

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONOMICO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

VOCACÃO ORIGINAL DA UNIVERSIDADE
UMA REVISÃO INDUTIVA

JOSÉ BENEDITO IGLESIAS PRESTES


DISSERTAÇÃO SUBMETIDA COM REQUISITO
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

FLORIANÓPOLIS, FEVEREIRO/1983

VOCACÃO ORIGINAL DA UNIVERSIDADE
UMA REVISÃO INDUTIVA

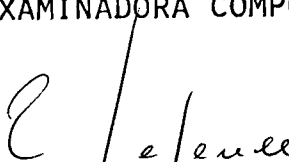
ESTA DISSERTAÇÃO FOI JULGADA ADEQUADA PARA A OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO

(ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA), E
APROVADA EM SUA FORMAL FINAL PELO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO



PROF. ANTONIO NICCOLÓ GRILLO
COORDENADOR DO CURSO

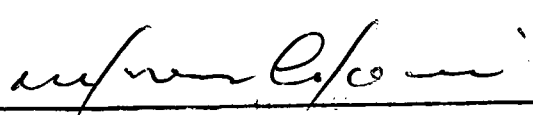
APRESENTADA PERANTE A BANCA EXAMINADORA COMPOSTA DOS PROFESSORES:



PROF. UBIRATAN SIMÕES REZENDE, PH.D.



PROF. ANTONIO NICCOLÓ GRILLO, DOUTOR



PROF. NELSON COLOSSI, MESTRE

Para a Leda, o Senio, a Rossane e o Fernando,
pequena comunidade cujo apoio foi decisivo.

A DEUS, pelo dom da vida,

a SEBASTIÃO e CLEMENTINA, meus pais, pela sua participação no plano do Criador,

à UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, pela concessão de bolsa que permitiu a realização do curso de Mestrado,

aos Professores Dr. UBIRATAN SIMÕES REZENDE e Mestre NÉLSON COLOSSI, da UFSC, pelo interesse e estímulo manifestados na orientação do presente trabalho,

ao Professor OSWALDO ANTÔNIO FURLAN, pelo exemplo de dedicação e de responsabilidade profissional,

aos COLEGAS DO CURSO, pela convivência amigã,

aos PROFESSORES, pela abnegação em partilharem seus conhecimentos,

aos FUNCIONÁRIOS do Curso, pela presteza em servir,

aos frades Frei DANILO BIASSI, Frei LUIZ WITIUK e sua comunidade, pelo exemplo apostólico,

aos AMIGOS e VIZINHOS e ao POVO CATARINENSE, pela acolhida,

a todos os que, de uma forma ou outra, contribuíram com informações ou incentivos

eterna gratidão.

SUMÁRIO

- 1 - INTRODUÇÃO
 - 1.1 - Justificativa do estudo
 - 1.2 - Delimitações
 - 1.3 - Objetivos
 - 1.4 - Metodologia
- 2 - PROBLEMÁTICA RELATIVA À CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE
- 3 - CONCEPÇÕES IDEALISTAS DE UNIVERSIDADE
 - 3.1 - Universidade como ensino (Inglaterra)
 - 3.1.1 - Postulados
 - 3.1.2 - Organização
 - 3.1.3 - Alunos
 - 3.1.4 - Professores
 - 3.2 - Universidade como pesquisa (Alemanha)
 - 3.2.1 - Postulados
 - 3.2.2 - Organização
 - 3.2.3 - Professores
 - 3.2.4 - Alunos
 - 3.3 - Universidade como ensino, pesquisa e extensão (USA)
 - 3.3.1 - Postulados
 - 3.3.2 - Organização
 - 3.3.3 - Professores
 - 3.3.4 - Alunos
- 4 - CONCEPÇÕES FUNCIONALISTAS DE UNIVERSIDADE
 - 4.1 - Universidade como instrumento político (França)
 - 4.1.1 - Postulados

- 4.1.2 - Organização
- 4.1.3 - Professores
- 4.1.4 - Alunos
- 4.2 - Universidade como fator estratégico de mudança (URSS)
 - 4.2.1 - Postulados
 - 4.2.2 - Organização
 - 4.2.3 - Professores
 - 4.2.4 - Alunos
- 5 - CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE NO BRASIL
 - 5.1 - Gênese da Universidade brasileira
 - 5.1.1 - No Brasil-Colônia
 - 5.1.2 - No Brasil-Império
 - 5.1.3 - Na primeira República
 - 5.2 - Desenvolvimento da Universidade
 - 5.2.1 - Transformações na era de Vargas
 - 5.2.2 - Rumo a um modelo orgânico: USP, UFRJ, UnB
 - 5.3 - Reforma universitária
 - 5.3.1 - Antecedentes
 - 5.3.2 - Reversão na era revolucionária pós-64
 - 5.4 - Síntese crítica da Universidade no Brasil
- 6 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE UNIVERSIDADE
- 7 - CONCLUSÃO
- 8 - BIBLIOGRAFIA

PRESTES, José Benedito Iglesias. Vocação original da Universidade. Dissertação de Mestrado em Administração, apresentada à UFSC. Florianópolis, 1º semestre de 1983.

