado, o conservadorismo. Por um lado, conforme Santos (2007), “a burocracia dentro da universidade tem a tendência de dar mais importância aos meios do que aos fins, de privilegiar o resultado ao invés do conjunto. Isso a universidade não suporta. Ela é a única instituição que não suporta ser institucionalizada.” Por outro lado, não obstante a reconhecida necessidade e oportunidade da mudança, temos encontrado muita incompreensão e resistência, paradoxalmente por parte de setores da comunidade universitária que por suposto deveriam apostar no novo e na transformação.

Por que o novo tanto assusta? O mestre Milton Santos (2002a: 25) nos ajuda a compreender mais este paradoxo:

O apego às velhas idéias parece uma enfermidade incurável. [...] A coisa é tão grave que um observador sem preconceitos poderia mesmo julgar-nos por falta reiterada de imaginação. Caímos naquele defeito de considerar velhas formas de pensar como inevitáveis, o que tem gravemente impedido o desenvolvimento da ciência em geral. Ao invés de perseguir um saber novo, preferimos deliciar-nos com a reprodução do saber velho. Isto é possível pelas formas de cooptação que, embora diferentes segundo os lugares, terminam oferecendo os mesmos resultados, isto é, a canonização dos (velhos) modelos.

Mais adiante, Milton Santos nos encoraja e indica o caminho a seguir:

O passado não pode servir como mestre do presente, e toda tarefa pioneira exige do seu autor enorme esforço para perder a memória, porque o novo é o ainda não feito ou ainda não codificado. O novo é, de certa forma, o desconhecido e só pode ser conceitualizado com imaginação e não com certezas.

Por tudo o que vale, compartilhamos o projeto político do sábio geógrafo baiano: o novo não pode ser um fim em si mesmo, a novidade tem que ter sentido social e histórico, para transformar este mundo tão desigual. Por isso, nosso projeto de mudança quer, sem preconceitos e com imaginação, como Milton Santos certamente sonhou, tornar a universidade brasileira uma instituição radicalmente pública, de fato popular. Eis a questão crucial, desafio maior para a Universidade Nova: como popularizar sem vulgarizar, como pagar a dívida social da educação brasileira sem destruir o sonho de uma universidade responsável, competente e criativa.

O termo utopia foi inventado por Sir Thomas Morus, em 1516, para nomear a república ideal, um país que não existe e não pode existir, um lugar impossível. Vem de *u-topos* que, literalmente, significa não-lugar.

Jorge Luis Borges, num conto triste intitulado *Utopía de un hombre que está cansado*, toma Quevedo como epígrafe: “Llamola *utopía*, voz grega cuyo significado es no hay tal lugar.”

O termo utopia popularizou-se em todas as línguas modernas como sinônimo de projeto irrealizável. Num momento recente, tornou-se popular a declaração de que vale a pena lutar por utopias. Sinceramente, discordo. Acho o utopismo patético e melancólico. Para mim, a luta que vale a pena é por lugares possíveis.

A Universidade Nova nada tem de fantasiosa; este projeto não é uma utopia. Trazemos sim uma proposta provocadora, realista, viável, portanto realizável; seguimos um movimento assumidamente desejante, mobilizador, histórico (no sentido de operado pela ação humana). Por tudo isso, proponho chamá-la de *protopia*. Ao neologismo se aplica a mesma lógica etimológica do termo utopia. Mas atenção: no lugar da negação, do vazio, temos o prefixo *pro*, a favor de, na direção de, atuante (como em proativo).

Criamos, aqui, um movimento a favor de um lugar; movemo-nos em direção a este lugar; neste movimento, construímos o novo lugar, nossa *protopia*, a Universidade Nova.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Almeida Filho, Naomar (2007), *Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos*. Brasília: Editora UnB; Salvador: EDUFBA.
- Almeida Filho, Naomar; Marinho, Maerbal Bittencourt; Carvalho, Manoel José de; Santos, Jocélio Teles (2005), *Ações Afirmativas na Universidade Pública: o caso da UFBA*. Salvador: CEAO.
- CEAO (2000), *O negro na universidade*. Salvador: EDUFBA. (Coleção Série Novos Toques do Programa A Cor da Bahia).
- Coulon, Alain (2008), *A Condição de Estudante. A entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Freire, Paulo (2007) [1996], *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gramsci, Antonio (1967), *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kant, Immanuel (1990), “ Les Conflits des Facultés”, *Opuscules sur l’histoire*. Paris: Flammarion, 203-226.
- Kerr, Clark (2005), *Os usos da universidade. Universidade em questão*. Brasília: Editora UnB.
- Leite, Maria Angela (org.) (2007), *Encontros* (Entrevistas com Milton Santos). São Paulo: Azougue.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1988), *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global.
- Moura Castro, Cláudio de (2002), *Os dilemas do ensino superior e a resposta da Faculdade Pitágoras*. Belo Horizonte: Universidade.
- Olive, Arabela Campos (2002), “Histórico da Educação Superior no Brasil”. In: Soares, Maria Susana (org.), *Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES/Unesco, 31-42.
- Readings, Bill (2002), *Universidade sem cultura?* Rio: EdUERj.
- Ribeiro, Darcy (1986), *Universidade para quê?* Brasília: Editora UnB.
- Ribeiro, Renato Janine (2003), *A Universidade e a Vida Atual*. Rio de Janeiro: Campus.
- Sábato, Ernesto (2003), *O escritor e seus fantasmas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Salmeron, Roberto (2007), *Universidade interrompida. A Universidade de Brasília, 1961-1965*. Brasília: Editora UnB.
- Santos, Boaventura de Sousa (1989), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (1994), *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2000), *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da Experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

- Santos, Boaventura de Sousa (2005), “A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 137-202.
- Santos, Milton (2002a) [1978], *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Edusp.
- Santos, Milton (2002b) [1996], *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. São Paulo: Edusp.
- Silva, Maria Auxiliadora; Toledo Junior, Rubens (orgs.) (2007), *Encontro com o pensamento de Milton Santos: a interdisciplinaridade na sua obra*. Salvador: EDUFBA.
- Teixeira, Anísio (2005), *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: EDUF RJ.
- Teixeira, Anísio (2007) [1957], *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: EDUF RJ.