

AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA E LIBERDADE ACADÊMICA: DA UTOPIA À DISTOPIA

Naomar de Almeida Filho

Texto em elaboração

Quinta minuta inicial, não citar nem divulgar
Comentários, críticas e sugestões são bem-vindas
(naomaralmeida@gmail.com)

Professor Visitante no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo/USP. Professor Titular Senior do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Ex-Reitor da UFBA e da Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB. Pesquisador 1-A do CNPq.

SUMÁRIO

	pg.
Prólogo: uma fábula humboldtiana	3
A questão da autonomia	23
Utopia-Atopia-Protopia-Distopia	28
Conceitos de autonomia universitária	33
Autonomia: resistência e utopia	45
Autonomia como atopia	52
Intermezzo: um conto cabanístico	61
Autonomia pela norma	61
Autonomia como protopia	73
Autonomia em eclipse	89
Distopia e necropolítica: o fim da Universidade?	96
Future-se: autonomia ou distopia?	109
Dilemas da autonomia universitária	121
Por uma outra autonomia	141
Epílogo: O duelo do Barão von Humboldt contra o Doutor Cabanis	154
Referências Bibliográficas	169

PRÓLOGO: UMA FÁBULA HUMBOLDTIANA¹

Paris, 28 de maio de 1798. Chove no final da manhã; a primavera parisiense está úmida e lamacenta, como acontece todos os anos. Uma *carrosse* escura corre à margem do Sena, na estreita via do Quai des Tuileries, evitando alagamentos, buracos e pedras escorregadias. Na pequena carruagem, segurando-se aos solavancos, encontra-se Wilhelm, um jovem alemão, pálido e esguio, cabelos curtos e encaracolados, com uma testa ampla antecipando a calvície precoce. Está a caminho de uma importante reunião na sede do Ministério do Interior, convocada por Venceslas Jacquemont de Moreau, influente Diretor-Geral da Instrução Pública e membro do *Institut national de France*. A pedido do Conde de Tracy, o anfitrião havia

¹ Para validar os elementos factuais deste prólogo, como eventos narrados, personagens, posicionamentos filosóficos e políticos nas discussões referidas, recorri a diversas fontes bibliográficas: Andrä (1962), Lilti (2005), Lüth (2007), Saad (2014), Aarsleff & Logan (2016), Mueller-Vollmer & Messling (2017) e Filip & Moggach (2018). Sobre a vida de Wilhelm von Humboldt, utilizei principalmente a detalhada biografia escrita por Paul Sweet (1978). As descrições pessoais se baseiam na farta iconografia do período, disponível na internet, com gravuras ou *portraits* de praticamente todos os personagens referidos. Detalhes dos acontecimentos, intenções e pensamentos íntimos das personagens envolvidas constituem elementos ficcionais óbvios, de minha inteira responsabilidade, usados apenas para compor o formato literário de fábula.

organizado um colóquio com alguns dos mais ativos intelectuais da França naquele momento.

Naquele momento de primavera política, o jovem Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand, Barão von Humboldt é apenas mais um na horda de herdeiros ricos, *scholars* diletantes, aspirantes a escritor e jovens filósofos que acorreram a Paris tão logo o Terror refluíu com o advento do Diretório. Na época do colóquio, tinha apenas 30 anos. Apesar de ilustre desconhecido na França pós-revolucionária, já era celebrado na Alemanha como jovem prodígio, ensaísta criativo e destacado membro do romantismo alemão, amigo próximo de Schiller e Goethe.

Durante sua graduação em Filologia Clássica, Wilhelm tinha feito uma viagem de estudos à Suíça, Renânia e França, com o preceptor da família Humboldt, o pedagogo e filósofo Joachim Heinrich Campe, tradutor de Locke e de Rousseau ao alemão. Nessa viagem, estiveram em Paris justamente no mês seguinte à tomada da Bastilha, marco histórico da Revolução Francesa de 1789. Guiados pelo Conde de Mirabeau, peregrinaram à tumba de Jean-Jacques Rousseau no Castelo de Ermenonville e assistiram à sessão da *Assemblée Nationale* que estatizou as propriedades da Coroa, da Igreja, dos nobres e das universidades. Após concluir um doutorado em Jurisprudência na Universidade de Göttingen, cumpriu uma temporada de estudos livres na Universidade de Jena com seu irmão mais novo Alexander (que depois se tornaria célebre como explorador e naturalista, precursor da Ecologia e da Geografia moderna), onde se tornariam discípulos de Friedrich Wolf, August Schlegel e Johann Gottlieb Fichte.

Em novembro de 1797, o primogênito Barão von Humboldt mudou-se para Paris com sua esposa Karoline von Dacheröden e dois filhos pequenos. Por mais de três anos, Humboldt participaria da intensa vida cultural, intelectual e política parisiense, cumprindo rico e metódico programa de estudos, contatos e debates, visitando museus e bibliotecas e comparecendo regularmente às sessões do *Institut national de France*, aos debates do Conselho dos Quinhentos e aos espetáculos da *Comédie Française* e do *Théâtre de la République*. Antes de regressar à Alemanha no verão de 1801, sua temporada francesa somente havia sido interrompida por viagens de pesquisa à Espanha, a fim de conduzir estudos de campo sobre o idioma Basco que lançaram as bases da linguística moderna.

Durante sua estada na França, Wilhelm von Humboldt manteve detalhado diário intelectual e pessoal que merece ser mais bem avaliado pelos historiadores. Trata-se de detalhado, competente e sincero registro de praticamente todos os seus passos nessa temporada parisiense, impressionante etnografia histórica do epicentro cultural de um dos períodos em que a história mais rapidamente se acelerou, a virada política dos países ocidentais na passagem do século XVIII ao XIX.²

² Esse monumental diário encontra-se nas Obras Completas (Gesammelte Schriften) de von Humboldt, publicadas pela Real Academia Prussiana de Ciências a partir de 1903, num volume organizado por Albert Leitzmann e publicado em 1916. Existe uma edição em Francês, organizada e traduzida por Elisabeth Beyer (2013), que serviu de fonte bibliográfica para este texto.

* * *

Àquela altura, o jovem Humboldt já conhece muito bem os caminhos da cidade velha. Apressa o cocheiro para chegar na hora marcada. Pretende falar com o Conde de Tracy ainda antes da reunião, para agradecê-lo pela iniciativa e, quem sabe, desfazer um potencial mal-entendido.

Na verdade, aquela reunião fora planejada como continuação e ampliação de um debate desastrado que ambos tiveram na mansão de Tracy, situada na pequena comuna de Auteuil-sur-Seine. Esse debate ocorrera no dia 17 de maio, registrado no diário do jovem Humboldt como “*une longue conversation métaphysique*” e por Destutt de Tracy, em seu diário, como uma “*longue discussion philosophique*”. Parece que a única coisa em que teriam concordado foi a duração excessiva da conversa. O jovem Wilhelm sem dúvida se esforçou tentando “revisar a filosofia alemã para abordar todos os pontos em que as duas filosofias se separam e sobre os quais devemos começar a nos entender se queremos tornar possível seu encontro.”³ Nessa data, no seu diário, o Barão von Humboldt não esconde sua má-impressão sobre o Conde de Tracy, quando sobre ele escreve: “não é exatamente uma cabeça admirável, talvez nem mesmo uma cabeça metafísica”.⁴

³ Tradução livre de: « je cherchai simplement à faire le tour de la philosophie allemande pour aborder tous les points sur lesquels les deux philosophies se séparent et sur lesquels il faut commencer par s'entendre si l'on souhaite rendre possible leur rencontre. »

⁴ Tradução livre de: « n'est pas exactement une tête des plus admirables, peut-être point même une tête métaphysique ».

Ao ter notícia da realização do colóquio, Humboldt só podia tomá-lo como um sinal de que a antipatia não era recíproca; portanto, deveria rever sua opinião sobre o Conde, pensava a contragosto. Por isso, apressa-se...

O objetivo declarado do encontro será confrontar as duas principais (e rivais) vertentes do Iluminismo, as *Lumières* francesas de Diderot, Helvétius e Condillac e a *Aufklärung* germânica de Immanuel Kant e seus discípulos. Junto com o médico Georges Cabanis, Antoine Desttut de Tracy liderava um grupo de cientistas, intelectuais e ativistas políticos que veio a ser conhecido como *Les Idéologues*. Além dos líderes, outros ideólogos foram convidados: Joachim Lebreton, editor da *Décade Philosophique*, principal revista do grupo, o filósofo e professor de lógica Pierre Laromiguière e o Abade Emmanuel Joseph Sieyès, um padre parisiense representante do povo nos Estados Gerais, jurista e filósofo autodidata que se tornara fervoroso militante da causa constitucionalista na *Assemblée Nationale*.

Para ajudá-lo a representar o ponto de vista da filosofia alemã, Humboldt convida dois amigos com quem convivera em Jena e que se encontravam em Paris naqueles dias: Carl Gustav von Brinkman, diplomata sueco de origem teutônica, poeta e filósofo, discípulo de Schleiermacher, e Claude-Camille Perret, professor de filosofia de Dijon orientado por Fichte em seu doutorado e, na época, um dos poucos comentadores da obra kantiana na capital francesa.

* * *

Humboldt e Perret desembarcam da carruagem na entrada principal do Ministério do Interior, debaixo do toldo que a protege da chuva. Guiados por um jovem aspirante a oficial de governo, sobem as escadarias do palácio até ao salão onde se realizaria o colóquio. Humboldt mal disfarça sua excitação, até nervosismo, por baixo da capa de lã escura ainda gotejante. O colóquio seria o coroamento de seu paciente trabalho de infiltração na corte cultural parisiense.

Em seu diário, no dia anterior ao colóquio, revelando uma expectativa positiva, Humboldt escrevera que se preparava para *une rencontre métaphysique*. A longa noite, quase insone, permitira ao impaciente berlinense rever sua pauta de interesses e avaliar porque aquele colóquio lhe era tão fundamental. Além da metafísica e da filosofia política, temas tão maltratados em suas discussões recentes com o próprio Conde de Tracy e posteriormente com Madame de Staël, Humboldt cultivava especial predileção por duas questões que lhe parecem chave para o projeto iluminista de uma antropologia natural: os fenômenos da linguagem e os processos de formação cultural dos sujeitos.

O desafio de criar uma ciência da linguagem fascina o jovem intelectual. Entretanto, como ainda não tinham sido publicados os manuais dos ideólogos sobre o papel da gramática na *science de l'homme*, nem o próprio Humboldt imaginava que se tornaria autor de numerosos ensaios e tratados pioneiros de uma ciência moderna da linguagem, não há na pauta do colóquio qualquer menção a esse tema. Sua descrença nesse momento se deve

talvez a mero desconhecimento, considerando o reduzido intercâmbio entre os intelectuais que participaram da Revolução Francesa e a nova geração de pensadores alemães representada, talvez, nos seus primeiros escritos sobre filosofia política. De fato, entre 1792 e 1795, o talentoso berlinense, recém-saído dos bancos da universidade, escrevera três brilhantes ensaios que somente seriam divulgados e reconhecidos muito tempo depois de sua morte: *Über Denken und Sprechen* (Sobre Pensamento e Linguagem), antecipando sua original concepção estrutural da linguagem, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (Ideias para uma tentativa de determinar os limites da ação do Estado), prenunciando uma contribuição à teoria política do liberalismo, e *Theorie der Bildung des Menschen* (Teoria da Formação dos Seres Humanos), fundamentando sua filosofia neo-humanista da educação.

Nessa linha quase enciclopédica, durante o início de sua estada em Paris, Humboldt trabalha no esboço de uma obra ainda mais ambiciosa, intitulada *Plan einer vergleichenden Anthropologie* (Plano de uma Antropologia Comparada), onde a linguagem seria eixo central de uma ciência do comportamento humano (talvez uma nova ciência que se chamaria psicologia, hesitava) ou, quem sabe, fundamento de uma teoria original do conhecimento e daí uma nova pedagogia. O grandioso projeto não foi efetivamente concluído, porém a estrutura argumentativa do esboço original serve para sua profícua obra sobre filosofia da linguagem, hoje reconhecida como uma das principais matrizes teóricas da linguística contemporânea.

Por outro lado, a possibilidade de uma ciência geral da educação muito lhe interessa, sobretudo como parte de uma das mais importantes vertentes políticas do Iluminismo, a concepção de que educação é fator de liberdade, tanto na perspectiva rousseauiana de perfectibilidade recuperada pelos intelectuais franceses da primeira geração revolucionária quanto na ideia de formação intelectual (*Bildung*) como emancipadora do sujeito humano. Nessa vertente, um ávido Humboldt estuda sistematicamente as propostas de Mirabeau e Condorcet, anotando com interesse particular seus aspectos de construção política, regulamentação jurídica e viabilização organizacional. De fato, o *Travail sur l'éducation publique*, atribuído ao Conde de Mirabeau, tinha sido uma das fontes principais do seu pioneiro ensaio sobre o Estado, contribuindo com várias citações e mesmo uma epígrafe sobre a responsabilidade política da República pela educação dos seus futuros cidadãos em bases igualitárias.

Naquele momento, prestes a entrar em colóquio com alguns dos mais brilhantes intelectuais que contribuíram para a queda da monarquia, Humboldt ainda não sabe que os discursos de Mirabeau sobre educação tinham sido escritos por Cabanis, que não apenas dele cuidava como médico, mas era também um dos líderes do *l'Atelier*, um grupo de jovens intelectuais encarregados de organizar as notas e escrever os discursos do grande tribuno da Revolução Francesa.

* * *

O anfitrião Jacquemont cortesmente os saúda no vestibulo do salão, onde já estavam Sieyès, Lebreton e von Brinkman. Pouco tempo depois, outros convidados chegam, quase ao mesmo tempo. Humboldt não esconde seu desagrado ao ver que os líderes dos ideólogos estão atrasados (típicos franceses – deve ter pensado). O Conde de Tracy e o Doutor Cabanis viriam juntos pois eram vizinhos, já que, desde bastante jovem, Cabanis morava na mansão de Madame Helvétius em Auteuil. A tediosa espera é preenchida pelos protocolos e medidas de uma burguesia que recém aprendia a se comportar como elite política e cultural.

Wilhelm von Humboldt havia sido introduzido aos círculos da intelectualidade parisiense por meio de uma carta de recomendação dirigida à Madame Vandeul, filha de Diderot, o célebre líder da *Encyclopédie*, intermediada por seu amigo Goethe. Guiado inicialmente por Angélique de Vandeul, o simpático, culto e afável alemão tem acesso aos *salons* de Anne-Louise Germaine von Holstein, Madame de Staël, de Sophie de Grouchy, Marquesa de Condorcet, de Anne-Catherine d'Autricourt, Madame Helvétius, e de outras patronesses dos saraus de maior prestígio da França nos fins dos setecentos. Sobre uma dessas anfitriãs, com sutil ironia, registrara Humboldt no seu diário:

Madame ... é de trato gentil e refinado, mas vê-se que é bastante firme e decidida, capaz de rapidamente se tornar dura e rude. Às

vezes demonstra certo desdém por estrangeiros e pelo outro. No geral, portanto, muito francesa.⁵

Sua presença constante e interessada nos saraus logo o fazem reconhecido e celebrado, antes mesmo de completar dois meses em Paris. No *salon* de Madame de Condorcet, Humboldt é apresentado a Dominique Garat, influente líder político do Diretório, fundador e primeiro diretor do Comité de Instrução Pública. Ao saber que Garat é de origem basca e tem o *euskara* como língua nativa, com ele realiza uma série de entrevistas que, no final de contas, alimentam seu formidável interesse nas línguas e seu impacto sobre as matrizes da cultura, a estrutura do pensamento e a natureza do conhecimento. A partir de Garat, que se tornaria seu amigo por toda a vida, Humboldt tem notícia das propostas recentes de organização do sistema francês de educação pública. Curioso e perspicaz, descobre que, em todas essas iniciativas, encontra-se a presença forte e sempre discreta do médico, poeta e político Georges Cabanis.

Portando uma elegante mensagem de recomendação de Garat, Humboldt procura Madame Helvétius que, no intervalo de um dos saraus em sua mansão de Auteuil, finalmente o apresenta a Cabanis. Sempre aberto ao debate, sua intenção era com ele discutir a obra de Condillac sobre a natureza objetiva do conhecimento, a qual pretende estudar em paralelo comparativo com a obra de Locke, interessando-se

⁵ Tradução livre de: « M^{me} Condorcet est d'un commerce aimable et raffiné, mais l'on voit qu'elle est suffisamment ferme et décidée pour vite devenir dure et grossière. On note parfois chez elle un certain dédain pour l'étranger et pour autrui. Dans l'ensemble, donc, fort française ».

especialmente pelos processos de transmissão do conhecimento verdadeiro. Nessa data, em seu diário, narra com entusiasmo seu primeiro contato com Cabanis, descreve-o como um *personnage intéressant*, celebra-o como *le parfait matérialiste*, admira-se pelo fato dele ter conhecido Diderot, Voltaire, d'Alembert, Turgot e Condillac, alegra-se por ele ter sido parceiro político e amigo próximo de Mirabeau e Condorcet. Os dados que compõem essa anotação confirmam que o primeiro encontro de Humboldt com Cabanis foi agradável, amistoso e, em certa medida, íntimo.

A apreciação do “perfeito materialismo” que nos transmite Humboldt resulta certamente de sua interlocução direta com Cabanis pois, apesar de ter comparecido à maior parte das sessões da *Classe de Sciences morales et politiques* do *Institut national* durante sua temporada parisiense, naquele momento, ele não conhecia ainda a teoria fisiológica dos ideólogos. A série de conferências proferidas por Cabanis que, reunidas com outros textos, viriam a compor o tratado de fisiologia moral intitulado *Rapports du physique et du moral de l'homme*, haviam sido apresentadas entre janeiro de 1796 e setembro de 1797, antes portanto de sua chegada a Paris. A partir desse contato certamente caloroso, o jovem intelectual berlinense ganha acesso aos manuscritos dos novos *Rapports* que seriam apresentados ao *Institut national* a partir de agosto de 1798 e publicados somente em 1802.

* * *

Destutt de Tracy finalmente aparece sozinho na porta do salão, arrogantemente descuidado (portanto, tão francês, teria pensado o jovem Wilhelm, já quase irritado). Parecendo insincero, com ar desconcertante, desculpa-se pelo atraso: com as chuvas, as estradas que passam pelo Bois de Boulogne rapidamente se tornam quase intransitáveis. Humboldt se inquieta com a ausência de Cabanis, para logo descobrir que este havia sido interceptado no meio da escada por um grupo de ex-pacientes. Controla sua impaciência e, mudando de estratégia, cumprimenta o conde ao modo despojado que se tornara a nova etiqueta cidadã, para rapidamente lhe agradecer a oportunidade de conhecer mais a fundo a nova filosofia francesa pós-revolucionária. Posta-se na porta à espera de Cabanis.

O Doutor Cabanis tem naquele momento 42 anos de idade. Sobe devagar a escadaria, caminhando um pouco encurvado. Cabelos negros, curtos e cacheados, olhos escuros e brilhantes, face pálida barbeada cuidadosamente, conserva traços angelicais de sua juventude no rosto que completa um corpo franzino, revelando debilidade e desamparo, com ar quase doentio. Veste-se com a elegância e estudada simplicidade dos novos burgueses antes revolucionários; casaca cinza, camisa de colarinhos altos, impecavelmente branca, com um laço-gravata também branco. Vaidoso, mas discreto e sóbrio, exhibe uma fina echarpe tecida em algodão felpudo, importada de Portugal, tingida no tom escarlate escuro de uma madeira extraída das florestas do Brasil que, de tão explorada, tornara-se rara.

Ao chegar no topo da larga escada de mármore gasto, suja de botas enlameadas, Cabanis avista Humboldt e o saúda com um discreto aceno, ainda distante. O ilustre médico-filósofo não consegue evitar um sentimento de nostalgia, provocado pela forte simpatia que sente pelo jovem barão, quase recém-chegado em Paris e já reconhecido por seu talento, inteligência e desenvoltura, como ele próprio há duas décadas. Vê-se de novo aos vinte e poucos anos, celebrado como uma sensação nos *salons* de Paris, acolhido pela bela Anne-Cathérine Helvétius em Auteuil, onde convivera com Voltaire, Benjamin Franklin, conhecera seu mentor Mirabeau e seu amigo-irmão Condorcet. Como o Barão von Humboldt, o jovem Cabanis estudara os clássicos gregos e teria sonhado tornar-se poeta. Efusivamente, mas com evidente respeito, Cabanis dirige-se a Humboldt saudando-o em perfeito alemão, pronunciando todas as sílabas como o fazem na Prússia do Norte (pois tinha grande facilidade no domínio de línguas estrangeiras; na juventude, como secretário particular de um bispo polonês, viajara por toda a Europa Oriental e aprendera várias línguas).

* * *

Aliviado com a chegada de todos os convidados, um solene Jacquemont de Moreau dá as boas-vindas a todos e convida-os a tomar assento na mesa oval, onde estava servido um almoço ligeiro de pães, batatas frias, queijos, linguiças e aves assadas. No centro da mesa, cuidadosamente dispostos, há cálices e canecas de metal, cercados por garrafas de vinho e jarras de

cerveja arrumadas de modo displicente. Todos se servem, com ajuda de duas criadas e um adolescente de libré.

Com uma rápida saudação, em nome da República, o Conde de Tracy anuncia o início do colóquio. O Abade Sieyès, o mais ancião entre os presentes, primeiro a se pronunciar, lembra que a seleta audiência é formada por intelectuais ansiosos para conhecer melhor a obra de Kant, aproveitando a oportunidade de uma comparação com o seu equivalente na França, Etienne de Condillac, também abade, seu saudoso mentor na juventude. Cabanis faz uma saudação quase carinhosa ao jovem estudioso, agradecendo sua disposição de apresentá-los ao grande filósofo alemão, mais ainda depois da recém-publicada tradução francesa de *Zum ewigen Frieden* (Para a Paz Perpétua), onde o velho professor Kant enaltece corajosamente os princípios da Revolução de 1789. Em seguida, numa ordem confusa de precedência por idade, título de nobreza caduco e posição na hierarquia burocrática do Diretório, Destutt de Tracy e os outros ideólogos fazem suas saudações, gentis e espirituosas.

Quando chega sua vez, já no meio da tarde, Humboldt inicia sua palestra falando devagar e em tom firme, num francês gramaticalmente impecável, apesar do leve, mas indisfarçável sotaque norte-germânico. Tomando como base a *Crítica da Razão Pura* de Kant, para organizar a discussão, propõe que o debate seja travado em três campos: a metafísica, a filosofia política e a teoria do conhecimento. Em cada uma delas, enumera os pontos que considera cruciais; na metafísica, as fontes da verdade e a ontologia do espírito; na filosofia política, o papel do Estado, os limites da *égalité*, e a ideia kantiana de

autonomia como equivalente à *liberté*; na epistemologia, a relação entre linguagem e pensamento, a natureza do conhecimento humano e as liberdades de pensar, de falar, de pesquisar, de ensinar. Conclui sua fala num tom eloquente, propondo trazer as questões filosóficas abstratas e gerais para a dimensão particular da linguagem e para o plano prático da educação. Retribuindo as palavras gentis de Cabanis, agradece o seu papel de responsável pela publicação das obras de Mirabeau e de Condorcet e, numa atitude humilde (certamente estudada), pede que seus interlocutores o ajudem a compreender as diferenças entre os conceitos de *instruction* e de *éducation* no idioma francês para que ele possa compará-los com a noção alemã de *Bildung*.

Tudo parece ir muito bem, até que o Conde de Tracy, secundado por Lebreton, contesta duramente a interpretação proposta por Humboldt à teoria do conhecimento de Condillac como inapelavelmente empiricista. Sem mais esconder sua antipatia em relação ao arrogante militar, Humboldt perde a calma e declara que o pensamento filosófico francês, ao promover uma visão tomada pelo pragmatismo político, jurídico, científico e ideológico, sem considerar a espontaneidade do sujeito transcendental reconhecida por Kant, é “vergonhosamente inferior” à filosofia alemã. A réplica vem dura, numa barragem densa e alvoroçada: concordam os ideólogos que a crítica kantiana destrói o velho pensamento, mas nada põe no lugar; de fato, depois da revolução, há que reconstruir a sociedade, porém, primeiro é preciso fazer a revolução; e os reformistas alemães, coitados, continuam

submetidos a uma história pouco edificante de submissão aos soberanos.

Humboldt nota que alguns dos presentes não reforçam o coro dos ideólogos. Registra no seu diário que somente o velho abade Sieyès parece às vezes compreendê-lo, mas o faz em momentos fugazes, sobre questões coincidentes com sua própria concepção de *l'analyse métaphysique*, marcadamente cartesiana. Nada escreve sobre Cabanis.

Esfria rapidamente no começo da noite. A lareira não está acesa porque o inverno há muito terminara. Servem o jantar. Aproveitando a pausa tornada trégua, Humboldt tenta mudar de assunto. Reitera suas inquietações sobre a educação e, ao fazê-lo, pretende engajar o médico-filósofo, a quem escutara recentemente no Conselho dos 500 apresentando seu *Rapport sur le mode d'organisation des écoles de médecine* (Relatório sobre a Organização das Escolas de Medicina). Infelizmente, naquele momento, Cabanis parece distante, absorto nas conspirações que resultarão no golpe do 18 Brumário, ou apenas debilitado pelo *tour-de-force* daquele colóquio que parecia nunca terminar, ou talvez melancólico numa tarde-noite chuvosa e fria.

E o debate continua... Réplicas e trélicas se sucedem; às vezes o tom de voz se eleva, mãos e corpos se movem acaloradamente; discordâncias são amplificadas pelo álcool, vinho tinto entre a maioria francesa e cerveja bávara quente apreciada pelos dois germânicos. Em vão, o Abade Sieyès tenta

dirigir as discussões para alguma conclusão pontual, mesmo que provisória. Desolado, desiste e pensa que falam línguas diferentes. Trousson (2007) descreve a constrangedora situação com um comentário irônico:

Era hora de se aquecer, e aqui estavam eles, apegados à metafísica alemã, à matemática ou à necessidade de um princípio nas ciências. Era naturalmente um belo diálogo de surdos e a reunião teria sem dúvida entretido Voltaire.⁶

* * *

Humboldt escreve no seu diário que o inusitado *rencontre métaphysique* durou de dez a quinze horas (estranhíssimo grau de imprecisão, atribuível ao efeito de algum fungo alucinógeno adicionado à cerveja bávara importada na Paris revolucionária), avaliando-o como um quase total fiasco. Considera que sua expectativa – de poder cotejar as duas escolas filosóficas em torno de elementos cruciais, buscando pontos de convergência – nem de perto se cumpriu. Isso teria ocorrido porque, para ele, em suma, os filósofos franceses simplesmente ignoram a metafísica, por isso não conseguem entender Kant nem seus discípulos, recolhendo-se a um materialismo imediatista limitado pelo sensualismo radical de Diderot, Condillac e seus herdeiros. Sem conseguir esconder sua decepção, assim resume

⁶ Tradução livre de: « Le temps de s'échauffer et les voilà s'empoignant sur la métaphysique allemande, les mathématiques ou la nécessité d'un principe dans les sciences. Ce fut naturellement un beau dialogue de sourds et la rencontre eût sans nul doute diverti Voltaire ».

sua interpretação para os motivos do quase total dissenso verificado no colóquio:

A razão pela qual não conseguimos chegar a um acordo é a seguinte: toda filosofia tem como fundamento a pura intuição do Eu fora de toda a experiência, seja expressamente, começando diretamente dele, como o faz Fichte, seja tacitamente, demonstrando que a explicação dos fenômenos conduz a isso, como no caso de Kant. Os franceses ignoram isso absolutamente, nesse aspecto não têm nem um sentido nem uma ideia sobre isso e foi assim de fato que o tempo todo estivemos em dois mundos diferentes (GS XIV: 486).⁷

O talentoso berlinense não é somente inquieto, curioso e metódico, mas principalmente teimoso e determinado. Não se abate com o desastrado colóquio, apenas conclui que, neste lado do Sena, os ideólogos não estão prontos para apreciar a nova dialética que se prenuncia na outra margem do Reno. Será preciso aprofundar a luta por uma nova filosofia, reinventar o pensamento lógico, renovar a concepção de conhecimento científico, reformar o Estado e a política, redefinir a educação como formação, recriar a universidade como instituição da cultura, da ciência e da civilização. Desafio abissal, tarefa hercúlea, em nada fácil, mas Friedrich Wilhelm, Barão von Humboldt, formado no ocaso do movimento *Sturm und Drang*

⁷ Tradução livre de: « La raison pour laquelle nous ne parvenons point à nous mettre d'accord est la suivante : toute philosophie a pour fondement la pure intuition du Moi hors de toute expérience, soit expressément, en partant d'elle directement ainsi que le fait Fichte, soit tacitement, en montrant que l'explication des phénomènes y conduit, comme chez Kant. Les Français ignorent absolument cela, ils en possèdent aussi peu le sens que l'idée et, de fait, nous sommes toujours restés dans deux mondes différents. »

(Tempestade e Paixão) de seus mentores Schiller e Goethe, herdeiro do grande Kant, não se amedronta.

