

Culturas universitárias e a universidade brasileira

*Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira**
*Eliana Bernardes Lourenço***

Resumo

Este artigo procura contribuir para o debate acerca do processo de reconfiguração da educação superior no Brasil, destacando os elementos centrais que estruturaram e estruturaram a política universitária. O texto contextualiza as direções que a instituição universidade foi tomando a partir do início do século XIX e a sua vinculação com o Estado. Trabalha a estruturação política da universidade moderna e a sua vinculação com a produção da ciência. Analisa a cultura universitária brasileira e as rupturas e continuidades da recente história da educação superior brasileira, bem como as culturas universitárias atuais inspiradas na cultura mercantil de orientação neopragmática.

Palavras-chave: Universidade. Cultura universitária. Formação universitária. Política da educação superior. Concepção de educação superior.

A instituição universitária de hoje foi estruturada com a adoção da epistemologia moderna, tendo duas características básicas: um sistema de ordenamento do conhecimento de forma linear, seqüencial e quantificável e uma relação pedagógica baseada no controle disciplinar, capaz de garantir a sujeição da formação dos estudantes ao mundo do trabalho. O contexto histórico que produziu a universidade moderna formou-se por forte impulso do Estado nacional e do desenvolvimento das ciências sob a influência do iluminismo e do enciclopedismo.

Como uma instituição moderna, a penetração das ciências nas universidades alterou, irreversivelmente, a sua antiga estruturação, limitada

* Professora Livre Docente e pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino Superior (Gepes).

** Professora Doutora da Universidade Federal de Alfenas e membro do Gepes.

à “filosofia natural”. O Século das Luzes, iniciado sob a influência de Newton, assegurou às universidades um avanço científico proeminente e as ciências experimentais se difundiram por todos os países, desde a Europa até as Américas.

Além da entrada das ciências nas universidades, outro fato relevante é que se iniciou uma nova relação entre a universidade e o Estado, rompendo com seu formato tradicional medieval e tornando-a tributária de uma complexa e contraditória relação entre os poderes e a autonomia universitária. As tendências da universidade caminharam em direção tanto a um modelo autônomo, como nas universidades inglesas e alemãs do início do século XIX, como ao modelo estatal francês e soviético, distanciando-se do monopólio corporativo dos professores ou dos alunos.

Na França, a Universidade Imperial organizou-se subordinada ao Estado. Em pleno expansionismo militar, Napoleão refundou, em 1806, a universidade francesa subdividida em academias, articulando as faculdades profissionais isoladas, tornando-as um poderoso instrumento para criar quadros técnicos e políticos para atender às necessidades dos interesses centralizados na figura do imperador. A centralização instituiu-se pelo poder do governo de nomear professores, submetidos a um conselho central, fazendo da educação um monopólio estatal. O novo modelo francês estendeu-se aos Países Baixos, à Itália e Portugal.

Na Alemanha, a concepção de uma instituição acadêmica para colaborar na constituição de um povo e de uma nação foi também estabelecida sob o impulso do Estado. Com a nomeação de W. Humboldt para o Departamento dos Cultos e da Instrução Pública em 1809, nasceu a Universidade de Berlim, tendo como centro a pesquisa e o trabalho científico desinteressado, garantindo a liberdade dos cientistas sob a proteção do Estado, mas não vinculado a ele, o qual seria responsável pela manutenção de seu orçamento.

A questão da universidade foi central tanto na Alemanha quanto na França napoleônica. Ambas eram concebidas como laboratórios da nova nação. A diferença estava na centralização exercida por Napoleão numa e na ausência dessa centralização em um Estado-nação na outra. A Alemanha de Humboldt via a Universidade de Berlim como portadora potencial da civilização nacional, colocando nela o anseio da luta pela hegemonia intelectual e moral da nação.

No decorrer da modernidade, a ciência foi definida como o caminho privilegiado e mais seguro de acesso aos mistérios da natureza – o fazer científico favorecia ao homem esse desvelar. A ciência começava a ser vista como o motor propulsor do desenvolvimento e símbolo do progresso, estabelecendo uma forte relação entre ciência e desenvolvimento humano-social, que perdura até nossos dias. A universidade foi incorporando um sentido prático do saber.

Os modelos de universidade da França e da Alemanha tiveram grande repercussão internacional e foram adotados pelas repúblicas dos países hispano-americanos após a independência, ao reformularem a estrutura tradicional de suas universidades. Por sua vez, as “universidades de pesquisa”, inspiradas no modelo humboldtiano, tiveram alto prestígio em vários países, inclusive nos Estados Unidos.