A Universidade é, sem dúvida, uma instituição ímpar, porque, nascida à luz da fé, é solicitada a instigar a dúvida e a crítica. Propondo-se a formação humanista, é solicitada a preencher os quadros funcionais do Estado e da empresa. Desejando realizar o saber puro e descomprometido, é argüida de incoerência para com a sociedade que a sustém. Quando se afirma que sua função é o ensino, imputa-se-lhe a necessidade de pesquisa como atividade básica.

No intuito de mostrar que existe um elo comum entre todas essas funções, pois são todas preocupações legítimas da criatura humana, desenvolve-se o presente estudo, apresentando primeiramente os modelos universitários considerados classicamente como padrão, tendo sido divididos em dois blocos: modelos idealistas e modelos funcionalistas. Nos primeiros são expostos os postulados das Universidades inglesa, alemã e norte-americana; nos segundos, os da França e da União Soviética.

Complementarmente se faz sucinta apreciação da evolução da Universidade brasileira e de suas vicissitudes.

A partir desse quadro procura-se demonstrar que a Universidade, tendo nascido de um impulso inato no homem e com uma vocação humanística inequívoca, somente é questionada ou distorcida em função de interesses particulares das minorias de todos os matizes, interesses estes que vêem instintivamente nela uma ameaça a seus privilégios e que, por isso, se apressam até em travesti-la nas caricaturas que, por vezes, a levam a negar sua própria vocação original.

PRESTES, José Benedito Iglesias. Vocação original da Universidade. Dissertação de Mestrado em Administração, apresentada à UFSC. Florianópolis, 1º semestre de 1983.

The university is, undoubtedly, an unmatched institution because, born under the light of faith, is required to instigate doubt and criticism. Intending the humanist formation, it is required to fulfil the state and the enterprise functional staff. Wishing to achieve pure and uncompromised knowledge, it is accused of incoherence towards the society which supports it. When we say that its function is teaching, we impute to it the necessity of research as a basic activity.

Aiming to demonstrate that there is a common link between all these functions, for they are all legitimate concern of the human creature, the present study is developed, presenting firstly the university patterns classically considered as standard, divided in two blocks: idealist models and functionalist models. In the first ones are displayed the postulates of the English, German and North American universities. In the second ones those of France and Soviet Union.

As a complement is made a brief appreciation on the evolution of the Brazilian university and its vicissitudes.

Departing from this picture we try to demonstrate that the university, being born from an innate impulse and with an unmistakable humanistic vocation, is only questioned or distorted due to private interests of minorities of all hues, which instinctively see in it a threat to their privileges and that make haste, even for that to disguise it in the caricatures that, sometimes, make it deny its own original vocation.

1 - INTRODUÇÃO

Nem sempre a instituição universitária tem sido bem entendida em sua trajetória. Pode-se até dizer que é difícil a formação de um consenso a seu respeito. Este não se encontra nem sequer dentro de seus quadros. E talvez isso seja próprio de sua natureza. É isso que lhe dá tanta vitalidade e importância no contexto social. Mas se, por um lado, internamente, seus integrantes não chegam a um consenso sobre seu papel, por outro lado, fora dela, outros segmentos da sociedade não guardam nenhuma dúvida sobre sua utilidade. Alheios ao seu sentido, homens preocupados com o poder em si, quer econômico, quer político, quer, ainda, ideológico, singularmente ou em grupo, nunca tiveram nem terão escrúpulos em utilizá-la, pura e simplesmente, como instrumento de manutenção do poder.

A Universidade, desde que nasceu, vem agregando à sua preocupação original novas atribuições. Estas, por vezes, têm encoberto sua vocação primeira, que não é, apesar de sua dignidade, o ensino nem a pesquisa nem, menos ainda, a extensão. Sua vocação original está, antes, vinculada à necessidade da especulação secular - fora da Igreja, mas não contra ela - sobre os superiores problemas do homem. A propósito diz Kenneth Minogue que tratar as Universidades simplesmente como instituições que fornecem serviços educacionais à sociedade seria o mesmo que tratar um vaso da dinastia Ming como simples vaso para flores: plausível, mas estúpido.