Para enfrentar o desafio lançado naquela longa jornada parisiense, Wilhelm não está só. Naquele exato momento, na longínqua Königsberg, o velho Kant acaba de publicar um texto corajoso, sutil e irônico, intitulado *Der Streit der Fakultäten* (O Conflito das Faculdades), reagindo contra a tentativa de censura do Rei da Prússia. Seu fiel irmão caçula, Alexander von Humboldt, ao visitá-lo em Paris no Natal desse ano, traz um precioso exemplar da primeira edição do livro que entraria para a história como o manifesto pioneiro da autonomia universitária. Alexander também traz notícias de que, naquele ano, refugiado em Tübingen, um outro jovem, também Wilhelm, também Friedrich, mas de sobrenome Hegel, com a intenção declarada de acolher, assimilar, subverter e superar as ideias da Revolução de 1789, começa a escrever sua obra-mestra, a *Phänomenologie des Geistes* (Fenomenologia do Espírito), propondo uma dialética original como condição para uma nova concepção da História.

O final dessa história é bem conhecido, mas posso recontá-lo. Em 1808, o primogênito Barão von Humboldt aceita o posto de Diretor da Educação e das Religiões de todo o Reino Prussiano. Em pouco tempo, promove uma reforma geral do sistema de educação básica, seguindo quase à risca os conceitos iluministas de Mirabeau/Cabanis e Condorcet que haviam sido

gerados pela turbulência revolucionária francesa e logo rejeitados por todos, jacobinos e girondinos, esquerda e direita. No ano seguinte, convoca seus antigos professores de filosofia, notadamente Schelling, Schleiermacher e Fichte, para desenhar um novo modelo de universidade, em proposital contraste com o regime de educação superior implantado na França pós-revolucionária, que a essa altura ele bem conhecia.

Em 1810, nesses moldes, um outro Friedrich Wilhelm, o Rei Friedrich Wilhelm III da Prússia, autoriza a criação da Universidade de Berlim, nomeando Humboldt seu primeiro Reitor. Por razões que a história não registra, Humboldt logo transfere o cargo para Schleiermacher que, por sua vez, em pouco tempo é substituído por Fichte.

Em 1818, Georg Wilhelm Friedrich Hegel assume a cátedra de filosofia da Universidade de Berlim, vacante desde 1814, quando morreu o velho Fichte. Professor carismático, magistral conferencista, seus cursos de filosofia e história atraíam estudantes de toda a Europa. Hegel foi Reitor da Universidade de Berlim de 1829 até 1830, pouco antes de falecer. Deixou toda uma geração de discípulos e herdeiros intelectuais, que entraram para a história como os Jovens Hegelianos, entre eles outro Karl, o Marx.

Reza a lenda que, em 16 de novembro de 1831, dia gélido e chuvoso, o velho Barão Wilhelm von Humboldt percorreu toda a estrada desde o palácio de sua família em Tegel até à Chausseestraße, para a cerimônia fúnebre de Hegel; aí aproveitou para prestar homenagem ao seu colega, amigo e

mentor Johann Gottlieb Fichte, enterrado na mesma quadra do cemitério Dorotheenstädtischer.

* * *

O que o Barão Wilhelm von Humboldt tem a ver com o Brasil? (Se ainda fosse seu irmão caçula... De fato, em meados de 1800, Alexander von Humboldt pretendeu entrar em terras brasileiras durante sua primeira expedição à América do Sul, porém foi expressamente proibido de fazê-lo pela Coroa Portuguesa.)⁸

E o que essa fabulosa história parisiense tem a ver com a crise da universidade de pesquisa no mundo contemporâneo? E mais ainda com a tragédia atual da educação superior brasileira? Na minha opinião, tudo a ver. Os ingredientes da problemática histórica de nosso sistema de educação bonapartista, excludente e alienante, com sua universidade pública elitista e cúmplice, já estavam todos aí, eloquentemente destacados num evento que, de fato, aconteceu, mesmo se ocultos ou latentes numa conversa de surdos que, efetivamente, nunca se realizou como debate de ideias.

Parece fantasioso? Então revisemos com cuidado cada um dos pontos que Humboldt naquele momento considerava cruciais e

⁸ Em junho de 1800, o Governador da Província do Grão-Pará, recebeu “especiaes ordens de S. Magestade: Ordena mui expressamente o Mesmo Augusto Senhor, que V. Sa. faça examinar com a maior exacção e escrupulo, se com effeito o dito barão de Humboldt, ou outro qualquer viajante estrangeiro tem viajado, ou actualmente viaja pelos territorios dessa capitania, pois que seria summamente prejudicial aos interesses politicos da corôa de Portugal, se se verificassem semelhantes factos; e confia S. A. R. que V. Sa., pelo seu zelo, e efficaz disvelo empregará em um negocio de tanta, importancia toda aquella destreza e sagacidade, que é de esperar das luzes e circunspecção de V. Sa. pelo bem de seu real serviço” (Andrä, 1962, p. 390).

vejamos como são absolutamente contemporâneos: o papel do Estado como promotor de equidade e justiça social, as fontes da verdade legítima para uma ciência responsável, a natureza do conhecimento como produto da inteligência humana, o lugar do humanismo na formação dos sujeitos na cultura e, principalmente, a ideia de autonomia universitária e o valor das liberdades acadêmicas – liberdade de pensar, liberdade de pesquisar, liberdade de ensinar. Consideremos, na mesma medida, a pertinência e atualidade do desafio de reinventar a epistemologia de sua época para renovar uma concepção herdada de conhecimento científico, além de reformar o Estado e sua ideia de política, redefinindo a educação a partir do conceito fundamental da *Bildung*, a fim de recriar a universidade como instituição social promotora da ciência e da civilização.

Por muitas razões, sérias e tristes, autonomia universitária e liberdade acadêmica tornaram-se assuntos da ordem do dia no Brasil e no mundo hoje. Com urgência e paciência, precisamos revisar e discutir sentidos e implicações desses termos, sobretudo nesta conjuntura brasileira atual dominada por profundo e doloroso retrocesso político-ideológico. Fazê-lo com cuidado, serenidade, profundidade e racionalidade convém a todos nós que somos parte dessa singular comunidade de diálogo que se chama comunidade universitária. Até porque temos enorme responsabilidade perante os segmentos da sociedade que precisam contar com a educação como fator de emancipação, num contexto de desenvolvimento social e humano tão adverso.

A QUESTÃO DA AUTONOMIA

Neste ensaio, gostaria de apresentar para debate uma reflexão sobre os conceitos de autonomia universitária e liberdade acadêmica. Trata-se de uma proposta de estudo exploratório, necessariamente datado, com o objetivo de avaliar o impacto de recentes desdobramentos da crise econômica e política nacional sobre a universidade brasileira, ameaçando sua autonomia institucional e acadêmica.

Para melhor fundamentar esse estudo, orientar o debate que se pretende provocar e enriquecer discussões tão necessárias quanto urgentes, precisamos antes rever de modo breve alguns antecedentes históricos da Universidade, essa instituição milenar de conhecimento que se tornou patrimônio da humanidade.

Instituídas na época medieval tardia, universidades faziam parte de um sistema institucional vinculado à Igreja Católica Romana, com a missão de promover, guardar e proteger a cultura greco-cristã estruturante do ocidente europeu (Ridder-Symoens, 2004). Nessa fase, sob a proteção do Papado e sua poderosa rede episcopal, foram desenvolvidas formas peculiares de autonomia política frente a soberanos e senhores feudais. As universidades tinham governos e tribunais independentes,

polícia própria e até cadeias para estudantes libertinos e brigões. O estatuto especial de autonomia das universidades medievais é descrito com precisão por Durham (1989, p.3):

A diferença fundamental entre as universidades e as escolas das catedrais, que as antecedem, é que as universidades não são instituições eclesiásticas. Também não são órgãos do poder civil. São propriamente instituições da sociedade, reconhecidas pelo Imperador ou pela Igreja. Assim, a construção da universidade implicou a luta por um espaço de autonomia que envolveu sempre uma complexa relação com os poderes constituídos.

No Século XVI, cismas religiosos romperam o vínculo de várias universidades com o Vaticano, principalmente aquelas situadas no centro-norte europeu. Isso deu início a um processo de gradual secularização, desigual em distintas regiões e territórios, que, em certa medida, ainda prossegue em vários contextos institucionais (Gascoigne, 1998). Assim, o conceito de autonomia dessas instituições modificou-se no que se refere à fonte de proteção política e militar, a partir de então repassada para nobres, príncipes e reis que se tornaram patronos de universidades nos territórios sob seu domínio.

Somente após o Renascimento, a Universidade prioriza sua missão pedagógica e se reinventa como instituição formadora de quadros intelectuais e profissionais. Nesse momento, a questão da autonomia com liberdade acadêmica aparece historicamente vinculada a dois projetos antagônicos de educação superior que se consolidaram no Iluminismo (Anderson, 2004). Para um desses projetos, a universidade deve ser lugar de produção de verdades e de formação de produtores de conhecimento (tecnocientífico), num momento crucial de emergência das primeiras formas industriais de produção. No

outro projeto, a educação superior aparece como dispositivo institucional destinado à formação de quadros políticos, burocráticos e técnicos para a organização do Estado moderno e para o desenvolvimento econômico, num momento de expansão e consolidação do capitalismo mercantil.

O princípio definidor do primeiro projeto toma a Ciência como a forma mais avançada – e única portadora de validade e legitimidade – para produção de conhecimento nas sociedades modernas. O segundo projeto tem como fundamento o princípio de que a Educação constitui direito fundamental da pessoa humana na medida em que seria matriz de todos os direitos capazes de garantir equidade nas sociedades modernas.

Neste ensaio, tomando como ponto de partida esses dois projetos de educação superior, de modo preliminar e provisório, proponho explorar a evolução conceitual das noções de autonomia universitária e liberdade acadêmica. Para isso, em primeiro lugar, pretendo apresentar sucintamente alguns elementos metodológicos necessários para organizar a *démarche* analítica proposta, com base no conceito de *utopia* e correlatos, como *atopia*, *protopia* e *distopia*. Em segundo lugar, comentarei de modo sintético algumas questões etimológicas e conceituais pertinentes às ideias de liberdade acadêmica, autonomia universitária e correlatos, bem como antecedentes históricos de rupturas político-ideológicas ocorridas no início do Século XIX, quando se estabeleceram modelos de educação superior ajustados à modernidade emergente.

Na linha central do argumento, em terceiro lugar, pretendo discutir como utópica a ideia de que a universidade é um ente

jurídico-político dotado de autonomia institucional e liberdade acadêmica plena. Trata-se aqui da ideia-força da Reforma Humboldt, movimento de introdução da pesquisa científica como uma das missões fundamentais das universidades modernas, fortemente associado à filosofia kantiana e ao Romantismo alemão. Em contraste, proponho avaliar como atópica uma noção peculiar de autonomia institucional interna, axial ao modelo de educação superior da Reforma Cabanis, posteriormente incorporada na reforma bonapartista da educação francesa. Variantes desse modelo de ensino superior baseado em faculdades e escolas superiores autônomas, no qual universidades cumprem um papel meramente nominal, foram adotados em muitos países de cultura latina, inclusive no Brasil.

Na sequência, focalizando o processo de redemocratização do nosso país após o regime militar, examino propostas de regulamentação do princípio constitucional da autonomia universitária, formuladas, criticadas, rejeitadas e esquecidas nas últimas décadas. Como exemplo de uma reforma universitária anunciada, mas não realizada, darei destaque especial ao conjunto de propostas elaboradas no primeiro Governo Lula, particularmente entre 2004 e 2006, quando a questão da autonomia institucional assumiu papel central nas propostas de reforma universitária apresentadas pelo Ministério da Educação que, por motivos adiante analisados, proponho designar como Projeto Tarso Genro.

Em continuidade, pretendo avaliar o projeto de reforma universitária do governo Bolsonaro recentemente divulgado que, por insondáveis razões de marketing político, foi intitulado

“Future-se”. Trata-se de pretensa concessão de autonomia administrativa e financeira às universidades brasileiras condicionada à adoção de modelos empresariais de gestão, num contexto de crise econômica, perversão política e distopia social. Por último, a partir da análise desses movimentos históricos, proponho uma apreciação crítica da condição da universidade como instituição social que, para continuar cumprindo sua missão histórica, precisa rever, atualizar e quiçá recriar conceitos herdados que estruturam sua identidade institucional, tais como os conceitos de autonomia universitária e liberdade acadêmica.

* * *

Este escrito tem origem numa comunicação apresentada na Mesa-Redonda “*Universidade e Liberdade Acadêmica*”, na 71ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada na UFMS, em Campo Grande/MS, em 23 de julho de 2019. O texto original foi revisado e ampliado com material produzido no rico debate que se seguiu. Agradeço aos colegas da mesa Luiz Antonio Cunha, José Vicente Tavares dos Santos e Carlos Alexandre Netto, bem como aos participantes da discussão, por suas questões e contribuições naquele momento. O texto enfim consolidado recebeu críticas e sugestões de Luis Eugenio de Souza, Lígia Vieira da Silva, Eduardo Mota, Nilson Machado, Luiz de Menezes e Leonardo Lazarte, a quem também agradeço. Além de contribuir com várias questões e argumentos para este ensaio, Denise Coutinho fez revisão técnica e de redação do texto final.

UTOPIA-ATOPIA-PROTOPIA-DISTOPIA

Em termos metodológicos, pretendo conformar uma linha argumentativa para a reflexão proposta, numa perspectiva histórico-crítica de análise retórica. Para isso, devo recorrer à série semântica *utopia-atopia-protopia-distopia* como balizamento para uma abordagem analítica orientada por analogias, correspondências, indícios e contrastes.

Utopia é um termo criado pelo jurista e diplomata inglês Lord Thomas More, no início do século XVI, para designar uma sociedade perfeita, onde não haveria moeda nem exércitos, homens e mulheres seriam iguais, o fruto do trabalho seria coletivamente apropriado e o governo seria exercido por todos os cidadãos. Terry Eagleton (2015) destaca o caráter político radical e a coragem de seu autor (aliás decapitado pelo Rei Henrique VIII), ao comentar que nenhum *Lord Chancellor* teria a ousadia de denunciar a propriedade privada, de propor uma forma primitiva de comunismo e de descrever a ordem social de seu tempo como “*conspiracy of the rich*”.

Na acepção original, utopia implicava a concepção alegórica de um lugar que não existe, maravilhoso, mas fantasioso, localizado

em lugar-nenhum – daí a origem do termo e seus correlatos denotar uma negação do substantivo Grego τόπος, que significa lugar ou espaço (daí topografia, topologia, tópico etc.). Posteriormente, por extensão, a palavra veio a designar qualquer situação ideal, porém impossível, destinada a ser mero objeto de sonho, desejo e motivação (Eagleton, 2015).

A expressão “socialismo utópico” foi empregada por Friedrich Engels (1880) para designar e denunciar as propostas políticas de Saint-Simon, Fourier e Owen, diferenciando-as do projeto marxista, ainda em formação naquela época, que seria o socialismo científico. Em obras anteriores com seu parceiro Karl Marx, principalmente em *A Ideologia Alemã*, Engels havia identificado a ideologia com irrealidade, ilusão e inconsciência, implicando representações do mundo que ocultam as verdadeiras fontes da exploração econômica, da opressão política e da alienação pessoal. Nessa perspectiva, faz sentido considerar os socialismos utópicos e todas as propostas de reforma social não-marxistas como parte do registro da ideologia. Por extensão, observa-se uma relação de equivalência quase total entre esse sentido de ideologia e a ideia de utopia, assim definida como negativa, conservadora e, portanto, nociva ao progresso humano.

Com uma abordagem propositalmente antagônica à abordagem marxista, Lewis Mumford escreveu *The Story of Utopias* (1922), uma revisão histórica do pensamento utópico, cuja intenção era valorizar sua dimensão de gênero literário capaz de afirmar (positivamente) uma visão de mundo definidora de diferentes momentos históricos. Nesse texto, o autor propõe uma leitura

da história da humanidade em paralelo a uma história de criação e cultivo de utopias como dispositivo estruturante para formar e reproduzir um *world of ideas*, numa perspectiva neo-platônica ou idealista tardia. Mumford justifica classificar duas famílias de utopias: de fuga (*escape* ou *compensation*) e de reconstrução (*reconstruction*). Em suas palavras: *The first leaves the external world the way it is; the second seeks to change it*. Além disso, introduz o termo ‘eutopia’ para indicar utopias positivas, diferenciadas de ‘outopias’, correspondentes ao sentido negativo de “não-lugar”.

Uma formulação mais complexa, com a intenção declarada de superar a polaridade entre utopia como ideologia e o socialismo pretensamente científico e verdadeiro, foi apresentada pelo teórico social alemão Karl Mannheim, numa obra intitulada *Ideologia e Utopia* (Mannheim, 1997), hoje quase esquecida. Nesse livro, Mannheim trata o conceito de utopia como resultante de um movimento de superação da ideologia e propõe a ideia de “mentalidade utópica” para designar um perfil psicossociológico capaz de sonhar e projetar (mas, não necessariamente realizar) a transformação política da sociedade. Mannheim descreve quatro formas da utopia: utopia milenarista – que antecipa o reino celestial antes do Apocalipse; utopia liberal humanista – baseada na ideia de progresso e perfectibilidade humana mediante uma educação civilizatória; utopia conservadora – ou melhor, regressiva, postula um retorno triunfante a uma mítica era dourada da tradição e dos costumes ancestrais;⁹ e a utopia socialista – superação e síntese das três outras.

⁹ Para Ricoeur (2015, p. 326) trata-se na verdade de “uma contrautopia que, impelida a legitimar-se pelos ataques de que é alvo, torna-se, de certa maneira, uma utopia.”

Em 1975, o eminente filósofo francês Paul Ricoeur ministrou na Columbia University um curso intitulado “A Ideologia e a Utopia”, posteriormente publicado a partir de notas de alunos e transcrições de gravação, revisado pelo próprio autor (Ricoeur, 2015). Após cuidadosa revisão crítica do conceito de ideologia em sua curta história, desde sua origem como eixo teórico principal do movimento dos *Idéologues* mas sobretudo sua transformação nas diferentes etapas da teoria marxista e seus desdobramentos, Ricoeur propõe uma criativa releitura (e respeitosa recuperação) da concepção de utopia em Mannheim. Denunciando como preconceituosa a ideia de que a utopia seria somente um sonho irrealizável, nela encontra um potencial político revolucionário na percepção de transformações possíveis numa realidade inaceitável. Assim, no limite, uma utopia pode abalar a ordem estabelecida pois “está sempre em vias de realizar-se”. E nisso a utopia se distingue da ideologia que, “ao contrário, não tem de ser realizada, visto que é a legitimação daquilo que é”. Por esse motivo, em geral, as ideologias são “dirigidas ao passado, enquanto as utopias estão orientadas para o futuro” (Ricoeur, 2015, p.319).

Não podemos dizer que a própria imaginação – através de sua função utópica – tem um papel constitutivo ao nos auxiliar a repensar a natureza de nossa vida social? ... A imaginação de outra sociedade situada em lugar nenhum não permite a mais fantástica contestação daquilo que é?

O que é preciso notar é o benefício dessa extraterritorialidade. Desse não lugar, uma réstia de luz é lançada sobre a nossa própria realidade, que de súbito se torna estranha; doravante, nada mais estará estabelecido. O campo dos possíveis se abre amplamente para além do

existente e permite encarar maneiras de viver radicalmente outras. (p. 33)

É igualmente possível que a ideologia e a utopia desenvolvam patologias análogas, no sentido de que a patologia da ideologia é a dissimulação, ao passo que a da utopia é a fuga. O “lugar nenhum” da utopia pode tornar-se pretexto para fugir, uma maneira de escapar às contradições e à ambiguidade do uso do poder e do exercício da autoridade em uma dada situação. (p. 34)

Da utopia quiliasta, conserva o sentido de uma ruptura na história, o corte entre uma era da necessidade e a era da liberdade. Também conserva o melhor da tradição do progresso, a ideia de uma preparação temporal, etapas históricas. [...] Após a revolução, a corrente conservadora desempenha um papel importante na utopia socialista: trata-se, para o partido, de preservar as conquistas da revolução. No poder, o partido elabora todas as estratégias de uma utopia conservadora. P.326 [...] Essa utopia afina a ideia de progresso ao introduzir a noção de crise, que estava mais ou menos ausente na utopia liberal, à exceção de Condorcet. P.327

Numa perspectiva francamente positiva, quase apologética, o termo utopia foi recuperado por Robert Hutchins, ex-Reitor da Universidade de Chicago, para uma reflexão sobre a missão utópica da universidade no sentido de construir uma sociedade industrial avançada que, em sua opinião, demandaria educação superior para todas e todos (Hutchins, 1953). O conceito de utopia e o papel dos movimentos utópicos no campo da educação foram avaliados do ponto de vista histórico, sociológico e pedagógico por Petitat (2016). Iniciativas recentes de retomada dos estudos sobre as utopias (Cossette-Trudel, 2016) distinguem a utopia reativa, no registro do escapismo, da utopia criativa que, no limite, poderia indicar que, na cultura

ocidental, a universidade tem uma missão histórica transversal (ou oculta) de natureza utópica.

Na mesma linhagem etimológica, *atopia* é um neologismo médico recente (início do século XX) que designa lesão sem localização típica, efeito produzido por processos sistêmicos, sintoma que pode emergir em qualquer parte ou órgão do corpo, como nas hiper-sensibilidades de base alérgica. O termo *atopia* (ατοπία) etimologicamente implica uma forma alternativa de negação do *topos*, denotando um fato “sem-lugar”, “fora-de-lugar” ou “em qualquer lugar”; seu uso remete ao sentido de “excêntrico”, “estranho”, bizarro. Foi cunhado pelo filólogo Edward Perry, professor de Grego Antigo da Columbia University, a pedido dos dermatologistas Arthur Coca e Robert Cooke para designar o que veio a se chamar de “dermatite atópica” (Leite, Leite & Costa, 2007). Proponho aqui seu emprego, por pura analogia, para designar uma distorção (ou lesão) contingente, indeterminada e radical numa dada conjuntura, trajetória ou panorama histórico.

Heterotopia em Foucault

The Registrar's implicit comparison between the Central Registry and the Cemetery recalls Michel Foucault's analysis of the heterotopia. In "Of Other Spaces," a lecture anticipating aspects of Baudrillard's analysis of the cemetery in *Symbolic Exchange and Death*, Foucault defines the heterotopia as a physical place/space with particular, almost uncanny characteristics:

There are also, probably, in every culture, in every civilization, real places—places that do exist and that are formed in the founding of society—which are something like counter-sites, a kind of effectively enacted utopia in which the real site, all the other real sites that can be found within the culture, are simultaneously represented, contested, and inverted. (Foucault 1984, 24).

Foucault gives several examples of these heterotopias, these counter-sites: "In the so-called primitive societies, there is a certain form of heterotopia that I would call crisis heterotopias, i.e., there are privileged or sacred or forbidden places, reserved for individuals who are, in relation to society and to the human environment in which they live, in a state of crisis: adolescents, menstruating women, pregnant women" (24). These places see the subject in crisis undergoing some kind of transformation. Victor Turner would refer to

ened with erasure. The space of the heterotopia is a space of transformation

Materia

Archiving Melancholy: José Saramago

177

and crisis where the subject—the understanding of what constitutes subjectivity itself—is placed under particular pressure. Certainly, though perhaps not immediately obviously, the unknown woman feels these pressures acutely. Although José’s transformations and melancholia are the ostensible focus of the text, it is the woman—her (unknown) melancholia, her (unknown) life—that provides the narrative energy of the text. And, of course, we should be clear that her transformation from named and known woman into unnamed and unknown woman signifies that *she* will be perpetually in a liminal stage, a stage that for José will be only temporary, or temporary until the next quest begins. Foucault’s analysis of the “strange heterotopia of the cemetery” (25) suggests that it is here, in the cemetery, where the question of the subject, paradoxically, is most at stake; Saramago’s irony—and I do believe it to be an irony rather than a willful ignoring of the unknown woman’s claims to subjectivity—is that the subject whose identity is most at stake, the woman, is the subject fully hidden, encrypted, from the reader.

If the heterotopia as a counter-site challenges traditional cultural norms, including a singular definition of the self, it is also, according to Foucault’s “second principle” of the heterotopia, a place that can serve multiple functions “according to the synchrony of the culture in which it occurs” (25). The heterotopia is a space the parameters and definitions of which are fluid. The cemetery, as a heterotopia, is, as Foucault suggests, “capable of juxtaposing in a single real place several spaces, several sites that are in themselves incompatible” (25). Like the heterotopic Central Registry, which confuses categories of living and dead, the cemetery offers itself as a space that intermixes temporalities, that eternalizes loss: “[T]he cemetery is indeed a highly heterotopic place since, for the individual, the cemetery begins with this strange

O termo *protopia* também configura um neologismo, só que proposto ainda mais recentemente. Recuperando a proposição manheimiana, *protopia* significa movimento proativo para execução de alguma proposta de criação ou transformação profunda de uma dada realidade; num certo sentido, *protopia* se refere a projetos realistas e viáveis visando à concretização de uma utopia. Utilizei-o como fecho para uma coletânea de textos críticos e esperançosos sobre o futuro da universidade brasileira que escrevi no contexto do movimento Universidade Nova, precursor do REUNI (Almeida Filho, 2007, p. 167), onde propus a palavra *protopia* no sentido de

proposta provocadora, realista, viável, portanto realizável; [...] 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 "pro-ativo").

O termo *protopia* foi posteriormente incorporado às recentes discussões sobre mundo virtual, ciberpolítica e futurologia por Kevin Kelly, influente fundador da revista *Wired*, num post em *The Technium* (2011):

nosso destino não é nem utopia nem distopia nem *status quo*, mas *protopia*. A *protopia* é um estado melhor hoje do que ontem, embora possa ser apenas um pouco melhor. A *protopia* é muito mais difícil de visualizar. Como uma *protopia* contém tantos novos problemas quanto novos benefícios, essa complexa interação de trabalho e ruptura é de difícil previsão. [...] Hoje nos tornamos tão conscientes das desvantagens das inovações e tão desapontados com as promessas das utopias do passado,

que agora achamos difícil acreditar mesmo em protopia - que amanhã será melhor do que hoje.¹⁰

A palavra *distopia* foi utilizada pela primeira vez por John Stuart Mill em 1868, num discurso irônico endereçado ao Parlamento britânico, demonstrando ceticismo frente a propostas de reforma agrária sem transformação da base econômica que, de tão utópicas, inevitavelmente se fariam “distópicas”. O termo tem alcançado grande difusão na literatura de ficção científica ao caracterizar cenários catastróficos de mundos futuros ou distantes, onde se verificam destruição generalizada, caos social, mal-estar, sofrimento e desesperança.

Na esteira de *A Máquina do Tempo* de H.G. Wells (publicado em 1895), de *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley (de 1932) e de *1984*, obra-prima de George Orwell (publicada em 1948), peças literárias sobre ambientes persecutórios, contextos fascistóides ou regimes totalitários, caracterizados por perversão de valores, violência, suspeita e opressão, tornaram-se paradigmas de distopias sociais (Ashley, 2016).

No cinema, inúmeros roteiros foram adaptados de livros e contos que retratam cenários distópicos mais ou menos sombrios e cruéis, como o clássico *Blade Runner* (1982), de Ridley Scott, além de filmes representativos de distopias

¹⁰ Tradução livre de: I think our destination is neither utopia nor dystopia nor status quo, but protopia. Protopia is a state that is better than today than yesterday, although it might be only a little better. Protopia is much much harder to visualize. Because a protopia contains as many new problems as new benefits, this complex interaction of working and broken is very hard to predict. [...] Today we've become so aware of the downsides of innovations, and so disappointed with the promises of past utopias, that we now find it hard to believe even in protopia — that tomorrow will be better than today. (<https://kk.org/thetechnium/protopia/>)

políticas que foram produzidos originalmente para o cinema, como o magistral *Brazil* (1985), concebido e dirigido por Terry Gilliam.

CONCEITOS DE AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

O processo de globalização econômica e internacionalização cultural, científica e tecnológica é determinante e ao mesmo tempo resultante da formação econômico-social atual que, conforme suas principais vertentes, tem sido designada como sociedade do conhecimento (Drucker, 1993) e como capitalismo cognitivo (Boutang, 2011). Nesse contexto, em que o conhecimento científico e tecnológico é reconhecido como ativo econômico fundamental e como principal fonte de poder político (Stehr & Adolf, 2017), o conceito de autonomia universitária está sendo redescoberto, revalorizado e quiçá redefinido (Thorens, 2006; Iwinska & Matei, 2014; Reilly, Turcan & Bugaian, 2016).