No caso brasileiro, a concepção napoleônica de faculdades profissionais isoladas predominou na educação superior brasileira desde o século XIX. Apesar disso, a USP, sendo a segunda instituição universitária do país,¹ organizou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de forma a desempenhar um papel estratégico, que podemos entender ser análogo àquele que a Faculdade de Filosofia exerceu nas universidades alemãs, apesar de, na sua origem, contar basicamente com a presença de professores franceses.

Política brasileira de educação superior

A história recente do Brasil é permeada por frequentes continuidades e rupturas, impondo alterações na estrutura do Estado, na sociedade civil e na constituição do cidadão brasileiro.

Como organização derivada da cultura do Estado capitalista, a finalidade e objetivos da educação superior brasileira têm sido voltados para a manutenção e regulação do *pacto social*. A natureza institucional da

universidade, assim como do Estado moderno, e o poder político por ele exercido, emerge da sociedade e a ela se submete. No entanto, existe uma contradição histórica entre público e privado na esfera da atividade humana, posto que o público identifica-se com a sociedade, com a organização do Estado e com o poder político exercido pelos governantes; quanto à sociedade, nessa perspectiva, cabe cuidar para que o poder político a ela se submeta, e a esfera privada está longe de ter esse comprometimento.

A universidade, como instituição concreta de um tempo histórico, resulta do amálgama entre sua dimensão institucional e sua cultura específica, dimensões que se imbricam na construção de sua identidade orientada por finalidades historicamente produzidas para ela. No centro dessa questão se encontram os processos de apropriação e de objetivação, elementos centrais por meio dos quais a instituição realiza os processos de formação dos indivíduos, produz e socializa o conhecimento e, ao mesmo tempo, se reproduz socialmente. O ordenamento jurídico educacional de cada instituição educacional traz em si as diferentes temporalidades históricas que influenciam tanto nas apropriações, quanto nas objetivações das práticas culturais de cada uma das instituições concretas. Tais apropriações e objetivações contribuem para construir a identidade e a cultura da instituição “universidade” brasileira.

Nesse sentido, as intencionalidades das instituições de ensino superior

brasileiras foram traçadas de forma diferente das de outros países da América Latina. Embora possamos atentar para o fato de que tais instituições tenham sido organizadas em tempos históricos diferentes, tendo as brasileiras surgidos mais tardiamente, quando as outras latino-americanas já se consolidavam como instituições, temos que os conquistadores espanhóis optaram por implantar “universidades” (desde o século XVI) e o Brasil optou “pelo ensino superior profissional” (somente a partir do século XIX).

O Brasil, segundo Cunha (1998, p. 32), preferiu cultivar o “gosto pelo bacharelismo” das elites imperiais mediante um conjunto de faculdades e escolas isoladas. Por muitos anos, o modelo da “universidade brasileira” foi basicamente a pombalina – uma universidade técnica, prática, formando profissionais competentes para a administração do Estado. Na prática, o que prevaleceu foi a função de formação de elites. Foi somente nas décadas de 1920 e 1930 que as discussões sobre a cultura da universidade autenticamente brasileira adquiriram intensidade.

No entanto, no contexto político que se instaurou a partir dos anos da ditadura de Getúlio Vargas teve-se preocupação com um modelo de universidade para o país. Essa idéia pode ser encontrada na formulação de Capanema,² em 1937, já com uma proposição ao gosto de um regime centralizador. Capanema defendia a organização no país de uma universidade principal, que deveria servir de modelo

para as demais. Foi uma tentativa de organizar o sistema de educação superior com uma característica comum de muitos sistemas universitários em outros países, pela existência de uma estratificação entre diversas instituições de ensino superior, para diferentes tipos de formação e de prestígio. Para Schwartzman (1986), a concepção proposta pelo ministro Capanema para a universidade brasileira foi a de uma instituição que “funcionaria como ápice de uma pirâmide, um ideal platônico ao qual os demais estabelecimentos de ensino superior do país deveriam se moldar”.

Um outro esforço, antagônico a esse, para a implantação de um modelo foi o caso do projeto da Universidade de São Paulo (1934). Tratava-se de uma concepção de universidade como centro de formação científica e cultural de elites. A principal manifestação dessa concepção foi o núcleo central de formação estar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Essa forma, ao menos como concepção, tornou-se o modelo de universidade brasileira e deixou marcas importantes na implantação de muitas das principais tradições de produção científica no Brasil (CUNHA, 1997). No entanto, o modelo de universidade adotado pela USP não conseguiu influenciar as escolas profissionais mais antigas.

