

A IDEIA DE UNIVERSIDADE

O estado da arte na revista *Estudos Avançados* (1987-2011)

Maria Helena Souza Patto¹

Como parte de um estudo mais amplo sobre a presença da Educação na revista *Estudos Avançados*, foram localizados, no período 1987-2011, 117 artigos sobre a Universidade, a maioria dos quais relatos da história de Unidades da Universidade de São Paulo, desde a sua fundação, até 1994, ano de comemoração dos seus 60 anos. Dada a natureza festiva da data e a especificidade desses textos, decidiu-se excluí-los da análise, com exceção de 4 que, somados aos 29 selecionados – 18 sobre a idéia de universidade e 11 sobre aspectos específicos dela – totalizaram 33 textos que foram objeto de análise.

A USP em novos tempos: a criação do IEA

A criação do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP) em 1986 se deu no calor do debate a respeito do lugar na universidade pública num momento de renovação da esperança de “redemocratização” do país trazida pelo anúncio do fim de um período ditatorial de mais de duas décadas (1964-1985) e que teve estudantes e professores universitários entre os detidos, torturados, mortos e desaparecidos. Como parte do processo de “abertura política lenta, gradual e segura”, expressão usada pelos militares para anunciar a “redemocratização” do país (palavra inadequada, segundo Florestan Fernandes, pois nunca fomos democráticos), criou-se, em 1986, uma Assembléia Nacional Constituinte encarregada de elaborar uma nova Constituição que limpasse o país do “entulho autoritário” e restabelecesse as “liberdades democráticas”, aprovada em 1988.

O historiador Carlos Guilherme Mota, um dos fundadores do IEA, fala da presença dessa esperança na definição dos princípios norteadores da instituição recém-criada: inaugurar “um espaço aberto, uma fissura no modelo autocrático-burguês ainda em vigência no país”, tendo em vista a “derrocada de toda uma concepção corporativa

¹ Docente do Instituto de Psicologia-USP e Coordenadora do *Grupo de Estudos de Temas Atuais da Educação* (IEA, 2008-2011) do qual fizeram parte os professores Celso de Ruy Beisiegel, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Carlota dos Reis Boto, Maria Clara Di Pierro e, temporariamente, Jaime Francisco Cordeiro e Maria Machado Malta Campos.

da Universidade (...), recuperando o espírito da velha Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, adequando-o, na medida do possível, aos “novos (nem tanto) tempos” (MOTA, 1988). Projeto inaugural que retomava, em 1986, um desejo antigo de criação de um espaço que reintegrasse à universidade professores cassados.

Em meados dos anos oitenta, um dos objetivos era não só trazer esses docentes para ao IEA – muitos dos quais já anistiados e reintegrados, mas mal aproveitados pela burocracia universitária – mas colocá-los “ao lado de personalidades que jamais – por ‘falta de títulos’ – puderam apresentar os frutos de seu labor intelectual, de seus saberes e fazeres nos quadros da Universidade – intelectuais de notável saber que nunca participaram da titulocracia imperante na Universidade brasileira.” Além disso, pretendia-se reaproximar áreas de conhecimento que a reforma de 1968 separou ao extinguir a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, reunir professores e pesquisadores nacionais e estrangeiros e abrir a USP para a sociedade de forma ágil, desburocratizada e sem perda da autonomia e da identidade. Medidas todas elas contrárias à estrutura universitária verticalizada, segmentada e fechada que a reforma de 1968 não eliminou e o autoritarismo dos anos ditatoriais só fez aprofundar. Iniciativas que se propunham a instalar “no coração da USP uma nova respiração”, um novo convívio intelectual não só entre docentes e pesquisadores, mas entre estes e estudantes e funcionários da universidade e cidadãos em geral. Como objetivo último, fazer da Universidade pública uma instituição voltada à sociedade por meio de conferências e da organização de Grupos de Estudos interdisciplinares sobre temas relevantes à construção de sociedades mais justas, sobretudo na América Latina. “Nova respiração” que teve início com um ato simbólico: a abertura, para a realização de eventos públicos, das portas da sala do Conselho Universitário, até então reduto, segundo Mota, da “pequena nobreza estamental-burocrática”.

Texto curto e denso que, ao definir princípios e metas para um novo espaço na USP, propôs um novo modelo de universidade pública: aberta, cidadã, dinâmica, criadora, ágil, voltada para a realização do direito de todos à produção e à aquisição de conhecimento. O IEA começou, portanto, como centro propulsor de sangue novo no corpo de uma Universidade comprometida com a reinvenção política do país. Tendo como pano de fundo os anos ditatoriais e aos males por eles causados à universidade pública, o texto termina com uma intimação:

A oligárquica USP, após anos de trevas e (...) de uma estranha queima de arquivos, saindo de uma época em que muitos de seus professores ajudaram a gerar o AI-5, a ideologia e as técnicas do milagre econômico, começou a se abrir lentamente e a se reerguer. Nesse redescobrimto difícil, que passa pela avaliação e a auto-crítica, vários descompassos se revelaram em diversos setores (..), o que obriga a uma revisão de todo o sistema universitário.

Projeto de revisão que, num período de transição, somou com as indagações a respeito da natureza e da função das universidades públicas que então tomavam corpo no cotidiano dessas instituições e que estruturaram os ensaios e artigos sobre essa questão publicados na revista *Estudos Avançados* em seus vinte e quatro anos de existência.

1989-1994: a universidade e a lógica neoliberal

A urgência de repensar um país que saía de um longo período ditatorial pôs em foco a reflexão sobre o rumo da política educacional brasileira. Nessa moldura, a universidade pública tornou-se tema de debate nos *campi* universitários, em publicações especializadas e em periódicos dedicados à reflexão sobre a cultura humanística, científica e tecnológica, como a *Estudos Avançados*.

No interior dessa discussão, encontramos duas idéias de universidade nesse intervalo de seis anos: 1) a que a concebe como lugar de produção de conhecimento científico e tecnológico e de formação de especialistas exigidos pelo desenvolvimento econômico orientado por princípios neoliberais, desenvolvimento tido como necessário e suficiente à construção de uma nação democrática; 2) a que não a vê apenas como lugar de reprodução e produção de conhecimento e de formação profissional, mas como instituição incumbida da formação intelectual e ética de seus alunos que não pode dispensar a atitude filosófica, a reflexão, o exercício da crítica com base em sólida formação teórica que os faça capazes de pensar o mundo em que vivem e de participar conscientemente de sua transformação. Dois artigos são paradigmáticos destas concepções: o do sociólogo e cientista político Simon Schwartzman e o da filósofa Marilena de Souza Chauí.

SCHWARTZMAN (1989) analisa a questão da Universidade a partir da história das universidades ocidentais. Em busca de princípios norteadores da política universitária mais adequada ao novo modelo econômico, o texto examina as atribuições sociais das instituições universitárias ocidentais desde a sua criação, no período

medieval.² Uma história de conflitos entre diferentes modelos agravada, segundo o Autor, pela “generalização da chamada educação de terceiro grau nos dias de hoje”, que assume a forma de um “sistema universitário” – um conjunto heterogêneo de instituições que outorgam títulos com o mesmo valor legal e social. Tensões que pedem solução se quisermos a universidade afinada com um momento crucial da história que exige a “modernização econômico-social”. Como contribuição à superação desses conflitos, o texto traz uma questão: “não seriam as universidades tradicionais fenômenos passados e ultrapassados? Em que medida pensar sobre as universidades medievais, a universidade alemã do século XIX, ou mesmo sobre os ideais que presidiram a formação da Universidade de São Paulo na década de 30, nos ajuda a entender e a propor algo que faça sentido para os problemas da educação superior no mundo atual?”

Para respondê-la, o texto aponta como origem dos problemas enfrentados pelas instituições universitárias na atualidade os conflitos renascentistas entre a Universidade e a Igreja que teriam resultado numa divisão entre conhecimentos práticos e conhecimentos últimos, cabendo às universidades cuidar “do conhecimento empírico valorativamente neutro, enquanto a Igreja cuidaria dos valores e das verdades mais profundas e substantivas.” No entanto, na avaliação do Autor, as instituições contemporâneas de ensino superior resistem a este papel instrumental, resistência que teria origem em alguns fatos: 1) “as universidades recrutam talento, e pessoas acostumadas a valorizar o talento não aceitam com facilidade outras formas de autoridade”; 2) a percepção social da educação superior, ainda em vigor, que a vê como aquisição que tem valor em si mesmo; 3) o monopólio do conhecimento reservado aos que têm poder e um suposto talento, concepção que desempenha uma função de

² Perspectiva histórica presente também em outros textos e na qual a história das universidades ocidentais configura quatro modelos: 1) *a universidade medieval*, centrada no conhecimento das artes liberais e no estudo dos clássicos gregos e latinos; 2) *a universidade alemã do século XIX*, que visa “a criação, a manutenção e a transmissão da cultura escrita e sistematizada”, sob a égide do culto iluminista da Ciência e do progresso científico, tido como instrumento de progresso da Humanidade e que quer fazer das universidades centros autônomos de reflexão e pesquisa a serviço de nações que lutam pela hegemonia intelectual e moral; 3) *a universidade francesa*, variação do modelo alemão e baseado no modelo napoleônico, no qual a universidade é poderoso instrumento de criação de quadros técnicos e políticos, com forte presença do governo na vida acadêmica, concepção que norteou a fundação da USP e que veio na bagagem de seus primeiros docentes integrantes da “missão francesa”; 4) *a universidade atual*, modelo em vigor nos países desenvolvidos e em processo de implantação em países “em desenvolvimento”, concebida como centro de formação de especialistas necessários ao desenvolvimento econômico e à gestão política e administrativa das sociedades modernas e que acolhe a iniciativa privada na vida institucional.

controle social, mas que, posta em xeque pela reivindicação de igualdade de oportunidades de segmentos excluídos, não pode ser desconsiderada por um projeto de modernização da universidade a serviço do progresso do país e pede resposta à seguinte questão: como garantir a igualdade de acesso ao ensino superior sem deprimir a qualidade do ensino e da pesquisa universitária? O Autor rejeita a solução encontrada em alguns países desenvolvidos – a criação de universidades de elite e de *colleges* comunitários cujos frequentadores estão divididos segundo critérios meritocráticos. Rejeita também respostas “antiintelectualistas” à insatisfação decorrente da impossibilidade de acesso de todos às melhores universidades, entre as quais a imposição dos valores de certos grupos às instituições de ensino superior; a implantação de sistemas educacionais alternativos, de cunho prático e aplicado; a política de cotas.