Numa referência etimológica geral, o termo autonomia, oriundo do Grego *αὐτόνομη*, significa primordialmente capacidade auto-normativa (*auto-nomos*); ou seja, autoridade ou capacidade para definir as próprias normas. Aplicado às instituições da sociedade e do Estado, a partir desse substrato

auto-normativo, gerador de um estatuto jurídico auto-instituente, o atributo da autonomia compreende prerrogativas de auto-organização e auto-regulação, respectivamente referidos a estrutura organizativa e processos sociais e legais auto-instituídos. Ainda como termo de uso corrente, o conceito de autonomia inclui o sentido original de autarquia, de algum modo denotando auto-gestão, auto-governo ou governança autônoma. Dessa forma, no limite, autonomia institucional implicaria capacidade de auto-determinação, no sentido de livre deliberação e administração própria, independentemente de organismos externos à instituição.

Para o que nos interessa, consideremos a questão conceitual da autonomia particularmente com relação às instituições de conhecimento (que, na cultura ocidental, têm as universidades como paradigma histórico), dando forma às ideias de “autonomia universitária” (Thorens, 2006; du Toit, 2007) e “liberdade acadêmica” (Shills, 1991).

A ideia de que produtores de ciência, professores formadores de intelectuais orgânicos e cidadãos críticos, e aprendizes criativos, precisariam de irrestrita liberdade para respectivamente investigar, ensinar e aprender foi crucial para a concepção da universidade pós-iluminista no advento da modernidade ocidental. Naquele momento de intensa transformação política e ideológica, sobretudo no contexto europeu, como veremos adiante, a agenda revolucionária de construção da democracia liberal burguesa, com base em ampla liberdade política (*liberté*) e direitos humanos iguais (*égalité*), teve

como contrapartida, na esfera institucional da educação, a promoção, valorização e até apologia da liberdade acadêmica.

Os conceitos de autonomia universitária e liberdade acadêmica fazem parte de uma mesma referência semântica, porém não se confundem. Pouco depois da queda do Muro de Berlim, a Unesco organizou em Sinaia, Romênia, uma conferência internacional sobre as relações entre esses conceitos e o novo contexto democrático europeu. Conforme seu Relatório Final (Unesco, 1992, p.37):

Embora esses conceitos sejam coextensivos aos princípios e processos das sociedades democráticas, eles não se sobrepõem, pois [...] existem exemplos de universidades com autonomia reduzida que observaram a liberdade acadêmica (no século XIX), bem como de universidades com autonomia que suprimiram a liberdade acadêmica (como no período medieval). A liberdade acadêmica, intimamente ligada à liberdade intelectual e a outros direitos fundamentais, como as liberdades de expressão, de associação e de pensamento, é uma aplicação específica desses direitos ao caso de uma profissão centrada no conhecimento. Embora a autonomia universitária tenha inicialmente se originado da liberdade de associação reconhecida pela sociedade, recentemente criou laços indissolúveis com o reconhecimento do pluralismo e o respeito à diversificação, característico das estruturas democráticas.¹¹

¹¹ Tradução livre de: Although these concepts are both coextensive with the principles and processes of democratic societies, they do not overlap, [...] since examples exist of universities with curtailed autonomy which did observe academic freedom (in the XIXth century), as well as of autonomous universities which suppressed academic freedom (as in the Medieval period). Academic freedom being closely linked to intellectual freedom and to other fundamental rights such as the freedoms of expression, of association, and of thought is a specific application of these rights to the case of a knowledge-centred profession. Although university autonomy initially evolved from that freedom of association which was recognized by society, it has in recent times forged indissoluble links with the recognition of pluralism and the respect for diversification, characteristic of democratic structures.

Numa publicação recente intitulada *University Autonomy – A Practical Handbook*, Iwinska & Matei (2014, p. 4-5) propõem que “autonomia institucional” seria a categoria mais abrangente, desdobrando a diversidade de sentidos ou polissemia do termo numa lista de componentes que inclui liberdades, capacidades e autonomias.¹² Trata-se de ampla e complexa rede semântica, que du Toit (2007) sugere designar como compacto ou compósito, uma vez que articula elementos de natureza distinta e complementar.

¹² Essa lista é bastante minimalista e descritiva; por isso mesmo vale a pena reproduzi-la:

1. Liberdade de decisão sobre governança interna e estrutura, s organizacionais: a. estabelecer estruturas internas de governança, incluindo órgãos de governança e membros externos; b. determinar estruturas acadêmicas internas; c. selecionar liderança institucional (diretor executivo); d. definir estatuto jurídico das universidades
2. Capacidade de decisão sobre currículo, programas acadêmicos e métodos de ensino: a. para projetar conteúdo acadêmico; b. introduzir novos programas de graduação; c. escolher idioma de instrução; d. organizar e participar de eventos acadêmicos
3. Capacidade de decidir sobre questões relacionadas à garantia de qualidade.
4. Autonomia institucional para decidir sobre questões relacionadas ao alunado: a. números gerais de vagas; b. processo de seleção e admissão de estudantes
5. Autonomia institucional para decidir sobre questões de pessoal empregado: a. recrutamento de pessoal (acadêmico e não acadêmico); b. salários do pessoal; c. exonerações e promoções
6. Autonomia institucional para decidir sobre finanças e administração: a. alocação de financiamento público; b. direito de manter e gerir excedentes financeiros; c. atividades geradoras de rendimento (diversificação de fontes de renda); d. direito de cobrar taxas e matrículas; e. direito de possuir e gerir patrimônio imobiliário; f. direito de tomar empréstimos
7. Autonomia institucional relacionada à internacionalização: a. capacidade de decidir de forma independente sobre esquemas de cooperação internacional; b. abertura de novos campi ou filiais
8. Autonomia institucional para decidir sobre questões relacionadas à pesquisa e liberdade de publicação.

Conforme o Quadro 1, para analisar com mais precisão natureza e funcionalidade dessa trama de conceitos correlatos, proponho considerar duas esferas (ou dimensões) gerais de realização da autonomia universitária: institucional e acadêmica.

Vejam primeiro o conceito de autonomia na esfera institucional. Numa abordagem descritiva, esse conceito desdobra-se em três categorias, referentes aos respectivos objetos ou focos de viabilização ou realização: autonomia do substrato institucional, autonomia dos meios e autonomia da determinação dos fins.

A autonomia do substrato institucional implica domínio próprio e controle contábil de propriedades, bens, recursos e insumos, e tipicamente inclui os seguintes itens: patrimônio físico e imaterial; orçamentos de custeio, de investimentos e de pessoal; recursos para projetos de pesquisa, criação e inovação; financiamentos para atividades de interesse social (extensão) etc. Numa linguagem mais direta, trata-se de responder à quase simplória questão: “autonomia do quê?”

A autonomia institucional dos meios se refere a controle próprio de processos, operações e funcionamento da instituição: gestão de patrimônio, de pessoas e acadêmica; gerenciamento de insumos e de processos; operação de atividades, programas, projetos e procedimentos; administração financeira; logística etc. Completa-se a autonomia dos meios com a responsabilidade de implantar sistemas e conduzir processos de auto-avaliação, de modo transparente e continuado, e de compartilhar formas de acompanhamento e supervisão com mantenedores, financiadores e patrocinadores.

Quadro 1: Dimensões e sentidos da Autonomia Universitária

INSTITUCIONAL <i>quanto ao objeto</i> <i>(autonomia do quê):</i>	do substrato institucional	patrimônio; pessoal; financiamento para investimentos e atividades etc.
	dos meios	gestão; gerenciamento; logística; administração financeira etc.
	dos fins	remete à Autonomia Acadêmica nas suas duas modalidades
ACADÊMICA-1 <i>quanto à missão</i> <i>(autonomia para quê):</i>	Pedagógica	formação geral; educação profissional; formação docente; educação continuada; ENSINO
	Científica	produção de conhecimento e criação; gestão de conhecimento etc. PESQUISA
	Cultural	promoção de cultura e arte; criação e experimentação artística etc. EXTENSÃO-1
	Social	prestação de serviços públicos; difusão de tecnologia & inovação; cooperação técnica; EXTENSÃO-2
	Política	ação comunitária; inclusão social pela educação; transformação social para a equidade etc. EXTENSÃO-3
ACADÊMICA-2 <i>quanto aos sujeitos</i> <i>(autonomia de quem):</i>	dos sujeitos individuais	docentes, estudantes, servidores equivalente a Liberdade Acadêmica
	dos sujeitos coletivos	professorado, alunado, staff
	dos sujeitos institucionais	conselhos, colegiados, instâncias deliberativas etc.

Consideremos agora o conceito de autonomia na esfera acadêmica. Como a autodeterminação da universidade na prática se concretiza no plano das atividades acadêmicas, a ideia de autonomia dos fins converge ao (ou implica no) conceito de

autonomia acadêmica que, nessa perspectiva, significa liberdade para definir e, sempre que necessário, revisar as missões da instituição universitária, bem como respectivos objetivos e metas. Numa linguagem mais direta, trata-se de responder à questão: “autonomia para quê?”

Na universidade moderna, idealizada ou mitificada como humboldtiana, o repertório próprio da autonomia acadêmica compreende finalidades pedagógicas e científicas: formação geral; educação profissional; educação continuada; promoção da cultura; produção de conhecimento e criação; gestão de conhecimento etc. Na universidade contemporânea, supostamente pós-humboldtiana, após a Revolta de Córdoba (pelo menos no cenário latino-americano) e o emblemático Maio de 1968, o viés cultural, a responsabilidade social e o compromisso político se incorporaram à missão histórica da universidade, manifestando-se sob a forma de diferentes fins, tais como: prestação de serviços públicos; difusão de tecnologia & inovação; cooperação técnica; inclusão social pela educação; ação comunitária; transformação social para a equidade etc. Assim, a autonomia dos fins institucionais em parte se superpõe ao conceito de autonomia acadêmica, mas aí não se esgota, considerando a missão social e, no limite, política da universidade. Dessa forma, as esferas de realização da autonomia universitária se interpenetram, incorporando a autonomia acadêmica ao plano institucional.

Para objetivamente avaliar com mais pertinência e precisão essa questão, ainda mais complexa na conjuntura brasileira atual, proponho explicitar os sujeitos da autonomia, tomando como

referência âmbitos de expressão ou realização objetiva que, em última instância, efetivamente viabilizariam (ou não) a autonomia acadêmica no plano institucional. Objetivamente, trata-se de responder à questão: “autonomia de quem?”

Isso implica três sentidos da autonomia universitária no plano acadêmico:

1. autonomia dos sujeitos individuais (docentes, estudantes etc.) que compõem essas comunidades ou segmentos;
2. autonomia dos sujeitos coletivos que formam as comunidades universitárias;
3. autonomia dos sujeitos institucionais, concretizados nas instâncias onde se dá a articulação complexa entre as ações autônomas individuais no contexto coletivo da autonomia.

Para definir o primeiro sentido, autonomia aplicada a sujeitos individuais, faço referência à autodeterminação dos fins pelos atores individuais, autonomia que se manifesta de modo particular mediante a noção de liberdade acadêmica. No segundo sentido, autonomia aplicada a sujeitos coletivos, quero indicar um modo particular de autonomia dos atores participantes em segmentos orgânicos da comunidade universitária, atuantes em processos microsociais para a determinação dos fins institucionais da universidade, mediante formas de participação autogeridas.

No terceiro sentido, articulação de ações individuais coletivamente organizadas em contextos institucionais, encontra-se o que creio deva ser considerado como fundamento da concepção moderna de autonomia acadêmica

na Universidade. Chamo a atenção aqui para uma contradição criativa e, conseqüentemente, uma relação dialética, entre autonomia acadêmica, no sentido geral de responsabilidade social da instituição universitária, versus liberdade acadêmica, num sentido particular, como prerrogativa dos acadêmicos membros da instituição (Thorens, 2006).

Neste ensaio, para fins de explicitação conceitual, consideremos a ideia de 'liberdade acadêmica'¹³ como fundamento, efeito e manifestação da autonomia acadêmica na participação dos indivíduos em projetos e ações coletivas, dessa forma garantindo a autodeterminação própria dos fins institucionais da universidade. Assim, proponho que o conceito de autonomia acadêmica, plena e operante, contém a noção de liberdade acadêmica, definida no plano individual, como resultado de ação coletiva em contextos institucionais.

Alguns autores, como Moodie (1996) invertem a relação entre esses conceitos, propondo que a autonomia institucional (*institutional autonomy*) da universidade em suas relações externas com o Estado e a sociedade seria um subtipo de liberdade acadêmica, juntamente com a liberdade acadêmica individual (*scholarly freedom*) e a liberdade de governança da universidade (*academic rule*). Para Thorens (2006), a liberdade acadêmica compreende um direito tanto quanto um dever, na medida em que a comunidade de professores e pesquisadores das universidades têm a responsabilidade e a obrigação de

¹³ Em Inglês, *academic freedom* ou em Alemão, *akademische Freiheit*. No idioma Francês, a expressão equivalente, *liberté académique*, diz respeito exclusivamente à esfera pessoal, aplicada individualmente a estudantes e docentes.

pesquisar, criar, inovar e também compartilhar seus resultados, descobertas, reflexões e conclusões. Nessa perspectiva, a autonomia universitária se define como a principal fonte de proteção necessária para o cumprimento desses deveres nas melhores condições possíveis.

Na perspectiva geral de análise da autodeterminação da missão institucional da universidade, os princípios da autonomia universitária, e de modo correlato, suas finalidades acadêmicas, compreendem atitudes e valores auto atribuídos como criatividade, cientificidade, esteticidade, integridade, pluralidade e qualidade-equidade. Compromissos históricos com a busca do saber novo e com a realização do que nunca foi feito (ou seja, ousadia e originalidade) se revelariam na promoção das ciências, das artes e das culturas. Os valores ético-políticos acima referidos implicam comprometimento com a produção de verdades (mesmo que provisórias ou parciais) com honestidade, integridade e transparência, com respeito à diversidade e com responsabilidade política, visando à distribuição equitativa dos bens e benefícios gerados em sua missão enquanto instituição social (Chauí, 2001).

Em geral, nas universidades contemporâneas, temas, objetivos e limites de atividades de ensino são dados por normas, currículos e planejamentos estabelecidos por organismos de deliberação acadêmica coletiva (senados universitários, conselhos, colegiados, colóquios etc.) capazes de assegurar, mediante o exercício de sua autonomia institucional, validade, razoabilidade e legitimidade (científica, estética, prática etc.) do conhecimento enfim realizado na ação pedagógica universitária.

Nesse caso, a autonomia acadêmica institucional manifesta-se como efeito de uma democracia cognitiva interna, idealmente fonte de controle social do individualismo tendencialmente autoritário do professorado formado na velha escola pré-iluminista, balizada pela permanente contradição autoridade versus autonomia (Bowen & Tobin, 2015).

Ao defrontar-se com novas formas coletivas de construção de consensos mínimos, gerais e particulares, sobre princípios, modos e objetos de ensino-aprendizagem que compõem a educação universitária, a permanente contradição autoridade versus autonomia se manifestaria na cátedra, símbolo da autoridade religiosa nas antigas escolas de catedrais. Isso gera uma questão adicional (e não trivial): a corrupção do conceito de liberdade acadêmica como “liberdade de cátedra”, particularmente no que se refere à missão ensino. Como se o sujeito individual, ao ascender à condição de “catedrático”, título mais alto na antiga hierarquia universitária, fosse transformado em proprietário ou titular soberano sobre uma secção ou fragmento da estrutura institucional da universidade.

Curioso é que essa suposta liberdade especial, originalmente baseada num privilégio meritocrático quase nobiliárquico, continua a ser assumida e cultuada por alguns docentes, inadvertidos ou interessados. Isso ocorre mesmo depois do regime de cátedra ter sido superado como padrão administrativo na maior parte das universidades contemporâneas desde que, a partir do século passado, muitas se departamentalizaram (modelo de organização norte-americano), outras foram nucleadas em centros e institutos

(modelo de organização europeu) e outras estão distribuídas em redes digitais (modelo de organização internacional ou “internetal”).

Essa questão precisa ser considerada com cautela, pois facilmente permite interpretações falaciosas. De fato, em momentos de restrição total ou parcial de liberdades e direitos, essa vertente da autonomia acadêmica pode ser de imediato ameaçada por situações de repressão policial, restrições jurídico-legais e censura política (Lyers & Suba, 2019). A noção de liberdade de cátedra tem sido muito usada no sentido de liberdade de ensino, conceito que tratarei adiante ao discutir a perspectiva humboldtiana. Nesse sentido, autonomia acadêmica significa que qualquer docente, em qualquer nível da hierarquia acadêmica, poderia propor e ensinar matérias, métodos e conteúdos livremente. Mas não como prerrogativa de liberdade individual, privilégio de sua condição docente, e sim como operador de uma autonomia acadêmica institucionalmente legitimada.

AUTONOMIA: RESISTÊNCIA E UTOPIA

A questão ético-política da autonomia universitária como resistência foi levantada de modo eloquente pelo filósofo Immanuel Kant [1724-1804], no contexto de uma polêmica com Friedrich Wilhelm II, Rei da Prússia. Por suas obras tardias que, de modo manifesto, formulavam uma perspectiva clara e precisa de crítica ao dogmatismo religioso e, de modo velado, denunciavam o absolutismo monárquico, Kant havia sido duramente advertido e até ameaçado de punição pelo soberano. Numa carta régia, em 1794, escreve o monarca:

Exigimos, quanto antes, a mais escrupulosa justificação e esperamos de Vós, para evitar o nosso supremo desfavor, que no futuro [...] utilizeis a vossa consideração e os vossos talentos para realizar cada vez mais a nossa intenção soberana. Caso contrário, e se persistirdes em ser refractário, tereis de esperar infalivelmente medidas desagradáveis.

Já no fim da vida, Kant corajosamente fez publicar a carta do Rei e sua resposta ao assédio real sob a forma de pequenos ensaios sobre a validade dos saberes produzidos nas faculdades superiores (Medicina, Direito e Teologia), reunidos num opúsculo intitulado *O Conflito das Faculdades* (1798). Recorrendo a argumentos desenvolvidos em obras anteriores, o velho

filósofo manifestou dúvidas de que a verdade seria legitimamente definida por normas editadas pelo soberano, por doutrinas emanadas da autoridade de antigos mestres ou por mandamentos e sacramentos das religiões e seus sacerdotes.¹⁴

Portanto, de um ponto de vista filosófico rigoroso, não se poderia confiar nas “faculdades superiores” como fontes de certeza, pois a verdade não se encontraria, respectivamente, nas leis da Faculdade de Direito, nos dogmas da Faculdade de Medicina ou nas crenças da Faculdade de Teologia. Para Kant, somente o conhecimento científico era certo, válido e verdadeiro, pois teria como fonte a própria natureza, estudada pelas ciências naturais que, na época, eram ensinadas na “faculdade inferior”, a Faculdade de Filosofia. Para ser fiel à verdade da ciência, essa faculdade precisaria de liberdade e plena autonomia perante leis, coroas reais e igrejas constituídas.

No início do século XIX, discípulos e herdeiros intelectuais de Kant responderam ao desafio de propor mudanças radicais no modelo clássico de universidade, como parte de um projeto político de resgate da cultura germânica, humilhada por sucessivas derrotas nas primeiras guerras napoleônicas.

Johann Gotlieb Fichte [1762-1814] contribuiu com um texto intitulado *Por uma universidade orgânica a ser edificada em Berlim* (1807). Na universidade orgânica, novo modelo de instituição capaz de educar mediante a totalidade das ações realizadas por

¹⁴ Esse episódio (juntamente com suas consequências sobre a emergência da universidade moderna e sobre a história do pensamento ocidental) foi objeto de magistral ensaio de Jacques Derrida (1999), resultado de uma conferência ministrada na Columbia University, ao receber o título de *Doctor honoris causa* em 1980.

todos os seus órgãos, deve-se ensinar a cultura da civilização e a ciência das artes técnicas (num sentido neoplatônico). Além de bibliotecas, salas de estudo, auditórios e salas de aulas, esse novo perfil de instituição de conhecimento deveria incorporar museus, hospitais, jardins botânicos, observatórios e laboratórios para que as ciências pudessem ser ensinadas na prática da investigação.

Friedrich Schleiermacher [1768-1834] ministrou e escreveu uma conferência intitulada *Pensamentos ocasionais sobre universidades no sentido alemão* (1808). Para ele, a cultura moderna, promotora de uma nova ciência, precisaria de uma “nova universidade”, estabelecida de modo similar a uma academia de ciências que, além de científica e tecnológica, seria primordialmente educadora, ensinaria mediante ações de produção de ciência executadas por todos os seus órgãos. Para superar a velha didática de grandes aulas e conferências, Schleiermacher propôs inventar um espaço de trocas intelectuais, a que chamou de seminário.

Ao ocupar a posição equivalente a ministro de educação do gabinete reformador do Rei Friedrich Wilhelm III, filho do monarca repressor de Kant, Wilhelm von Humboldt delineou um plano geral de implantação de um novo modelo de universidade a partir das valiosas contribuições desses e de outros pensadores, (Humboldt, 1810 [1997]). Tomando o iluminismo kantiano como referência filosófica, esse projeto se baseava em três princípios fundamentais: primeiro, a universidade deveria ser o lugar de formação (*Bildung*) dos sujeitos na civilização (*Kultur*); segundo, seria um espaço

privilegiado para produzir ciência (*Wissenschaft*); e terceiro, o faria numa condição de plena liberdade. Essa liberdade de pesquisa (*Wissenschaftsfreiheit*) implicava autonomia para definir que problemas seriam relevantes para a investigação científica, como seria realizada a pesquisa e de que modo tais resultados seriam avaliados. Com base nesses princípios, desde sua concepção e em todos os seus momentos, a nova universidade deveria ser autônoma em relação ao Estado e à Igreja.

O principal fundamento epistemológico desse modelo de universidade era a crença na unidade da Ciência (*Einheit von Wissenschaft*). O novo paradigma intelectual e institucional fundava-se na primazia da formação científica (*Bildung*) em detrimento do treinamento profissional (*Ausbildung*), num projeto de radicalização da integração pesquisa-aprendizagem (*Lehrforschung*). Rejeitando liminarmente qualquer definição imediatista e pragmática do novo perfil institucional, o próprio Humboldt escreve: “O Estado não pode tratar suas universidades como se fossem escolas profissionalizantes”. Nesse momento crucial da modernidade secularizada pelo capitalismo industrial, a ideia de autonomia era fundamental, sendo definida em dois planos: por um lado, no plano institucional, como capacidade autonormativa e de autogoverno; por outro lado, no plano individual, como liberdade de ensinar (*Lehrfreiheit*) e liberdade de aprender (*Lernfreiheit*).

A partir desses princípios, a Universidade de Berlim foi criada em 1810, com estrutura administrativa autônoma e dotação orçamentária estatal, confirmando a produção científica como

principal missão da universidade. Os eixos principais da nova instituição eram os seguintes: a forma universidade tomada como dispositivo institucional integrador (contestando a opção de faculdades e conservatórios), o laboratório como lugar de formação prática da ciência, numa pedagogia orgânica, tendo o seminário como método didático. Desestabilizado politicamente por intrigas palacianas e resistências às suas ideias inovadoras, Humboldt pediu exoneração do ministério antes da inauguração da nova universidade; Fichte foi seu primeiro Reitor, logo substituído por Schleiermacher.

Durante o século XIX, a concepção de universidade autônoma e livre da Reforma Humboldt, baseada na unidade do conhecimento científico e na integração ensino-pesquisa, tornou-se paradigma de instituição moderna de educação superior e difundiu-se por todo o continente europeu, principalmente nos países da Europa Central e do Norte (Anderson, 2004). Nos Estados Unidos, inspirou a Reforma Flexner, revisão radical do ensino médico que, a partir de 1910, promoveu o modelo humboldtiano da *research university* como principal fonte da tecnociência geradora do desenvolvimento industrial e da hegemonia política dos países do Hemisfério Norte.

Pelo menos como ideal, a universidade humboldtiana cultivava e valorizava uma atmosfera de solidão e liberdade (*Einsamkeit und Freiheit*), posteriormente mitificada e caricaturada como “torre de marfim”, inspiradora de uma conjunção criativa e contemplativa entre humanismo universalista e individualismo romântico (Hofstetter, 2001). Esses elementos evidenciavam o

elitismo estrutural do novo modelo de universidade, crucial ao projeto pangermânico de educação superior para formação controlada de elites econômicas e sociais empoderadas por tradição, erudição, refinamento cultural e conhecimento tecnológico estratégico. Mais que tudo, o modelo humboldtiano de universidade representava uma utopia de autonomia e liberdade acadêmica nunca realizada na prática, nem na própria Universidade de Berlim, conforme assinalado por ninguém menos que Max Weber (1908[1973]), bastante crítico em relação à realidade universitária da Alemanha no início do século XX. No entre-guerras, Mannheim (1932) considera o idealismo alemão como fundamento da utopia humanista liberal que se reflete numa filosofia da educação baseada na ideia de *Bildung*, inspiradora da missão histórica da Universidade, concebida no Renascimento e abortada na Revolução Francesa.

Paul Ricoeur (2005) identifica com clareza e precisão o caráter utópico da Universidade que se estabelece na Alemanha a partir da reforma Humboldt:

Em certo sentido, podemos dizer que a Universidade procede dessa utopia [liberal humanista], pois a transformação da realidade advém por meio de um conhecimento melhor, uma educação mais elevada, etc. Tal forma é utópica enquanto denega, por vezes até ingenuamente, as verdadeiras fontes do poder que são a propriedade, o dinheiro, a violência, todas as forças que não são as da inteligência. Valoriza excessivamente a capacidade que a inteligência tem de formar caráter. [...] O coração dessa utopia se encontra na ideia de Humanidade como ideal formador, apesar do caráter abstrato dessa noção. Tal utopia estava presente no Iluminismo francês (talvez de um modo mais político e mais imediato), assim como no Iluminismo alemão (mais como teoria da cultura), e talvez algo similar tenha operado na Inglaterra com a secularização do pietismo. P. 324

Não obstante desdobramentos, crises e recuos, o modelo Humboldt resiste em todo o mundo, de modo residual e quiçá extemporâneo, como elemento gerador de tensões internas na educação superior, mesmo na universidade brasileira contemporânea (Chauí, 2001). Uma concepção distinta, e em certo sentido antagônica, de autonomia institucional e de liberdade acadêmica foi desenvolvida a partir da Revolução Francesa de 1789, resultando num modelo de educação superior sem universidades.

AUTONOMIA COMO ATOPIA

Denunciadas como nichos do diletantismo aristocrático, após a Revolução Francesa, as universidades foram extintas em 1793 e suas funções assumidas por outros tipos de instituição de ensino superior. Na virada do século XIX, no complexo contexto pós-revolucionário, várias estratégias e soluções de reestruturação geral do sistema educacional foram testadas e concretizadas, primeiro na reorganização do ensino médico e depois em outros campos de formação profissional e acadêmica. Considerando a ativa participação de Pierre-Jean Georges Cabanis [1757-1808] nesse processo, propus designar o conjunto de políticas, normas e iniciativas que resultaram em modelos de ensino superior baseados em faculdades como Reforma Cabanis (Almeida-Filho, 2019). A Reforma Cabanis compreende cinco elementos estruturais: um modelo organizacional de ensino superior estruturado em escolas isoladas e faculdades; função social da educação superior mais profissionalista do que científica ou cultural; currículos orientados à disciplinaridade; estratégia pedagógica analítica, tendente ao especialismo.

Nesse modelo, o ensino superior passou a ser realizado em faculdades independentes, com maior grau de autonomia perante o Estado regulador e a instituição universitária, tanto nos aspectos pedagógicos quanto na condução das atividades de formação. As faculdades foram reorganizadas no regime de cátedras, definidas como a unidade produtiva da instrução gerida acadêmica e administrativamente por um único líder intelectual capaz de dominar todo o conhecimento sobre aquela matéria: o catedrático. Para modernizar o modelo de formação, foi necessário redefinir novos espaços de aprendizagem adequados às práticas profissionais emergentes. O licenciamento da atividade profissional passou a ser realizado mediante certificação outorgada por instituição de ensino superior credenciada, permitindo maior controle do Estado sobre a vida social.

A Reforma Cabanis propunha uma estratégia pedagógica inovadora em sua época, denominada método analítico de ensino (Almeida-Filho, 2019). A pedagogia analítica corresponderia à fragmentação, análise e posterior ordenação de conteúdos, modos de prática e, principalmente, conhecimentos, memorizados, codificados e classificados segundo as doutrinas científicas vigentes. Na perspectiva disciplinar, o conhecimento seria decomposto em suas partes constitutivas, sendo que, na dimensão organizativa institucional, as disciplinas ou matérias equivaleriam às cátedras.