Schwartzman (1986) sublinha a extrema rigidez do modelo legal imposto por Capanema e cita ainda a Reforma Francisco Campos e as leis federais nº 4.024/61 e nº 5.540/68³ para

confirmar a idéia de um modelo único de universidade para o país.

Até meados do século XX, o sistema universitário brasileiro comportava, em alguns pontos isolados e na Universidade de São Paulo, os ideais de uma universidade centrada na cultura, na pesquisa e no conhecimento científico-tecnológico. No período do pós-guerra, que foi marcado pelo desenvolvimento econômico, prevaleceu a idéia de que a universidade tinha como função básica a formação de profissionais que deveriam levar à frente, a tarefa de modernização do país. Pela primeira vez, então, a educação universitária começaria a ser uma aspiração de um maior número de filhos da classe média, o que levou à solicitação da expansão progressiva de todo o sistema de educação superior, público ou privado. Isso se fez nas décadas subseqüentes com instituições voltadas apenas para o ensino. A produção científica, principalmente a básica, ficou adormecida, pois se acreditava que para a expansão econômica do país a educação profissionalizante parecia ser a grande via de progresso aberta para todos.

Nos primeiros anos do regime militar da década de 1960, que durou mais de duas décadas (1964-1984), o governo iniciou uma política de expansão acelerada do sistema de ensino superior, quer por meio da abertura de mais vagas no sistema público, quer, principalmente, pela liberdade dada à criação de instituições privadas.

Duas concepções de educação presidiram essa política e coexisti-

riam nos anos seguintes. A primeira concepção de educação universitária foi inspirada na teoria do capital humano,⁴ com o entendimento de que a educação era um investimento racional e altamente produtivo não só para os indivíduos como também para a sociedade. Não haveria outra coisa a fazer senão expandir ao máximo a educação em todos os níveis, deixando, se possível, que a própria lei da oferta e da procura funcionasse na criação de novos cursos (CUNHA, 1988). A consequência prática dessa cultura foi a expansão do sistema de ensino superior, com o aumento do peso relativo do ensino privado em relação ao público; assim, hoje há uma produção de grande número de formados sem lugar no mercado de trabalho correspondente à titulação adquirida.

A segunda concepção de educação universitária foi estabelecida sobre a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, que se aplicava ao próprio funcionamento interno das instituições universitárias e se refere ao papel geral da educação sobre a sociedade, em contraposição à concepção de educação universitária formulada com base na teoria do capital humano (CUNHA, 1988). A concepção fundada sobre a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão foi inspirada no exemplo das universidades mais avançadas dos Estados Unidos e, em menor grau, da Europa, que levavam a cabo o modelo ideal da universidade científica e de pesquisa de Humboldt (1997).

No entanto, combinada com a tendência burocratizadora e centra-

lizadora do Ministério da Educação brasileiro, tratou-se de aplicar essa teoria simultaneamente a todas as universidades do país. Segundo Teixeira (1987), na prática, essa tendência apenas serviu para a proliferação de programas de pós-graduação e para a valorização formal das credenciais acadêmicas nos processos de seleção e promoção de professores, mas não teve o efeito pretendido de um modelo de universidade com preocupação de ensino, pesquisa e extensão.

Em nome de uma “igualdade idealizada”, no entanto, o que se obteve foram desigualdades de fato e a impossibilidade de tratar de maneira diferenciada coisas distintas. Para Cunha (1998), no pensamento político educacional vigente aceitar que as universidades e outros estabelecimentos de ensino superior pudessem ter destinos, orientações e vocações diferentes seria aceitar o princípio da desigualdade. Essas desigualdades não deixaram de surgir; no entanto, quando da escassez de recursos e da pouca preocupação com os resultados do trabalho universitário, levaram a uma preocupação crescente com a qualidade do que era feito.

Para o autor, a combinação entre as três concepções de educação universitária, fundamentadas na teoria do capital humano, na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e da universidade igualitária e participativa, levou, ao final do governo de João Batista de Figueiredo (1979-1985), a uma grande crise do sistema universitário brasileiro. Pontua ainda que a crise,

em parte, deveu-se às dificuldades orçamentárias do governo e ao mercado de trabalho saturado, e que a greve dos professores das universidades federais de 1984 foi, talvez, o indicador mais marcante da crise.