A partir do reconhecimento de que o critério do mérito pessoal é gerador de desigualdade de oportunidades, a reflexão prossegue com uma pergunta complementar: é possível combinar adequadamente o princípio do mérito e a promoção efetiva da igualdade social? A resposta é positiva, mas com uma restrição: “somente em sociedades pequenas e ricas, como as dos países do norte da Europa”, pois

em outras sociedades, a tentativa de juntar estas duas coisas leva ao prejuízo de ambas. As universidades latino-americanas são todas iguais perante a lei, e em muitos países os princípios meritocráticos foram totalmente abolidos e substituídos por sistemas de livre matrícula e pela baixa geral de padrões para a aprovação de alunos nos cursos e outorga de diplomas. Em muitos casos, o princípio do mérito não é efetivamente abolido, mas transferido para outros lugares e instituições – cursos de pós-graduação, instituições privadas, ou, seguindo o modelo francês, para escolas especializadas e colocadas estrategicamente fora do alcance do sistema de ensino superior massificado.

A expansão da educação como “investimento econômico de grande rentabilidade” só teria acontecido em países industrializados, mas não em países em que a expansão da rede de ensino não correspondeu a uma expansão equivalente no setor industrial, como os da América Latina e de outras regiões subdesenvolvidas do planeta que carecem desta sintonia imprescindível. Nesta linha de argumentação, a expansão do sistema educacional só ganha sentido no mundo atual quando prepara jovens para o mercado de trabalho, na proporção exata requerida pelo “desenvolvimento econômico”, sincronia tida como benéfica a todos porque promotora de progresso e de igualdade social.

O texto destaca a presença de “interferências perigosas” no campo universitário, entre as quais interferências externas em seus rumos ou recursos, orientando-os para finalidades estranhas à alçada das instituições educacionais, como é o caso de “companhias privadas ou institutos governamentais [que] podem roubar as universidades de seus cérebros, ou utilizar seus laboratórios e centros de pesquisas de acordo com seus interesses a curto prazo”. Mas, segundo o Autor, os principais determinantes das tensões nas instituições de ensino superior, sobretudo na América Latina, seriam a perda de funcionalidade social e econômica, a recusa à modernização e o recurso à mobilização político-partidária como forma de lidar com a defesa de sua autonomia, recurso este que resulta em “extraterritorialidade das cidades universitárias” que dá “a estudantes e professores direitos e privilégios com os quais os cidadãos comuns dificilmente sonhariam.” Ou seja, movimentos políticos, movimentos que questionam as relações de poder não seriam adequados ao meio universitário.

É fato que Schwartzman defende a independência das instituições universitárias das fontes econômicas, políticas e religiosas de liderança e dominação, mas uma “independência relativa”, uma “integração relativamente frouxa” com elas; é fato também que ele sublinha a importância de “aprendermos a conviver com a variedade, a diferenciação e a pluralidade de objetivos e princípios que são inerentes aos sistemas sociais modernos”, variedade que inviabiliza o consenso a respeito do novo papel das instituições de ensino superior. Por isso, há que aceitar um sistema universitário plural, diversificado quanto aos objetivos, única forma de evitar que, em nome da correção das desigualdades sociais de acesso, as universidades se transformem em instituições de massa, em sistemas de ensino superior “grandes demais, politizados demais” que resistirão às mudanças que se fazem necessárias no mundo atual. A diversidade de estabelecimentos de ensino superior – “a diferenciação progressiva de suas funções, o atendimento particularizado de suas diferentes clientelas” – seria a única forma de garantir a democratização do acesso ao ensino superior sem que se produzam tensões internas e declínio daquelas universidades cujos objetivos são mais do que técnicos, que recrutam “talentos” e que se instituem como centros de produção de conhecimento científico e tecnológico “de ponta”.

Na mesma época, CHAUI (1994) defendia uma idéia radicalmente diferente de Universidade. Tomando como objeto de análise um conjunto de textos sobre a Universidade escritos entre 1967 e 1994 e portadores de diferenças na forma de

conceber a natureza e as finalidades dessa instituição, ela os divide em dois blocos: os publicados entre 1967-1984, que configuram a “segunda fundação” da USP, na vigência da Ditadura e da reforma universitária de 1968; os que vieram a público no período 1984-1994 – período de abertura política que pedia um repensar do sistema educacional, em geral, e das universidades, em particular, como parte de um projeto de recriação do país, mas também anos de vigência do neoliberalismo no plano governamental – e deram forma à “terceira fundação” da Universidade de São Paulo, na qual oposições que já latejavam na segunda fundação se explicitaram: “autonomia *versus* servilismo, representação *versus* autoritarismo, participação *versus* centralização, democratização *versus* modernização.” Divergências que tinham um objetivo comum – superar as marcas deixadas pelos anos ditatoriais – mas que acabaram se reorganizando em torno da oposição público-privado, com predomínio de uma mentalidade privatista característica da terceira fundação e distante “dos ideais da escola e da pesquisa públicas, da ênfase na qualidade da docência e nas formas de avaliação dos trabalhos e títulos acadêmicos”:

as grandes mudanças na forma do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, das relações sociais, do lugar ocupado pela ciência e pela tecnologia, das novas expectativas de uma sociedade de massa e de consumo, fascinada por imagens velozes e fugazes, determinaram outras maneiras de perceber a universidade e parecem impor-lhe outras finalidades.

Sob a bandeira ideológica da modernização racionalizadora, os ideais, segundo Chauí, foram reduzidos a coisas do passado, a preocupações saudosistas, e a estrutura e a finalidade da Universidade e a natureza da produção universitária foram redefinidas segundo os princípios da lógica empresarial. Política modernizadora privatizante fundamentada num discurso convincente porque fala das aparências, da superfície, sem qualquer recuo crítico; discurso pleno de justificativas eufemísticas como “agilização”, “desburocratização”, “internacionalização”, “produtividade”, “pós-modernidade”, “competitividade” e “inovação” – mazelas da “terceira fundação” regida por uma racionalidade que, em nome da produtividade, segmenta o trabalho, privatiza o público, põe a pesquisa a serviço de interesses pragmáticos e imediatistas de poucos, valoriza o conhecimento a serviço do progresso reduzido a avanço tecnológico e desqualifica as Humanidades. “Terceira fundação” que deixou para traz a universidade como “universalidade”, concepção defendida pela extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; terceira fundação que foi além dos males causados pela reforma de 1968, ano da

“segunda fundação” que criou a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas apartada dos institutos científicos e segmentou a universidade em faculdades e institutos. E foi além porque, alicerçada na lógica neoliberal “inteiramente contrária à lógica democrática”, teve conseqüências desastrosas, desde o descaminho das finalidades da Universidade e a qualidade da docência e da pesquisa engolidas pela quantidade, “até a picaretagem” de muitas faces incentivada pelo produtivismo, entre as quais a publicação de “textos reciclados”, sempre os mesmos. No interior de uma “crise da razão”, não se discutem mais os critérios acadêmicos de avaliação da pesquisa e do trabalho docente e discente. Nesse contexto, a docência mudou de lugar e de papel: “altamente valorizada anteriormente (...), nos debates recentes a tendência é lançá-la para um lugar menor e dar-lhe o papel reduzido de reprodutora, dissociável, de fato e de direito, da pesquisa, considerando-se esta última mais importante e prioritária.”

Servilismo, autoritarismo, centralização e racionalidade modernizadora que, segundo Chauí, estão presentes em todos os níveis do sistema educacional brasileiro, desde as empresas privadas de ensino superior que se disseminaram pelo país com o apoio do MEC, até o ensino público fundamental e médio. Norteadas por essa lógica, a USP e as universidades públicas em geral teriam se distanciado da idéia de “universidade participativa” que tinha entre seus alvos a luta contra a substituição da democratização educacional pela massificação do ensino e o combate à destruição do ensino público de primeiro e segundo graus, não só porque o sucateamento do ensino fundamental e médio descumpra a Constituição brasileira, mas também porque dificulta a democratização do acesso às universidades públicas e rebaixa a qualidade do ensino superior.

*

É em torno destas duas concepções que se estruturam os outros cinco textos sobre a universidade publicados no período 1988-1994, dos quais quatro somam com teses defendidas por Schwartzman (LOBO E SILVA, 1990; 1992; GOLDEMBERG, 1989; 1993), e apenas um (PORTELLA, 1994) com as posições defendidas por Chauí.

No discurso de posse como Reitor da Universidade de São Paulo, LOBO E SILVA (1990) atribuiu um lugar central à universidade pública brasileira num momento em que o país, ao readquirir o “pleno exercício do processo democrático”, teria que acompanhar “o fluxo da modernidade”, sem o que seria a vala comum da dependência política, econômica e tecnológica. A função social da Universidade seria contribuir para

a “modernização” e o “desenvolvimento econômico”, processos entendidos como indispensáveis à liberdade e à justiça social. Para exercer esta função, seria preciso que a universidade pública se reconhecesse como instrumento de “formação de recursos humanos em todas as áreas do conhecimento, de desenvolvimento e criação de tecnologia, ciência e cultura, e também de solução de problemas nacionais necessariamente interdisciplinares.”

Dois anos depois, e no bojo de um balanço dos resultados da reforma do ensino superior de 1968 e das transformações mundiais, LOBO E SILVA (1992) anunciava medidas técnico-administrativas em curso na USP que visavam ajustar sua estrutura e funcionamento às novas demandas. Depois de analisar os pontos positivos daquela reforma (a extinção das cátedras, a implantação da pós-graduação, a criação de Institutos voltados para a pesquisa básica que congregaram pesquisadores até então dispersos e que, ao reuni-los, teria melhorado a quantidade e a qualidade da pesquisa básica) e seus aspectos negativos (como o abandono da graduação e a segmentação departamental), o tom final é otimista: entre as mudanças em andamento, ele destaca as atividades de extensão universitária a serviço da indústria: “diversos projetos estão aparecendo e alguns tabus estão caindo, por isso estamos conseguindo vencer restrições ao trabalho de extensão e à aproximação maior com as atividades industriais.”