Em princípio, a Reforma Cabanis se restringia ao ensino superior, porém, dado o enorme capital político acumulado pela atuação de médicos-políticos-gestores na consolidação pós-

revolucionária, conseguiu catalisar a recriação de todo o sistema educacional francês (Almeida-Filho, 2019). Para isso, seria preciso reorganizar o arcabouço geral do sistema de educação, capaz de cuidar da reprodução de um novo regime que se livrara da velha ordem aristocrática, mas que, de fato, não tinha como projeto político priorizar os segmentos sociais pobres, oprimidos e explorados pelo modo de produção emergente. Essa etapa seria cumprida em seguida, no conjunto de reformas sociais realizadas por Napoleão Bonaparte [1769-1821], ao ser coroado Imperador. Na reforma educacional bonapartista, a estrutura hierárquica do sistema de ensino foi totalmente redefinida: escolas primárias e secundárias; *lycées* – colégios para estudos clássicos e científicos; *écoles normales* – destinadas à formação de professores; *grandes écoles* – ensino superior em carreiras científicas e acadêmicas; *facultés* – instituições de formação nas profissões imperiais: Direito e Medicina.

Particularmente preocupado com o controle político das instituições de ensino, Napoleão impôs à reforma educacional o conceito de *Université Imperiale* (Boudon, 2006). Inicialmente definida como uma congregação nacional de docentes, numa carreira de serviço público em dedicação exclusiva, essa universidade constituía órgão de Estado que detinha a exclusividade das atividades de educação, integrando e controlando todas as instituições educacionais do Império. Dessa forma, em vez de autonomia universitária, a reforma educacional bonapartista instituiu um “monopólio universitário”: ninguém poderia atuar no ensino sem ser membro do corpo docente da Universidade Imperial. Do ponto

de vista institucional, a autonomia dessa bizarra universidade significava independência em relação aos ministérios e governos provinciais na medida em que responderia diretamente ao Imperador (Boudon, 2006).

A ideia de uma universidade definida nesses moldes, fundada justamente na negação da liberdade acadêmica e numa subversão do conceito de autonomia, compreende sem dúvida uma *atopia*. Concebida como organismo central de controle geral da rede de ensino e como corpo de professores de todo o sistema educacional de um dado território, esse estranho modelo de universidade não tem paralelo na história ocidental. Mesmo na França, não sobreviveu à queda do imperador derrotado pois, logo em 1815, o órgão de coordenação do sistema educacional francês deixou de se chamar Universidade Imperial e os professores foram redistribuídos nas redes institucionais (Boudon, 2006). Dada sua peculiaridade e por ter sido tão episódica, justifica-se mais ainda considerar essa forma de organização educacional como atópica.

Note-se ainda que a reforma educacional bonapartista confirmou uma outra definição de autonomia institucional, nesse caso autonomia interna das faculdades, pertinente a unidades acadêmicas dotadas de capacidade de decidir de modo independente sobre normas, gestão, disciplinas e cursos, deslocando a universidade como instituição educacional principal da modernidade. A recuperação, ainda que parcial, da ideia original de universidade na França, com a Reforma Liard em 1896, permitiu a refundação da Universidade de Paris-Sorbonne, porém isso só foi possível com a garantia de que as

faculdades manteriam sua personalidade jurídica e autonomia plena para receber apoio financeiro, gerenciar recursos e criar cátedras e cursos (Weisz, 1983). Não obstante seus limites e dificuldades operacionais, o modelo de ensino superior sem universidades foi copiado nas formações sociais derivadas do capitalismo mercantil pós-colonial, submetidas à poderosa influência cultural francesa, principalmente em países da Europa meridional e suas ex-colônias, sobretudo na América Latina.

No Brasil, após a Independência de 1822, consolida-se um modelo bonapartista de educação, com base no sistema de escola primária, liceu, escola normal, escolas politécnicas e faculdades (Fávero, 2010). No ensino superior, são criadas faculdades de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, faculdades de Direito em São Paulo e Recife, além de escolas politécnicas e escolas de mineração e agricultura. Nessas instituições, prevalecem cursos de entrada direta, currículos fechados, baseados em disciplinas, com um modelo retórico de ensino-aprendizagem, cátedras, aulas magnas e diplomas licenciadores de profissão. A forte influência do positivismo na organização do estado nacional na Primeira República amplia a influência cultural francesa, consolidando-se no Brasil o modelo de educação superior baseado em faculdades (Cunha, 2007).

Entre nós, essa modelagem institucional fragmentada e insular foi ainda mais reforçada quando, logo após a Revolução de 1930, a Reforma Francisco Campos aprova o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851/31), estabelecendo que as reitorias constituem órgão representativo do governo

central, que passa a nomear reitores e diretores mediante listas tríplex (Rothen, 2008). Assim, a primeira regulamentação geral da educação superior brasileira consagra a noção atípica de autonomia interna herdada do modelo educacional cabaniano, garantindo inclusive personalidade jurídica e status de poder paralelo às escolas, faculdades e institutos componentes das universidades. Conforme seu artigo 9º:

As universidades gozarão de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didática e disciplinar, nos limites estabelecidos no presente Decreto, sem prejuízo da personalidade jurídica que tenha ou possa ser atribuída pelos estatutos universitários a cada um dos institutos componentes da universidade.

A Universidade de São Paulo foi instituída em 1934 por lei estadual, mediante a incorporação de faculdades existentes, incluindo a criação de uma Faculdade de Ciências, Letras e Artes (Cunha, 2007). Essa importante instituição, por décadas principal centro de formação científica e acadêmica no território nacional, foi concebida a partir de um projeto político-institucional que replicava o modelo da Universidade de Paris-Sorbonne (tal como restaurada pela Reforma Liard de 1895) e implantada com o apoio de uma missão francesa liderada por Georges Dumas e Theodoro Ramos (Petitjean, 1996). Penso que a USP foi de fato a primeira universidade brasileira, na medida em que outras iniciativas de criação de universidades pela agregação de faculdades e escolas independentes, como a Universidade do Brasil em 1920, no Rio de Janeiro, não passavam de um guarda-chuva institucional com cursos isolados e diplomas próprios, o que não se justifica como universidade (Fávero, 2010).

As universidades federais em maioria são criadas com o fim da Ditadura Vargas, seguindo o processo de agregação de faculdades tradicionais existentes, promovendo autonomia interna e assim reforçando o isolamento e conseqüente fragmentação institucional. Nesse aspecto, gostaria de enfatizar o caráter atópico da solução brasileira de mimetismo da universidade francesa pós-Reforma Liard, mantendo a identidade jurídica das faculdades mesmo depois que se criam as universidades temporãs (Cunha, 2007). Exceção terá sido a Universidade de Brasília, concebida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para ser uma universidade humboldtiana, organizada em centros e institutos integrados, aproveitando a abertura propiciada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB (Lei 4.024/61), que assegurava autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar às universidades públicas sem estabelecer controles extra-estatutários.

Após o Golpe de 1964, o governo militar promove uma reforma universitária financiada por empréstimos internacionais, a partir dos acordos MEC-USAID, firmado em 1967 (Cunha, 2007a). Em 1968, promulgada quase no mesmo momento do AI-5, a Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) dispunha sobre a autonomia universitária em seu artigo 3º, reiterando os termos da LDB, porém com uma ressalva crucial, ao estabelecer que as autonomias (didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira) da universidade serão exercidas “na forma da Lei e de seus estatutos” .

Imposta de cima para baixo, sem discussão nem participação da sociedade e das comunidades universitárias, a Reforma Universitária de 1968 encontrou dois grandes obstáculos: boicote pela direita conservadora no interior da estrutura da universidade e resistência dos movimentos estudantis de esquerda (Cunha, 2007a). O endurecimento do regime militar foi capaz de esmagar a resistência da esquerda universitária, porém, não conseguiu se sobrepor à força da velha oligarquia acadêmica. Sabotada por dentro, a reforma gerou uma estrutura de gestão mista, uma versão distorcida do sistema anglo-saxão de departamentos sobreposta ao sistema franco-alemão da cátedra vitalícia, todavia sem erradicá-lo (Teixeira, 2005). Avalio que o processo de ajuste ao modelo estadunidense tentado pela Reforma de 1968 foi extremamente problemático para a universidade brasileira, pois se conseguiu manter o que de pior havia no velho regime, ou seja, não corrigiu os velhos problemas e ainda introduziu novos problemas. Não obstante os pontos críticos, nesse movimento de reestruturação da educação universitária, uma rede institucional de treinamento em pesquisa foi gradualmente implementada, viabilizando a abertura de programas de pós-graduação na década de 1970 (Cunha, 2007a).

Na década seguinte, o sistema universitário público do país muito sofreu com a crise econômica e política paralela ao processo de abertura democrática. Em especial para o sistema federal de ensino superior, foram anos de subfinanciamento, caos administrativo e desvalorização social. Em 1985, o governo Sarney instituiu a Comissão Nacional para

Reformulação da Educação Superior, criada com o objetivo de elaborar um projeto de lei de reforma universitária a ser encaminhado ao Congresso Nacional. Dentre suas propostas, de fato nunca implementadas, destacavam-se uma política de financiamento por meio de vinculação orçamentária, modificações nas carreiras docentes e normas de avaliação de desempenho institucional. Por outro lado, o conceito ambíguo de autonomia universitária que serviu de fundamento para esse plano certamente subsidiou o capítulo pertinente da Constituição de 1988.

AUTONOMIA PELA NORMA

Na história da universidade brasileira, a contradição entre autonomia institucional e controle estatal sempre esteve presente, manifestando-se no plano jurídico como uma tensão essencial, supostamente resolvida à força de normas. Antes de 1988, cinco Constituições (1981, 1934, 1937, 1946, 1967), uma Emenda Constitucional (1/69), seis reformas de ensino superior e diversos decretos tentaram regulamentar, com reduzido sucesso, a autonomia universitária.

Com o processo de abertura política após a ditadura militar de 1964-1985, forças legalistas, grupos progressistas, movimentos sociais e parte da oligarquia nacionalista se uniram em torno de um pacto político para elaborar a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988. Seguindo a tendência de várias constituições nacionais, em diversas partes do mundo, o tema da autonomia universitária e da liberdade acadêmica foi contemplado no texto constitucional. No Artigo 207, lê-se:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A história dos acordos e negociações que viabilizaram essa redação foi recentemente narrada por Ranieri (2018). Ao analisar o sentido jurídico do conceito de autonomia incorporado ao texto constitucional, essa autora identifica corretamente qual a questão crucial:

O problema, portanto, está em tornar-se efetiva a norma do art. 207. Em outras palavras, como torná-la materialmente possível?

Num percurso independente e paralelo, o regime de autonomia das universidades estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) foi aprovado em 1989, sendo até hoje o único vigente no país. Com o Decreto Estadual nº 29.598/89, introduziu-se um sistema de financiamento estável que previa repasse anual de 8,4% da arrecadação tributária estadual para alimentar um Fundo Orçamentário comum, administrado pelas próprias universidades (São Paulo, 1989). Na década seguinte, mediante leis orçamentárias anuais, esse montante foi sucessivamente ampliado, estabilizando-se em 9,6% do ICMS. O financiamento das universidades estaduais paulistas tem sido complementado no campo da pesquisa por órgãos de fomento estaduais, nacionais e internacionais, sobretudo a FAPESP, que se mantém com 1% da arrecadação total de impostos estaduais. Além disso, regulamentação interna prevê fontes alternativas ao financiamento público (fundos patrimoniais, doações de ex-alunos, contribuições de corporações, parcerias público-privadas, cursos de extensão, cooperação técnica, projetos de desenvolvimento tecnológico, agências de inovação, patentes e licenciamentos etc.) além de condições especiais de disponibilização de carga horária de docentes para o exercício

dessas atividades. Uma rede de fundações de apoio (somente na USP são mais de 30 entidades) gerencia programas e projetos, recolhendo parte do rendimento como *overhead* para departamentos, escolas e administração central.

No governo Collor, como parte de um projeto de emenda constitucional para modernização e reforma do Estado (PEC nº 56/1991), o então Ministro da Educação José Goldemberg, ex-reitor da USP, apresentou proposta de regulamentação da autonomia universitária seguindo o modelo das universidades estaduais paulistas. Entretanto, a resistência política de entidades como ANDES-SN, Fasubra e UNE, juntamente com a crise política que envolvia o governo, contribuiu para o insucesso quase total dessa iniciativa, ressalvada a aprovação de permissão para admissão de professores estrangeiros, nas mesmas condições que os brasileiros.

No governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de projetos encaminhados pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Sousa, ex-reitor da Unicamp, foram aprovadas a Lei nº 9.131/95, que instituiu Exames Nacionais de Cursos, obrigatórios para avaliar o ensino de graduação em todo o país, e a Lei nº 9.192/95, que regulamentou a escolha de dirigentes das universidades federais. Aprovou-se também a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei nº 9.394/96), em discussão no Congresso desde a aprovação da Constituição, que tratava detalhadamente da autonomia universitária. No seu Art. 54, atribuía às universidades públicas “estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público,

assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal”.

O projeto de reforma do ensino superior do Governo FHC fazia parte do Plano Diretor de reforma administrativa do Estado, proposto em 1995 por Luiz Carlos Bresser Pereira, então titular do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE). Concebido por intelectuais paulistas vinculados à USP, esse plano pretendia regulamentar o “estatuto jurídico especial” previsto na LDBEN para as universidades públicas nos moldes do sistema paulista de universidades estaduais, cujo modelo de autonomia financeira era então considerado um sucesso político.

Em 1998, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei nº 9.637/98, que dispunha sobre o credenciamento de entidades como organizações sociais. Dois pontos nessa proposta geraram grande discussão e polêmica no meio acadêmico: a possibilidade das universidades federais se tornarem “organizações sociais públicas não-estatais” e a figura jurídica do contrato de gestão, planos plurianuais de investimentos para expansão e custeio da operação de órgãos públicos mediante objetivos e metas pré-fixadas.

Num plano mais geral, Marilena Chauí (2001, p. 204) encontra as origens do modelo de universidade que ela chama de “universidade operacional”, num documento estratégico do Banco Interamericano do Desenvolvimento para reforma da educação superior na América Latina. Conclui analisando o empobrecimento do conceito de autonomia universitária no

Plano Bresser-Pereira de reforma do Estado, num texto de atroz atualidade:

Numa palavra, a autonomia organizacional se reduz ao gerenciamento empresarial da instituição para que cumpra metas, objetivos e indicadores definidos pelo Estado e tenha independência para fazer contratos com empresas privadas. Seu sentido institucional, sociopolítico, foi devorado pelo sentido administrativo e instrumental das leis que regem o mercado.

As discussões, encaminhamentos e contestações ao projeto de reforma universitária do Governo FHC foram detalhadamente analisadas por Silva Jr. e Sguissardi (2001). A União Nacional dos Estudantes (UNE) denunciou o caráter privatizante geral das diretrizes e objetivos do Plano Bresser-Pereira, ao considerá-lo claramente vinculado ao projeto neoliberal de implantação do Estado mínimo. A ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior) e a FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil) rejeitaram todas as propostas que supostamente visavam a aumentar qualidade e eficiência do sistema a partir de um sistema de avaliação permanente, argumentando que financiamento diversificado, simplificação da gestão, desregulamentação e flexibilização do serviço público induziriam à privatização do ensino superior público. A ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) criticou tanto a condução do projeto de reforma das universidades públicas no MARE, fora do MEC, órgão legalmente responsável pela

educação brasileira, quanto a ausência de garantia de financiamento público do sistema (Santos, 1998).

Face à resistência generalizada na comunidade universitária e à falta de apoio político em geral, o MEC a contragosto retirou o pacote legislativo, formado por emendas constitucionais e projetos de lei (PL) correlatos, assumindo por inércia uma aceitação do estatuto de autarquia estatal das IFES.

No ano seguinte, antes de encaminhar propostas ao Congresso Nacional, o próprio MEC apresentou às entidades uma nova minuta de PL que dispunha especificamente sobre a autonomia universitária. Nesse documento, propunha as seguintes diretrizes principais: preservação do caráter estatal da educação superior pública; garantia de financiamento estável, com alocação transparente de recursos orçamentários para ensino, pesquisa e extensão; auto-organização no que refere à administração dos recursos humanos e execução orçamentária; avaliação institucional autogerida.

Assim, a segunda proposta do MEC realmente pretendia ampliar a autonomia gerencial, orçamentária e financeira das universidades federais que aceitassem celebrar contratos de desenvolvimento institucional similares aos contratos de gestão do Plano Bresser-Pereira. Em contrapartida, confirmava o estatuto de autarquia federal, mantinha docentes e servidores no quadro de funcionários públicos e garantia um patamar de financiamento mínimo para aquelas que não aderissem ao plano. Após conturbado processo de discussão, um acordo mínimo foi negociado com as entidades do setor, porém a área econômica não aceitou a proposta de vinculação orçamentária

de 75% para a educação superior, proposta pela ANDIFES (Silva Jr. & Sguissardi, 2001). No final, por motivos diversos, todas as entidades rejeitaram esta que foi a última proposta de reforma universitária do Governo FHC, que mantinha a natureza estatal da universidade federal, novamente tentando emular o modelo de autonomia financeira das universidades estaduais paulistas.

Em 2003, no início do primeiro Governo Lula, sendo Ministro da Educação Cristovam Buarque, ex-Reitor da UnB, a ANDIFES encaminhou ao MEC um conjunto de propostas de reforma do ensino superior. Após negociações e ajustes junto a diferentes órgãos de governo nas áreas de educação, políticas públicas e ciência e tecnologia, essas propostas foram reunidas num documento intitulado *Expansão e Modernização do Sistema Federal de Ensino Superior*, entregue ao próprio Presidente Lula numa reunião com todos os reitores de instituições federais. Nesse ato político, reiterado mediante encontros anuais com o Presidente para proposição e acompanhamento de uma pauta negociada e cumprida, a entidade representativa dos dirigentes das IFES logrou posicionar-se como principal interlocutora perante o governo federal no que se refere à organização e gestão da educação superior pública. Sua atuação desdobrava-se então em distintos planos políticos e em outros âmbitos institucionais, principalmente no processo de composição anual do Orçamento da União junto ao legislativo federal.

O protagonismo da ANDIFES tinha como carro-chefe uma minuta de Lei Orgânica das Universidades Federais, em elaboração desde 2002, que pretendia regulamentar a

autonomia universitária em complemento ao estabelecido pela LDBEN. Buscando contemplar alguns dos pontos críticos que haviam se constituído em obstáculo ao processo legislativo nas propostas anteriores, a ANDIFES postulava uma radical alteração no plano normativo e regulatório brasileiro, criando um ente jurídico-institucional especial, denominado Universidade Pública Federal. Nessa minuta, em seu Art. 1o, propunha-se: *A Universidade Federal instituída e mantida pela União constitui ente jurídico de direito público denominado Universidade Pública Federal, com as características próprias atribuídas pela Constituição Federal, por esta Lei, pelos diplomas legais de instituição e pelos respectivos estatutos.* Instituições dessa nova natureza jurídica, dotadas de claro e pleno caráter público, seriam financiadas pelo Tesouro Nacional em exercícios fiscais regulares, com orçamento básico para pessoal e despesas essenciais correntes, sendo a este acrescentada uma dotação global para custeio de programas, atividades e projetos, regida por planos de metas.

Para viabilizar a implantação dessa inovação institucional do ponto de vista orçamentário e administrativo, além de consolidá-la com a devida segurança jurídica, seria necessário tomar as seguintes medidas ou similares: aprovar um marco regulatório de autocontrole de gestão; garantir dotação orçamentária global para todo o sistema; adotar um regime licitatório especial. Legislação complementar pertinente permitiria que cada instituição pudesse estruturar um quadro próprio de pessoal, gerir seu próprio patrimônio, incorporar receita própria e gerenciar seus processos administrativos segundo normas auto instituídas. Instituições públicas de

natureza equivalente, pertencentes a outros entes federativos, poderiam replicar o modelo nos âmbitos estaduais, denominando-se Universidade Pública Estadual.

Dessa forma, recuperando proposta anterior da própria ANDIFES, novamente se propunha uma vinculação orçamentária para a educação superior, como parcela do orçamento do MEC, criando um modelo de financiamento público autogerido, com base num novo fundo de financiamento, o Fundo Nacional da Educação Superior (FNES). Esse fundo seria similar ao recém-proposto FUNDEB, fundo destinado à educação básica, então em discussão no Congresso Nacional. Além da fonte orçamentária pública regular e garantida, as universidades federais teriam flexibilidade para captação de recursos de fontes diversificadas. A adesão ao modelo se daria dentro da autonomia das IFES, condicionado à submissão de um Plano de Metas articulado ao PDI plurianual e ao cumprimento de requisitos de reestruturação acadêmica e reconfiguração institucional.

No plano estritamente acadêmico, a proposta da ANDIFES recuperava a utopia humboldtiana das liberdades inerentes à autonomia universitária, conforme seu Art. 3º. Inciso VI – *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, a cultura e o saber.*

No final de 2003, tomando a iniciativa da ANDIFES como linha de base, foi instituído um Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de apresentar à Presidência da República um “plano de ação visando a reestruturação,

desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior” (BRASIL, 2003).

Identificando a superação da crise financeira das universidades federais como crucial e urgente, várias fontes alternativas de financiamento foram logo propostas e apreciadas: contribuição voluntária de ex-alunos, “nos moldes do que é feito nos EUA”; contribuição compulsória, “alíquota adicional no Imposto de Renda para ex-alunos de universidades federais que declarem renda acima de determinado valor”; participação na CPMF, por intermédio de convênios ou pelo rateio direto do valor total do CPMF; retirada de aposentados e pensionistas do orçamento de pessoal das universidades federais; emissão de bônus da dívida pública para investimentos e recuperação patrimonial; Lei de Incentivo Fiscal para as universidades; criação de fundos empresariais para o ensino superior, com retorno de dividendos sobre royalties e patentes.

No relatório final do GT Interministerial, intitulado *Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira*, destaque especial se dava ao tema da autonomia, definida nos termos estritos da LDBEN – autonomia didático-científica, autonomia financeira e patrimonial, autonomia administrativa (particularmente na gestão de pessoal, permitindo contratar, nomear, demitir, exonerar e transferir servidores) – acrescidos de uma “autonomia participativa e transparente”, realizada mediante incorporação de representações da sociedade em todos os órgãos colegiados. Não obstante, distanciando-se da postulação da ANDIFES no sentido de um estatuto jurídico especial para as universidades federais, tal autonomia seria nominal e

limitada, pois “as universidades federais prestariam contas ao TCU, quanto ao uso austero e honesto dos recursos, e ao MEC, no que se refere ao produto obtido” (BRASIL, 2003). Para todo o ano de 2004, o GT Interministerial pretendia produzir eventos de grande repercussão midiática, no contexto de um bombástico Movimento Nacional Universidade XXI, porém a exoneração do Ministro Cristovam Buarque, no início do segundo ano de gestão, interrompeu seus planos iniciais de proclamar mais uma reforma de base do governo Lula.

O novo Ministro da Educação, o advogado Tarso Genro, então um dos principais líderes políticos do Partido dos Trabalhadores, logo no início de seu mandato, em fevereiro de 2004, buscou implantar uma nova dinâmica de ação instalando um Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior. Composto exclusivamente por integrantes da equipe ministerial e coordenado pelo então secretário executivo do MEC, Fernando Haddad, professor da USP, o grupo contava com a professora Wrana Panizzi, então Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na época Presidente da ANDIFES, na condição de única representante das entidades do setor. O resultado do trabalho desse grupo, ampliado e compartilhado com muitos colaboradores (o que me inclui) e debatido em várias instâncias de discussão, foi uma série de estudos, propostas e anteprojetos de reformulação da universidade pública brasileira que, sem dúvida, merece ser designado como Projeto Tarso Genro.

Por sua insistência no tema da autonomia universitária, essa reforma provocou poderosa resistência e, talvez pelo caráter

quase assumido de protopia, como veremos adiante, sofreu um processo de apagamento sistemático da memória histórica recente da universidade brasileira.

AUTONOMIA COMO PROTOPIA

O primeiro documento-proposta do Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior, divulgado em fins de 2004, novamente tomou como plataforma inicial o conjunto de estudos e propostas da ANDIFES. Foi anunciado como etapa importante de um novo projeto de nação, visando à “superação das desigualdades e construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental” (MEC, 2005, p.1). Pautava-se como uma missão assumidamente complexa e desafiadora: reestruturação com expansão e compromisso social com autonomia. Uma das metas declaradas em sua justificativa seria elevar de 25% para 40% o número de matrículas em universidades públicas até 2011, conforme previa o Plano Nacional de Educação (PNE). Previa-se que as instituições deveriam gerir a totalidade de seus recursos mediante estratégias de planejamento autônomo, com planos orçamentários próprios, dentro de um novo marco regulatório a ser aprovado, o que em tese acabaria com o engessamento da gestão financeira das IES federais.

Na primeira versão do anteprojeto, a educação superior teria garantia de financiamento público, já que a União deveria aplicar nas instituições sob sua responsabilidade nunca menos de 75% da receita anual constitucionalmente vinculada à manutenção e ao desenvolvimento da educação. As universidades federais teriam um regime jurídico especial, na forma estabelecida por sua lei de criação ou ainda, de modo radicalmente autônomo, por seus Estatutos, o que incluía a possibilidade de serem regidas por marco normativo equivalente ao direito administrativo privado. Seriam dotadas de plena autonomia política, prevendo-se eleição direta de seus dirigentes, na forma estabelecida pelo estatuto de cada universidade.

No plano político-institucional, a proposta incorporava importantes instrumentos de participação e controle da sociedade. Além de conselhos acadêmicos, haveria um “conselho comunitário social” presidido pelo reitor da universidade e constituído por representantes do Poder Público de qualquer nível de governo e, sempre com participação majoritária, por representantes de entidades da sociedade civil, sindicatos, entidades corporativas, associações de classe e órgãos de fomento científico e tecnológico. Esse conselho deveria opinar sobre o desempenho da universidade, mediante relatórios periódicos, a serem obrigatoriamente considerados nos processos de avaliação da instituição.

Na dimensão acadêmica propriamente dita, a principal inovação encontrava-se no Art. 21, onde se permitia às universidades, de modo autônomo, organizar seus cursos de graduação, em parte

ou na totalidade, em ciclos de formação. Essa nova modalidade implicaria a criação de cursos preferencialmente interdisciplinares, sem habilitação profissional direta ou pré-definida, atendendo aos seguintes critérios: *“I - Formação geral, em quaisquer campos do saber, com a duração mínima de quatro semestres, com vista a: a) formação humanística e interdisciplinar; b) realização de estudos preparatórios para períodos posteriores de formação; c) orientação para escolha de carreira profissional. II - Formação profissional, em campo do saber específico, de acordo com a estrutura curricular estabelecida pela instituição”*. Mais que uma possibilidade, o anteprojeto ativamente preconizava o modelo de ciclos de formação, na medida em que o atendimento ao disposto nesse artigo seria “considerado positivamente na avaliação das instituições de educação superior”.

Além de aumento da oferta de vagas e criação de novas instituições, interiorizando o ensino superior e cobrindo regiões distantes, o aspecto mais importante dessa reforma compreendia uma política de inclusão social, étnico-racial e territorial. A implementação dessa medida passava pela reserva de 50% das vagas atualmente existentes na rede universitária federal para alunos oriundos do ensino médio público e, dentro desta quota, uma parte seria destinada a estudantes negros e indígenas, de acordo com a participação dessas populações no censo de cada estado. Ainda nesse registro, incluía (Art. 5o. Inciso IX), entre os princípios da educação superior, a

promoção da diversidade cultural e da identidade, ação e memória dos diferentes segmentos étnicos nacionais, valorizando os seus saberes, manifestações artísticas e culturais, modos de vida e formas de expressão tradicionais, em especial das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras.

Para resolver a questão crucial da permanência de estudantes pobres ingressantes por meio das cotas sociais e raciais, o anteprojeto introduzia estágios remunerados e atividades práticas que previam bolsas de trabalho, em diferentes níveis de formação. O modelo proposto se completava com a possibilidade de celebração de contratos de trabalho com estudantes matriculados em curso de graduação, engajados em atividades de pesquisa e de extensão e em atividades de ensino, como monitores ou instrutores, nesse caso preferencialmente para estudantes de pós-graduação. Para o financiamento desses programas, a captação de recursos extra orçamentários seria viabilizada via Caixa Econômica Federal (inclusive com extrações das loterias federais, convênios com empresas e campanhas de doação), criando dotações orçamentárias consignadas anualmente ao Ministério do Trabalho e Emprego.

Nos seus registros, o MEC informa que, entre janeiro de 2004 e julho de 2005, discutiu esse anteprojeto com representantes de 240 entidades acadêmicas e civis, em quase 400 eventos (seminários, colóquios, mesas redondas, painéis e outros) onde se debateu o tema da Reforma da Educação Superior. O próprio Ministro Genro participou ativamente das atividades de divulgação e discussão da proposta, principalmente audiências públicas realizadas em várias regiões do país (Genro, 2005). A partir dos debates, acolhendo numerosas manifestações oriundas principalmente de entidades representativas de gestores universitários e mantenedores de instituições privadas, o MEC apresentou ainda duas versões da proposta, divulgadas respectivamente em maio e julho de 2005.