Não se trata, portanto, de voltar ao passado, mas, sim, de

retomar suas origens e de reconhecer a tradição acadêmica da Universidade, sem negar-lhe o direito e a necessidade de aglutinar novas, imprescindíveis e inadiáveis funções, bem como, e principalmente, de sublinhar sua vocação.

Neste sentido far-se-á uma exposição sistemática dos principais modelos universitários, de acordo com a classificação filosófica, que será bipartida em concepções idealistas e em concepções funcionalistas. Tomar-se-ão como parâmetros das duas grandes divisões da filosofia universitária cinco modelos que são considerados costumeiramente pela maioria dos autores como os mais significativos. Os três primeiros (o inglês, o alemão e o norte-americano) serão considerados representantes do veio idealista (espiritualista ou liberal) e preocupados com a idéia da instituição e com o desenvolvimento de uma filosofia e de uma tradição universitárias. Já no veio funcionalista (pragmático ou do poder) serão considerados dois modelos (o francês e o soviético), que têm como características uma preocupação prática e imediata em detrimento de formulações conceituais e que estão mais voltados para a formação profissional e para a prestação de serviço público.

Em seguida serão apresentados sumariamente a gênese, o desenvolvimento e a reforma da Universidade brasileira, bem como uma síntese de sua situação atual. Como resultado do trabalho serão apresentadas considerações finais e conclusões relativas à vocação original da Universidade e aos óbices à sua realização.

1.1 - Justificativa do estudo

A controvérsia relativa à significação da Universidade, mormente em situações como a presente em que todos os valores são postos em cheque preocupou ao autor deste trabalho durante toda a sua vida acadêmica. O assunto se torna momentoso, por ser a própria Universidade, como se pretende demonstrar, o "local" onde mais fortemente repercutem os questionamentos e, ainda mais, por se pensar caber a ela, por vocação, o tratamento desses mesmos problemas. Cabe razão a Alceu de Amoroso Lima (1962:14) quando diz que "a Universidade é uma instituição que se baseia na própria natureza do homem e das coisas". Segundo ele, "hoje em dia, a meio-caminho entre a instrução de base, essencialmente privada da antiguidade clássica ocidental, e a educação superior, absorvida e dirigida pelo Estado nos regimes totalitários, sejam esquerdistas sejam direitistas", a Universidade se apresenta como "instituição eminentemente social e intelectual, de caráter ao mesmo tempo particular e público, temporal e espiritual". Conclui dizendo que a Universidade constitui "não só o coroamento de todo o processo educativo, mas uma instituição cuja finalidade é a formação do homem completo". Que essa "função humanista é a própria razão de ser das Universidades e o motivo de sua importância num sistema de solução social e intelectual para a crise do mundo moderno", cujo centro a "eminente dignidade da pessoa humana e tendo como norma o humanismo teocêntrico".

Toda uma série de interesses se encontram em cima da instituição universitária, que, por força de realização, se acha

burocraticamente organizada. Isso constitui, por si só, inesgotável fonte de disfuncionalidades. Porém, o que interessa no momento é atinar com a vocação original da Universidade e, se possível, desvelar pelo menos algumas questões falaciosas, as quais vêm se constituindo em fonte de intermináveis discussões. Ribeiro (1978:136 e ss) diz que a grande parte das análises correntes da crise da Universidade latino-americana são feitas em termos de dilemas por ela enfrentados, como humanismo versus pragmatismo, cientismo versus profissionalismo, elitismo versus massificação, etc. Todos esses dilemas são falaciosos por não proporem opções adequadas à escolha da Universidade. Ribeiro aponta ainda dois problemas cruciais que são o desenvolvimento espontâneo ou planejado e o comprometimento com a comunidade ou a postura acadêmica tradicional. Esses problemas, se tratados à luz de uma conceituação mais apurada da Universidade, poderiam deixar de existir, abrindo espaço para discussões mais proveitosas em outros setores.

Há também, neste trabalho, uma função mais imediata como fonte de reflexão junto àqueles que trabalham na administração universitária. Não se constitui de um manual, bem longe disso, mas de mero lembrete de que a instituição a que servem está envolta em missão nem sempre bem entendida, porém necessária e urgente. Pois foi exatamente ao se propor fazer um estudo de maior amplitude sobre a Universidade que ao autor se impôs, como preâmbulo, o trabalho que ora apresenta.