Se a Reforma de 1968 “modernizou” e “profissionalizou” as universidades públicas, como propunham as determinações promulgadas na Lei da Reforma Universitária de 1968 (lei nº 5.540/68), a organização das universidades tornou-se mais complexa. Sua estratégia de atuação foi comandada por um sistema de pós-graduação que se introjetou nas estruturas profissionalizantes das universidades tradicionais. Foi, indiscutivelmente, um avanço em termos latino-americanos, mas essa política teve um efeito perverso: provocou uma crescente privatização da educação superior. No início do século XXI, o sistema de educação superior está fragmentado e há um crescimento descontrolado das instituições privadas. Ao lado das universidades existe uma quantidade significativa de estabelecimentos públicos e particulares não universitários, os quais, com raras exceções, não se orientam, na prática, pela associação entre ensino, pesquisa e extensão.

A imposição de um padrão único para todo o país perde rapidamente seu conteúdo real e se transforma em formalidades mais ou menos vazias, assumindo sentidos muito distintos quando são implantadas como respostas a problemas reais. Para Schwatzman (1986), ainda que um exame mais profundo possa mostrar que no modelo

padrão se incluem elementos frequentemente contraditórios, há uma concordância com as características mais gerais do modelo padrão: formação de bacharéis habilitados para o exercício de uma profissão; ensino no nível mais alto possível; democratização do acesso à universidade; vinculação do ensino com a pesquisa; relação com a comunidade; integração aos planos de desenvolvimento do país; autonomia didática, administrativa e financeira, etc. Para o autor, a universidade brasileira parece ter muita dificuldade de se pensar de forma diferenciada e de assumir a responsabilidade pelos seus próprios problemas.

A solução ao problema de um modelo de universidade não admite, em geral, respostas simples. A educação superior num país como o Brasil é, necessariamente, complexa e multifacetada. Pode-se dizer, de certa maneira, que no Brasil tudo é universidade em matéria de educação superior – desde o “centro universitário”, com certo número de departamentos, até grandes complexos universitários, como as estaduais paulistas e as instituições federais. Em todos os casos o estudante é chamado pelo mesmo nome: de “universitário”.

Silva Júnior (2003) analisa que no Brasil o equívoco foi o de se crer que um centro de excelência poderia ser criado por decreto, congelado por uma legislação que a tudo previsse e antecipasse e instalado numa cidade universitária pré-fabricada, construindo, assim, a cultura universitária.

Culturas universitárias atuais

Desde a década de 1950 até os primeiros anos do século XXI foram realizadas várias reformas institucionais, que, em geral com origem no Estado, buscaram mudanças nos múltiplos processos de construção da educação superior, tentando torná-la adequada ao entendimento da construção da cultura brasileira, para o que concorria a educação brasileira.

O golpe de 1964, como um dos mais fortes marcos na mudança da produção da cultura brasileira, concretizou-se, no dizer de Cunha (1998), como o resultado da contradição entre os aspectos econômicos e políticos, entre um processo socioeconômico que buscava a internacionalização da economia brasileira e uma ideologia nacionalista da maioria da classe política. O golpe significou uma ruptura política para a continuidade socioeconômica; impôs profundas modificações nas estruturas sociais e culturais, por meio de processos coercitivos, com o objetivo de pôr em movimento transformações superestruturais, isto é, colocou-se em movimento a transformação pela “força” da racionalidade da política brasileira para a continuidade de um projeto para o Brasil, no qual predominava, no centro, a economia atrelada ao capital internacional. Desde o momento do golpe se assentou na natureza institucional do Estado essa “racionalidade política” e, conseqüentemente, no ordenamento jurídico e

nas organizações que se originam da natureza institucional que passa a assumir o Estado, como as instituições educacionais.

Nesse contexto, no plano educacional, o governo militar autoritário, sob pressão social, buscou aumentar a produtividade das universidades públicas com a adoção de princípios administrativos empresariais, além de, desde o início, acenar para uma tendência para a privatização do ensino. Mostram a adoção dessas condutas os decretos-lei baixados pelo Estado brasileiro, bem como os acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que supervisionou e financiou parcialmente a economia brasileira nos primeiros governos militares. Nesse cenário ocorreu a reforma universitária de 1968,⁵ bem como a reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 (lei nº 5.692), que tornou o ensino médio profissionalizante, com o objetivo de formação de mão-de-obra para o sistema de ciência e tecnologia que se formava e para sustentar o capital industrial nacional (CUNHA, 1988).

O projeto político dos militares para o país previa a adoção de uma cultura mercantil posta a serviço da economia, da ciência e da tecnologia.

Entretanto, o esperado desenvolvimento econômico brasileiro se fez sombrio, quando da ausência da poupança nacional, conjugada com a crise do projeto político da socialdemocracia em âmbito internacional. Essa crise impulsionou o movimento de redemo-

cratização na década de 1980, com a transição do poder político das mãos dos militares para as dos civis, para “quase uma democracia” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2001).