A segunda versão trouxe poucos aperfeiçoamentos no sentido de normatização da autonomia institucional, além de outros pontos positivos. Reafirmando sua “capacidade de auto-normação, de auto-gestão e de outras prerrogativas inerentes à autonomia universitária”, a universidade ficou mais precisamente definida como entidade institucional portadora de estatuto jurídico especial. Conforme o § 1º do seu Art. 48: “*A Universidade Federal constitui ente jurídico peculiar, denominado universidade pública federal, na forma estabelecida pela Constituição, regendo-se por seu estatuto*”. Em complemento, o estatuto da universidade pública federal não mais seria aprovado pelo CNE e homologado pelo MEC, mas sim pelo colegiado superior de cada universidade, cabendo às instâncias competentes da União somente verificação de sua constitucionalidade e legalidade.

Após compromisso com a FASUBRA, a proposta de estágios remunerados e primeiro emprego para estudantes carentes, tanto em atividades acadêmicas quanto em programas de desenvolvimento institucional, foi retirada das versões posteriores do anteprojeto. Atendendo a reivindicação da UNE, foi incorporada uma subvinculação de recursos para assistência estudantil, juntamente com a designação de um terço das vagas dos cursos de graduação das instituições públicas para o turno da noite. Nessa proposta, resultado de negociação com entidades representativas do ensino privado, inaugurava-se finalmente o conceito de terceiro setor na educação superior. Conforme o Art. 14 do anteprojeto de lei, as instituições são classificadas como:

I – pública, inclusive por consórcio público, a instituição criada e mantida pelo Poder Público;

II – comunitária, a instituição cuja mantenedora é constituída na forma de fundação ou associação instituída por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem orientação confessional ou filantrópica, que inclui, em suas instâncias deliberativas, significativa participação da comunidade local ou regional;

III – particular, a instituição de direito privado mantida e administrada por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos.

Não obstante pontos positivos, em vários aspectos, as versões posteriores do anteprojeto representaram franco retrocesso nas inovações que distinguiam a primeira proposta. Na formatação institucional, substituiu-se o conselho comunitário social por um conselho consultivo de desenvolvimento, de caráter meramente opinativo, sem poder para apreciar o PDI nem influenciar na avaliação institucional, o que decisivamente enfraqueceria tanto o controle social quanto a participação comunitária na gestão compartilhada da universidade pública. No plano pedagógico, suprimiu-se a referência a cursos de graduação em regime de ciclos, com foco humanístico e interdisciplinar, substituindo-os por um período de formação básica científica e tecnológica em cursos convencionais de graduação profissional. No plano político, houve recuos, como por exemplo a retomada da lista tríplice para escolha de dirigentes e, finalmente, no que se refere ao compromisso social manifesto na ampliação da oferta de vagas e na promoção de ações afirmativas de inclusão social, configuradas em programas de cotas, incentivando-se em seu lugar intenções vagas e medidas genéricas como “democratização do acesso,

inclusive programas de ação afirmativa e inclusão social, e medidas de assistência estudantil”.

Na minha opinião, no sentido de uma transformação social sustentável, a inovação politicamente mais relevante dessa segunda versão do anteprojeto do MEC seria a obrigação das universidades de “incentivar ações de reforço do ensino médio, promovendo a participação de seus estudantes, apoiados por bolsas especiais para essa finalidade, e supervisionados por docentes” (Art. 55 – parágrafo único). Esse dispositivo reconhecia o potencial do ensino superior como instrumento de qualificação e universalização da educação em todos os níveis, principalmente na formação de professores para o ensino básico, com a utilização de recursos tecnológicos, num processo de “reinvenção permanente de processos pedagógicos adequados às condições sociais, ambientais e culturais de cada região de um Brasil que é extremamente diverso” (Genro, 2005).

Nesse ponto, concordo com Ronaldo Mota (2005) que, ainda no debate da primeira versão, considerou que uma prioridade da reforma seria reforçar os vínculos da universidade com os demais níveis de ensino, para assim fomentar “o proposto — e não implementado ainda — regime de colaboração entre os conselhos nacional, estaduais e municipais de educação.” Na terceira versão do anteprojeto, a atuação direta na requalificação do ensino médio, em tese participando numa verdadeira articulação com todo o sistema de educação, tal como previsto na LDBEN, foi lamentavelmente substituída pelo inócuo e

vago propósito de “incentivar ações de nivelamento educacional” no âmbito restrito da universidade.

Em paralelo, o MEC lançou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), objeto do Decreto 5.493/2005. Esse programa, ainda hoje vigente, consiste basicamente em bolsas de estudos para pagamento de mensalidades de alunos pobres em instituições privadas de ensino que, em contrapartida, ganham isenção de alguns tributos federais. Dirigido a estudantes egressos da rede pública, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, esse programa oferece também incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, mediante bolsas de estudos. Em complemento, atendendo pressões de entidades representativas do setor privado, foi ampliado o FIES-Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, programa de empréstimos subsidiados para financiar mensalidades em instituições particulares de ensino que havia sido criado pelo governo FHC em 1999.

Apesar de suas idas e vindas, o Projeto Tarso Genro de reforma universitária assumia uma crítica frontal ao isolamento da universidade brasileira em relação à sociedade, abertamente postulando a educação superior pública como instrumento de inclusão social. Nessa perspectiva, os documentos justificadores daquela proposta de reforma universitária defendiam, de modo declarado, maior valorização da universidade pública, democratização do acesso, combate à mercantilização da educação superior e busca pela qualidade do ensino público. Nesses aspectos, a proposta revelava forte

influência das ideias de Boaventura de Sousa Santos, importante pensador português que, aproveitando sua aproximação com Tarso Genro, desde a criação do Fórum Social Mundial em Porto Alegre, em 2001, havia sido convidado como consultor informal do MEC.

A despeito dessa clara declaração de princípios e do caráter participativo demonstrado pelo longo processo de discussão, a proposta em geral provocou forte reação da parte dos sindicatos de servidores técnico-administrativos e docentes e de significativa parcela dos movimentos estudantis, que reagiram contra praticamente todas as medidas propostas (ANDES, 2006). A subvinculação de receita e a diversificação de fontes de financiamento para atividades de acolhimento de estudantes pobres serviriam de pretexto para utilização de “estudantes carentes e sem qualificação” como mão-de-obra barata. Para todas as fontes de reação, o fantasma da privatização da universidade pública materializava-se nos conselhos consultivos, considerados como instrumentos de domínio dos players interessados em violar a autonomia universitária, tecnocratas das agências de fomento, empresários que financiavam organizações não-governamentais e representantes do governo a serviço do capitalismo financeiro.

A expansão de matrículas, ampliação de atividades noturnas, oferta de vagas para territórios e segmentos excluídos demonstrariam adesão a uma indesejável política de massificação da universidade, com inevitável perda de qualidade e excelência acadêmica. A possibilidade anunciada de abertura curricular, indução de maior compromisso com a formação de

professores para a educação básica e, sobretudo, adoção de programas de ação afirmativa (particularmente as cotas raciais) foram denunciados como agressões à autonomia universitária. Finalmente, para seus críticos ferrenhos, cursos interdisciplinares de formação geral em regime de ciclos seriam fadados à superficialidade e ao aligeiramento da formação universitária, significando submissão ao novo capitalismo que, já naquele momento, investia na flexibilização da força de trabalho e na redução dos direitos trabalhistas conquistados pela classe operária oprimida.

No plano estritamente acadêmico, as críticas cobriam um amplo espectro de argumentos de resistência à mudança. A comunidade de estudiosos da educação, em várias manifestações, contestou frontalmente a responsabilidade pela inclusão social que seria incorporada à missão da universidade, tal como explicitada no Projeto Tarso Genro, apresentado como instrumento de “uma nova política capaz de refundar a missão pública dos sistemas de educação superior” (Anteprojeto, p. 10). Numa perspectiva de defesa dos valores da tradição universitária, no lugar de instituição reconhecida por seu papel de meritocracia intelectual, a universidade brasileira delineada nos anteprojetos de reforma tenderia a se tornar “uma instituição social populista, com a missão de resgatar os excluídos pelos desmandos sociais de séculos”, onde ações afirmativas sociorraciais configurariam “uma política tosca e apenas demagógica” (Pereira 2007, p. 134).

O par conceitual autonomia universitária e liberdade acadêmica terminou por se constituir no principal álbi da crítica ao Projeto

Tarso Genro. Por um lado, do ponto de vista administrativo e financeiro, a autonomia institucional estaria corrompida pela submissão a um modelo neoliberal de gestão, levando com isso as instituições públicas a diversificarem suas fontes de financiamento e a se submeterem a uma modalidade de controle social tipo *accountability*, através dos conselhos sociais. Para essa perspectiva crítica, a abertura do modelo de financiamento da educação superior implicava uma forma sutil de privatização das universidades públicas, que passariam a depender da implementação de um modelo de gestão empresarial para receber recursos públicos, a serem liberados mediante cumprimento de metas em processos contínuos de avaliação de desempenho e, de modo complementar, da captação de recursos privados junto ao mercado, sacrificando no longo prazo sua liberdade acadêmica. Por outro lado, ao se atribuir precedência à função social das instituições universitárias, a autonomia didático-científica da universidade estaria também comprometida caso a universidade submetesse seu planejamento institucional a representações externas (portanto heteronômicas) e assumisse um engajamento maior com os interesses de grupos sociais excluídos.

Para uma abordagem esquerdista radical, em última instância, o Projeto Tarso Genro de reforma universitária seria a ponta de lança de um processo de submissão da nação brasileira à agenda dos organismos internacionais, interessados na mercantilização do ensino superior para a formação de mão de obra ajustada às demandas do sistema econômico globalizado. Conforme indica Leher (2005, p. 47)

A adesão incondicional e sem subterfúgios do governo de Lula da Silva à agenda do Banco Mundial é um primeiro grande indicador de que o passado segue oprimindo o cérebro dos dirigentes governamentais.

Na vertente oposta, o modelo proposto de reforma da educação superior brasileira foi avaliado por Schwartzman & Moura-Castro (2005, p. 3) como

claramente preconceituoso em relação ao ensino privado, xenófobo em sua oposição à presença de investimentos internacionais e de estrangeiros na liderança de instituições de ensino, e insensível quanto ao papel das universidades em fortalecer a inserção do país no mundo globalizado.

Complementando essa perspectiva de crítica, a reforma proposta implicava uma fraude política pois, conforme Pereira (2007, p. 136),

Embora à primeira vista pareça um princípio democrático, [o Projeto Tarso Genro] é essencialmente autoritário e apresenta uma intervenção do Estado no contexto da educação superior, colocando-o com papel de regulação, coerção e controle das políticas de expansão das vagas, do direcionamento das pesquisas, da abertura de cursos e dos currículos, tendo como critério a taxa de retorno “social” dos investimentos públicos.

Para fazer frente ao intenso bombardeio de críticas, à direita e à esquerda, o próprio Ministro Genro assumiu a linha de frente na defesa do projeto, escudado por outros membros de seu gabinete, notadamente os secretários Fernando Haddad e Ronaldo Mota. Num Seminário sobre Reforma e Avaliação do Ensino Superior, promovido pelo CONAES em abril de 2005, em bloco, a equipe de concepção do projeto recorreu a uma perspectiva materialista-histórica para defender a proposta de reforma universitária como um projeto contra-hegemônico concebido por um governo de base popular, numa formação socioeconômica particular, a sociedade brasileira, num contexto

histórico determinado, o da globalização financeira na virada do século. Na conferência de abertura desse evento, Tarso Genro (2005, p. 17) demonstra notável consciência teórica e política na fundamentação da iniciativa, nela explicitando a centralidade do conceito de autonomia:

A reforma deve, também, prestar atenção na proposição de uma definição clara da autonomia [...que] não pode ser concedida por isonomia. [...] Como há heterogeneidade entre as instituições e, portanto, níveis de desenvolvimento acadêmico e científico muito diferenciados, é preciso que cada autonomia seja feita com contrato social de deveres e obrigações a ser discutido e avaliado anualmente. Ora, autonomia com irresponsabilidade é a criação da dependência mais antidemocrática, capaz de gerar uma universidade só para os grupos organizados internamente, que (tradicionalmente) só se mobilizam em função dos seus interesses imediatos.

Além disso, com a devida lucidez, analisa natureza e fontes da reação conservadora que seu projeto já enfrentava.

... hoje, a sua forma histórica concreta é a do corporativismo tecnocrático, que ora se apropria do discurso “sindical” para legitimar-se no imediato, ora se apropria do discurso “revolucionário” para mobilizar consciências com base no romantismo revolucionário-proletário do início do século. Na verdade, repito, ele é sempre o mesmo: o suposto direito do fragmento contra o todo, a redução de todos os confrontos de ideias a “confrontos de classe”, a transformação das ideologias humanistas de caráter revolucionário em mercados de demandas de interesses fracionários ou privados.

O desfecho dessa história é bem conhecido, mas pouco lembrado. Em julho de 2005, o escândalo de corrupção de parlamentares de vários partidos denominado de “mensalão” forçou uma reforma ministerial, quando então Tarso Genro foi deslocado para a direção nacional do Partido dos Trabalhadores e Fernando Haddad assumiu o Ministério da Educação. No início de abril de 2006, o Presidente Lula recebeu a versão

finalizada do Projeto de Lei da Reforma Universitária,¹⁵ que foi logo encaminhado ao Congresso Nacional. Na minuta do PL, destacavam-se três eixos normativos: (i) constituir um sólido marco regulatório para a educação superior no País; (ii) assegurar a autonomia universitária prevista no art. 207 da Constituição, tanto para o setor privado quanto para o setor público, preconizando um sistema de financiamento consistente e responsável para o parque universitário federal; e (iii) consolidar a responsabilidade social da educação superior, mediante princípios normativos e assistência estudantil. O conceito de autonomia universitária compreendia cinco dos onze itens de sua exposição de motivos, assinada pelos então ministros Fernando Haddad (Educação), Sérgio Rezende (Ciência e Tecnologia), Guido Mantega (Fazenda) e Paulo Bernardo Silva (Planejamento, Orçamento e Gestão).

Na Câmara dos Deputados, a proposta do Executivo constituiu o PL 7200/2006, para o qual foi designada uma Comissão Especial. O regime de urgência inicialmente atribuído ao projeto de reforma universitária foi retirado no mês de agosto, permitindo a apresentação de 368 emendas, em sua maioria oriundas do poderoso lobby do setor empresarial de ensino superior. O PL foi arquivado e depois desarquivado, recebendo emendas, substitutivos e os apensamentos de praxe. A Comissão Especial foi substituída por uma subcomissão da Comissão de Educação e de Cultura, extinta no início de 2011

¹⁵

Disponível

em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/EMI/2006/15%20-%20MEC%20ME%20MP%20MCT.htm (Acessado em 17/08/2019)

pelo encerramento da legislatura anterior. A tramitação agônica do PL, retirado definitivamente de pauta por requerimento do Poder Executivo somente em maio de 2019, encontra-se registrada nos anais do Congresso Nacional.¹⁶ Na irônica avaliação de um ilustre estudioso da história das universidades brasileiras (Cunha, 2009, p. 7):

Atolado nas emendas, a tramitação do projeto parou e não se fala mais em reforma universitária, a não ser nas palavras de ordem de certos segmentos do movimento estudantil predominantemente contra.

Terá sido o Projeto Tarso Genro de reforma universitária uma protopia? Penso que sim pois, ainda sem plena apropriação do termo, que seria formulado posteriormente na fundamentação do movimento que ficou conhecido como Universidade Nova (Almeida Filho, 2007), Genro antecipava a proposição de uma autonomia universitária justamente como protopia, ou seja, proposta simultaneamente utópica e realista. Por um lado, apresentava e defendia o projeto de uma reforma universitária capaz de rejeitar o “objetivismo economicista” da maioria das propostas de transformação social, hostis não somente à afirmação das funções públicas do Estado, mas também a valores fundamentais da democracia moderna, como “igualdade”, “justiça social” e “solidariedade”, categorias deslocadas “por outras que evocam a ideologia da naturalização das desigualdades, o dogma da eficácia absoluta do mercado e a culpabilização dos ‘ineptos’,” definidoras do primado da competitividade característica do capitalismo neoliberal. Por

¹⁶ Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390> (Acessado em 17/08/2019)

outro lado, para além da mera formulação normativa no plano jurídico-político, a equipe ministerial e seus colaboradores não escondiam o investimento pessoal e institucional no sentido de postular uma reforma que, além de conceitualmente consistente, fosse politicamente viável e concretamente realizável.

Foi com esse espírito que o Ministro Tarso Genro concluiu sua conferência no CONAES, mencionada acima: “Nós, que aqui aceitamos o desafio de conciliar utopia e realismo” (Genro 2005, p. 17).

AUTONOMIA EM ECLIPSE

No segundo governo Lula, o tema da autonomia universitária saiu da pauta, eclipsado pelo Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007. Concebido para duplicar a oferta de vagas públicas no ensino superior, o REUNI compreendia as seguintes diretrizes: expansão de matrículas, em especial no turno noturno; diversificação das modalidades de graduação, com novos itinerários curriculares; mobilidade estudantil ampla; articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; programas de inclusão social e assistência estudantil; expansão da pós-graduação articulada à renovação pedagógica da educação superior.

Com um investimento final de quase 10 bilhões de Reais, aplicados em cinco anos, a expansão do sistema público de ensino superior resultante do REUNI foi significativa. Segundo Relatório da Comissão de Avaliação do REUNI MEC/Andifes/UNE/ANPG, constituída pela Portaria nº 126/2012, entre 2007 e 2012: o total de *campi* universitários passou de 148 para 274; de 89 mil servidores técnico-administrativos para quase 100 mil; de 46 mil para 68 mil

docentes; a oferta de vagas, de 130 mil cresceu para quase 240 mil; matrículas totais saltaram de 600 mil para quase 1,2 milhão (Brasil, 2013).

Não obstante o protagonismo da Andifes, a política de adesão institucional e, principalmente, a participação de instâncias representativas das IFES na construção das respectivas propostas, o REUNI foi considerado por seus numerosos críticos, nucleados principalmente na ANDES-Sindicato e em faculdades e departamentos de educação de algumas universidades federais, como uma agressão à autonomia universitária, dado seu caráter de indução mediante pactuação de financiamento. Porém, de fato, o tema da autonomia institucional ficou fora da pauta, sequer mereceu atenção na elaboração, discussão e implementação do programa. Sintomaticamente, o termo autonomia aparece apenas uma vez no Decreto 6.096/2007, junto com duas rápidas menções no documento operacional de Diretrizes do REUNI (2007). Esta lacuna mereceu o devido destaque numa lúcida análise recente do impacto do REUNI, de certa forma autocrítica, de Leher (2019, p. 219):

Embora entre 2007 e 2013 tivesse ocorrido um intervalo em que **realmente** ocorreu crescimento do orçamento, criação de universidades e novos campi e a realização de significativo número de concursos para servidores para as universidades federais, período este caracterizado pelo respeito à liberdade de cátedra, é forçoso reconhecer que não houve uma política de Estado direcionada ao fortalecimento da autonomia constitucional. (grifos meus)

O primeiro governo Dilma Rousseff inicialmente seguiu dois eixos de atuação na educação superior: por um lado, prioridade total e declarada para educação tecnológica e profissionalizante,

principalmente através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011, por meio da Lei nº 12.513/2011; por outro lado, a implantação e operação do programa Ciências Sem Fronteiras, em meados de 2011 (Cunha et al, 2016). Esse ambicioso plano de internacionalização da educação pela concessão de bolsas de estudo em universidades de prestígio mundial, sobretudo em áreas tecnológicas ameaçadas pelo suposto “apagão” das Engenharias, foi implantado por iniciativa direta da Presidência da República, com pouca mobilização da SESu/MEC (em contraste com engajamento total de CNPq, Finep e CAPES) e quase nenhuma participação das universidades em sua formulação e implantação. De fato, os editais nacionais e os acordos internacionais se faziam ao largo das universidades, sem ouvir conselhos acadêmicos e colegiados de cursos das IFES, sendo as bolsas objeto de outorga individual e os bolsistas selecionados diretamente pelo programa, sem qualquer participação das instituições de ensino (exceto o trancamento das matrículas). Ao retorno dos estudantes, esse distanciamento terminou provocando problemas de reconhecimento de créditos e dificultando a incorporação da rica experiência dos estudantes nos currículos pouco flexíveis das instituições públicas brasileiras.

Curiosamente, o discurso ostensivamente meritocrático, quase elitista, de justificativa da proposta, a estratégia de implantação com pouca discussão, a falta de ancoragem institucional e a constatação óbvia de seus problemas e efeitos adversos não provocaram maior reação dos críticos de sempre, no sentido de

que, com bastante razão, poderiam ter imputado ao programa Ciências Sem Fronteiras flagrante desprezo à autonomia acadêmica das universidades brasileiras.

Nos anos seguintes, 2012-2013, sendo Ministro da Educação Aloizio Mercadante, além da consolidação do REUNI, gerenciando demandas e problemas determinados pela amplitude do programa, o governo federal fez um grande esforço institucional na esfera parlamentar para aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE), ocorrido em meados de 2014, com atraso de três anos (Cunha et al, 2016). Nesse plano, apenas três das vinte metas se referiam diretamente à educação superior, compreendendo indicadores quantitativos de escolaridade, elevação de taxas de acesso e cobertura e de números de matrículas, nos níveis de graduação e pós-graduação, e três metas o faziam indiretamente, referindo-se ao regime de colaboração para reforço do ensino básico, formação de professores e planos de carreira docente (Brasil, 2014).

Questões relativas à autonomia acadêmica e institucional das universidades, nem de longe foram tratadas na concepção, discussão, formulação e implementação dessa onda de iniciativas de política educacional, que incluiu PROUNI, novo FIES, REUNI, novo ENEM, SISU, Ciência sem Fronteiras, Pronatec e PNE. Ao priorizar expansão, acesso, profissionalização, interiorização e internacionalização, evitou-se o risco de propostas mais estruturantes que potencialmente provocariam reações das comunidades internas das IFES, das respectivas corporações e, sem dúvida, das elites e da classe média que, desde sempre, tem tratado a universidade pública

brasileira como um dos seus principais patrimônios políticos. Assim, continuam fora da pauta política temas clássicos da reforma universitária, como autonomia e liberdade acadêmica, pedras-de toque para a discussão sobre novos esquemas curriculares, modelos alternativos de formação, formatos pedagógicos inovadores, articulação orgânica com a educação básica e, no limite, ações afirmativas e políticas de inclusão mais radicais e transformadoras.

Em 2014, o tema da autonomia foi retomado pela ANDIFES que atualizou sua proposta de Lei Orgânica das Universidades Federais (ANDIFES, 2014), reproduzindo os pontos essenciais da Reforma Tarso Genro. Os principais eixos dessa nova proposta eram: a) definição legal da personalidade jurídica autônoma de Direito Público a que se refere o art. 207 da Constituição Federal; b) manutenção das condições de funcionamento estável das universidades federais; c) estabelecimento de normas próprias para administração de recursos humanos e materiais; d) autogestão patrimonial e financeira; e) definição normativa das diretrizes de autonomia fixadas na Constituição Federal e na LDB, para a totalidade das universidades federais; f) organização do conjunto das universidades federais como um sistema; g) criação de um organismo suprainstitucional, dotado de competência para coordenar e homogeneizar a participação de cada uma das universidades federais no sistema. Dando continuidade a uma linha programática de duas décadas, a proposta (ANDIFES, 2014, p. 7) concedia especial destaque à necessidade de

caracterização da universidade federal como pessoa jurídica de direito público federal dotada de uma especialidade que a diferencia, na verdade, das demais autarquias e fundações públicas que integram a Administração Federal Indireta. A autonomia assegurada nos diplomas legais de instituição das autarquias (*universitas personarum*) e fundações públicas (*universitas rerum*) não contempla a autonomia que, em caráter especial, é assegurada pelo art. 207 da Constituição às universidades federais.

Entregue ao MEC em finais de 2014, após o conturbado processo eleitoral daquele ano, na expectativa de que poderia eventualmente compor o plano de governo, o novo anteprojeto da ANDIFES infelizmente não alcançou maior ressonância.

Com o início do segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff, o slogan Pátria Educadora foi apresentado como esperançoso mote central para o governo que se iniciava. Apesar disso, desde o início, sua concretização como projeto foi objeto de diferentes propostas, divergentes em muitos pontos, oriundas de duas instâncias do Poder Executivo: por um lado, o MEC, já tendo como Ministro da Educação o filósofo Renato Janine Ribeiro, docente da USP, apresentou a proposta *Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país*, tendo como principal objetivo viabilizar o Plano Nacional de Educação; por outro lado, sob a liderança do Ministro Roberto Mangabeira Unger, professor da Harvard University, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República lançou o documento intitulado *Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional* (SAE, 2015). Em ambos os documentos, a palavra universidade aparece somente como lugar de formação em licenciaturas e cursos de pedagogia, e os termos autonomia universitária e liberdade acadêmica sequer são mencionados. Nesse contexto

de franco conflito interno, propostas como a da ANDIFES no sentido de regulamentar a educação superior, e com ela a autonomia institucional universitária, sequer foram debatidas, menos ainda encaminhadas ao Congresso Nacional.

Essas e outras iniciativas de reorganização do cenário educacional brasileiro foram atropeladas pelos movimentos que resultaram no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016. No mandato-tampão do vice-presidente Michel Temer (2016-2018), pouco se fez na esfera do Ministério da Educação, nada digno de nota aconteceu no âmbito da educação superior, menos ainda no que concerne à autonomia universitária. As eleições presidenciais de 2018, marcadas por uma campanha eleitoral cheia de *fake-news*, discursos de ódio e falta de debates substantivos, levaram ao poder o candidato Jair Bolsonaro, apoiado por uma aliança de amplo espectro da direita, num cenário de demonização e fragmentação dos partidos progressistas.

DISTOPIA E NECROPOLÍTICA: O FIM DA UNIVERSIDADE?

No cenário geral deste Brasil, neste ano triste, será que estaríamos mesmo caminhando para uma distopia? Penso que sim, e já me explico.

Para melhor compreender essa questão, convido as eventuais leitoras/es a rever o filme *Brazil* de Gilliam (1985), acima referido, retomando a fábula delirante da distopia burocrática e seus micropoderes, que pretendiam prevenir, censurar e reprimir, tanto os sonhos que seriam dispositivos de imaginação quanto os sentimentos que representariam possibilidades de libertação. Essa magistral película certamente nos ajuda a imaginar como o contexto político mundial se tornou tendencialmente distópico e como a atual conjuntura brasileira rapidamente degenerou para uma distopia em formação, hostil aos conceitos de livre pensamento e autonomia institucional que historicamente definem a universidade.

Para mim, as raízes dessa situação se situam nas conspirações, corrupções, intrigas e traições que levaram ao golpe de 2016,

intervenção jurídico-parlamentar-midiática camuflada de legalidade. As consequências distópicas desse triste episódio da história brasileira recente precisam ser entendidas numa conjuntura local, num momento crucial de demonização das esquerdas e esfacelamento da centro-direita, e num contexto sociopolítico global de avanços do ultra-neoliberalismo e de retrocessos político-ideológicos de toda ordem, em todo o mundo.

O ultra-neoliberalismo pode ser definido como uma combinação de ortodoxia econômica radical, neoconservadorismo político e fundamentalismo cultural (Hay, 2018), num contexto de predisposição ao fascismo social (Santos, 2010), e compreende várias vertentes:

- redefinição da relação Sociedade-Estado-Mercado, priorizando o Mercado, que infiltra, corrompe e submete o Estado, em detrimento do que há tempos se chamou de sociedade civil e do que a tradição histórico-cultural designava como comunidade.
- imperialismo de blocos econômicos, monopólios e cartéis transnacionais muito poderosos, ultrapassando e quiçá superando a ideia de Estado-nação, tão cara à economia política da modernidade ocidental.
- desconstrução do Estado de bem-estar social, e de sua referência política na social-democracia, basicamente resultante da falência de controles fiscais e de retrocessos políticos, assumindo distintas formas em diferentes estados nacionais.

- efeitos perversos de crises sociais, agravadas pelo retrocesso de políticas públicas provocadas por estratégias de ajuste econômico com austeridade fiscal.
- racismo e xenofobia, determinados em muitos casos por fundamentalismos religiosos e resíduos históricos de colonialismo e escravidão.
- fascismo social, com aumento de violência política, censura, repressão de liberdades e regressão da democracia em qualquer de suas formas.
- obscurantismo ideológico, com difusão e fomento de posturas anticientíficas, anticulturais, antiéticas, antiartísticas, antipolíticas, retomando antigos contravalores que (pensávamos), haviam sido há tempos superados, na história do ocidente europeu, pelo Iluminismo.