Nesta mesma direção, um artigo farto de dados e de análises pertinentes sobre a situação do ensino fundamental, médio e superior (GOLDEMBERG, 1993) registra avanços quantitativos, mas deficiências na qualidade da educação escolar brasileira que o incompatibilizam com a realização de novos desafios, entre os quais a modernização da sociedade, o desenvolvimento econômico, a formação de mão-de-obra exigida pelo mercado de trabalho, a ascensão social e o exercício da cidadania. A mensagem é clara: não se trata de propor qualquer transformação radical na política educacional, mas de melhorar a estrutura e o funcionamento vigentes, pois “não deve ser subestimado o muito já conseguido no período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, como ocorreu em vários outros países do Terceiro Mundo” que perceberam a relação indissociável entre educação e desenvolvimento econômico e social. No entanto, “apesar do muito já conseguido, as deficiências do sistema educacional brasileiro constituem certamente um entrave para a modernização da sociedade”, pois dificultam a qualificação de mão-de-obra e a pesquisa necessárias ao progresso econômico e social. Nesse cenário, a ampliação do ensino de primeiro e segundo graus é considerada fundamental a uma

política de expansão do ensino universitário, motivo pelo qual uma das missões primeiras da universidade pública é a formação de professores para o ensino básico, e que, por isso, deve contar com um “amplo programa de educação à distância conduzido pela TV Educativa”. Contudo, o desenvolvimento tecnológico necessário a uma economia competitiva exige não só recursos humanos altamente qualificados, mas também inovação, o que faz da formação científica em nível superior um instrumento a serviço das “necessidades da Nação.”

Na contramão dessas idéias de universidade, um artigo publicado nesse período faz a crítica dos projetos de modernização em andamento na Universidade de São Paulo e sublinha a importância das Humanidades na resistência à tecnocracia (POTELLA, 1994). Tomando como ponto de partida a USP como uma instituição “ato-institucionalizada”, ou seja, atingida pelos Atos Institucionais da Ditadura Militar, e dominada pela tecnocracia, o texto repudia o entendimento hegemônico de modernização: “quando *modernizar* passa a ser sinônimo de *tecnocratizar*”, o caminho da democratização se torna impossível, pois “a modernização é decorrência da democracia”. Sem ela, “o saber prático só sabe praticar a violência”, e “a orgia instrumental” que domina a Universidade a impede “enquanto motor do avanço social”. Daí a recusa do Autor a reduzir a Universidade a uma função profissionalizante, à qual contrapõe o modelo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – da “Faculdade de Filosofia enquanto cabeça da Universidade (...), pois é justamente a filosofia que poderá redirecionar o vó cego da técnica”, é dela que “terá de sair o antídoto do Estado tecnocrático”. Dizendo de outro modo, cabe à Universidade “manter vivo o saber e a vontade de saber”, única forma de resistência às “crenças abstratas dos novos ricos do progresso: aqueles que se abandonaram ociosamente à fatalidade da evolução. Os progressistas de agora não pensam; confiam: piamente”, mas “a Universidade se debilita sempre que se afasta da teoria crítica da sociedade para, no seu lugar, entronizar os atos subsequentes da razão opulenta, monotonamente idêntica a si mesma”. Mesmo assim, Portella mantém viva a esperança, ainda que vaga: “quem sabe se a USP das Humanidades (...) não poderá abrir frestas inadiáveis nesse nevoeiro tecnocrático?”

2000-2011: uma mudança de foco

Depois de um hiato de cinco anos (1995-1999) no qual temas referentes à Universidade estão ausentes da revista, 11 dos 19 artigos publicados nos sete anos seguintes voltam a refletir sobre seus objetivos e 8 tratam de aspectos específicos de sua

estrutura administrativa e de sua política. Dos 11 textos que trabalham uma concepção de Universidade, apenas 2 dão continuidade à defesa dela como instituição a serviço do desenvolvimento econômico (SCHWARTZMAN, 2006; STEINER, 2006), 8 reiteram a importância das Humanidades e da formação intelectual que não dispensa a reflexão ético-política a respeito do conhecimento e da sociedade (MARCOVITCH, 2000; 2002; TRINDADE, 2000; SILVA, 2001; MACHADO, 2001; SANTOS, 2002; LEOPOLDO E SILVA, 2001; 2006) e 1 defende a Universidade voltada para o desenvolvimento econômico, mas comprometido com os interesses dos trabalhadores (SINGER, 2001). Entre eles, três se destacam – SCHWARTZMAN (2006) e LEOPOLDO E SILVA (2001, 2006) – porque dão continuidade às duas concepções inconciliáveis que já estavam presentes na revista no período 1988-1994.

Dezessete anos depois da publicação de seu primeiro artigo, SCHWARTZMAN (2006) dá continuidade à concepção de Universidade como instrumento de progresso científico e tecnológico e de formação de especialistas a serviço do desenvolvimento econômico. Baseado em dados estatísticos, ele propõe medidas que a atualizem e defende a transformação da Universidade de São Paulo em “universidade de ponta” [*flagship university*], instituição voltada à pesquisa científica e tecnológica, de presença rala na América Latina, na qual “ainda hoje (...) a pesquisa é obrigada a competir com outros valores e outras motivações”, não raro alheios aos objetivos precípuos da universidade. Por isso, ela estaria numa encruzilhada: priorizar a *intelligentsia*, o padrão internacional ou a inclusão social? O ponto de partida é a decretação da falência de uma universidade centrada no cultivo da “*intelligentsia* arcaica” e a defesa da internacionalização da USP como forma de valorizá-la e de reverter a má colocação do país nos *rankings* internacionais. As raízes desse estado de coisas estariam na própria história desta instituição. É clara a censura à concepção de universidade, ao pensamento político e à natureza da produção acadêmica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: “Os professores estrangeiros eram vistos não como cientistas e especialistas, mas como intelectuais” e, por isso, levaram a uma “politização” das ciências que teria gerado subprodutos negativos, como “a demora da incorporação pelas Ciências Sociais da sociologia empírica” dominante no mundo acadêmico a partir da década de 1960. Teria sido somente com a introdução do modelo norte-americano da *graduate education* pela reforma universitária de 1968 que a USP passou a ocupar lugar de destaque no ensino superior brasileiro, dada a excelência de seus Institutos, Departamentos e cursos

de pós-graduação que atingiram padrão internacional; somente então ela teria tomado o rumo certo, que não passa nem pela formação intelectual nos moldes da missão francesa, nem pelas políticas de inclusão social como objetivo central da universidade. Daí a desqualificação das Humanidades pelo Autor e sua crítica aos Institutos e Departamentos que insistem em dar continuidade à influência intelectual e política francesa fundadora da Universidade de São Paulo:

Hoje há pouco ou nenhum espaço para intelectuais que tentem exercer o papel de *intelligentsia* nacional. (...) Os melhores institutos e departamentos acadêmicos não são mais aqueles que tentam exercer o papel de *intelligentsia*, mas aqueles que constroem sua competência antenados com a comunidade internacional, e estabelecendo vínculos pragmáticos com a sociedade ao seu redor.

Nesta linha de raciocínio, a internacionalização da USP requer que as políticas de ampliação de acesso e os ideais que a fundaram sejam descartados, pois é somente como instituição de elite que forma os melhores alunos (selecionados tão-somente pelo critério do mérito pessoal) que esta universidade de excelência no cenário nacional poderá integrar o rol das universidades internacionais voltadas para a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico mundial. Na consecução desse fim, a meta deve ser a modernização, que requer várias medidas, entre as quais procedimentos formais de seleção que, na direção contrária da política de cotas, não violem a Constituição; a adoção de critérios acadêmicos rigorosos de avaliação que garantam a excelência do corpo docente; a abertura ao capital privado, por meio de fundações, mas preservando-a como instituição pública. Embora admita que as universidades internacionais “devem desenvolver não só ciência e tecnologia, mas também pessoas dotadas de cultura, instrução geral e capacidade de entender o que ocorre no país e no mundo”, quando se está em universidades que, como a USP, insistem em continuar sendo “*instituições provincianas*”, é preciso “identificar com clareza o papel de uma universidade líder no mundo de hoje, que certamente não pode se restringir à formação de intelectuais arcaicos, de profissionais de elite ou oferecer ensino superior para as massas”, mas requer uma perspectiva cosmopolita que a integre aos mundos da alta tecnologia, dos negócios e da política pública internacionais.

LEOPOLDO E SILVA (2001) defende posição contrária num ensaio que se propõe a desvelar a lógica da política educacional brasileira, ou seja, a “motivação política” de medidas oficiais, e mostrar que aquilo que parece novidade benéfica imposta pelo presente, não passa de continuidade ocultada pela ilusão do novo. No

centro da análise, o exame das razões das respostas governamentais à pressão social pelo acesso às universidades públicas, medidas que massificaram e privatizaram esse nível de ensino: “a preocupação dos governos que se sucederam durante a ditadura militar foi a ampliação de vagas, sem que isto representasse um investimento significativo. A partir daí é que se firmou a argumentação de que o ensino superior privado cumpriria uma função complementar”, dada a “impossibilidade de o poder público arcar completamente com este ônus”, e a defesa da extensão ao ensino universitário dos benefícios da eficiência empresarial, que já teriam sido provados nas instituições privadas de ensino básico.

A aprovação pelo Conselho Federal de Educação, entre 1968 e 1972, de 759 pedidos de criação de escolas privadas de ensino superior por empresas regidas por “parâmetros de eficiência e lucratividade que excluía qualquer ideário pedagógico mais consistente” foi, segundo o Autor, atitude coerente com o “regime autoritário, que entendia a universidade como formadora de ‘recursos humanos’ de acordo com a ideologia do desenvolvimento e da segurança nacionais.” Como a sobrevivência econômica da empresa depende da clientela, o resultado foi “um nivelamento por baixo das exigências didáticas” e um aumento sensível dos portadores de diploma de nível superior, positivo para o governo, pois alimenta com “ilusões e falsas esperanças os anseios de ascensão da classe média”. Política que, segundo o Autor, contém “uma idéia perversa de expansão e democratização do ensino superior” que não elimina o elitismo presente nas mais conceituadas universidades públicas, pois o ingresso nos cursos mais concorridos depende da condição socioeconômica dos candidatos, condição esta que faculta uma escolarização básica que prepara para o vestibular e que não é oferecida aos que freqüentam a escola pública fundamental, cada vez mais deteriorada. A diminuição desta desigualdade de acesso não se fará, portanto, pela “adaptação da universidade à indigência do ensino básico”, mas somente por meio da recomposição do ensino público de primeiro e segundo graus.

Neste cenário, a relação universidade-sociedade pede reflexão: “a concepção de que a universidade deveria ter uma relação direta com as necessidades sociais é profundamente contrária à autonomia que deve caracterizar o ensino e a pesquisa” e dismantalaria os princípios orientadores da criação da Universidade de São Paulo, definidos na “convergência entre a universidade pública, a coisa pública e o homem público, que conferiu ao *público* o estatuto de um *valor*.” No entanto, Leopoldo e Silva

adverte: defender a autonomia universitária não é defendê-la como “torre de marfim”, mas condição de realização de sua universalidade: a universidade pública autônoma não dá as costas para o contexto social, mas mantém com ele um distanciamento crítico, única forma de afastar a reflexão universitária da racionalidade empresarial que concebe a Filosofia, as Letras, os Estudos Literários e as próprias Ciências Humanas como “coisas supérfluas”, a menos que se transformem em instrumentos do poder tecnocrático.