A contradição entre um profundo *deficit* social e produtivo e a redemocratização do poder favoreceu a luta por uma consciência crítica sobre a crise econômica, social, política e cultural. Contudo, ficaram enfraquecidos os movimentos sociais e as associações e organizações políticas de mediação entre o Estado e a sociedade civil, o que veio a possibilitar, no início da década de 1990, o ajuste socioeconômico e político, assentado nas propostas socialdemocratas predominantes no século XX, que se fizeram presentes no Chile, em alguns países da Europa, nos Estados Unidos e na América Latina (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2001).

Se, por um lado, com a criação do sistema de pós-graduação pelo fortalecimento das universidades federais, alimentou-se o sistema industrial do governo de José Sarney (1985-1990) no que se refere às áreas das “ciências duras”, por outro, em relação às ciências humanas o que ocorreu foi um grande número de pesquisas que buscavam mostrar o “vazio” em que os militares haviam colocado o Brasil, fosse na produção econômica, fosse na política ou na cultural. Destaca-se dessa época o movimento docente que criou a Associação dos Docentes de Ensino Superior, depois transformada em sindicato – o Andes, que se desenvolveria na década de 1980 e viria a assumir um

novo posicionamento político, influenciado pelo neopragmatismo do início da década de 1990 (VOGT, 2003).

Para Chesnais (1996), o ajuste do início da década de 1990 constituiu-se em radicais transformações nas formas de produção da vida humana em todas as suas dimensões. A base produtiva altera-se de forma significativa pelo desenvolvimento científico. A economia, em sua dimensão micro, reestrutura-se em face de seu próprio movimento e do ocorrido com a mundialização no âmbito macro, transformando radicalmente as relações entre as grandes corporações, bem como o seu paradigma organizacional e de gestão. No âmbito político, a esfera pública restringe-se e desregulamenta-se, num primeiro momento, para regulamentar-se novamente em seguida e, assim, possibilitar a expansão da esfera privada, num movimento com origem no Estado, mediante reformas estruturais orientadas por teorias gerenciais próprias do mundo dos negócios, em vez de teorias políticas relacionadas à cidadania, ainda que calcadas na concepção liberal.

Para Santos (2001), a ciência, a tecnologia e a informação de que se servia o capital tornam-se forças produtivas centrais desenvolvidas sob seu monopólio nesta nova fase. O dinheiro converteu-se no principal móvel econômico, em razão do modo de reprodução ampliada do capital concretizado pelo sistema financeiro e pela mundialização do mercado. As corporações transnacionais assumem papel central de poder em nível planetário em detri-

mento dos anseios da sociedade civil, que supostamente se expressariam no Estado nacional, tendo como escudos organizações financeiras como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Mundial e outras. (SGUISARDI; SILVA JÚNIOR, 2001).

Como decorrência estrutural dessa nova fase adquirem dimensão cada vez mais ampla o desemprego, a desestatização/privatização do Estado e a terceirização da economia, legitimados pelas concepções neoliberais, provocando intenso processo de mercantilização dos espaços sociais, especialmente da educação, com destaque para a instituição universitária. O processo de mercantilização provocou mudanças no seio das instituições educacionais em virtude das suas relações com a sociedade e das reformas educacionais assentadas nesta nova forma histórica do capitalismo mundial e brasileiro. Neste momento, as relações entre capital e trabalho conformam um campo novo na esfera trabalho-educação.

Dessa forma, os trabalhadores são seduzidos a assumir uma postura de busca pela ampliação da escolaridade para se tornarem capazes e “empregáveis”. Suas qualidades subjetivas são vistas como mercadoria, algo objetivo, adquirida por algum meio de qualificação para que se tornem empregáveis numa sociedade com cada vez menos empregos. No âmbito da educação superior inicia-se uma nova onda de expansão e diversificação: os cursos sequenciais proliferam; os mes-

trados profissionalizantes tornam-se objeto de atenção das instituições; a graduação é buscada, de acordo com os ideais de uma cultura mercantil que define os padrões da “empregabilidade”. Essa cultura vem contribuir para o perverso processo de culpabilização do trabalhador pelo seu fracasso no mercado de trabalho, ou para lhe atribuir sucesso pela sua empregabilidade em face da qualificação adicional que empreendeu (AMARAL, 2003).