Num inquietante ensaio intitulado *Dystopia and the End of Politics*, Benjamin Kunkel (2008) argumenta que vetores econômicos, transformações sociais, crises políticas, fundamentalismos religiosos e tendências culturais obscurantistas já em curso em todo o mundo mostram-se claramente distópicos. Em alguns países industrializados, a distopia aparece como efeito adverso da globalização do mercado de trabalho, de crises econômicas produtoras de refugiados econômicos e guerras geradoras de terrorismo e de movimentos de fuga em massa. Para compreender a crise política atual e seus possíveis impactos sobre o futuro da sociedade ocidental, Kunkel propõe uma distinção entre distopia e apocalipse, na medida em que

essas categorias se referem a cenários futuristas diferentes e até opostos. O fim do mundo ou apocalipse tipicamente provoca o colapso da ordem; a distopia, por outro lado, prevê uma perfeição sinistra da ordem. Nos termos políticos mais básicos, a distopia é um pesadelo de governo autoritário ou totalitário, enquanto o fim do mundo é um pesadelo de anarquia. (Há também o tipo de sonho político atualmente quase fora de moda, conhecido como utopia.) O que ambos os modos distópico e apocalíptico têm em comum é simplesmente imaginar que nosso mundo mudou, para pior, muito além do esperado.¹⁷

Apesar dessa demarcação, a noção de apocalipse e sua “escatologia política” pode ser útil para a compreensão da ideia de distopia social. A tradição teológica medieval definia como escatologia a doutrina ou o estudo das coisas últimas, sinais do apocalipse, o fim dos tempos. A antropologia contemporânea aborda a escatologia como o conjunto ou série de discursos mais ou menos delirantes ou messiânicos sobre o fim do mundo e, mais recentemente, sobre o fim da história (Lane, 1995).

Atento ao lado escuro da biopolítica que, nos estados policiais e nas distopias sociais da modernidade, ameaçam a sociabilidade por dentro, Michel Foucault [1926-1984] recorre a uma perspectiva escatológica para analisar posicionamentos que pronunciam o fim da política e, portanto, a inutilidade do Estado democrático, principal invenção política da modernidade. Em sua obra tardia, mostrava-se cético em

¹⁷ Tradução livre de: a distinction needs to be made between the dystopian and the apocalyptic, because these categories refer to different and even opposed futuristic scenarios. The end of the world or apocalypse typically brings about the collapse of order; dystopia, on the other hand, envisions a sinister *perfection* of order. In the most basic political terms, dystopia is a nightmare of authoritarian or totalitarian rule, while the end of the world is a nightmare of anarchy. (There is also the currently less fashionable kind of political dream known as *utopia*.) What the dystopian and the apocalyptic modes have in common is simply that they imagine our world changed, for the worse, almost beyond recognition.

relação ao Estado como mediador político último numa democracia autêntica (ou mítica), confessando crescente desconfiança em relação aos vetores de emancipação da sociedade. Nesse aspecto, traz uma advertência em relação à natureza profundamente arraigada e conflituosa do fundamentalismo de grupos sociais submetidos por séculos a injustiça e opressão. Para Foucault, esse conservadorismo de raiz emerge com enorme potencial destrutivo vinculado a confrontos culturais, lutas violentas, terrorismo, suspeitas, ódio, em suma, ao conflito geral que torna a estabilidade da sociedade civil uma quase utopia (Foucault, 2004).

Num certo sentido, Foucault (2004) antevê um mundo onde as contradições sociais, ou seja, o motor da Sociedade histórica, ao suprimir a política, logram reduzir o Estado até fazê-lo minúsculo e irrelevante. Nesse mundo tendencialmente distópico, o espaço fechado (ou bolha, para usar um termo do momento) das tradições, das famílias, das tribos urbanas, dos grupos identitários, das cosmovisões totalitárias, que se define por relações primárias entre sujeitos reduzidos à pobreza política, constitui redes micropolíticas comunitárias de dominação. Nessa versão reduzida e distorcida, numa ação subterrânea e insidiosa, a Comunidade prevalecerá sobre o Mercado e o Estado, num cenário apocalíptico gerado não por máquinas tornadas inteligentes pela tecnologia alienada dos humanos, como na distopia da franquia cinematográfica *The Terminator*, criada por James Cameron (1984), mas pelo que agora de modo falacioso se chama de guerras culturais. Nesse cenário, o ultra-neoliberalismo, resultante da aliança entre

neoliberalismo e diferentes variantes do neoconservadorismo, leva ao extremo radical seu projeto de engenharia necropolítica que, profunda e totalizante, gera distopias sociais.

O que é necropolítica? Trata-se de uma releitura especular (e cheia de liberdades poéticas) do último Foucault, proposta pelo filósofo camaronês Achille Mbembe, a partir da ideia de biopolítica, num ensaio intitulado *Necropolítica*, publicado pela primeira vez na revista americana *Public Culture* (2003). Para esse autor, processos de sociabilidade perversa que subjagam os fazeres da vida aos poderes da morte reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror, gerando efeitos políticos de destruição, apodrecimento e extermínio. Mbembe pretende demonstrar que a noção foucaultiana de biopoder, resultante de uma historiografia da modernidade ocidental, não dá conta de formas contemporâneas de submissão da vida (*bios*) ao poder da morte (*necros*) em contextos de globalização subordinada. Para isso, propõe os conceitos de necropolítica e de necropoder (Mbembe, 2003, p. 71)

para compreender as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de destruição em massa são dispostas com o objetivo de eliminar o máximo de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”. Sublinhei igualmente algumas das topografias recalcadas de crueldade (plantation e colônia, em particular) e sugeri que o necropoder embaralha as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, martírio e liberdade.

Com a noção de necropolítica, Mbembe (2003) aplica de modo consistente e robusto a matriz analítica da biopolítica

(originalmente concebida para a análise genealógica do cuidado em saúde) aos contextos pós-coloniais africanos, do *apartheid* aos genocídios tribais, revelando distopias realistas ou realidades distópicas, assustadoras por serem tão atuais quanto próximas. De fato, nos contextos latino-americanos de colonialismo de origem principalmente ibérica, de imperialismos principalmente britânico e de neoliberalismo principalmente ianque, contextos profundamente marcados pela escravidão, pela hiper-exploração econômica, por genocídio e etnocídio, a necropolítica se mostra poderosa, ativa e infiltrada nos sistemas de micropoderes, via racismo, machismo, intolerâncias de toda ordem e, presentemente, segregações e ódios.

Ao tentar me aproximar do pensamento mbembeano, em sua revisão da genealogia foucaultiana aplicada aos necrocontextos do Sul Global, não pude evitar uma sensação de *déjà-vu*, nesse caso, positiva e em nada tediosa. O eterno conflito-com-simbiose *bios* vs. *necros* sem dúvida remete à contradição Eros vs Thanatos, fundante do pensamento freudo-marxista inspirador dos maios de 1968. De imediato, isso me faz lembrar o livro de Norman Brown, intitulado justamente *Vida contra Morte*, publicado em 1959, que se tornaria um marco da utopia contracultural das décadas de 1960-1970. Na linhagem de Herbert Marcuse e seu icônico *Eros e Civilização*, trata-se de fascinante e destemida aplicação da psicanálise freudiana ao contexto do pós-guerra, quando a hecatombe nuclear parecia iminente e o macartismo ainda dava um tom distópico àquele momento. Brown (1974) revisita o dualismo freudiano pulsão

de vida vs. pulsão de morte e o retraduz como uma *instinctual dialectics*, daí derivando uma desconcertante “visão excremental da história”, onde a analidade retentiva aparece na raiz dos processos econômicos (a moeda como fezes), a necrofilia se disfarça no populismo totalitário (com a coprolalia explícita nos discursos autoritários), elementos anal-sádicos se revelam na naturalização da violência, dos racismos e do medo imposto pela ordem jurídica, provocando sofrimento socialmente tolerado e, às vezes, celebrado. Superada a densa erudição do escrito browniano, sua releitura permite uma compreensão melhor e mais aguda dos impasses do capitalismo tardio, sua demonologia destrutiva, sua escatologia e suas distopias.¹⁸

A partir dessas referências, aplicando a perspectiva da necropolítica ao contexto brasileiro atual, proponho três movimentos de ampliação teórica do referencial mbembe-browniano: Primeiro, no plano do cotidiano, os micropoderes acima referidos devem ser vistos como necromicropoderes, ainda com maior virulência nos dias de hoje por operarem de modo difuso e anônimo nas redes sociais digitais. Segundo, em cenários de fascismo social, incorporar o conceito de distopia

¹⁸ A obra de Norman Brown teria forte viés utópico, segundo Ernest Becker, talvez seu mais entusiasmado comentarista. Entretanto, o próprio Becker (1972, p. 168) sugere que, dialeticamente, trata-se de uma perspectiva de utopia que traz em si o germe da distopia: “Se eu quisesse debilmente me render à fantasia mais utópica, descreveria [...] como cada sociedade é um sistema heroico que incorpora uma dramatização de poder e expiação; como isso compreende tanto sua beleza peculiar quanto sua demonologia destrutiva; como os homens se derrotam tentando impor pureza e bem absolutos ao mundo” (em tradução livre).

concederá maior efetividade e consistência à compreensão da peculiar escatologia política do capitalismo cognitivo global, nesse caso protegida e potencializada por plataformas tecnológicas, aparatos jurídicos e esquemas de mídia, corrompidos tanto pelo capital econômico quanto pelo capital político. Terceiro, precisamos refletir sobre o papel da educação como aparelho de estado formador de operadores da escatologia política (Foucault) e como dispositivo de promoção da necropolítica (Mbembe) no cotidiano social. Neste terceiro aspecto, certamente devemos incluir e destacar a universidade e outras instituições sociais que têm a dupla função de formação tecnocientífica, cultural e ideológica e de produção de saberes e práticas de intervenção na realidade social.

Bill Readings [1962-1994], professor de literatura comparada da Universidade de Montréal, escreveu *The University in Ruins*, talvez já um clássico contemporâneo sobre o papel da universidade neste mundo, publicado postumamente. Nessa obra, Readings argumenta que a ideia moderna de universidade se encontra historicamente ligada ao advento do estado-nação, ao qual ela serviu para promover a noção burguesa e secular de liberdade acadêmica, conservando o ideário da elite aristocrática dita civilizada. Mas nesses tempos sombrios de ultraneoliberalismo, o conceito de estado-nação e sua derivada estado de bem-estar social encontram-se em franco declínio e alguns dos seus princípios (como as ideias de civilização, fraternidade e direitos humanos) estão ameaçados. Para Readings, cada vez mais, as universidades se curvam aos governos e se rendem às forças do mercado, transformando-se

em burocracias obedientes e organizações gerenciadas. A utopia humboldtiana de cultura, ciência e cidadania vai sendo substituída pelo discurso pragmático da qualidade, da excelência, do desempenho e da produtividade. Frente ao que à primeira vista parece um impasse, Readings (1996) responde com uma pergunta:

será tão surpreendente que, neste mundo de hoje, as empresas cada vez mais se assemelhem a universidades, a instituições de saúde, a organizações internacionais, todas elas assemelhadas, por sua vez, a empresas?¹⁹

Na opinião de Readings (1996), essa universidade que herdamos não tem condição de salvar o mundo pela produção de mais verdades, tornando-o mais verdadeiro. A questão da sobrevivência da universidade frente à escatologia política não se coloca na possibilidade mesquinha de reinventar a torre de marfim para nela se refugiar, porque ideias vencidas como autonomia universitária e liberdade acadêmica serão para isso inúteis. Representante da vertente mais crítica do pós-modernismo, profundamente cético e até pessimista, Bill Readings não acredita em reforma universitária, nem vê saídas nas iniciativas utópicas de renascimento da Universidade nos moldes da sua tradição. Em suas palavras:

A questão da Universidade não pode ser respondida por mais um programa de reforma que a faça produzir conhecimento mais eficientemente ou um conhecimento que seja mais eficiente. Pelo contrário, a própria analogia da produção deve ser posta em questão: a analogia que faz da Universidade um aparato burocrático para produção, distribuição e consumo de

¹⁹ Ao me deparar com este trecho, senti a estranheza de já conhecê-lo, sem nunca o ter lido. Revendo anotações de leitura, descobri que se trata de uma paráfrase de Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (p. 199): “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”

conhecimento. Porque o que está em pauta aqui é quanto a Universidade enquanto instituição participa no sistema capitalista-burocrático. Parece-me desonesto fingir que ela não faz isso.²⁰

Para Readings, será preciso um esforço honesto de recriação radical, o que significa repensar e redefinir as ideias de autonomia universitária e liberdade acadêmica num registro de total transparência, humildade institucional e, sem dúvida, responsabilidade histórica. Readings se pergunta: Como pensar uma universidade sem compromisso, sem concessão à excelência corporativa e sem sucumbir à nostalgia romântica, a partir de dentro, no interior de uma instituição em ruínas? Nela incorporando a formulação mannheimiana, sua resposta-proposta é num certo sentido também utópica, postulando um pacto ético-político da universidade consigo mesma, ao lançar um vigoroso, mas delicado desafio para que toda uma comunidade de pensadores, antigos intelectuais orgânicos da tecnociência e da cultura erudita, busque agora fazer o melhor que puder, refletir, criticar e formular, começando por uma nova concepção de autonomia e liberdade acadêmica, nesse momento radicalmente autocrítica.

Nem Foucault nem Mbembe se referem especificamente às crises da universidade em tempos sombrios, porém, agregando a metáfora da universidade em ruínas, antevista por Readings, à

²⁰ Tradução livre de: The question of the University cannot be answered by a program of reform that either produces knowledge more efficiently or produces more efficiently knowledge. Rather, the analogy of production itself must be brought into question: the analogy that makes the University into a bureaucratic apparatus for the production, distribution, and consumption of knowledge. For what is at stake here is the extent to which the University as an institution participates in the capitalist-bureaucratic system. It seems to me dishonest to pretend that it does not.

nossa reflexão sobre escatologias e necromicropoderes, gostaria de levantar três questões brownianas: Seriam os valores utópicos da autonomia universitária e da liberdade acadêmica, condição e fundamento para resistência e luta contra as distopias sociais? Poderia a universidade contemporânea contribuir para desanuviar esse cenário sombrio, pelo menos nos territórios e tempos de nossas vidas? Em suma, é possível desejar, pensar e realizar autonomia numa distopia?

FUTURE-SE: AUTONOMIA OU DISTOPIA?

No Brasil, com a posse de Jair Bolsonaro em 2019, rapidamente se implantou no país um governo populista de extrema-direita, com um discurso de apologia do ódio, da violência e da morte, sustentado por uma política econômica neoliberal e um justicialismo institucionalizado. Rápido e nefasto resultado: política externa submissa ao império estadunidense, macroeconomia descontrolada, políticas públicas estranguladas, meio ambiente destruído, liberdades ameaçadas por ódio e discriminação, intolerância à diversidade humana, coprolalia no lugar de ideologia num tenso cotidiano de disputa de narrativas, enfim uma necromicropolítica que infiltra, necrosa e destrói relações familiares e sociais.

No bolsonarismo, etapa mais avançada de um estado de mal-estar social, o próprio governo contesta princípios iluministas já seculares, como prover educação para todos como política social e considerar a formação universitária como requisito de cidadania democrática e possibilidade de emancipação dos sujeitos. Assim, como afirma Leher (2019, p. 223), “a dimensão política da autonomia voltou à agenda acadêmica e política por

imperativos práticos, visto as medidas que ofendem a liberdade de cátedra e o autogoverno.”

Nesse cenário, universidades vêm sofrendo intervenções e agressões cada vez mais truculentas, tendo seus valores, símbolos e principais atores perseguidos, processados, ameaçados e agredidos. A universidade pública brasileira, aquela que lamenta ter perdido uma autonomia que nunca foi sua, revela-se então como perfeito *sitting duck*, alvo-fácil para uma versão tosca do autoritarismo tropical neofascista, tão distópica quanto paranóide. E o instrumento dessa intervenção escatológica na distopia social que, no campo da educação, mal começa a nos oprimir, tomou a forma de um programa de governo portador de um nome exótico, certamente por obra de alguma consultoria de publicidade e marketing político. Já que estamos falando de necropolítica, passemos à necrópsia desse programa.

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, vulgo *future-se*, foi apresentado em 17 de julho de 2019, num evento político formatado para ser um show midiático. A considerar os documentos iniciais e respectivos dispositivos de apresentação, a proposta não passava de uma intenção geral de reforma da educação superior, com foco sobre as IFES. Informações com maior grau de detalhamento e objetivação foram disponibilizadas no dia seguinte, numa Minuta de Projeto de Lei submetida a consulta pública, com prazo exíguo para retorno de contribuições, num formulário eletrônico com itens de resposta sem espaço para efetiva contribuição crítica.

Proposta auto elogiada como “inédita e inovadora” – muito curioso este quase pleonasma – o *future-se* subintitula-se “programa de autonomia financeira dos institutos e universidades federais” nas peças publicitárias. O exame do material divulgado permite liminarmente verificar que o programa apresentado não é inédito nem inovador. Esse aspecto é espirituosamente explorado na ironia usada pelos reitores das universidades federais, no documento intitulado Carta de Vitória: “elementos interessantes do programa não são novos e antes reconhecem o que já se pratica virtuosamente no ambiente e no contexto da legislação de nossas universidades, alguns elementos novos não parecem interessantes” (ANDIFES, 2019). Numa revisão técnica geral, que pretendo justificar em seguida, trata-se de uma proposta inconsistente conceitualmente, metodologicamente incompetente, confusa em vários aspectos, anacrônica e diversionista.

O objetivo geral do *future-se*, apresentado no Art. 1º. da Minuta de Projeto de Lei, compreende “o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios”. Seus objetivos específicos aparecem numa lista composta por 15 pontos organizados em três eixos complementares: Gestão, Governança e Empreendedorismo; Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento; Internacionalização. De pronto, ressalta a flagrante inconsistência já na designação dos eixos, cada um de natureza distinta da dos outros: um conjunto de meios (gestão), uma das funções da universidade (pesquisa), um campo geral de

atuação (internacionalização). Isso se torna ainda mais evidente na lista de pontos da proposta, um repertório incongruente, aparentemente sem parâmetros e critérios organizadores que agrega temas tão díspares como legislação, regulação e controle junto a procedimentos operacionais, comentários gerais misturados com fórmulas pré-conceituais, grandes objetivos e pequenas metas, soluções de financiamento e regras de orçamentação, estratégias gerenciais e táticas empresariais, de premiações a ranqueamentos. Esse elenco de pontos inclui medidas pontuais em planos extremos (de bolsas para atletas em instituições estrangeiras a mudanças na Lei de Responsabilidade Fiscal, de criação e consolidação de startups a publicação de periódicos no exterior, de reconhecimento de diplomas a aluguéis e parcerias público-privadas, etc.), junto com intenções amplas e óbvias de caráter diverso (instalar parques tecnológicos e centros de pesquisa e inovação, estimular intercâmbio internacional de estudantes e professores, propiciar meios para estimular competição entre unidades etc.).

Porém o problema essencial do projeto *future-se* não se encontra nos objetivos declarados, nos eixos de atuação e medidas divulgadas no lançamento, e sim nos detalhes referentes a estratégias e instrumentos propostos para sua viabilização, divulgados posteriormente. Para a autonomia administrativa prometida, entidades de direito privado com interesse público, tipo organizações sociais, serão vinculadas ao programa mediante contratos de gestão, para apoio à implementação, administração e execução das atividades-fim das universidades.

Os principais instrumentos para a pretendida autonomia financeira são fundos de direito privado para financiamento de investimentos e operacionalização das ações institucionais. Vejamos na sequência esses dois pontos problemáticos.

O anacronismo do *future-se* (a propósito, eis aqui um sutil oxímoro) revela-se sobretudo na ideia (nem inédita, nem inovadora) de usar organizações sociais (OS) como apoio à gestão das atividades-fim das universidades. Mas aqui se trata de um anacronismo imperfeito ou desviado; em linguagem coloquial, seria uma cópia malfeita.

Como vimos acima, as organizações sociais foram propostas há mais de duas décadas no contexto do Plano de Reforma do Estado de Bresser-Pereira, regulamentadas como “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde” (Lei 9.637/1998). A fim de atender ao disposto na LDBEN, pelo menos nos parâmetros da proposta de reforma universitária do Governo FHC, fazia algum sentido propor que as universidades federais assumissem o status de organização social pública não-estatal, como defendia o próprio Ministro Bresser Pereira, ideólogo-mor da proposta. Conforme a justificativa de Durham (1989, p.18), para quem:

as figuras jurídicas das autarquias e fundações, criadas na administração pública, são inadequadas para configurar as relações muito específicas entre a Universidade e o Estado, o que implica reconhecer, na Universidade, uma entidade jurídica sui-generis. O reconhecimento da universidade como entidade jurídica específica não é uma inovação, mas faz parte de toda a sua

história. Não significa a ausência de controles públicos sobre a universidade, mas estabelece formas de controle diversas, pelo Estado ou por outras instituições da sociedade civil.

Realmente, não é isso o que postula o *future-se*, na medida em que, num caso de anacronismo conservador (gravíssimo para uma iniciativa que se apresenta como inovadora e até inédita), propõe que as universidades federais continuem sob a égide do MEC/MPOG e sob ainda maior controle dos sistemas de auditorias e contas públicas, porém a administração das suas atividades é que seria realizada, total ou parcialmente, por organizações sociais. Entidades de direito privado credenciadas pelo MEC, as OSs atuam mediante contratos de gestão, com a expectativa de fazê-lo sem as amarras da administração pública, gerenciando diretamente compras, serviços, investimentos e pessoal pelas regras do setor privado.

Posteriormente ao lançamento da proposta, dois movimentos complementares foram realizados nesse sentido. Por um lado, alegando sua experiência de décadas na administração de projetos de pesquisa, treinamento, inovação e extensão, as fundações de apoio rapidamente se mobilizaram para postular sua qualificação como organizações sociais, recebendo de imediato acolhida pelo MEC. Por outro lado, foi incluída na proposta uma ampliação do escopo dessa nova/velha modalidade de gestão terceirizada, possibilitando agregar o apoio das OSs às atividades de ensino em todos os níveis, junto com a possibilidade de contratação de professores visitantes e substitutos fora da carreira docente, inclusive via CLT.

Há enorme confusão nas propostas veiculadas pelo *future-se* em relação às formas supostamente inovadoras de financiamento das universidades, principalmente na página digital do MEC,²¹ onde se lê: “A criação do Fundo Soberano do Conhecimento (FSC) e do *funding* de R\$ 100 bilhões estão entre ações inéditas que vão permitir maior autonomia financeiras das instituições.” Nessa página, também há referência a um Fundo de Autonomia Financeira (FAF) cujo objetivo se encontra redigido de forma incompreensível: “dar previsibilidade ao financiamento de atividades de pesquisa, extensão, desenvolvimento, empreendedorismo e inovação, por meio do fomento a novas fontes de recursos” (itálicos meus). Na Minuta de Projeto de Lei, menciona-se também um fundo de investimentos administrado por uma instituição financeira e que funcionará sob regime de cotas, onde o MEC e, por extensão, as IFES poderão participar como cotistas, que poderá ser acessado por empresas juniores, agências de inovação e parques tecnológicos. Aparentemente, portanto, seriam três modalidades de fundos:

1. Fundo de investimentos (batizado como “o *funding* de R\$ 100 bilhões”) – fundo sob a responsabilidade de uma instituição financeira, constituído por metade dos recursos provenientes do patrimônio da União; o restante tem como fontes Fundos Constitucionais (R\$ 33 bilhões), Leis de Incentivos Fiscais e depósitos à vista (R\$ 17,7 bilhões) e recursos da Cultura (R\$ 1,2 bilhão). Na minuta do PL, a

²¹

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=79071:saiba-como-vao-funcionar-os-fundos-criados-para-gestao-do-future-se> Acesso em 25/8/2019.

em:

referência a esse fundo encontra-se na Seção IV, intitulada “Do fomento”, onde se detalham definições e funções das OSs, dando a entender que estas serão beneficiárias das respectivas aplicações financeiras.

2. Fundo da Autonomia Financeira – formado por receitas decorrentes da prestação de serviços (estudos, pesquisas, consultorias e projetos) que atualmente são recolhidos na conta única do Tesouro Nacional e terminam contingenciados. Na minuta do PL, prevê-se que imóveis de propriedade das IFES participantes poderão ser destinados à integralização de cotas para este fundo, além de doações, rendimentos oriundos dos investimentos realizados com ativos financeiros e quantias recebidas em decorrência das leis de incentivo fiscal.
3. Fundo Soberano do Conhecimento (FSC) – fundo de investimento multimercado composto por fundos de investimentos imobiliários (FII), constituído a partir da integralização de bens imobiliários da União e por fundos de investimentos em participações (FIP), “com política de investimento para potencializar o ambiente de inovação e atrair investidores estrangeiros para o país”. Apesar de destacados em vários documentos, no farto material de imprensa e em sites oficiais, o FSC e seus componentes FII e FIP estão ausentes da minuta de PL divulgada. Uma interpretação possível é que se trata da soma dos outros fundos, mas os documentos disponíveis não permitem uma conclusão clara a esse respeito.

A incompetência técnica (ou, sendo condescendente, o caráter apressado) do *future-se* se mostra nos formidáveis obstáculos (inclusive legais) que a solução proposta enfrentará, nos numerosos equívocos (de formulação econômica, mas também jurídicos) que os documentos revelam, junto com a remota possibilidade de viabilização de captação financeira no mercado para integralizar os próprios fundos, sobretudo neste atual contexto de estagnação econômica, dá a impressão de que a proposta sequer foi avaliada pelas procuradorias jurídicas e pelos experientes operadores de mercado que compõem a equipe econômica do governo Bolsonaro. Ressalta, nesse conjunto de problemas, a instabilidade programada dessa estratégia de financiamento rentista das IFES mediante fundos patrimoniais sem previsão de *refill* financeiro do principal, mediante previsibilidade orçamentária.

Consideremos o espetaculoso *funding* de R\$ 100 bilhões. Mesmo que, no médio prazo, integralize 50% do seu capital e alcance uma extraordinária taxa de sucesso (o que é, aliás, bastante improvável visto que o empresariado nacional dificilmente imobilizaria seu capital em aquisições, arrendamentos e PPPs em universidades públicas, desvalorizadas como improdutivas pelo próprio governo federal) seu rendimento estará situado entre a taxa SELIC (6,5%/ano) e o crescimento médio da Bolsa de Valores (15% em 2018), gerando de 3 a 7 bilhões ao ano. O FAF se baseia nas receitas próprias das IFES, totalizando 1 bilhão/ano em todo o sistema; mesmo que outras fontes de doações e leis de incentivo fiscal sejam acionadas e consigam dobrar o principal desse fundo, o rendimento anual estimado

estará entre 120 a 300 milhões. A proposta do FSC (caso exista mesmo) não permite uma estimativa do montante financeiro a ser aplicado, mas apenas por hipótese suponhamos um principal de 10 bilhões, com rendimentos anuais de 650 milhões a 1,5 bilhão.

Conforme dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP) do Ministério da Economia, o orçamento anual total de universidades e institutos federais situa-se em torno de 70 bilhões (sendo 9 bilhões, ou 14%, para despesas correntes e investimentos), decrescente desde 2014 (Souza, Zanlorenssi & Almeida, 2019). Na hipótese mais otimista, a soma dos rendimentos dos três (ou dois) fundos, deduzidas as despesas de administração dos investimentos, não deverá ultrapassar 7 bilhões, sendo, portanto, insuficiente para a alegada autonomia financeira de todo o sistema das IFES, necessariamente forçando a utilização de grande parcela do capital principal logo no primeiro exercício financeiro.

Além disso, prevê-se que o MEC destinará parte do rendimento desses fundos para as universidades e institutos federais, com o objetivo de nelas criar uma cultura empreendedora, fomentando-se ainda a formação de Sociedades de Propósito Específico (SPE) nos departamentos e unidades acadêmicas das universidades participantes do programa. Ausente do Código Civil brasileiro, mas prevista em Instrução Normativa do Departamento de Registro Empresarial e Integração do Ministério da Economia, a SPE é uma pessoa jurídica de direito privado, usualmente sociedade limitada (Ltda.) ou sociedade por ações (S.A.), cujo objeto social deve ser necessariamente

específico, determinado e, em muitos casos, com prazo limitado.

A constituição de fundos de investimentos para financiar atividades acadêmicas não é inédita, nem a solução é inovadora. Remotamente, remete aos *endowments* das universidades norte-americanas (alimentados por generosas doações e expressivos *overheads* ou contrapartidas por projetos), realidade socioeconômica, política e cultural ostensivamente tomada como objeto de desejo pelo bolsonarismo. Mas não estamos nos EUA, nem precisamos ir muito longe. O sistema de autonomia financeira das universidades estaduais paulistas, acima analisado, baseia-se em fundos tipo patrimonial e de investimentos tanto para o financiamento operacional das instituições (nesse caso, diretamente) quanto para o financiamento das atividades de pesquisa e inovação, via FAPESP e outros órgãos de fomento.