Cinco anos depois, Leopoldo e Silva (2006) dá continuidade a essa reflexão e faz a crítica tanto das políticas públicas de democratização do acesso como do entendimento hegemônico que a concebe como “instituição provinciana”, passadista, cultivada por uma “*intelligensia* arcaica” e cega às demandas da modernização. Sobre as medidas democratizantes do acesso, ele vê o PROUNI como política governamental perversa e pseudodemocrática que não leva em conta a verdadeira causa do elitismo presente nas mais conceituadas universidades públicas e privatiza o acesso de grande parcela de jovens ao ensino superior por meio da compra de vagas ociosas em empresas privadas de ensino superior que oferecem diplomas enganosos a serviço da popularidade dos partidos no poder e da compra de votos. Como crítica à perspectiva hegemônica que quer a USP como universidade “de ponta”, cosmopolita, integrada aos mundos da alta tecnologia, dos negócios e da política pública internacionais, ele examina as concepções de “modernização” e de progresso que a fundamentam: a primeira concebida como ruptura com o passado e adesão ao presente tomado como um absoluto, como produto natural, inevitável e benéfico do progresso; o segundo como processo evolutivo linear que supera o atraso do passado. Concepções de modernização e de progresso que transformam em coisa de “corações nostálgicos” a busca das raízes da universidade atual como condição de entendimento de seu presente. Diante desse quadro, uma pergunta: como responder a essa interpretação que, na verdade, é censura e acusação? A resposta é contundente – fazendo exatamente o que ela condena: “o que teríamos de considerar, no propósito de compreender mais concretamente a universidade, é a complexidade da experiência histórica da qual a realidade presente é inseparável se quisermos compreender o presente também como experiência histórica.” Só assim, segundo o Autor, a universidade não se reduzirá à *adesão* ao existente, às exigências de um tempo histórico eivado de competição, racionalidade instrumental e expansão totalitária da tecnociência. Só assim ela não será adaptação cega ao presente – adesão e

adaptação que transformam a universidade como instituição em universidade como organização regida pela lógica empresarial.

*

Muito próximo da concepção de Schwartzman, STEINER (2006) define o conhecimento como ciência, tecnologia, inovação e produção de riqueza, faz um diagnóstico da relação educação-desenvolvimento econômico no país – “a situação da escolaridade e da geração de conhecimento no Brasil tem evoluído de forma satisfatória nas últimas décadas. Apesar disso, a economia do país tem se arrastado de crise em crise, e o crescimento econômico não demonstra os mesmos índices que se vêem na educação e na ciência” – e formula uma pergunta: “O que teria acontecido?” À procura dos “gargalos” na produção de conhecimento que estariam prejudicando o desenvolvimento econômico, ele se vale dos resultados de uma pesquisa de opinião sobre as medidas imprescindíveis ao desenvolvimento do país para identificar os pontos de estrangulamento e propõe formas de superá-los: a universalização do ensino; o aumento do número e da qualidade das universidades públicas; a criação de escolas técnicas em continuidade ao ensino médio e o conhecimento científico e tecnológico voltado para a formação de especialistas para suprir as necessidades de produção industrial, sem o que o conhecimento não gerará riqueza e não haverá investimento em inovação.

Seis dos sete artigos restantes fazem a crítica do estado de coisas vigente na educação escolar brasileira, apontam suas causas e propõem possíveis caminhos que a resgatem como lugar de formação do pensamento crítico, sempre na direção, em um ou mais aspectos, das análises e argumentos de Chauí e de Leopoldo e Silva.

A partir dos problemas sociais crônicos com que o país ingressou no novo século, e que se acentuaram no bojo da nova política planetária, MARCOVITCH (2000), então Reitor da Universidade de São Paulo, reflete sobre a contribuição da universidade pública ao desenvolvimento sustentável. Contribuição só possível, no seu entender, se o ponto de partida for a diferença entre *modernização* e *modernidade*, distinção fundamental porque, enquanto a primeira deseja o progresso a qualquer custo, não promove ganhos sociais e reforça privilégios e concentração de renda, a segunda tem como princípio conciliar avanço econômico e interesse social. Como instituição autônoma de reflexão e crítica, a universidade contemporânea “tem a obrigação de ver a outra face das aparências, pois é nesse avesso que se escondem (...) as nossas

infelicidades”, deve contemplar “as políticas públicas nacionais” não só por meio da docência e da pesquisa, mas também da prestação de serviços à sociedade voltados prioritariamente “à implementação de políticas que amparem indivíduos carentes no sentido vertical: desempregados, doentes, ignorantes e vítimas preferenciais da violência ou do desenvolvimento não sustentável.”

Dois anos depois, ele retoma essas idéias sob outro ângulo: o do lugar das Humanidades num momento em que o cientificismo e a lógica empresarial já se instalaram na mentalidade dos que administram a universidade pública. (MARCOVITCH, 2002). Numa sociedade invadida pelo consumismo, pelo fim das utopias, pela especulação financeira, pelo pragmatismo, pelo individualismo e pelo anti-intelectualismo que acompanham a globalização, ele põe em foco o declínio da Filosofia e das Ciências Humanas numa universidade pública cada vez mais aderida à produtividade e à competitividade acadêmicas. No entanto, *é por causa* dessa direção que o pensamento vem tomando, e não *apesar* dela, que as Humanidades ganham importância, pois “*desestrutadoras*, no justo sentido de que devem sempre *desestruturar* o estabelecido e buscar os novos caminhos do pensamento”. Nessa conjuntura, a comunicação entre a cultura científica e a cultura humanística seria um antídoto ao “monoglotismo científico” e ao pragmatismo que invadiram a academia. Daí a importância da Filosofia e das “disciplinas que explicam a sociedade”, pois “o mundo não pode prescindir daqueles que o interpretam”. Daí a educação concebida como formação integral que não se reduz a informar, mas que é principalmente formação em sala de aula da inteligência reflexiva e culta, objetivo que requer uma educação que combine “imaginário, descoberta e sentimento do mundo”, combinação que as novidades cibernéticas não podem atingir e que é cada vez mais improvável “num mundo violentado pela mais selvagem materialidade.” Como “refúgio de valores”, a grande missão da universidade seria, portanto, agregar ao seu papel pedagógico a obrigação de formar cidadãos críticos.

Para TRINDADE (2000), a universidade é instituição social que só pode ser compreendida como um produto histórico que tem no centro a relação entre saber e poder. Duas perguntas conduzem suas considerações sobre a autonomia das universidades públicas: 1) o que aconteceu com as universidades e a produção do saber nas sociedades industriais avançadas? 2) Qual a tarefa acadêmica e política urgente que se impõe hoje à comunidade universitária brasileira? A resposta à primeira destaca a

inserção crescente da Universidade na produção científica e tecnológica para o mercado ou para o Estado, o que faz com que “a tríade – universidade, conhecimento e Estado – corra o risco de se transformar num instrumento dos interesses econômicos e políticos.” Nessa moldura, “seria ingênuo acreditar que o sistema científico se organiza e se desenvolve de forma autônoma”, sobretudo no caso das *hard sciences* que perderam a inocência em Hiroshima e explicitaram seu comprometimento com o poder no bojo da corrida armamentista e espacial que dominou a Guerra Fria. De outro lado, no campo das Ciências Humanas “os pesquisadores sociais, recolhidos em seus domínios tradicionais de produção”, estariam em desvantagem cada vez maior diante de pesquisadores que cumprem as mesmas funções em novas áreas, como as consultorias e assessorias privadas que valorizam o serviço que manipula e produz os resultados almejados. Para o pensamento hegemônico neoliberal, “a universidade deve responder a diversas necessidades que lhe são externas, tornando-se cada vez mais uma organização utilitária”, na qual a prestação de serviços econômicos tem a mesma importância que as atividades que a identificam. Como resposta à segunda pergunta, o Autor argumenta que, “se é verdade que o governo tem a responsabilidade de definir políticas públicas educacionais para o sistema público de educação superior, é verdade também que a comunidade universitária tem o dever de debater amplamente a questão e bem avaliar as implicações de tais políticas, e fazê-lo orientada pelos princípios da produção científica, de sua utilização e de sua responsabilidade social, pois “uma instituição pública não pode se deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder”.

MACHADO (2001) reflete sobre a relação entre conhecimento e desenvolvimento econômico e assinala a justaposição acrítica que se tem feito desses dois universos: “mesmo sendo considerado um ativo em sentido econômico, certamente o conhecimento não pode ser tratado como uma mercadoria em sentido industrial sem a ocorrência de efeitos colaterais insólitos, ou sem a emergência de situações paradoxais, de verdadeiros becos sem saída.” Como contra-argumento aos que questionam a gratuidade das universidades públicas, o texto nega que a universidade financiada com verba pública seja gratuita e sublinha o papel fundamental do Estado na criação de tributos que incidam sobre a renda e garantam a equidade na oferta de serviços públicos de saúde e de educação. Quanto à concepção e à organização do conhecimento, são várias as formas assinaladas de segmentação crescente da estrutura e do saber universitários. A crítica do modo de produção e de circulação do conhecimento no

espaço acadêmico e a proposta do Autor de retomada do rumo perdido giram em torno de três palavras: a *rede*, o *tácito* e a *dádiva*. O conhecimento é *rede* de significações. O conhecimento tem uma dimensão *tácita*, pois tem uma marca pessoal e é em parte submerso, concepção que entra em choque com o ensino concebido como transmissão de conhecimentos objetivos e instrumentais. A transmissão de conhecimento não é venda e compra, mas doação, oferenda, presente – *dádiva*. Concepção do conhecimento e de como organizá-lo que se opõe à Universidade estruturada em bases empresariais, na qual a produção científica é geradora de tecnologia e a formação universitária é preparação para ao trabalho: “ainda que não se possa diminuir a importância da Universidade na formação profissional e na geração de tecnologias, é na construção coletiva de uma arquitetura de valores que a função da Universidade se revela fundamental e insubstituível”, valore esses “que compõem um espectro muito mais amplo do que o dos valores econômicos ou empresariais.”

SANTOS (2002) sublinha uma das conseqüências da ascensão do desenvolvimento tecnológico: o ocaso da relevância social da função do intelectual sob o capitalismo avançado. Baseado em Gramsci de *Os intelectuais e a organização da cultura*, ele reflete sobre o lugar dos intelectuais tradicionais nas sociedades atuais: cada vez mais a serviço do desenvolvimento econômico e tecnológico, da informatização a serviço do fetiche da mercadoria e da ideologização, eles estariam perdendo o lugar de veiculadores de uma visão de mundo, pois substituídos, nesta função, pelos meios de comunicação de massa.