A partir da segunda metade da década de 1990, vários traços culturais que fundam as relações sociais brasileiras se repuseram sob nova forma histórica. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) teve no centro de suas propostas políticas o “discurso” da construção e do fortalecimento da cidadania e do aumento das possibilidades de emprego. Esse projeto se tornou público por meio das ações reformadoras e do uso de espaços na mídia. Tratava-se, como aponta Silva Júnior, de um projeto político convincente, não fosse a conjuntura mundial e brasileira, com seus traços acentuados na segunda metade da década de 1990, que são vistos

pela disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial; pela desnacionalização da economia brasileira; pela desindustrialização brasileira; pela transformação da estrutura do mercado de trabalho; pela terceirização e a precarização do trabalho em função de sua reestruturação; pela reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado; pela flexibilização das relações trabalhistas; pelo enfra-

quecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos; pelo trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho e pelo movimento de transferência de deveres do Estado liberal e dos direitos sociais e subjetivos do cidadão daquele para a sociedade civil, em suma, pela privatização política (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 61-62).

Com isso, transferiram-se deveres do Estado e direitos sociais subjetivos do cidadão, para a sociedade civil. Essa prática política gerou um novo modelo de políticas públicas: as políticas públicas de oferta a serem executadas na sociedade civil (em geral pelas ONGs), que, ao lado das reformas institucionais – destacando-se as reformas educacionais –, redesenharam e criaram novas condições para a produção de um molde político orientado pela instrumentalidade, pela adaptação e busca do consenso.

Nesse contexto, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República do Brasil em 2002, com maioria de votos e a confiança de todo um povo. Em face de sua trajetória, desde sindicalista a atual presidente da República do Brasil, e de sempre estar próximo da sociedade civil organizada por meio de movimentos sociais, acreditou-se que se estabeleceriam as condições necessárias para a implantação de uma política pública de demandas sociais e educacionais.

No entanto, a produção da ciência, da tecnologia e da inovação é

novamente posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico e todo sistema educacional é subordinado à economia por mediação das políticas de ciência, tecnologia (C&T) e inovação tecnológica, ao passo que a cultura e a educação como elementos civilizatórios são colocadas em segundo plano.

A evidência da centralidade da C&T é explicitada na fala de Roberto Amaral, ex-ministro de estado de Ciência e Tecnologia, publicada na revista *Pesquisa*, num encarte sobre a educação brasileira analisada pelos gestores das políticas de ciência, tecnologia e educação. O autor mostra o quadro de desigualdade social no mundo e no país, iniciando o texto com a conhecida argumentação “a distribuição da riqueza entre nações está fortemente correlacionada com o domínio da tecnologia” para afirmar que o bem-estar dos cidadãos seria a consequência imediata do desenvolvimento da ciência e resultante do desenvolvimento tecnológico. Ainda relata que o aumento da competitividade no mercado mundial aumentaria a capacidade de gerar empregos, para o que concorreria, de forma central, a educação, para a qualificação da mão-de-obra e para a produção científica, especialmente em seu nível superior. Nas suas palavras:

É fundamental dotar o sistema educacional de capacidade efetiva para a qualificação da força de trabalho do país. Ainda mais sem a implantação de um sistema de Ciência e Tecnologia (C&T), efetivamente inovador – e não apenas adaptador de novidades –, o Brasil não conquistará posição efetiva

no mercado globalizado, podendo perder o controle do próprio mercado nacional, deixando escapar no horizonte visível a perspectiva de superação da dependência do capital, do qual a tecnologia é a expressão mais refinada. O domínio da tecnologia só pode se dar com a existência, no país, de um corpo de técnicos e cientistas capacitados para a criação ou a assimilação dos seus princípios. A formação de recursos humanos e a capacidade para identificar oportunidades estratégicas é condição *sine qua non* para esse domínio. A preparação em C&T começa com a busca, ainda na escola fundamental, de jovens com talento para a carreira e prolonga-se com a iniciação científica nos cursos de graduação e pós-graduação (AMARAL, 2003, p. 61-62).

Com base na citação transcrita, é possível verificar que o ex-ministro deixa clara a subordinação da educação à economia com o intento de fortalecimento desta para tornar o país competitivo no mercado mundial.

Como se pode observar, há uma continuidade, a partir da segunda metade da década de 1990, de vários traços culturais que fundam as relações sociais brasileiras segundo uma nova forma histórica. O viés tecnicista da educação nacional, complementada por supostos pragmáticos como meio para consecução do desenvolvimento, repõe-se num pacto social como anunciavam Vogt (2003) e Amaral (2003). Em acréscimo, dadas as mudanças decorrentes da condensação das diferentes temporalidades históricas, temos uma sociedade civil cuja política de organização tem em seu centro a “utilidade” e a “adaptação”. De tudo o que foi

argumentado neste texto, parece-nos que construímos uma cultura que busca a solução de contradições estruturais por meio do consenso para evitar uma transformação das instituições e, sobretudo, do Estado.