Porém não há como comparar os fundos do *future-se* com o modelo de autonomia financeira das universidades paulistas. Há duas grandes diferenças entre os dois modelos: primeiro, a alimentação contínua dos fundos de financiamento das instituições paulistas de pesquisa e ensino superior advém de vinculação de arrecadação tributária, constante, renovada e garantida em lei orçamentária; segundo, os fundos das universidades estaduais paulistas e dos órgãos de fomento são autogeridos, com a participação ativa de dirigentes das universidades e das secretarias de Estado.

A análise dos outros numerosos elementos complementares, todos no registro do nem-nem (nem inéditos, nem inovadores),

do *future-se* demonstra que se trata de proposta mal-alinhavada para um programa de reforma que, de fato, deforma. Por um lado, no plano da autonomia dos meios, amplia a inserção da universidade no Mercado, porém mantém a tutela bonapartista do Estado (no caso brasileiro, bolsonarista; pelo menos, até o momento), remendando de forma duvidosa e arriscada o grave e crônico problema da gestão administrativa totalmente sem autonomia, porém aprofunda a vulnerabilidade da instituição às amarras burocráticas e aumenta a intensidade e diversidade de controles institucionais. Por outro lado, no plano da autonomia dos fins, mesmo no registro do não-dito (ou melhor, do que é dito fora da proposta), ao confundir autonomia com *laissez-faire*, sufoca a utopia humboldtiana e ameaça as liberdades de pesquisa e de criação com políticas arriscadas de indução da competitividade acadêmica, promovendo dessa forma um tipo novo e perigoso de canibalismo institucional.

Numa perspectiva mais ampla, as medidas alinhadas em um dos eixos de ação do *future-se* podem fomentar maior dependência internacional, ao tempo em que, num plano restrito, ativamente se promove um elitismo discriminatório no acesso ao ensino superior. Essa situação, num prazo que pode ser bem curto, resultará em retrocessos nas estratégias de inclusão social via educação superior já implantadas e bem-avaliadas, resultando num isolamento social ainda mais profundo da universidade pública brasileira, tornando-a ainda mais alienada frente à sua missão histórica.

Na hipótese quiçá otimista de Dias, Silva Filho, Schwartzman et al (2019), que conseguem ver pontos positivos na proposta do

future-se, esta seria uma tentativa de reforma universitária à la Bresser-Pereira. Entretanto, uma avaliação crítica dos elementos centrais do programa revela que, se este fosse o caso, seria apenas um *fake* do modelo de autonomia das estaduais paulistas, aliás bastante piorado. Será que, justamente no mês Brumário, teremos mais uma constatação de que a história somente pode ser repetida como farsa?

Enfim, podemos avaliar a proposta do MEC bolsonarista como paradoxalmente uma tentativa de volta ao passado, permitindo a blague amarga deste ser um filme que já vimos, um *Back to the Future-se* pobre e ressentido. Um argumento a favor dessa conclusão é o fato de que discursos em defesa da autonomia universitária do fim do século passado continuam válidos e pertinentes, como bem demonstra esta aguda crítica ao projeto de reforma universitária do Governo FHC, feita na época por Marilena Chauí (2001, p. 196-7), inquietantemente atual:

É a metamorfose da universidade pública brasileira em organização o escopo principal da atual reforma do ensino proposta pelo Estado, não sendo por acaso que um dos temas que mais têm despertado polêmica e oposição seja o da autonomia universitária, pois é nela que o novo modelo de gestão se apresenta e se impõe.

DILEMAS DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

Como vimos, com a promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se no Brasil lento e sinuoso processo de reconstrução política após o fim do regime militar, a partir da atuação interessada ou interesseira (e, no limite, corrupta) de um legislativo representativo de oligarquias. O alvo principal dessa elite do atraso (como diz Jessé de Souza) era e continua sendo o Estado nacional, visando ao controle político de órgãos executivos de governo, tendencialmente dotados de reduzida racionalidade administrativa. Na carta constitucional, numerosas brechas e mesmo espaços de atuação induzidos na organização do Estado revelam forte viés de privatização da ação pública via sistemas suplementares de toda ordem, tornando o governo dependente do mercado para o cumprimento de funções básicas do Estado. A recomposição das instâncias do poder judiciário tem se dado mediante participação restrita da sociedade e com instauração de um ministério público alienado (e, no limite, contraditório) em relação ao Estado.

Na Constituição de 1988, tão celebrada como marco de legalidade e cidadania, celebração mais que pertinente sobretudo neste momento de cerco à democracia e à justiça, encontram-se enormes contradições, germens de impasses políticos e inviabilidades institucionais, em vários aspectos. Em primeiro lugar, a carta constitucional tem como base ideológica um liberalismo individualista e um patrimonialismo de remota memória. Nesse documento-matriz de nossa democracia, saúde, educação, seguridade social, justiça e segurança pública são incluídas como direitos individuais e deveres do Estado, porém com garantias meramente formais de viabilidade e equidade.

Em segundo lugar, na Constituição brasileira não há lugar para a esfera societal nem para o conceito de comunidade. Como marco jurídico-institucional, define-se a nação como Estado e mercado, com uma flagrante lacuna no que concerne a movimentos e organizações que constituem a sociedade real. De fato, nela se prevê somente duas modalidades de ente jurídico: público e privado. O setor público se define exclusivamente como estatal e o setor privado como parte do mercado. Entidades do chamado terceiro setor, que congregam iniciativas no plano societal-comunitário para atividades solidárias e de interesse público, são forçadas a fazer parte do setor privado, no mesmo registro de empresas ou sociedades civis que visam apropriação de lucro. Nesse sentido, o conceito de terceiro setor, que num certo momento foi muito significativo, talvez até popular, revela-se um mito legislativo, na medida em que as regras de sua existência legalizada se

superpõem totalmente com as de sociedade civil de direito privado.

Em terceiro lugar, já agora no âmbito meta-constitucional, o financiamento do Estado nacional repousa sobre um regime tributário altamente regressivo. Mediante diversos mecanismos de isenção e quase-sonegação induzida, a estrutura fiscal e a dinâmica política do Estado reproduzem, aprofundam e ampliam a dominação de uma minoria econômica, social e política. Finalmente, nosso regime jurídico, protegendo interesses patrimoniais que confirmam a hegemonia dessa elite, constitui um verdadeiro “ovo da serpente” que terminou por fomentar uma judicialização quase totalitária da gestão pública e da vida social.

Uma análise mesmo sumária como esta aqui proposta já demonstra que, buscando superar pacificamente um ciclo político totalitário num contexto de crise econômica e social, quisemos criar um “Estado de bem-estar social” no seio de um capitalismo patrimonialista, opressivo e predador, numa sociedade ainda estruturada no colonialismo, na escravidão e no racismo, sem transformá-la. Assim, terminamos por instaurar um estado de direito gerador de mal-estar social, uma verdadeira democracia incompleta, haja vista a exclusão econômica, social e política de grande parcela da população.

Nesse contexto, apesar de resultante da restauração de uma ordem republicana precariamente pactuada, o Estado brasileiro ainda falha em cumprir funções básicas do Estado democrático moderno, estabelecidas desde sua concepção no início do século XIX, como dispositivo capaz de redistribuir poder e

riqueza, atenuando efeitos de desigualdades econômicas e desequilíbrios políticos no limite mínimo para garantir paz social. Subfinanciado, ineficiente para conduzir políticas públicas capazes de compensar desvantagens atuais e reparar dívidas sociais históricas, os setores estatais funcionam como verdadeira usina de transformação de desigualdades econômicas em iniquidades sociais e políticas. Dessa forma, infelizmente, o Estado brasileiro confirma-se como Estado de mal-estar social.

Nesse contexto social e político, que, como vimos, bem poderia ser qualificado como distópico, cabe avaliar qual a posição e função da educação superior e, nesse campo, como estão e a que servem a universidade e sua autonomia.

Quais os sentidos do termo ‘autonomia’ tal como incorporado no marco legal brasileiro? Antes de responder a esta questão, em preliminar, cabe registrar a referência do texto constitucional às universidades em geral, sem especificar minimamente seu estatuto jurídico, se ente público ou privado. O texto constitucional se refere primeiro à autonomia acadêmica, nesse caso limitada a uma referência longínqua e parcial a duas das liberdades acadêmicas humboldtianas (ensino e pesquisa), destacando em seguida a autonomia dos meios na gestão administrativa e financeira. Examinemos cada uma delas na sequência.

Plano acadêmico

No plano acadêmico, a universidade pública brasileira aparentemente se orgulha de sua liberdade acadêmica, e gosta

de posar como se fora autônoma. Trata-se de uma posição enganadora, porque de fato longe estamos da liberdade acadêmica humboldtiana, geradora de uma autonomia utópica (ou será mítica?) na docência, na pesquisa e nas ações que, entre nós, vieram a se chamar de extensão. No Brasil real, projetos político-pedagógicos de cursos de graduação e pós-graduação seguem, na minúcia, diretrizes curriculares estabelecidas por conselhos, câmaras e órgãos externos de regulação, influenciados por interesses corporativos e mercadológicos. Linhas de pesquisa ou iniciativas de criação e inovação tendem a se submeter a prioridades e vetores definidos por agências de fomento, linhas de financiamento ou empresas de base tecnológica. Programas de extensão, cooperação técnica e ação comunitária muitas vezes respondem a demandas de contratantes e mobilizadores ou a determinações de organismos governamentais, não governamentais e empresariais.

No que diz respeito à educação superior em geral, o Estado brasileiro vem atuando decisivamente para, mediante um modelo peculiar de ensino público a serviço de interesses privados, formar sucessivas gerações da minoria social que, ao controlar empresas, instituições e governos, reproduzirão as relações de dominação que o tornam um Estado de mal-estar social. Nessa condição, permite e até alimenta uma bizarra perversão social que envolve diretamente as universidades públicas brasileiras. Grupos sociais econômica e politicamente dominantes recebem benefícios fiscais para que seus herdeiros tenham educação básica de qualidade e sejam aprovados nos

filtros seletivos, supostamente meritocráticos, de entrada em universidades públicas, justamente aquelas que oferecem ensino de melhor qualidade, e gratuito.

Considerando a história social e política brasileira, no contexto atual de avanço do ultra-neoliberalismo em todo o mundo, ressaltam as fragilidades de uma autonomia nominal de instituições de conhecimento reféns (e, no limite, cúmplices) de um Estado periférico de mal-estar social. Infelizmente, podemos dizer que, em sua história recente, as instituições universitárias brasileiras, incluindo universidades públicas, mais têm cumprido funções de ensino superior do que missões de Universidade. Funcionais em relação a estruturas de dominação, movimentos de exclusão social e construções ideológicas de elitismo e segregação, essas universidades não atendem às demandas concretas da sociedade como um todo nem contribuem para sua transformação crítica.

No registro da liberdade acadêmica assumida pela universidade enquanto instituição orgânica, justifica-se uma negociação permanente de objetivos e metas, diretamente com as instâncias de Estado e os órgãos de governo a que ela se vincula e indiretamente com a sociedade que a financia e patrocina. Pensando bem, pode ser interessante desmistificar para superar a velha autonomia acadêmica elitista, assumindo de vez sua relatividade perante as demandas da sociedade real. Afinal, programas de formação cultural, científica e profissional e prioridades de pesquisa, criação e inovação podem ser assuntos sérios demais para serem deixados nas mãos de docentes, pesquisadores e burocratas alienados da realidade social e de

políticos interessados e tecnocratas engajados em projetos conservadores de consolidação de poderes, micropoderes e necropoderes.

Plano institucional

No plano da autonomia institucional, se a autonomia universitária é garantida pelo artigo 207 da Constituição Federal, por que as IFES não recebem dotação orçamentária global, definida por metas e planos? Por que os conselhos de gestão universitária não têm autonomia para gerir patrimônio, pessoal, custeio e receita? Por que o quadro docente e de servidores tem de obedecer a regras estritas do funcionalismo federal, quiçá adequadas para repartições burocráticas de funções exclusivas do Estado, porém flagrantemente contraditórias com o mandato da criação e inovação acadêmica? Por que nossos conselhos curadores, reforçados com representação da sociedade, não podem fiscalizar operação, orçamentos e prestações de contas? Por que nossos conselhos acadêmicos têm que seguir diretrizes e regulamentos de corporações e conselhos? Por que povo, governo e órgãos de controle não nos cobram transparência, competência, desempenho e resultados, em vez de mera capacidade de seguir regras de auditoria e normas burocráticas?

Em relação à autonomia institucional, numa definição rigorosa do ponto de vista conceitual, observo profunda contradição desse reconhecimento constitucional, de natureza formal, com a vinculação do sistema federal de educação superior ao Ministério da Educação, tendo o Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão como fonte orçamentária, gestor

financeiro e órgão gerenciador de pessoal. Em qualquer uma das formas institucionais existentes (autarquia ou fundação pública), as universidades federais brasileiras inapelavelmente constituem órgãos do Executivo federal. Assim, como ente jurídico de direito público, submetem-se às mesmas regras, concebidas, justificadas e adequadas a órgãos de execução de tarefas cotidianas da administração pública do executivo federal, tais como segurança pública, processamento jurídico, registros, despachos e armazenamentos, ações de fiscalização, atendimento a usuários leigos, encaminhamentos de processos administrativos, regulação de mercados e preços, auditoria e contabilidade, guarda e gestão de patrimônio, dentre dezenas de atividades rotineiras da administração pública.

No Brasil, a autonomia dos fins acadêmicos da universidade tem sido convencionalmente (e constitucionalmente, não custa insistir) definida como a tríade ensino-pesquisa-extensão, prevista para ser realizada de modo, mais que articulado e orgânico, necessariamente indissociável. Nessa condição, em vez de terem sua autonomia dos meios confirmada, já que isto é garantido pela Constituição Federal, as universidades brasileiras encontram-se travadas por aparato normativo que compromete tanto seu dever de buscar eficiência e economicidade como instituição pública quanto sua missão acadêmica de formar sujeitos críticos e produzir conhecimento, arte e cultura com criatividade e inovação.

Como vimos acima, os princípios da autonomia universitária historicamente compreendem liberdade acadêmica e integridade intelectual, que implicam triplo compromisso: ético,

com um ideal de excelência e honestidade moral, cultural e científica; filosófico-estético, com a criatividade e a cientificidade; e político-ideológico, com o respeito à diversidade e aos direitos humanos e em permanente busca de qualidade-equidade. Sabemos que os princípios constitucionais da gestão pública são probidade, legalidade, economicidade, impessoalidade, eficiência. À parte uma intuitiva equivalência entre probidade e integridade intelectual, muitas vezes há profunda e evidente contradição entre essas famílias de princípios: a economicidade e eficiência podem se contrapor à transcendência estética ou excelência científica; o pioneirismo científico pode justificar a contestação do princípio da legalidade restrita; o valor de um reconhecimento autoral ou de um excepcional notório saber confrontaria o princípio da impessoalidade.

O caráter de regularidade, fixidez e rotinização das modalidades regulares de gestão pública, no sentido mais restritivo que estabelece a legislação nacional, no limite padronizando protocolos, procedimentos e práticas, representa enorme distanciamento e muitas vezes contradição com a natureza por definição mutante, flexível, criativa e inovadora do trabalho acadêmico tal como, há séculos, vem sendo produzido nas instituições universitárias em todo o mundo. Tais instituições são em geral dotadas de autonomia (efetiva e não nominal, como ocorre na esfera federal no Brasil) para gestão de pessoas, patrimônio, equipamentos e recursos financeiros. De fato, em todos os países com parques universitários maduros e produtivos, o formato convencional da burocracia do serviço

público tem sido superado por modelos distintos e específicos de organização da gestão institucional das universidades. Nos Estados Unidos, predominam organismos fundacionais de caráter privado não-lucrativo, com diversos modelos e regimes; mesmo aqueles mantidos por orçamento público estadual ou municipal, observa-se alto grau de autonomia na gestão de todas as dimensões da vida universitária. Muitos países de longa tradição universitária, adotam um modelo misto, com organismos estatais regidos por formatos gerenciais dotados de grande flexibilidade, apesar de submetidos a rigorosos órgãos de controle que auditam e cobram altíssima qualidade, mais pelos resultados e menos pelos procedimentos. Dentre esses, destacam-se os contextos canadense, britânico, escandinavo e germânico, e mesmo nos países ibéricos, onde as universidades públicas constituem ente jurídico peculiar, pertencentes a um sistema estatal especial, porém com regras próprias de gestão, mais aproximadas aos entes jurídicos públicos não-governamentais e às organizações do chamado terceiro setor.

Enfim, uma organização do Estado que não reconhece a especificidade do espaço societal-comunitário traz problemas sérios para a gestão das universidades públicas e outras instituições de conhecimento. O motivo desse travamento decorre do fato de que o marco constitucional brasileiro estabelece regras muito específicas para o direito administrativo público: só se pode fazer o que está previsto na lei e do modo como se encontra estabelecido na norma. É fácil imaginar a contradição de uma universidade definida como instituição de pesquisa e criação funcionar somente dentro do previsto em

normas e regras. Com essa lógica equivocada e estreita de só se poder realizar o que já se encontra previsto, renega-se a missão histórica e se inviabiliza o conceito de universidade dotada de autonomia institucional para ousar criar, realizar o novo, reconhecer o imprevisto, fazer o que nunca foi feito.

Comentários adicionais

Na minha opinião, o Brasil ainda está patinando na constituição de uma interface entre os distintos segmentos que compõem a nação brasileira, até mesmo do ponto de vista do que significa o Estado no Brasil. Ao refletir sobre essas relações, encontramos paradoxos e dilemas nesse processo. Um deles é a questão de que certas áreas no Brasil não têm presença do Estado, só têm mercado. Mas as universidades precisam formar sujeitos e produzir conhecimento para essas áreas porque, senão, terá abdicado de ocupar um espaço estratégico. Isto remete a outra questão, difícil até de avaliar porque implica enfrentar alguns tabus da esquerda: devemos usar recursos públicos para financiar essa produção de conhecimento ou essa formação de quadros, nesse caso claramente favorecendo o mercado? Se os usarmos, estaremos aumentando a lucratividade do setor privado daquele segmento, daquela área de produção.

Pensemos a partir de exemplos concretos: Uma empresa automobilística multinacional pretende se instalar na Bahia e aborda o curso de engenharia mecânica da principal universidade pública daquele estado, financiada com orçamento federal: “precisamos formar engenheiros automotivos para os nossos quadros e para poder viabilizar nossa produção aqui nessa região”. Aí a universidade tem duas opções. A primeira:

atender a demanda gratuitamente para a empresa. É possível defender essa primeira opção do ponto de vista ideológico. Sendo uma instituição totalmente pública, ela não pode cobrar porque a gratuidade do ensino está na Constituição Federal. Mas, ao não cobrar da empresa, dos seus empresários ou dos seus futuros gestores e trabalhadores, o investimento público terá sido privatizado, pois a universidade pública estará financiando a lucratividade de uma empresa multinacional, que vai remeter seus lucros para a matriz estrangeira de origem. Mas quem paga tempo, salário, professor, instituição e manutenção é o governo federal!

Uma segunda opção: a universidade pode fixar, em algum grau de negociação, o que é justo para que essa empresa remunere a instituição e produza, pelo menos, um ressarcimento de despesas. Por outro lado, se a instituição universitária cobra, ou, de forma aberta e transparente, negocia algum retorno ou recuperação de custos, estaria se vendendo ao mercado ou pactuando com a privatização.

Esse é um grave dilema, aparentemente abstrato ou puramente teórico, porém produzido por uma situação real, resultante da Constituição de 1988. Como vimos, conforme nosso marco constitucional, o arcabouço legislativo da nação brasileira só tem espaço para Estado ou mercado. Não há lugar nem reconhecimento jurídico especial para entidades, movimentos ou organizações de cunho social ou público criadas no cotidiano da vida civil. Na Constituição brasileira, portanto, não existe sociedade ou comunidade, somente Estado e mercado. Nem mesmo há lugar para entes que são públicos, mas não

necessariamente pertencem ao Estado, ou melhor, têm contradição de fundamento com a organização burocrática do Estado, como por exemplo, as universidades.

Regras de gestão pública, com servidores públicos prestando serviço público, fiscalizados pelo direito administrativo público, com o controle institucional igual ao do restante do executivo federal, na minha opinião, inviabilizam a missão universitária. E o fazem por uma lógica simples e direta: nessa situação, seremos fiscalizados e obrigados a fazer tudo que está previsto nas normas. E se fizermos tudo o que está previsto nas normas, não estaremos cumprindo o mandato histórico de uma instituição que, por definição, tem o dever intelectual de ser criativa em todos os seus processos. Para trazer um exemplo simples dessa questão complexa no que se refere ao ensino: se uma estudante de um curso em instituição pública de ensino superior encontra um programa de curso que não é cumprido pelo docente, como cidadã pode entrar na justiça e alegar que esta regra, incluída na lei de diretrizes e bases e nas normas complementares da educação nacional, não está sendo cumprida. Entretanto, de um ponto de vista rigorosamente acadêmico, um/a docente que todo ano apenas repete seu desatualizado programa de ensino revela um grave problema, demonstra sua incompetência. Não será infelizmente um verdadeiro docente universitário, no nível que se espera para um elevado padrão acadêmico de originalidade, criatividade, seriedade, senso crítico, produção de conhecimentos etc.

Vejamos o financiamento de uma pesquisa sobre um problema qualquer na vanguarda do conhecimento, por exemplo uma

doença muito rara entre nós. Esse projeto não resultará, nem imediatamente nem no curto prazo, em benefícios para a população brasileira. Este é um grande problema ético e político, vinculado ao fato de que a pauta de pesquisa em saúde no Brasil é construída muito mais por pesquisadores/as do que pela sociedade. Porque, se um projeto desses for financiado com recursos públicos nacionais, será o contribuinte brasileiro que sustentará uma pauta de pesquisa que não tem retorno imediato para si. Não se trata apenas de uma questão de contribuinte, ou de análise de mercado, mas da participação de uma dada sociedade particular na produção de conhecimentos que interessará a toda a humanidade. Realmente, muitas pautas de pesquisa beneficiam outros povos, outras sociedades, outros segmentos sociais.

Por tudo isso, não é simples a relação da universidade com o mercado. O que tenho sempre defendido é que a relação da universidade com a sociedade não pode se dar mediada pelo mercado, e sim através das organizações da sociedade e movimentos da sociedade civil, com a efetiva participação de mobilizações comunitárias e dos movimentos sociais. No entanto, segundo a lei brasileira, todas as organizações da sociedade são de direito privado, o que de alguma forma estrutura de modo rígido suas relações com o Estado e, por isso mesmo, gera distorções. Temos aí uma situação em que, por exemplo, um movimento social, ao se estabelecer institucionalmente, obrigatoriamente recebe do Estado o mesmo tratamento de uma empresa, agregado à suspeição de que pode ou não ser um movimento ou organização social. Em

contraposição, o Estado brasileiro é desenhado para subsidiar, sustentar e apoiar empresas. Um exemplo mais flagrante é a própria lei geral de licitações e uma aplicação mais simples é a questão das cooperativas. O conceito de cooperativa no mundo inteiro é diferente do de empresa, porque a propriedade dos meios de produção é socializada entre os cooperativados, constituindo um empreendimento sem patrão. Segundo a lei brasileira, uma cooperativa não tem nenhuma diferença de uma empresa de prestação de serviço ou de locação de mão de obra, por exemplo. Admito que os incentivos que o Estado concede para realização de certas atividades, que lhes são próprias, podem ser e têm sido apropriados por empresas disfarçadas de entes não empresariais. Mas não concordo com o uso dessa hermenêutica da suspeição como justificativa para supressão quase total do social na estrutura legal da nação brasileira.

Muitas dessas questões, evidentemente, precisam de tratamento mais aprofundado. Precisamos gerar uma reflexão mais cuidadosa sobre essa relação, capaz de preservar as especificidades culturais e as diversidades sociais que constituem a riqueza e garantem a dinâmica da sociedade. Mas, na atual conjuntura, infelizmente, o que posso dizer é que enfrentamos uma questão realmente ainda mais séria. Como mencionei, em relação aos processos de gestão universitária, formas não estatais de gestão pública inexistem no Brasil. E o Estado brasileiro não só incentiva, mas praticamente obriga a que toda relação contratual para executar objetivos de interesse público seja celebrada com empresas constituídas para a lucratividade.

Principalmente no campo da educação, sentimos falta da real possibilidade de entes públicos não estatais. Insisto em dizer não estatais pois, no Brasil, inexitem mesmo formas intermediárias ou mistas, capazes e competentes para desempenhar algumas missões ou funções que os entes estatais não podem, como por exemplo as missões simbólicas da universidade de criar, inventar e inovar e as funções gerenciais dos hospitais e centros de referência capazes de gerar resolutividade em situações críticas hipercomplexas. Um exemplo muito direto desse aspecto se refere ao tema da inovação: se algo está previsto, não é inovador nem criativo. Nesse contexto nacional, dentro do Estado, para criar alguma coisa, vou precisar seguir as regras existentes. No direito administrativo público, é preciso haver uma previsão orçamentária e um objeto pré-definido num dado plano de trabalho, aprovado por instâncias nem sempre competentes.

Um exemplo bastante simples: como gestor, devo lançar um edital para aquisição de um equipamento qualquer para pesquisa numa área avançada como a mecatrônica. Nosso setor de robótica precisa fazer a aquisição do dispositivo mais avançado desse campo de pesquisa disponível no mundo. Esse aparelho tem nome, tem marca, tem fabricante. No entanto, não é permitido legalmente, no serviço público, comprar um robô que tem nome, marca e fabricante; somos obrigados a descrevê-lo, especificá-lo no detalhe, sem dar nome ou designar marca ou fabricante. Neste caso, cumprindo à risca a legislação, correemos o risco de adquirir um desses robozinhos de brinquedo que a China vende a preços reduzidos para todo o mundo. Isso

porque o tal bonequinho faz movimentos, caminha, finge comunicar, tem algum tipo de deslocamento. Ao descrevê-lo de modo supostamente objetivo para compor o termo de referência de uma licitação, não tem como escapar: pelo menor preço, vamos comprar o brinquedo mais barato que preenche aquelas funções. Sei que estou caricaturando, evidentemente, mas essa é a lógica que infelizmente predomina no contexto brasileiro e comanda nossa universidade pública.

Ainda mais fundamental é a questão do pessoal que, na verdade, constitui a essência da universidade. De fato, o que faz uma universidade ser o que ela é, não são prédios, laboratórios, instalações físicas, campi, nem frotas de veículos, equipamentos, acervos, monumentos, e sim as pessoas, ou melhor, as mentes focadas e talentosas dos sujeitos que, não sem ambiguidade, uma certa tradição chama de acadêmicos. Trata-se de pessoas concretas, atores sociais que têm nome e sobrenome, assinam suas obras, são enfim autores.

Nesse caso, o princípio acadêmico da autonomia universitária conflita com o princípio constitucional da impessoalidade no serviço público. Os dirigentes, por mais que tentem, terão poucas possibilidades de contratar uma pessoa determinada, um autor, com nome, fama e prestígio que queira vir trabalhar numa universidade brasileira, a não ser como bolsista, visitante, temporariamente, precariamente. Não temos flexibilidade nas instituições públicas brasileiras, por exemplo, para criar uma relação de trabalho com produtores, criadores, operadores dos nossos sistemas públicos de educação, ciência e tecnologia, que não seja a carreira do serviço público federal. Trata-se de uma

carreira dita de Estado, concebida exclusivamente para o funcionalismo público federal.

Nesse contexto bizarro, para ficarmos totalmente dentro da legalidade, vamos ter de enganar o sistema para cumprir um dos principais elementos que, na construção do conhecimento, no padrão de vanguarda mundial, viabiliza o alto nível em que atuam as grandes universidades de expressão internacional: a regra da pessoalidade. Esta regra é totalmente contraditória com o regramento jurídico vigente no Brasil.

Se encontrarmos um pesquisador Prêmio Nobel com o desejo e possibilidade de trabalhar numa universidade brasileira, teremos um problema sério. Esse exemplo me permite apresentar um caso concreto: em certo momento fugaz da minha vida, interagi com uma figura muito conhecida, o professor Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia de 1998. Na maior parte do ano, Sen é professor titular no Departamento de Economia e na Law School da Universidade de Harvard. No restante do tempo, Sen é professor no Trinity College, na Universidade de Cambridge, na Inglaterra. Ele tem um contrato para trabalhar a metade do ano em dois lugares distintos numa mesma instituição e outro contrato para a outra metade do ano em outra universidade, em outro país. Nas condições de um contexto universitário maduro, isso é absolutamente normal, tratando-se de um intelectual célebre e respeitado. Mas aqui em Pindorama, isso seria impossível.