Finalmente, SINGER (2001) reflete sobre a missão de uma universidade pública “no olho do furacão”, imersa no mundo neoliberal globalizado e dominado pela informática e pela telemática, e sobre as possibilidades de, nesse contexto, preservá-la como instituição a serviço das necessidades nacionais. Num momento em que “a relação entre a universidade e as empresas privadas é um fato”, esta relação se manifesta de modos diferentes em duas concepções da vocação da universidade: o que pautou a criação da universidade moderna na Alemanha, no início do século XIX, e a que formatou as universidades estadunidenses que vinham tomando corpo desde o começo do século XX. Segundo Singer, para preservar a primeira como lugar de produção de ciência pura e de alta cultura, o governo alemão criou institutos não-universitários de pesquisa, evitando assim que ela ficasse a serviço da indústria e perdesse a identidade. Por sua vez, as universidades norte-americanas, tanto privadas

como públicas, nunca deixaram de estar no mercado e, com a ascensão mundial dos Estados Unidos na década de 70, passaram a modelos mundialmente imitados, imitação que a onda neoliberal só fez acentuar. A primeira, segundo Singer, foi o modelo adotado na fundação da Universidade de São Paulo e se tornou padrão para as universidades públicas brasileiras; a segunda orientou a reforma universitária de 1968.

A divisão atual da sociedade civil e política entre posições neoliberais que enfatizam as vantagens competitivas dos mercados abertos e as que defendem a intervenção do Estado na economia repercute, segundo esse professor da Faculdade de Economia e Administração, na comunidade acadêmica e instala divergências profundas nas concepções da natureza e da função da universidade pública. Num dos extremos, os que se opõem à venda de serviços ao capital privado e defendem a democratização do acesso, o caráter público da universidade pública e a pesquisa a serviço dos mais pobres e socialmente excluídos; no outro, os que defendem a seleção das “melhores cabeças”, o número limitado de vagas, o financiamento do Estado, mas também a geração de recurso advindos do pagamento de mensalidades pelos alunos e da venda de serviços científicos e educacionais a instituições privadas, concepção que concebe a universidade como empresa que deve ser administrada de modo a alcançar eficiência e competitividade.

A “americanização” ou globalização da cultura, facilitada pela revolução informática e telemática, já se faz sentir, segundo Singer, em várias dimensões da universidade brasileira: na pesquisa científica; na adoção de critérios de avaliação fundados na quantidade de publicações e na valorização de periódicos científicos internacionais que geralmente não aceitam textos que se referem a pesquisas locais e que acabam por interferir nos próprios temas pesquisados pelas Ciências Humanas; na redução de custos do ensino pelo auto-didatismo e pela maior independência do aluno em relação ao professor facultados pelo ensino a distância. Nesse cenário, a universidade dificilmente poderá tomar rumo diferente; querendo ou não, a comunidade acadêmica acabará por integrar a empresa técnico-científica global e a universidade-empresa virá a ocupar espaço cada vez maior. A saída possível proposta pelo Autor é colocar a tecnologia que a universidade ajuda a produzir a serviço dos trabalhadores e dos interesses nacionais, como, por exemplo, participar de uma política de remanejamento social no qual grande número de trabalhadores não seria “relegado à penumbra do desemprego e da exclusão econômica por falta de oportunidade de se

reprofissionalizar” e da criação de “uma nova geração de empresas públicas de alta tecnologia que seriam parceiras de uma universidade pública capaz de definir sua missão sem se aliar ao capital particular global.”

Para pensar os problemas enfrentados pelas universidades públicas e as formas de resolvê-los, CARVALHO DA SILVA (2001) examina a história delas, desde a reforma de 1968, destaca alguns de seus sucessos e analisa alguns de seus problemas, como a redução de gastos públicos com as universidades públicas e a falta de vagas. Para enfrentar o primeiro, propõe a redução de despesas por meio de uma avaliação mais exigente dos docentes e das instituições que orientasse a distribuição de recursos disponíveis com mais rigor. Para democratizar o acesso, não bastaria, a seu ver, o aumento do número de vagas, pois a desigualdade de ingresso resulta da baixa qualidade do ensino público fundamental e médio. Por isso, a melhoria do ensino básico seria a única medida que possibilitaria a igualdade de acesso às universidades públicas.

Temas específicos (1989-2011)

Além dos 18 artigos sobre a idéia de universidade pública, 11 dos textos selecionados versam sobre aspectos específicos dos meios e fins da universidade, entre os quais 4 se referem a temas candentes nos debates atuais: *a formação de professores para o ensino fundamental e médio; o concurso vestibular; a política de cotas para negros; a avaliação do corpo docente nas universidades públicas*. O primeiro porque atento a um dos aspectos mais mencionados nos artigos que não pensam a democratização do acesso à universidade pública como acesso a universidades de diferentes níveis de ensino, mas como igualdade de acesso às melhores universidades públicas do país: a melhoria substantiva do ensino público fundamental e médio; o segundo porque resgata duas questões de fundo quando se trata de pensar os critérios seletivos de candidatos às melhores universidades públicas: a relação entre a aprovação e o nível socioeconômico dos ingressantes; o terceiro porque, além de ser um tema atual e polêmico, põe em discussão um aspecto da desigualdade social brasileira geralmente escamoteado; o quarto porque é um dos temas em foco na “terceira fundação” da USP, em meados dos anos 1980, e objeto de debate no Simpósio *USP: conceito de Universidade: novos conteúdos, novas formas*, realizado pelo IEA em 1987.

A *formação de professores* para o ensino fundamental e médio ainda era, em 2001, um problema que nem mesmo a criação da Faculdade de Educação da USP, em 1970, conseguiu resolver (PENIN, 2001). O texto anuncia uma nova proposta de

formação docente em andamento na Universidade de São Paulo, com o objetivo de superar supostas causas desse insucesso, entre as quais são destacados “a falta de uma articulação consistente entre a Faculdade de Educação e as diferentes unidades da USP que participam da formação de professores para a educação básica” e o conteúdo inadequado das disciplinas de Licenciatura: em vez da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Aprendizagem, predominantes nos cursos então em vigor, a nova proposta tem um novo princípio orientador: a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas no interior de um complexo contexto social e institucional, este sim objeto de reflexão na formação de licenciados.

PINHO (2001) reflete sobre o concurso vestibular e põe em evidência o fato de que seus resultados são “espelho fiel das distorções e das iniquidades que caracterizam a sociedade brasileira” e, portanto, não surpreendem, pois “seu objetivo precípua é selecionar os candidatos mais bem preparados para preencher as poucas vagas oferecidas.” Critérios de seleção baseados em resultados obtidos em provas de conhecimentos requerem dos candidatos “uma sólida formação adquirida ao longo dos onze anos cobertos pelo primeiro e segundo graus”, exigência que resulta na concentração de ingressantes de classe média alta nos cursos mais concorridos e uma proporção maior de jovens de classe média baixa advindos da rede pública de ensino básico em cursos menos procurados. Diante desse fato, e baseado em sua experiência como ex-diretor executivo da FUVEST, Pinho recusa qualquer tentativa de democratização do acesso mediante rebaixamento dos critérios de seleção: “seria um descalabro tentar usar o concurso vestibular como instrumento de justiça social. Perderiam todos, sem que se pudesse minimamente corrigir as deformações que marcam os 11 primeiros anos da educação das crianças e dos adolescentes do país”. Nesta linha de raciocínio, a incorporação em 2000 do resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ao resultado alcançado na seleção tradicional como forma de democratizar o acesso à universidade pública seria um equívoco, não só porque confunde uma medida de avaliação do segundo grau com um processo seletivo para o terceiro grau, mas principalmente porque estatísticas provaram que os candidatos que se valeram desse recurso não foram beneficiados por ele e, portanto, que a promessa é um engodo, “como o serão todas as tentativas de usar os mecanismos de seleção para as boas universidades como instrumento para ‘corrigir’ o dismantelamento sistemático a

que foi submetido o ensino público fundamental e médio nestes país, nas últimas décadas.” No entanto, o Autor sugere uma saída provisória: se levarmos em conta que, “dentre todas as atividades da Universidade, aquela que é mais facilmente percebida pela sociedade é a graduação de profissionais em número suficiente para bem atendê-la, com a melhor qualificação possível e com elevado senso de compromisso social”, e que “as universidades estaduais paulista são, em ampla escala, sustentadas por toda a população do estado mediante um imposto indireto, o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços” – se considerarmos esses aspectos, restaria uma saída parcial e temporária ao cumprimento pelas universidades públicas de seu compromisso social: “Até que nossa sociedade se transforme e progressivamente universalizemos a educação fundamental e média, que pelo menos possamos inculcar em nossos privilegiadíssimos estudantes um legítimo e profundo senso de responsabilidade social, para que retribuam à sociedade o que dela receberam, enquanto auferem todas as vantagens e benesses pessoais que uma educação superior proporciona.”

A questão das cotas é objeto de quatro artigos incluídos em um número especial da *Estudos Avançados*, “O negro no Brasil” (2004). No primeiro, um médico geneticista e uma bióloga questionam a existência de raças humanas, pois a genética moderna já mostrou que “raças humanas simplesmente não existem do ponto de vista biológico” (PENA e BORTOLINI, 2004). As diferenças morfológicas “refletem apenas a adaptação evolutiva das populações geograficamente diversificadas de *Homo sapiens* ao seu *habitat* e não servem para atestar a existência de raças dentro de nossa espécie”, o que significa que essas diferenças têm relação com o continente de origem e não com os 5 a 6 genes que definem a cor da pele num universo de cerca de 35.000 genes que compõem o genoma humano. Por isso, “se e quando a expressão ‘raça’ for utilizada, ela irá representar uma construção social, política ou cultural, e não uma entidade biológica”, pois é fato que “as sociedades humanas construíram elaborados sistemas de privilégio e opressão baseados nessas insignificantes diferenças genéticas, que envolvem pouquíssimos genes.” Análises genéticas complexas da população brasileira mostraram que mais da metade dela é de afrodescendentes pelo lado materno, sobretudo no Norte e Nordeste (onde a proporção chega a 75%), o que resulta em alto índice de mescla gênica que faz com que a cor da pele, os olhos, os cabelos, os lábios e os narizes sejam “marcadores pobres” de afrodescendência. Quando se levam em conta dados estatísticos sobre a variação genômica humana, fica patente que “toda a discussão racial

gravita em torno de 0,0005% do genoma humano.” Como resultado, a resposta à pergunta que intitula o artigo – pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? – é negativa: “não compete à genética fazer prescrições sociais. A definição sobre quem deve se beneficiar das cotas e das ações afirmativas no Brasil deverá ser resolvida na esfera política, levando em conta a história do país, o sofrimento de seus vários segmentos e análises de custo e benefício.”