Em 2004, com a mudança do titular do Ministério da Educação de Cristovam Buarque para Tarso Genro, a “reforma universitária” foi trazida para a agenda das prioridades do governo. Esse é um fato significativo, uma vez que durante o primeiro ano do governo Lula (2003) a questão foi tratada em seminários nacionais e internacionais,⁶ mas sem que houvesse um compromisso com um programa de ações voltadas para a sua implementação. O principal avanço foi a iniciativa da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, em meados de 2003, de criar uma Comissão Especial de Avaliação,⁷ que elaborou a proposta de um novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), aprovado pelo Congresso por meio da lei nº 10 861, de 14 de abril de 2004.

O ministro da Educação Tarso Genro, ao instituir o Grupo Executivo da Reforma Universitária, desencadeou um processo prevendo amplos debates com entidades representativas dos reitores, de segmentos da comunidade acadêmica e de setores mais amplos da sociedade, por meio de “audiências públicas regionais”, para o encaminhamento de propostas, democraticamente debatidas, que respondessem aos desafios a serem

enfrentados no campo da educação superior neste momento histórico.

O tema da reforma universitária é, de um lado, um ato de coragem política diante da complexidade de sua elaboração num contexto democrático, já que as leis universitárias anteriores foram elaboradas verticalmente; de outro, é um desafio político diante das tendências restritivas da economia brasileira para ampliar os níveis de financiamento público, das resistências tradicionais às mudanças nas instituições públicas e da capacidade de pressão sobre o Congresso (TRINIDADE, 2004).

Para Trindade, os desafios de uma reforma universitária a serem enfrentados são muitos e complexos, pois ela deve ser capaz de responder a questões como:

- 1) qual o papel do Estado, no contexto da economia mundializada, para enfrentar a reforma de um sistema publico/privado tão desequilibrado? 2) qual o nível de massificação aceitável para o sistema público de educação superior, para que ele possa cumprir suas funções inovadoras na pesquisa fundamental e aplicada para as novas economias? 3) qual a função estratégica da universidade na construção de um projeto de Nação soberana e inserida na competição internacional pela geração de conhecimentos científicos e tecnológicos? (2004, p. 834).

Para reformar a universidade brasileira, Cunha (2003) já propunha a elaboração de uma Lei Orgânica do Ensino Superior, que definisse, com relação às universidades, “os marcos da autonomia e matérias importantes

como a avaliação, carreira, organização interna e escolha dos dirigentes”. Concluiu que o apoio e patrocínio do MEC para a elaboração de Lei Orgânica do Ensino Superior seriam a expressão nítida de uma atuação contrária à do governo Fernando Henrique Cardoso, ao estabelecer critérios de crescimento definido em função das necessidades nacionais e regionais.

Na história recente do Brasil o que encontramos são continuidades e rupturas, como, por exemplo, a descontinuidade dos movimentos sociais que reivindicavam políticas públicas para o atendimento do *deficit* social e produtivo da década de 1980. O que vemos hoje são reivindicações, por meio de projetos com verbas públicas ou não, nacionais ou não, para realizarem diversas atividades que antes eram consideradas direito social e subjetivo do cidadão. A qualificação e a formação profissional são outro exemplo dessa ruptura.

A questão da cultura universitária, como se vê no momento atual, é de uma realidade bastante complexa, constituída por condensação de múltiplas realidades históricas e, portanto, de difícil apreensão. A realidade apresenta-se como uma “segunda natureza”, como diria Lukács (1983), a nos iludir, rumo à possibilidade de atendimento às necessidades humanas.

Vê-se, portanto, que a configuração, tanto histórica como atual, do capitalismo brasileiro produziu uma regulação social que construiu a “nova institucionalidade” assentada na cultura do consenso por meio de política

de negociação, submetida à política econômica assumida no início da década de 1990. Essa política de regulação social estruturou-se, institucionalmente, com Fernando Henrique Cardoso, consolidou-se com Luiz Inácio Lula da Silva e expressa-se nas atuais políticas para as instituições de educação superior, especialmente para as universidades.

Em nossa opinião, a universidade – consciência crítica de seu tempo histórico – não pode ceder à lógica da cultura mercantil, e esta é a questão que hoje está no centro dos debates sobre a política de educação superior, particularmente a questão da autonomia universitária, e ainda espera por resposta, apesar das críticas e debates que têm sido feitos sobre ela e sobre o projeto de reforma universitária que está no Congresso para ser aprovado.