Nesse caso, cabe apresentar meu exemplo pessoal. Acabei de me aposentar, e se eu tivesse espaço para trabalhar por exemplo, na Fiocruz ou numa universidade federal por tempos

determinados ou num regime compatível com minha atual agenda acadêmica, num projeto ou programa da minha área específica de pesquisa, a Epidemiologia Social, seria ótimo. Mas eu não posso trabalhar nessa instituição a não ser que me submeta a um concurso público, regido por uma lei federal e suas normas, numa vaga que tem que ser aberta para o público em geral. Tem que ser um concurso que finja não ser direcionado a ninguém. E aí, para me submeter às regras, finjo que aquela vaga daquele concurso não vai ser para que eu possa atuar nessa instituição.

Na área das artes, mais ainda, a regra da impessoalidade é impossível de ser satisfeita. Se Chico Buarque de Holanda quiser vir contribuir com a universidade pública brasileira, não se pode contratá-lo como artista residente ou professor titular de literatura e música porque ele é, de fato, Chico Buarque de Holanda. Não é possível fazer isso. Não é possível, alegando autonomia acadêmica, simplesmente dizer: “vamos fazer um contrato para trazer Chico Buarque de Holanda por um mês em cada ano”. Para se ter alguma chance de sucesso, terão que fingir que ele não é ele. E aí vai-se descrever (em termos precisos, pretensamente neutros e, portanto, pobres) a genialidade do nosso Chico, a fim de abrir um edital para concurso público que não pareça que é para ele. Quando fui reitor da UFBA, sonhei em contratar Caetano Veloso como professor titular de artes ou de filosofia; e Gilberto Gil também, mas não podia porque, na ocasião, ele era Ministro da Cultura. Se fizesse isso, alguém poderia entrar com um processo na justiça e dizer, com toda razão, que se tratava de um concurso dirigido.

Estou dando esses exemplos, quase estapafúrdios, mas reais, só para mostrar que o tema da relação entre educação pública, Estado e mercado não é tão simples, até porque as organizações e corporações que constituem as comunidades acadêmicas têm uma relação complicada com essa questão, em si mesma de difícil compreensão. O que estou, enfim, postulando aqui é que, para uma instituição de educação superior funcionar como universidade, ou para um sistema de saúde ser gerido com o máximo da competência ou para uma rede de proteção social operar de modo humano, eficiente e com equidade, o conceito de carreira de servidor público estatal pode ser contraditório com o caráter social do serviço público. E posso até dizer que, para instituições que têm responsabilidade com a vida, bem-estar, atenção e cuidado, ou com ciência, tecnologia e inovação, com as artes, saberes e práticas, no limite, o conceito de carreira de funcionário público tem contradições não apenas implícitas. Trata-se de contradições fundamentais e, de resto, totalmente explícitas.

Sei que essas são posições de difícil discussão, na medida em que naturalizamos, em nosso país, a ideia de que público é necessariamente e exclusivamente igual a estatal. Assim, num momento recente de nossa história, cristalizamos e pactuamos essa ideia que, num certo momento, se tornou padrão legal irremovível.

Quando era reitor, num seminário promovido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes), como fruto do debate com alguns colegas reitores, apresentei essa argumentação com a maior clareza que pude.

Um ministro do Tribunal de Contas da União (TCU) estava presente, concordou e, constrangido, admitiu que a argumentação era razoável e tinha total procedência, mas disse que lei é lei. Se a Constituição diz que é assim, se está na lei que é assim e se todas as normas dizem que é assim, então, mesmo que tenhamos razão, não pode ser feito. Na linguagem divina de ministros supremos e juízes pequenos, o princípio da legalidade deve sempre anteceder o princípio da razoabilidade.

Nesta distopia chamada Brasil, parece que, cada vez mais, a lei pretende ficar acima da razão.

EPÍLOGO: POR UMA OUTRA AUTONOMIA

Poderia a universidade brasileira sobreviver com dignidade nos cenários distópicos em que vivemos? Tal como a conhecemos, construída sobre as ruínas circulares das velhas faculdades remanescentes de grave atopia bonapartista, será capaz de reagir à necropolítica que agride seus valores, despreza sua missão histórica e ignora sua relevância política e cultural? Conseguirá, enfim, defender a autonomia institucional e acadêmica que a define e justifica sua existência enquanto instituição social comprometida com as liberdades de pensar, de pesquisar e de ensinar?

Como vimos, a questão da autonomia universitária aparece no primeiro momento da modernidade no Ocidente. Na era medieval, a universidade obedece ao poder eclesiástico; na era clássica pós-Renascimento, muitas universidades submetem-se ao poder político do Estado-nação. No Iluminismo, a universidade científica pretende desafiar a autoridade dos deuses, dos velhos mestres e dos soberanos. Sua autodeterminação lhe concederia poder e autoridade para atestar a verdade do conhecimento, insubmissa a poderes externos, autônoma e livre.

É nessa perspectiva que, no auge do Iluminismo, Kant recorre a Horácio e formula a formidável consigna *Sabere Aude!* [Ouse Saber!] como razão da autonomia do sujeito livre, aplicando-a na justificativa da educação como princípio da emancipação dos seres humanos, justificando a liberdade acadêmica como fundamento da instituição universitária. Trata-se essencialmente de compromisso com o que ainda não se fez, com a experimentação audaciosa de novas formas de saber, pensar e, sobretudo, agir.

Nesse sentido, autonomia universitária implica liberdade para superar o antigo e criar o novo, desvelar o oculto e explorar o desconhecido, criticar o dogma e renovar o pensamento emancipador. Essa tomada de posição possibilita à universidade ser... universitária, nada menos que isso e, nessa condição, contribuir para destradicionalizar a comunidade e descolonizar a sociedade. A autonomia universitária, conceito de tão nobre história, para ser minimamente fiel ao princípio kantiano, somente deve valer como ousadia, para inovar, transformar e criar, nunca para manter o *status quo* da universidade elitista, alienada, superada e antiga.

Na universidade brasileira, velha de poucas décadas mal-vividas, estabelecida como instituição pertencente a um Estado de mal-estar num contexto de distopia social, como vimos, pervertem-se conceitos de autonomia e liberdade acadêmica. Em seu cotidiano administrativo e acadêmico, no que deveria ser autônoma, a universidade segue pautas extra-institucionais e obedece a marcos heterônomos.

Nessa atual conjuntura, preocupante e problemática, mas rica em desafios (e, quem sabe, oportunidades - sim, sejamos esperançosos), a desculpa da autonomia como legítima defesa poderia justificar aliar-se a conservadorismo social, imobilismo institucional e ranço acadêmico? Penso que não. Quando se omite em contribuir para transformar a sociedade que a abriga, sustenta e legitima, a universidade se esconde atrás de sua liberdade acadêmica e usa sua suposta autonomia institucional como álibi para continuar como sempre foi, um órgão do Estado a serviço da reprodução social e política do *status-quo*. Por tudo isso, precisamos recriar o conceito de autonomia universitária, não mais como utopia (pangermânica, depois britânica, logo ianque e finalmente euroglobalizada), mas como protopia.

Neste país de pouca e recente tradição universitária, sem adequada compreensão de que autonomia institucional e liberdade acadêmica são condições fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e do ensino, parece difícil aceitar a existência de ente público autônomo em relação àquele que o financia. Não obstante, sendo criativos, realistas e práticos (no espírito pleno da protopia), precisamos dispor de instrumentos efetivos para viabilizar a autonomia plena dos meios para as universidades públicas brasileiras.

Nesse aspecto particular, podemos considerar como responsabilidade fundamental da universidade pública atuar com efetividade para gerar qualidade-equidade em todos os seus processos, produtos, efeitos e impactos. Para isso, a instituição precisa dispor de autonomia plena dos meios, para cumprir sua

missão social mediante uma autonomia relativa dos fins. Em outras palavras, para se confirmar como portadora de autonomia institucional, a universidade pública não pode se reduzir ao papel de agência estatal, burocraticamente regulada, com total dependência orçamentária e submetida à esfera política do executivo governamental, nem pode se organizar como um empreendimento privado, mero prestador de serviços docentes, tecnocientíficos ou gerenciais, sem *ethos* nem ética, ao dispor dos vetores econômicos e favores financeiros do mercado.

Enfim, mantendo-se nessa inércia, conformada em sua natureza meritocrática e elitista, a universidade pública no Brasil revelará reduzida capacidade de dar respostas às demandas sociais e às necessidades da população, particularmente aqueles segmentos da sociedade que dela precisam para sua emancipação como sujeitos políticos, num contexto social e humano tão adverso. Dessa forma conformista, a se confirmar alienada da sociedade real e distanciada dos vetores de mudança profunda da conjuntura contemporânea, com grandes dificuldades de conter os efeitos perversos de crises sociais, a universidade pública será incapaz de reagir à onda conservadora e totalitária que hoje nos assombra.

Cabe aqui uma advertência política: há uma tendência mundial de fechamento do espaço universitário, conforme o ICNL Report (Lyer & Suba, 2019). Dado o aprofundamento da crise econômica, social, política e moral provocada por governos representativos de uma escatologia política peculiar, essa situação se agrava com o retrocesso de políticas públicas,

redução de direitos sociais e ameaça às liberdades civis, numa sociedade persecutória da inteligência crítica, onde com força emerge a ameaça do obscurantismo cultural e do fascismo social, fomentando intolerância, racismo e xenofobia.

É nesse contexto, distópico e perverso, que recentemente surgem propostas ameaçadoras à autonomia e liberdade acadêmica das universidades federais, a elas impondo uma perspectiva imediatista e utilitarista, junto com um modelo de organização, financiamento e controle estatal herdeiro da reforma bonapartista (reforma bolsonarista no caso brasileiro, com as ressalvas cabíveis) que pretendeu desconstruir esse patrimônio cultural da humanidade que se chama universidade.

Como poderá a universidade pública brasileira reagir a proposta tão distópica? Como preliminar, numa perspectiva realista, a universidade não pode se considerar um quarto poder, soberana de si mesma, nem pode ser uma espectadora do apocalipse, porque a necropolítica não perdoa, destrói. Podemos dizer que, no ano da desgraça de 2019, há no país uma guerra ideológica contra a racionalidade e a civilização, contra a ciência, a arte e a cultura, contra a política e a democracia. Sem dúvida, essa guerra suja tem como foco a universidade pública, espaço institucional que simboliza e realiza os principais alvos dos agentes da distopia. No front da educação superior, claramente se verifica que a principal batalha que se tem anunciado se dará em torno do conceito de autonomia universitária.

Nesse sentido, o ataque às universidades brasileiras é um ataque à democracia. Isso porque a universidade pública é um espaço necessário à cidadania e à vida democrática, onde se fomenta

ampla liberdade de crítica, mediante análise, cogitação e proposição, fazendo o que nenhum parlamento seria capaz, em termos criteriosos e criativos, nas áreas da política, da cultura e das técnicas.

Essa constatação é bem analisada por Leher (2019, p. 223) que, antes mesmo do anúncio do *future-se*, sinalizava para uma estratégia de união e articulação das forças progressistas para defesa da Universidade.

Será preciso buscar suturas, nexos, conexões sistemáticas entre a universidade e a democracia, abrangendo as dimensões políticas e econômicas: a luta pela autonomia tem de ser, ao mesmo tempo, uma luta pela democracia, daí a necessidade de coalizões e frentes que possibilitem unidade de ação em torno dessa agenda. Como parte dessa luta, a universidade terá que praticar e efetivar o gozo da autonomia em seu cotidiano: a comunidade universitária não pode naturalizar a degradação da autonomia. Sendo uma agenda que envolve a defesa (e a invenção) da democracia, será necessário reaprender a dialogar com toda gente, pois a democracia é um processo de toda gente, ou não é democracia: isso requer ampliar a formação cidadã e as interações com todos setores sociais.

Herdeira de uma tradição histórica fortemente democrática, a universidade sem dúvida vai lutar por sua autonomia plena, exercendo-a em todos os espaços, mas principalmente no campo da política. Precisamos nos defender com vigor político-ideológico e rigor teórico-metodológico, rechaçando qualquer censura, atuando dentro dos limites da ética, mesmo sabendo que definir tais limites não é simples nem trivial.

Frente a tantas incompreensões, intolerâncias, ameaças e mesmo agressões, o que podemos fazer pela universidade nessa triste distopia? Continuar na atopia da pretensa torre de marfim,

alienada e omissa, descrendo da real possibilidade de autonomia universitária, tomando a ideia de liberdade acadêmica como ociosa, utópica e superada, como há tempos o fez Edward Shils (1993), ao perguntar *do we still need academic freedom?*

Podemos começar mudando as perguntas: O que podemos fazer na universidade? O que fazer desta universidade? Como aproveitar o momento de crise para mudar a universidade?

Não há mais espaço para utopias escapistas, não temos álibis a recorrer nem torres de marfim a nos proteger, escondidos. O exercício da liberdade implica reais responsabilidades, como nos lembram Kant, Humboldt, Ortega y Gasset, Jaspers, Anísio Teixeira, Derrida e Readings no que toca à universidade, por isso não podemos ignorar percalços, problemas e dilemas da autonomia. É hora de resistir para reagir, tempo de repensar para reconstruir, quando a maré virar...

Então vamos à luta? Certamente. No entanto, já que vamos lutar, não devemos insistir nas mesmas agendas políticas de sempre, repetindo formas ultrapassadas de atuação, aceitando provocações e fazendo o jogo do adversário. Se não fizermos dessa forma, perderemos a oportunidade de rever equívocos, chorar leites derramados e refletir sobre o que nos une e nos define. O filósofo João Carlos Salles (2019, p. 7), Reitor da UFBA, atual Presidente da ANDIFES, pauta corretamente nossas frentes de luta, ao indicar que,

neste momento decisivo para as universidades, não podemos deixar de nos mobilizar em todos os espaços (do parlamento às ruas, certamente), mas usando sobretudo os recursos mais cuidadosos e radicais da crítica conceitual que tão bem nos caracteriza. Cabe-nos invocar palavras e

argumentos, exigindo que se respeite o espaço público como lugar de demonstração, ou melhor, deslocando o refinamento da universidade para o espaço público em que se deve decidir nosso destino.

Para travar e vencer a batalha das universidades, devemos rever nossas formas de luta, investindo numa nova aliança das forças progressistas, num clima de esperança política renovada, de modo prático, proativo, criativo e engajado. Assim, poderemos testar modelos próprios e efetivos de autonomia institucional e acadêmica. Podemos fazê-lo na construção de uma protopia capaz de superar a distopia.

Enquanto estivermos engajados na cuidadosa tessitura da protopia transformadora, com a necessária paciência histórica e o devido rigor acadêmico, cultivemos a utopia criativa. Nas palavras inspiradoras de Norman Brown (1959, p. 305):

Especulações utópicas [...] são uma maneira de afirmar a fé na possibilidade de resolver problemas que parecem no momento insolúveis. Hoje, até a sobrevivência da humanidade é uma esperança utópica.²²

Retomar a utopia da universidade autônoma numa nova protopia constitui desafio pertinente e oportuno, neste momento em que o avanço do ultra-neoliberalismo ameaça diretamente a existência de instituições universitárias públicas em contextos de crescente mercantilização da educação superior, no Brasil e no mundo. Uma outra autonomia é possível, necessária e urgente.

²² Tradução livre de: Utopian speculations must come back into fashion. They are a way of affirming faith in the possibility of solving problems that seem at the moment insoluble. Today even the survival of humanity is a utopian hope.

Referências bibliográficas:

1. Aarsleff, Hans, with the assistance of John L. Logan. An Essay on the Context and Formation of Wilhelm von Humboldt's Linguistic Thought. **History of European Ideas**, 42:6, 729-807, 2016.
2. Almeida-Filho, Naomar. **Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos**. Brasília/Salvador: Editora UnB/EdUFBA, 2007.
3. Almeida-Filho Naomar. Impacto da Reforma Cabanis no ensino médico do Brasil: ensaio de arqueologia neofoucaultiana. **Hist. cienc. saude-Manguinhos** [Internet]. 26(2): 385-405, 2019.
Available from:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702019000200385&lng=en. Epub June 19, 2019.
4. Andersson, Jenny; Godechot, Olivier. Destabilizing orders - Understanding the consequences of neoliberalism. **Proceedings of the MaxPo Fifth-Anniversary Conference**, Paris, January 12-13, 2018, MaxPo Discussion Paper, No. 18/1. Disponível em:
<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/179261/1/1023099586.pdf> Acesso em: 28/08/2019.
5. Anderson, Robert. **European Universities from the Enlightenment to 1914**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
6. ANDES. Análise do Projeto de Lei No 7200/2006. A Educação Superior Em Perigo! Brasília: 2006.
7. ANDIFES. Minuta de Lei Orgânica das Universidades Federais. Brasília: 2003.
8. ANDIFES. Expansão e Modernização do Sistema Federal de Ensino Superior. 2004.
9. Andrä, Helmut. Alexander von Humboldt e as suas relações com o Brasil. **Revista de História** (USP), 25(52): 387-403, 1962.
10. Ashley, Mike. Freedom or oppression? The fear of dystopia. **British Library electronic page**, published: 25 May 2016. <https://www.bl.uk/20th-century->

[literature/articles/freedom-or-oppression-the-fear-of-dystopia](#) Acesso em: 12/11/2018.

11. Becker, Ernest. **Escape from Evil**. New York, The Free Press, 1975.
Disponível em:
<https://archive.org/details/EscapeFromEvilErnestBecker/page/n189> Acesso em: 08/09/2019.
12. Boudon, Jacques-Olivier. Napoléon, organisateur de l'université. **Revue du Souvenir Napoléonien**, v.464, n.2, 2006. Disponível em:
<<https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/articles/napoleon-organisateur-de-luniversite/>. Acesso em: 12/11/2018.
13. Boutang, Yann Moulrier. **Cognitive Capitalism**. London: Polity Press, 2011.
14. Bowen, William G.; Tobin, Eugene. **Locus of authority: The evolution of faculty roles in the governance of higher education**. New York: Ithaka; Princeton University Press, 2015.
15. Brasil. Projeto de emenda constitucional para modernização e reforma do Estado (PEC nº 56/1991).
16. Brasil. Lei nº 9.131/95, que instituiu Exames Nacionais de Cursos
17. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB (Lei 4.024/61)
18. Brasil. Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68)
19. Brasil. Constituição Federal, promulgada em 1988
20. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei nº 9.394/96)
21. Brasil. Lei nº 9.637/98, sobre o credenciamento de entidades como organizações sociais
22. Brasil. Grupo de Trabalho Interministerial Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira (MEC, 2003).
23. Brasil. Anteprojeto de Reforma da Universidade, versão 1. Brasília: MEC, dezembro 2004.
24. Brasil. Anteprojeto de Reforma da Universidade, versão 2. Brasília: MEC, Maio 2005.

25. Brasil. Anteprojeto de Reforma da Universidade, versão 3. Brasília: MEC, Julho 2005.
26. Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE).
27. Brasil. Projeto de Lei da Reforma Universitária PL 7200/2006
28. Brasil. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília: MEC, 2013.
29. Brasil. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.
30. Brown, Norman. **Vida contra Morte. O sentido psicanalítico da História.** Petrópolis: Vozes, 1974.
31. Chauí, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
32. Cossette-Trudel, Marie-Ange. **Conceptualisation de l’Utopie: critique, compossibilité et utopilogie.** Thèse de doctorat em Philosophie. Université de Franche-Comté, 2016. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01250359/document>
33. Cunha, Célio et al (Coord.). **O MEC pós-Constituição.** Brasília: Liber Livro, 2016.
34. Cunha, Luiz Antônio. **A universidade temporã – O ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** São Paulo: EdUnesp, 2007 (3ª edição).
35. Cunha, Luiz Antônio. **A universidade reformanda – O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** São Paulo: EdUnesp, 2007a (3ª edição).
36. Cunha, Luiz Antônio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: Eliza Bertolozzi Ferreira e Dalila Andrade Oliveira (orgs) **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
37. Dias, Hélio; Silva Filho, Roberto Lobo; Schwartzman, Simon et al. O Programa Future-se e a educação superior brasileira. São Paulo: August 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/335107633_O_Programa_Future-se_a_a_educacao_superior_Brasileira Acesso em: 12/09/2019.

38. Drucker, Peter. F. The rise of the knowledge society. **Wilson Quarterly**, 17,52-71, 1993.
39. Durham, Eunice Ribeiro **A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações**. São Paulo: NUPES e Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1989.
40. du Toit, André. **Autonomy as a Social Compact**. Pretoria, South Africa: The Council on Higher Education, 2007.
41. Eagleton, Terry. Utopias, past and present: why Thomas More remains astonishingly radical. **The Guardian**, Fri 16 Oct 2015. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2015/oct/16/utopias-past-present-thomas-more-terry-eagleton> Acesso em: 2/09/2019.
42. Engels, Frederick. **Socialism: Utopian and Scientific** (Marx/Engels Selected Works, Volume 3, p. 95-151). London: Progress Publishers, 1970(1880). Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1880/soc-utop/index.htm> Acesso em: 12/07/2019.
43. Foucault, Michel. **Naissance de la biopolitique** (Cours au Collège de France, 1978-1979). Paris: Gallimard-Seuil, 2004.
44. Gascoigne, John. **Science, politics and universities in Europe, 1600-1800**. Aldershot: Ashgate, 1998.
45. Genro, Tarso. **A Reforma da Educação Superior no Brasil**. Seminário sobre Reforma e Avaliação do Ensino Superior, promovido pelo CONAES, São Paulo, abril de 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Semin%C3%A1rio+Internacional+Reforma+e+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+tend%C3%A2ncias+na+Europa+e+na+Am%C3%A9rica+Latina/666ad73c-5102-4043-86b6-bd9e74817b53?version=1.2> Acesso em: 12/07/2019.
46. Fávero, Maria de Lourdes. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2010.

47. Fichte, Johann Gotlieb. **Por uma universidade orgânica a ser edificada em Berlim** [1807]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
48. Filip, Birsen & Moggach, Douglas (2018). Between Leibniz and Kant: The Political Thought of Wilhelm von Humboldt. *The European Legacy* 23 (5):538-553.
49. Hofstetter, Michael J. **The romantic idea of a university: England and Germany, 1770–1850**. New York: Palgrave-McMillan, 2001.
50. Humboldt, Wilhelm von. **Obras Completas (Gesammelte Schriften)**, organizada e traduzida por Elisabeth Beyer. Paris: 2013.
51. Humboldt, Wilhelm von. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim** [1810]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
52. Hutchins, Robert. **The University of Utopia**. Chicago: The University of Chicago Press, 1953.
53. Iwinska, Julia; Matei, Liviu. **University Autonomy: A Practical Handbook**. Budapest: Central European University, Yehuda Elkana Center for Higher Education, 2014.
54. Kant, Immanuel. **O Conflito das Faculdades** [1798]. Lisboa: Edições 70, 1993.
55. Kunkel, Benjamin. Dystopia and the End of Politics. **Dissent** Fall 2008. Disponível em: <https://www.dissentmagazine.org/article/dystopia-and-the-end-of-politics> Acesso em: 12/11/2018.
56. Lane, Dermot. Anthropology and Eschatology. **Irish Theological Quarterly** 61(1):14-31, 1995. <https://doi.org/10.1177/002114009506100102>
57. Leher, Roberto. Educação no Governo Lula: Reformas sem projeto. **Revista ADUSP** s/n, 46-54, maio 2005.
58. Leher, Roberto. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019 <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.23167>
59. Leite, Rubens Marcelo Souza, Leite, Adriana Aragão Craveiro, & Costa, Izelda Maria Carvalho. (2007). Dermatite atópica: uma doença cutânea ou uma doença

- sistêmica? A procura de respostas na história da dermatologia. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, 82(1), 71-78.
60. Lilti, Antoine, *Le monde des salons : sociabilité et mondanité à Paris au XVIIIe siècle*, Paris, Fayard, 2005.
 61. Lüth, Christoph. (2007). Wilhelm von Humboldts Netzwerk mit Intellektuellen und Politikern in Paris: Annäherung und Distanz. **Paedagogica Historica** 43. 257-269. 10.1080/00309230701248396.
 62. Lyer, Kirsten Roberts; Suba, Aron. **Closing Academic Space – INCL Report 2019**. Washington, DC: International Center for Not-for-Profit Law (ICNL), March 2019. Disponível em: <http://www.icnl.org/news/2019/Higher%20Ed%20Restrictions%20Report%20vf.pdf> Acesso em: 12/08/2019.
 63. Mannheim, Karl. **Ideology and Utopia**. Londres: Routledge & Keegan Paul, 1997.
 64. Mbembe, Achille (2003). Necropolitics. **Public Culture** 15 (1): 11–40.
 65. Moodie, Graeme. On Justifying the Different Claims to Academic Freedom. **Minerva** 34: 129-150. 1996.
 66. Mota, Ronaldo. A Reforma da Educação Superior. **Novos Estudos CEBRAP**, 71:5-12, 2005.
 67. Mueller-Vollmer & Messling (2017)
 68. Mumford Lewis. **The Story of Utopias**. Web edition created and published by Global Grey, 2013 (1922).
 69. Pereira, Elizabeth Aguiar. A Universidade Brasileira e a Reforma Atual. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.125-138, maio./ago. 2007.
 70. Petitat, André. Utopies et TRANS-formation. Utopiens et utopiennes en mouvement. **Education et sociétés** 37/1, pages 5 à 14, 2016.
 71. Petitjean, Patrick. As missões universitárias francesas na criação da Universidade de São Paulo (1934-1940). In: Hamburger, Amélia (org.). **A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1996.

72. Ranieri, Nina Beatriz Stocco. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n.º. 145, p.946-961, out.-dez., 2018
73. Readings, Bill. **The University in Ruins**. Harvard University Press, 1996, p. 163; 191.
74. Ridder-Symoens, Hilde (ed.) **Universities in the Middle Ages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
75. Reilly, John; Turcan, Romeo; Bugaian, Larisa. (Re)Discovering University Autonomy. In J. E. Reilly, R. V. Turcan, & L. Bugaian (Eds.), **(Re)Discovering University Autonomy: The Global Market Paradox of Stakeholder and Educational Values in Higher Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2016 (pp. 239-249).
76. Rothen, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação** n.º 17(maio/ago):141-160, 2008.
77. Saad, Mariana (2014): Sentiment, Sensation and Sensibility: Adam Smith, Pierre Jean Georges Cabanis and Wilhelm von Humboldt, **History of European Ideas**, DOI: 10.1080/01916599.2014.921474
78. Salles, João Carlos. Universidade demonizada. **Folha de S.Paulo**, Caderno Ilustríssima, 25/8/2019, p. 6.
79. Santos, Boaventura de Souza. “Os fascismos sociais”. 07/11/2010. Disponível em [https:// norbertobobbio.wordpress.com/2010/11/07/os-fascismos-sociais/](https://norbertobobbio.wordpress.com/2010/11/07/os-fascismos-sociais/). Acessado em 16/08/2019.
80. Santos, Tomaz Aroldo da Mota. Debate sobre Autonomia Universitária. A ANDIFES e a Autonomia. **BIB**, Rio de Janeiro, n.º46, 1998, pp. 133-135.
81. São Paulo. Decreto Estadual n.º 29.598/89.
82. Schleiermacher, Friederich. **Pensamentos ocasionais sobre universidades no sentido alemão** (1808).
83. Schwartzman, Simon; Moura-Castro, Cláudio. **O Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação Superior: Uma Visão Crítica**. Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular – Funadesp, Série Documentos, 2005.

84. Shils, Edward. Academic Freedom. In: Altbach, Philip (ed.) **International Higher Education: An Encyclopedia**, Vol.1. New York and London: Garland Publishing. 1991, p.1-22.
85. Shils, Edward. Do We Still Need Academic Freedom? **The American Scholar** 62: 187–209, 1993.
86. Silva Júnior, João dos Reis; Sguissardi, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
87. Souza, Caroline; Zanlorenssi, Gabriel; Almeida, Rodolfo. O orçamento das universidades e institutos federais desde 2000. Nexo, 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2019/05/08/O-or%C3%A7amento-das-universidades-e-institutos-federais-desde-2000>
88. Stehr, Nico, & Adolf, Marian. Knowledge Societies. In: **Knowledge: Is knowledge power?** London: Routledge, 2017.
89. Sweet, Paul. **Wilhelm von Humboldt: A biography** (volume one: 1767-1808). Ohio: Ohio University Press, 1978.
90. Teixeira, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2005.
91. Thorens, J. Liberties, freedom and autonomy: A few reflections on academia's estate. **Higher Education Policy** 19(1): 87–110, 2006.
92. Trousson (2007)
93. UNESCO. **Academic freedom and university autonomy: proceedings**. International Conference on Academic Freedom and University Autonomy, Sinaia, Romania, 1992. Unesco European Centre for Higher Education [2159], 1992. 52 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092770>
94. Weber, Max. The Alleged 'Academic Freedom' of the German Universities. **Minerva** 11: 586-7, 1973 (1908).
95. Weisz, George. **The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914**. Princeton: Princeton University Press, 1983.