No segundo, dois antropólogos (MAGGIE e FRY, 2004) valendo-se de dados de pesquisa e de argumentos teóricos, apontam o autoritarismo e a cisão racial contidos na política de reservas de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. Decisão autoritária porque imposição de cima para baixo da cúpula política que contraria a Constituição ao tomar a “raça” como critério de distinção e romper “não só com o a-racismo e o anti-racismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como país de mistura”. Nesta moldura, “ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de infinitas misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm direito à ação afirmativa, no caso em questão, ‘negros’ e ‘brancos.’” Os resultados de uma análise de “cartas de leitores” enviadas a um jornal carioca nos anos 2001 e 2002 são tomados pelos Autores como evidência de que “princípios a-racistas” ainda vigoram no país, pois a maioria das mensagens se opõe à política de cotas e menciona os verdadeiros motivos da desigualdade: a má distribuição de renda e a má qualidade do ensino público fundamental e médio. Desta perspectiva, a política estatal de cotas é *injusta*, pois prejudica os “brancos pobres”; é *racista*, porque se propõe a superar o racismo celebrando o conceito de “raça”; é *paternalista e humilhante*, pois submete os destituídos de poder a interesses eleitoreiros; é *inócua*, porque incapaz de corrigir séculos de desigualdade racial. O desafio, segundo os Autores, é encontrar caminhos que não racializem a universidade, pois a divisão que ela produz é contrária à sua democratização.

No terceiro, a política de cotas é analisada à luz da especificidade da discriminação racial no Brasil, de um “racismo à brasileira”, menos aparente porque não se vale “das práticas de discriminação tradicionais, expressas por meio de negação direta e objetiva do acesso a direitos institucionalizados na sociedade em tela, e corriqueiramente exercidos pelos demais cidadãos”, como aconteceu nos EUA (OLIVEIRA, 2004). Nesse cenário, o artigo defende o potencial transformador das “cotas”, não em sua “dimensão compensatória no plano material”; não como “política

de inclusão social direta, dando acesso à renda através da entrada imediata na universidade”; não como reparação de uma injustiça histórica, objetivo difícil, se não impossível de ser atingido, dada a ação de múltiplos fatores, desde o grande número de afrodescendentes na população brasileira e as próprias dificuldades de identificá-los, até os obstáculos existentes num país de iniquidades profundas e pródigo em recursos para burlar as leis. As cotas valem como medidas que têm “um potencial transformador no plano simbólico, como instrumento de combate ao racismo” pela conscientização de sua existência entre nós. O objetivo das “cotas”, mesmo que em pequeno número, seria o de provocar uma mudança nas atitudes dos atores e contribuir para a rearticulação de duas esferas desarticuladas no Brasil: a esfera pública das normas, projetos e concepções, e o espaço público, lugar de relações sociais cotidianas no qual se manifestam o preconceito e a discriminação racial. Rearticulação que poderia ao menos resultar na “crítica de nossas práticas cotidianas de discriminação cívica contra negros e cidadãos desprivilegiados de modo geral”. Nesse cenário, o vestibular, momento significativo não só para candidatos, mas para suas famílias, seria um evento “privilegiado para a dramatização do racismo e da discriminação como práticas inaceitáveis que demandam reparação.”

No quarto texto, MUNANGA (2004) afirma que o caminho para a cidadania do negro não é necessariamente o das cotas, que ele entende “medida transitória, para acelerar o processo.” Embora concorde que a melhoria do ensino público fundamental e médio seria a solução ideal, ele não vê possibilidade de realização dela a curto ou médio prazos: “Vivo aqui há 28 anos e desde que cheguei escuto esse discurso. Mas nunca vi luta política e social alguma para a melhoria da escola pública. Só há o discurso”. Por isso, e no interior de sua luta pela universalidade dos direitos, independentemente de raça, gênero ou classe social, o Autor admite que a política de cotas trouxe uma discussão importante, “pois antes nem se tocava no assunto”, o que faz dela estratégia de reflexão sobre o racismo e de busca de medidas que possam superá-lo.

A avaliação do corpo docente das universidades públicas já era parte de um projeto mais amplo de avaliação da Universidade na segunda metade dos anos 1980 e que foi objeto de debates em eventos especialmente organizados com este fim, como o Simpósio organizado pelo IEA em 1987, que pôs em foco a reflexão sobre a avaliação de docentes a partir sobretudo de um princípio defendido por cientistas experimentais da área Biomédica: “o estabelecimento de uma instituição universitária de bom nível são

cérebros.” (MALNIC, 1988). Naquele simpósio concluiu-se que, entre os fatores que mais limitam a excelência da USP, “o elemento humano”, “o nível de competência de seus docentes” está em primeiro lugar, o que pede a mudança de critérios insatisfatórios de seleção, promoção e avaliação instalados em seu cotidiano que contrariam o disposto no Estatuto da USP. Entre os procedimentos de avaliação considerados anacrônicos, as *defesas de tese*, que pouco contribuem se comparadas com os “relatos sintéticos em revistas científicas”, *os concursos de títulos*, que privilegiam “erudição estéril (...) ao invés de se preocupar com produtividade e criatividade” e *as avaliações corporativas*, “carentes de julgamento isento” e que deveriam ser substituídas por “avaliação de especialistas da mesma área”, mas não da mesma instituição do avaliado. Como conclusão, “é necessário modernizar os sistemas de avaliação atualmente existentes na Universidade, expurgando os mecanismos atuais de seu ranço cartorial e de seu corporativismo.”

Na mesma direção, porque ciente da leniência como critério predominante na avaliação de docentes e defensor de critérios produtivistas, GOLDEMBERG (1989) parte de um diagnóstico do estado de coisas reinante: “professores das universidades públicas brasileiras são funcionários públicos e deveriam ser avaliados como o são (ou deveriam ser) os demais funcionários. Mais ainda, tratando-se de instituições a serviço da comunidade e sustentadas por ela, deveria ser obrigatória uma fiscalização efetiva que permitisse saber se elas estão cumprindo seu dever.” Medidas tanto mais necessárias, segundo o Autor, quanto mais se evidencia que professores resistem “a qualquer tipo de avaliação que não seja corporativista, isto é, feita por eles mesmos.” A insuficiência das avaliações nos concursos de promoção – precariedade que se evidencia no fato de serem “raras as reprovações e as bancas são organizadas de forma a serem extremamente lenientes” – é apontada por Goldemberg como prova da falta de rigor reinante. Como solução, ele sugere a criação urgente de novos mecanismos de avaliação não só de professores, mas de funcionários e estudantes, que contemplem as medidas previstas no Artigo 104 do Estatuto da Universidade de São Paulo.³

Os três artigos restantes sobre aspectos específicos da universidade pública tratam da pesquisa pura x pesquisa aplicada; da presença da informática e da telemática; da

³ Segundo o Artigo 104 do Estatuto de Universidade de São Paulo, “o Regimento de cada Unidade disporá sobre a reavaliação quinquenal de todos os docentes no que se refere às atividades de ensino, de pesquisa e de extensão de serviços, respeitando o disposto no Regimento Geral da USP” (em seu Artigo 202, parágrafo 1, Item I).

pós-graduação. A polêmica *pesquisa pura* versus *pesquisa aplicada* também estava na pauta dos que pensavam a universidade brasileira na virada da década de 1980. Segundo LOPES (1991), a ênfase na primeira se tornou especialmente necessária depois que o presidente norte-americano Lyndon Johnson desvalorizou a ciência básica, investiu na produção do conhecimento totalmente aplicado e diminuiu a porcentagem do PIB destinado à pesquisa acadêmica. No entanto, na avaliação do Autor, a contribuição da pesquisa básica para a corrida armamentista seria de qualquer forma pequena, uma vez que projetos como os de Johnson tem objetivos claramente definidos pelos financiadores, mas a ciência é “árvore ranheta que só dá frutos solta no campo; muito manipulada, fenece”. Diante do fato de que a relação entre a pesquisa científica e tecnológica e a indústria é fato consumado em países europeus e nos EUA, Lopes sublinha que se “no mundo desenvolvido, a maior parte do dinheiro empregado em pesquisa e desenvolvimento terá a indústria como principal setor receptor do investimento, também é inegável que vem da própria indústria a maior parte do dinheiro nela empregado.” Como naquela época o Brasil aplicava 0,6% do PIB em ciência e tecnologia e devido ao fato de que no caso brasileiro isto era tudo, enquanto no Japão 70% desse financiamento vinha da indústria – diante desse quadro, o artigo conclui que o clima no Brasil, no início da década de 1990, era de expectativa quanto aos caminhos da relação universidade-indústria, relação na qual “há poucos, se os há, exemplos de sucesso em pesquisa dirigida.”

Um artigo da autoria de um professor da Universidade da Califórnia (AGRE, 2001) analisa aspectos da introdução de recursos de informática e telemática nas universidades e das mudanças que eles produzem na estrutura e no funcionamento dessas instituições de ensino e pesquisa e chama a atenção pelo conservadorismo. Ao analisar as vantagens e problemas trazidos pela informatização dessas atividades, destaca como vantagem principal a *padronização* de tudo o que convém padronizar em nome da homogeneidade de processos e produtos, mas, em se tratando da geração de infra-estruturas virtuais de apoio a atividades complexas, como a coordenação de projetos de pesquisa que envolvem muitos pesquisadores, é preciso cuidado na escolha da rede, uma vez que ela criará “faculdades invisíveis”, *campi virtuais* que serão mais visíveis aos pesquisadores do que os *campi* em que trabalham. O alto custo do empreendimento será superado pelo valor científico dos centros de pesquisa em rede e pelas teleconferências, pelas facilidades didáticas e pela economia gerada por uma

plataforma. Os problemas apontados pelo Autor limitam-se a problemas técnicos, entre os quais ele destaca a desconsideração, pela virtualidade, de atividades universitárias que exigem proximidade física: o teatro, a dança, as aulas de laboratório, os salões de ginástica e os centros de convivência, das quais estão excluídas as aulas presenciais.