Abstract

University cultures and brazilian universities

This article tries to contribute for the debate concerning the process of re-configuration of Higher Education in Brazil, highlighting the central elements that structure the university politics. The paper tries to bring to the present context the directions that the university institution has taking since the beginning of the XIX century and its relation with the State. It also analysis the political structuring of the modern university and its relationship with the science production; the Brazilian university

culture, its ruptures and continuities in the recent history of the Brazilian Higher Education, as well as the current university cultures inspired in the mercantile culture of neo-pragmatic orientation.

Key-words: University. University culture. University instruction. Politics of the higher education. Conception of higher education.

Notas

- ¹ A USP data de 1934.
- ² Ministro da Educação do governo de Getúlio Vargas.
- ³ Lei nº 5 540, que instituiu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outras razões, para fortalecer o formato institucional da universidade.
- ⁴ A teoria do capital humano ganhou força a partir da década de 1960 em virtude da preocupação cada vez maior com os problemas de crescimento econômico e melhor distribuição de renda. De um lado, a melhoria do nível de especialização dos trabalhadores, o aumento das habilitações (adquiridas por treinamento) e maior acumulação de conhecimento (sejam científicos, gerenciais, artísticos, etc.) são reconhecidos como fatores importantíssimos para o crescimento econômico; de outro, a alteração da distribuição de capital humano parece ser o método preferido politicamente para a eliminação, tanto da pobreza quanto dos grandes diferenciais de renda entre diferentes classes sociais. O pressuposto central dessa teoria é o de que capital humano é sempre algo produzido, isto é, algo que é o produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em treinamento. Em todas as economias modernas, o grau de educação possuído por um indivíduo correlaciona-se positivamente com os rendimentos pessoais. A teoria do capital humano afirma que “uma educação adicional elevará os rendimentos futuros, e, neste sentido, a aquisição de educação é da natureza de um investimento privado em rendimentos futuros” (BLAUG, 1975, p. 21). Assim, há uma nítida analogia entre a produtividade física do capital

e a educação, justificando-se o tratamento analítico da educação como capital, isto é, capital humano, posto que se torne parte da pessoa que a recebe.

- ⁵ Lei nº 5 540, que instituiu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outras razões, para fortalecer o formato institucional da universidade.
- ⁶ Os seminários organizados pelo MEC foram: 1) Seminário Internacional Universidade XXI – novos caminhos para a educação superior – O futuro em debate, Brasília, 2003; 2) Seminário Universidade: por que e como reformar?, Brasília, 25, 26 e 27 de novembro de 2003.
- ⁷ A Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior foi designada pelas portarias MEC/Sesu n. 11, de 18 de abril de 2003, e n. 19, de 27 de maio de 2003. Foi presidida pelo prof. José Dias Sobrinho (Unicamp) e integrada pelos seguintes membros: prof. Dilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (Ucam), Hélgio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Souza Júnior (SESU), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Júlio César Godoy Bertolin (UPF) Maria Amélia Zainko (UFPR), Maria Beatriz Luce (UFRS), Maria Isabel Cunha (Unisinos), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mário Portugal Pederneiras (Sesu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luís Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE) e Stela Maria Meneghel (Furb).

Referências

- AMARAL, A. A managerial revolution? In: AMARAL, A.; MEEK, V. L.; LARSEN, I. M. (Ed.). *The higher education managerial revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 275-296.
- BAUDRILLARD, J. F. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BLAUG, Mark. *Introdução à economia da educação*. Porto Alegre: Globo, 1975.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

- CUNHA, L. A. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
- _____. *A universidade temporã: da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. Universidade e sociedade: uma nova competência. *Adusp*, n. 9, abr. 1997.
- GOERGEN, P. A crítica da modernidade e a educação. *Pro-Posições*, n. 2, v. 7, 1996.
- HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1997.
- LOCKE, J. *Ensaio sobre o entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1991.
- LUKÁCS, G. *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1983.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHWATZMAN, S. O futuro das profissões: a educação superior, o credencialismo e a Constituição. In: SEMINÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Brasília: Cendec, 1986.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. *As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Edusf, 2001.
- SILVA JÚNIOR, J. R. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2003.
- TEIXEIRA, A. Prefácio. In: LEITE LOPES, J. *Ciência e desenvolvimento: ensaios*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.
- TRINDADE, H. Institucionalização e internacionalização das Ciências Sociais na América Latina em questão. In: ALMEIDA, A. M. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2004.
- VOGT, C. Indagações por um novo humanismo: o imperativo da ética num mundo pragmático. *Pesquisa*, São Paulo: Fapesp, n. 85, mar. 2003.