A respeito de possíveis resultados negativos, o Autor expressa dois temores: o de esfacelamento da universidade pela ação de oligopólios que entregarão de porta em porta a mercadoria “instrução”; o de extinção da universidade e da sociedade democráticas pelas tentativas de revolucioná-la. No primeiro caso, é preciso estar atento a uma concepção mercadológica de educação que a entende como entrega de um conjunto de dados homogêneos a acomodados inertes segundo a lógica da distribuição industrial presente em expressões como ‘*delivery* instrucional’. O segundo temor é a única referência à dimensão política da universidade: “o século XX nos tornou críticos em relação a revoluções. Propostas revolucionárias sempre se basearam em idéias superficiais acerca do mundo e conseqüentemente provocaram mudanças ora excessivas ora insuficientes, com resultados trágicos”. No parágrafo final, uma advertência que reitera a anterior e resume a posição política do Autor: “Teremos uma revolução na universidade? Espero que não. As revoluções são destrutivas. Caricaturando o que é tradicional e idealizando o que é novo, pleiteiam uma absoluta descontinuidade entre o passado e o futuro. O século XX saturou-se de revoluções.”

A qualidade e a diversidade institucional da *pós-graduação* são objeto de STEINER (2005). Com o apoio de mais de uma dezena de tabelas e figuras e valendo-se de uma adaptação dos critérios criados pela *Carnegie Foundation*, ele desenha um quadro da pós-graduação nas universidades públicas e privadas brasileiras. São freqüentes as comparações de estatísticas referentes aos sistemas universitários brasileiro e estadunidense, considerado no texto como “um dos mais admirados do mundo”. No centro das reflexões, a baixa classificação das universidades brasileiras nos *rankings* internacionais recentes que, segundo Steiner, teria múltiplas causas, entre as quais a ausência no país de uma “universidade de classe mundial”; o fato de a maioria dos artigos produzidos por nossos acadêmicos – sobretudo nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas – ser escrita em português, num cenário em que a “cientometria” dá preferência à língua inglesa; as deficiências da rede de universidades brasileiras, entre as quais se destacam o baixo rendimento de algumas áreas de produção de conhecimento e a ausência, em universidades federais, de pós-graduação em áreas fundamentais. Como resultado, ou estamos situados em níveis

muito baixos ou estamos ausentes de *rankings* conceituados: “no levantamento chinês a universidade brasileira mais bem colocada é a USP, que é uma das últimas colocadas entre as duzentas primeiras. (...) Já o levantamento inglês lista as duzentas melhores universidades do mundo e não há nenhuma universidade brasileira entre elas.” Nesse cenário, o Autor propõe um diagnóstico baseado em critérios internacionais rigorosos que desvelem os pontos frágeis das universidades públicas brasileiras como condição de seu saneamento na direção correta – ou seja, a melhoria da posição do país no cenário acadêmico mundial.

A *extensão*, uma das atividades que, ao lado da *docência* e da *pesquisa*, define os fins da universidade pública e é uma expressão clara de seu compromisso social, não recebe a mesma atenção dada às suas outras finalidades. LOBO (1992) celebra a possibilidade das atividades de extensão universitária a serviço da indústria: “estamos conseguindo vencer as restrições ao trabalho de extensão e à aproximação maior com as atividades industriais”, embora em 1991, um artigo sobre a questão da natureza da pesquisa pura e da pesquisa aplicada visse com reservas a possibilidade de conciliar a universidade com os interesses industriais. MARCOVITCH (2000) defende a presença da universidade pública junto às políticas públicas nacionais não só por meio da docência e da pesquisa, mas da prestação de serviços à comunidade que priorizem o amparo aos desempregados, doentes, sem escolarização e às “vítimas preferenciais da violência e do desenvolvimento não sustentável”. SINGER (2001) partindo da certeza de que universidade fatalmente será uma empresa que integrará a organização técnico-científica global, propõe que sua produção técnico-científica seja posta a serviço dos trabalhadores e dos interesses nacionais. PINHO (2001) aponta como saída parcial ao cumprimento pelas universidades públicas de seu compromisso social – e enquanto não se tem uma educação fundamental e média universalizada e de boa qualidade como solução para a desigualdade de acesso a elas – inculcar um profundo senso de responsabilidade social nos estudantes que têm o privilégio de cursá-las.

*

Em síntese, os textos analisados configuram dois entendimentos do lugar da Universidade no mundo atual fundados em concepções radicalmente diferentes de história, progresso, desenvolvimento econômico, sociedade de classes, democracia, modernidade, modernização e formação do indivíduo. Entre 1987 e 1994 predomina a concepção de universidade pública como instituição fundamental que precisa

acompanhar o passo da modernização e contribuir para o desenvolvimento econômico por meio da produção de conhecimento científico e tecnológico e da formação de recursos humanos requeridos pela produção industrial – produção e formação tidas como condição da democracia. Uma idéia de universidade que se explicita, como vimos, em afirmações como “a expansão do sistema educacional só ganha sentido no mundo atual quanto prepara jovens para o mercado de trabalho, na proporção requerida pelo desenvolvimento econômico”; “a função da Universidade pública é contribuir para a modernização e o desenvolvimento econômico”; “o desenvolvimento tecnológico necessário a uma economia competitiva exige não só recursos humanos qualificados, mas também inovação, o que faz da formação científica em nível superior um instrumento a serviço das necessidades da Nação”. Segundo alguns defensores dessa concepção, as exigências atuais do mercado de trabalho pedem um sistema universitário plural, com diferentes objetivos para diferentes clientelas, diferenças concebidas como garantia simultânea de democratização do acesso ao ensino superior e de formação de especialistas de diferentes níveis. Para fazer da USP uma universidade “de ponta” que, entre outros resultados, colocará o país em evidência nos *rankings* internacionais, há os que defendem a participação de recursos privados em seu financiamento.

Naqueles primeiros anos pós-ditatoriais, foram poucos os textos que defenderam a universidade pública orientada por princípios contrários aos da modernização. Nos dois ensaios que fazem a crítica da política educacional brasileira então em andamento nomeiam-se as contradições que, já presentes na reforma de 1968, estão no centro projetos de reforma educacional naquele momento: autonomia-servilismo, representação-autoritarismo, participação-centralização, democratização-modernização. Em tempos de neoliberalismo, venceram o servilismo, o autoritarismo, a centralização e a modernização que endossaram a mentalidade privatista “sob a bandeira ideológica da modernização racionalizadora”. Instalada nas universidades públicas, essa concepção resultou, segundo seus críticos, em desvalorização da docência e da produção acadêmica que não se orientam pela lógica empresarial numa instituição “ato-institucionalizada” – ou seja, atingida pelos Atos Institucionais da Ditadura Militar – que acabou dominada pela modernização tecnocrática.

Entre 2000-2011, o quadro se inverte: uma vez instalada a idéia de universidade como organização a serviço do desenvolvimento econômico, apenas dois textos dão continuidade à defesa dessa concepção da universidade pública, enquanto oito insistem

na defesa da universidade pública como instituição que forma profissionais, mas que não pode dispensar a formação que contempla a reflexão sobre as dimensões ética e política do conhecimento. Neste caso, o que se quer é a universidade pública como instituição autônoma, democrática e regida pelos princípios da representação e da participação coletivas. Daí a crítica acerba à defesa da modernização como progresso e domínio da técnica que se tornou hegemônica e causadora de múltiplas conseqüências negativas à educação brasileira, como a instituição universitária estruturada em bases empresariais que a transformam em organização; o ensino concebido como transmissão de conhecimentos objetivos e instrumentais que dispensam a “construção coletiva de uma arquitetura de valores”, objetivo fundamental da universidade; o ocaso da relevância do intelectual como transmissor de uma visão de mundo e sua substituição pela mídia; a privatização do ensino superior pela expansão da rede de empresas privadas norteadas pelos princípios da eficiência e da lucratividade e sem projeto pedagógico consistente; o nivelamento por baixo do ensino; o aumento do número de portadores de diplomas universitários que está sendo iludido; a compra pelo poder público de vagas ociosas em empresas educacionais privadas, como o faz o Prouni, considerado pelos críticos como instrumento que beneficia o comércio de diplomas e a compra de votos; o rebaixamento de critérios de seleção como estratégia de democratização do acesso, como é o caso da incorporação do resultado alcançado no ENEM ao resultado obtido na FUVEST. Todos esses aspectos configuram, na visão dos que os destacam, políticas governamentais perversas, empobrecedoras do ensino e “pseudodemocratizantes”, pois deixam intacta a verdadeira causa do elitismo existente nas melhores universidades públicas brasileiras: a má qualidade do ensino público fundamental e médio, concepção unânime entre os que refletem sobre a democratização do acesso às universidades públicas. Num cenário de globalização da cultura facilitada pela informática e pela telemática, há os que não vêem saída para a universidade pública: condenada a se transformar em universidade-empresa, resta-lhe colocar a tecnologia que ela própria produz “a serviço dos trabalhadores e dos interesses nacionais”.

O predomínio na primeira década do século XXI da defesa de uma idéia de universidade na contramão da concepção técnico-científica modernizante certamente é resposta à vitória desta última que, nos anos 1990, passou a pautar a política administrativa e acadêmica das universidades públicas; a definir critérios de avaliação da produção docente, não só internamente, mas também nos órgãos estaduais e federais

de amparo à pesquisa; a priorizar a pesquisa em detrimento da docência; a colocar em primeiro plano a inserção das universidades brasileiras entre as primeiras colocadas nos *rankings* internacionais; a desqualificar áreas de conhecimento que não contribuam para a modernização tecnocrática, relegando-as à vala comum das “coisas supérfluas”, o que traz ao primeiro plano a questão do *lugar das Humanidades* nessas duas concepções inconciliáveis de universidade pública.

Um ponto sensível: o declínio das Humanidades

A crítica do lugar tradicionalmente ocupado pela pesquisa, “obrigada a competir com outros valores e motivações” que priorizam a *intelligentsia* e a inclusão social, é argumento central da defesa da modernização da universidade pública brasileira. Para pôr essa instituição em sintonia com o desenvolvimento econômico mundial, é preciso, segundo os que defendem esta tese, afastá-la do cultivo da “*intelligentsia* arcaica”, cujas raízes estariam na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, na qual, desde a sua fundação, os professores não eram considerados cientistas e especialistas, mas intelectuais, o que teria levado a uma politização das ciências, de conseqüências negativas, entre as quais a resistência à sociologia empírica. Para os autores que participam dessa visão, as universidades que não aderem a esse objetivo são “instituições provincianas” que formam “intelectuais arcaicos”, uma vez que não há espaço na universidade atual para intelectuais que se proponham a representar a *intelligentsia* nacional e *os melhores institutos e departamentos acadêmicos não são mais os que tentam exercer esse papel, mas os que visam a competência e o pragmatismo em seus vínculos com a realidade internacional e local*. Os demais textos que defendem esta concepção de universidade não falam em provincianismo e arcaísmo, mas ao ressaltarem como objetivo da academia o progresso da ciência e da tecnologia necessário ao momento econômico mundial não deixam de indireta e implicitamente concordar com essa avaliação.

A desqualificação das Humanidades, já implícita na reforma de 1968, explicitou-se na “terceira fundação” da USP (1984-1994) e provocou, desde 1994, respostas que, baseadas em princípios que nortearam a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, extinta em 1968, foram objeto de vários artigos publicados na *Estudos Avançados*, a maior parte entre 2000-2006. Em 1994, dois textos já denunciavam essa depreciação: o primeiro a entende como fruto de uma racionalidade que valoriza o conhecimento a serviço do progresso reduzido a avanço tecnológico; o segundo sublinha a importância das Humanidades na resistência à tecnocracia reinante, recusa a

redução da universidade pública a uma função profissionalizante, opõe a ela o modelo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, vê na Filosofia o antídoto à cegueira do tecnicismo e resgata o papel insubstituível da “USP das Humanidades” na “abertura de frestas no nevoeiro tecnocrático.”

Com a vitória nos anos 1990 da concepção científicista, tecnicista e profissionalizante de Universidade, aumentou na década seguinte não só a crítica a esse modelo, mas a denúncia do descrédito institucional a que foram relegadas a Filosofia, as Artes e as Ciências Humanas. Em 2000, um artigo aponta o risco de a universidade se transformar em instrumento de interesses econômicos e políticos, como já acontecia com as *hard sciences*, ou de ter áreas descaracterizadas por pesquisadores voltados para consultorias e assessorias privadas, como já estava acontecendo com as ciências humanas, e encarecia a urgência de um debate pela comunidade universitária da situação de uma instituição pública dominada pela lógica do mercado e do poder. No ano seguinte, dois textos expressam preocupações e sugerem saídas: no primeiro, o distanciamento crítico da universidade é a única forma de afastá-la da racionalidade empresarial que concebe a Filosofia, as Letras, os estudos Literários e as próprias Ciências Humanas como “‘coisas supérfluas’, a menos que se transformem em instrumentos de poder tecnocrático”; o segundo recusa a universidade estruturada em bases empresariais, reduzida à produção de tecnologia e de profissionais, e põe a construção coletiva de uma “arquitetura de valores” no centro de suas funções, sem a qual o saber se reduzirá a conhecimento instrumental, o ensino perderá sua marca pessoal e a produção e a transmissão de conhecimentos se limitarão a venda e compra.

Em 2002, mais três artigos denunciam esse estado de coisas e anunciam formas de resistência a ele. O primeiro destaca o declínio da Filosofia e das Ciências Humanas numa universidade pública aderida à ideologia da produtividade e da competitividade e defende a importância das Humanidades nesse quadro exatamente porque são “desestruturadoras do estabelecido” quando vão à raiz da sociedade e “refúgio de valores” que formam a inteligência reflexiva e culta. O segundo adverte para o ocaso do intelectual cada vez mais a serviço do desenvolvimento econômico e tecnológico e substituído pelos meios de comunicação de massa em sua função tradicional de veicular visões de mundo. O terceiro aponta a influência crescente, em várias dimensões da universidade pública brasileira, do modelo das universidades norte-americanas, que sempre estiveram a serviço da indústria e do mercado. Entre os aspectos que passaram a ser valorizados com a adoção desse modelo, o predomínio de periódicos científicos

internacionais que não aceitam relatos de pesquisa voltados para temas locais, política que interfere no próprio rumo da pesquisa nacional e leva ao declínio das Ciências Humanas, consequência agravada numa universidade desejosa de ascensão nas classificações das universidades mundiais.

Um dos aspectos dessa análise sugere uma tendência que pede investigação mais profunda: enquanto docentes e pesquisadores das áreas das Ciências Exatas e Naturais parecem mais inclinados à defesa da universidade pública voltada para a pesquisa e a formação de profissionais de nível superior a serviço da modernização do país, docentes e pesquisadores nas áreas da Filosofia, das Letras e das Ciências Humanas mostram-se mais dispostos a entendê-la como formadora de cidadãos capazes de pensar o mundo em que vivem e no qual exercerão uma profissão. Depoimentos, entrevistas e textos que falam do passado e do presente de Institutos, Escolas, Faculdades e Departamentos, reunidos no número da *Estudos Avançados* comemorativo dos 60 anos da USP, dão força a essa impressão. De um lado, depoimentos de alunos nos anos 1930 que vieram a ser a primeira geração de docentes da USP; de outro, e sessenta anos depois, artigos sobre as atividades atuais de docência, pesquisa e extensão desenvolvidas em várias áreas da Universidade de São Paulo. A comparação de depoimentos nas áreas da Sociologia e da Química revela diferenças na idéia de universidade desde a criação desses cursos. No caso da Sociologia, o depoimento de Florestan Fernandes (FERNANDES, 1994) sobre sua formação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1940 destaca a presença de professores estrangeiros, sobretudo franceses, os cursos monográficos e a formação teórico-metodológica sólida que os prepare como “professores e intelectuais”. Mais de meio século depois, um relato do trajeto percorrido pelo Departamento de Sociologia fala da preservação dos princípios fundadores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas como resistência às marcas da Ditadura militar na vida universitária, mantendo no centro da produção de conhecimento sociológico as grandes questões humanas e o ensino da Sociologia a formação de novas gerações capazes de pensamento crítico e de compromisso ético-político no exercício da docência, da pesquisa e da profissão (ARRUDA, 1994). No caso do Instituto de Química, o depoimento de um docente e pesquisador, então com 83 anos e ainda trabalhando no IQUSP, aponta em outra direção: fala das origens dessa unidade de ensino e pesquisa nos anos 1940, organizada por professores alemães, especialmente convidados, porque a indústria química era então a mais desenvolvida do mundo. Trabalhar no parque

industrial paulista foi o destino da maioria dos primeiros formandos, pois esse era o principal objetivo do curso: aproximar os químicos da produção industrial (GIESBRECHT, 1994). Em 1994, o texto de apresentação do atual Instituto de Química (COLLI, 1994) baseia-se na lógica da “terceira fundação”. São várias as passagens que enfatizam a relação próxima e de dupla mão do IQ com empresas privadas nacionais e multinacionais, inclusive por meio da extensão de serviços à sociedade, “aberta às interações com a Indústria.” No que se refere à graduação, o Instituto vem promovendo a modernização do currículo, tendo em vista aproximá-lo do perfil exigido pela indústria e garantir a formação básica requerida por uma ciência exata.

Terminemos esta reflexão sobre o lugar das Humanidades em companhia de Bosi (2006), fazendo nossa a perplexidade dele para destacar o teor da maioria dos artigos publicados no início deste século:

Por que se fala tanto em Ética na cultura contemporânea? Façamos um pequeno exercício de analogia. Por que se fala tanto em qualidade de vida quando se discute o cotidiano de metrópoles como a cidade do México, São Paulo ou Rio de Janeiro? Por que virou prioridade, ao menos no discurso, a defesa do ambiente local ou planetário? (...)? A resposta provável a essas questões parece ser esta: fala-se muito do que se carece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRE, P. E. Infra-estrutura e mudança institucional na Universidade interligada em rede. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.15, n.42, 2001, p. 363-376.
- ARRUDA, M. A. N. A trajetória da pesquisa na Sociologia. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 8, n.22, 1994, p. 315-324.
- BOSI, A. Duas palavras sobre ética na universidade. *Informe* (Informativo da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP), 27, maio de 2006, p. 1-2.
- CHAUÍ, M. de S. USP 94: a terceira fundação. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 8, n.22, 1994, p. 49-68.
- COLLI, W. O Instituto de Química em 1994. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 8, n.22, 1994, p. 533-539.
- FERNANDES, F. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 8, n.22, 1994, p. 123-138.
- GIESBRECHT, E. O desenvolvimento do ensino de Química. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 8, n. 22, 1994, p.115-122.
- GOLDEMBERG, J. Avaliação na Universidade. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.3, n.7, 1989, p.200-201.
- _____. O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados* (IEA-USP), 7 (18): 65-137, 1993.
- LEOPOLDO E SILVA, F. Reflexões sobre o conceito e a função da Universidade pública. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.15, n.42, 2001, p. 295-304.
- _____. Universidade: a idéia e a história. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 20, n.56, 2006, p. 191-202.
- LOBO E SILVA, R. L. USP inicia uma nova autonomia. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 4, n. 8, 1990, p. 199-202.
- _____. Lições e problemas da Universidade. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 6, n.15, 1992, p. 131-145.
- LOPES, U. Pesquisa básica e pesquisa aplicada. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 5, n. 13,1991, p. 219-221.
- MACHADO, N. J. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.15, n.42, 2001, 333-352.

- MAGGIE, Y. e FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 18, n. 50, 2004, p. 67-80.
- MALNIC, G. USP em questão: competência, avaliação e reforma estatutária. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 2, n.1, 1988, p. 99-100.
- MARCOVITCH, J. Universidade e prioridades sociais. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.14, n. 38, 2000, p. 279-288.
- _____. Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.16, n. 46, 2002, p. 233-243.
- MOTA, C. G. Nem Princeton, nem Maputo. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.2, n. 3, 1988, p. 115-117.
- MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil (Entrevista). *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.18, n.50, 2004, p. 51-56.
- OLIVEIRA, L. R. C. de. Racismo, direitos e cidadania. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.18, n.50, 2004, p. 81-93.
- PENA, S. e BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.18, n. 50, 2004, p. 31-50.
- PENIN, S. T de S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.15, n.42, 2001, p. 317-332.
- PINHO, A. G. Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.15, n.42, 2001, p. 353-362.
- PORTELLA, E. USP: as curvas da modernidade. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 8, p. 22, 1994, p. 69-75.
- SANTOS, R. J. L. dos. Obsolescência da função do intelectual na modernidade. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.16, n.44, 2002, p. 187-212.
- SCHWARTZMAN, S. Universidade e a crise das universidades. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.3, n. 5, 1989, p. 36-49.
- _____. A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 20, n. 56, 2006, p. 161-189.
- SILVA, A.C. Alguns problemas do nosso ensino superior. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.15, n.42, 2001, p. 269-294.

SINGER, P. A universidade no olho do furacão. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.15, n.42, 2001, p. 305-316.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.19, n. 54, 2005, p. 340-365.

_____. Conhecimento: gargalos para um Brasil no futuro. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v. 20, n.56, 2006, p. 75-90.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. *Estudos Avançados* (IEA-USP), v.14, n. 40, 2000, p. 122-133.

Março de 2013