1.2 - Delimitações do estudo

Pretende-se, nesta dissertação, passar em revista as principais correntes do pensamento a respeito do conceito de Universidade, utilizando-se, para isso, de um enfoque histórico-interpretativo. Contudo não se trata de um estudo histórico, nem sequer de trabalho de cunho filosófico em sentido estrito.

Trata-se de trabalho monográfico que, coerente com sua definição, gira em torno de assunto bem definido, a saber, a vocação original da Universidade. Porém, embora seja trabalho acadêmico, não quer necessariamente dizer que se esgote aí sua finalidade, pois aborda problemas de maior significação relativamente à responsabilidade profissional.

Não pretende tampouco ser a elaboração de um modelo, nem de uma proposta definida de Universidade, mas tão somente a elaboração de traços considerados essenciais ao conceito de Universidade.

1.3 - Objetivos

O estudo objetiva evidenciar a vocação original da Universidade, bem como salientar o desvirtuamento dessa vocação, o que se fará através da interpretação de textos selecionados dos autores mais significativos dentro de cada uma das concepções que norteiam a vida das Universidades no mundo. No final do trabalho, tenta-se, especificamente, alinhar, de forma clara, os traços que, segundo o entendimento do autor, devem constituir a vocação original da Universidade, entendida esta não somente co-

mo a explicitação verbalizada em regulamentos ou a ela atribuída por um partido, classe social ou grupo econômico dominante, mas como aquele chamamento e justificativa perenes, que, embora nunca se realizem de forma plena, por isso mesmo justificam a sua existência.

1.4 - Metodologia

A metodologia adotada foi a leitura hermenêutica dos referidos textos, por pensar-se que esta se ajusta ao trabalho ora exigido. Trata-se, pois, de monografia que vai abordar tema bem específico e bem delimitado. É, portanto, um estudo recapitulativo, em forma de exposição, reunindo, analisando, interpretando e sistematizando cientificamente conhecimentos sobre o tema.

Tomar-se-á como base e modelo para a apresentação das diferentes concepções de Universidade a obra de Drêze e Debelle, intitulada Conceptions de l'Université, Paris, 1968, de que vai um sumário no quadro da página seguinte.

CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE SEGUNDO DRÉZE E DEBELLE

	CONCEPÇÕES IDEALISTAS			CONCEPÇÕES UTILITARISTAS	
	I	II	III	IV	V
Autor principal	Um meio de educação de I. H. Newman	Uma comunidade de pesquisadores K. Jaspers	Um "foyer" de progresso A. N. Whitehead	Uma forma intelectual Napoleão	Um fator de produção Conselho de Ministros (URSS)
Finalidade	Aspiração do indivíduo ao saber	Aspiração da humanidade à verdade	Aspiração da sociedade ao progresso	Estabilidade política do Estado	Edificação da sociedade comunista
Concepção geral	Educação geral e liberal no meio do saber universal	Unidade da pesquisa e do ensino no centro do universo das ciências	Simbiose da pesquisa e do ensino a serviço da imaginação criativa	Ensino profissional uniforme confiado a um corpo organizado	Instrumento funcional de formação profissional e política
Princípios de organização	<ul style="list-style-type: none"> - pedagogia do desenvolvimento intelectual - internato e "tutores" 	<ul style="list-style-type: none"> - sãdia organização facultativa - liberdade acadêmica 	<ul style="list-style-type: none"> - corpo profissionalizador - estudantes capazes de aplicar alguns princípios gerais 	<ul style="list-style-type: none"> - hierarquia administrativa - programas uniformes 	<ul style="list-style-type: none"> - manipulação controlada da oferta de diplomas - recurso a todas as formas produtivas da nação
Conclusão quanto ao problema da massa	Uma rede diversificada de ensino superior no centro do qual as Universidades conservam sua originalidade				
				Uma rede uniforme para a elite	Adaptação do número às necessidades da economia e diversificação das instituições

2 - PROBLEMÁTICA RELATIVA À CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE

Desde seu surgimento ou, antes até, em seu embrião, a Universidade foi, assim como o homem, marcada por adversidades e vicissitudes que a tornam uma instituição eivada de certo encanto e mistério - repita-se - como a própria criatura humana. Pois a Universidade é a concretização de uma das mais altas ou a mais alta aspiração do homem: representa a tentativa de equacionamento de seu problema maior, que é a contemplação do mistério de sua própria existência. Numa palavra, ela é a secularização dessa angústia. Por momentoso, lembre-se que, tanto no Ocidente quanto no Oriente, a Universidade nasceu à sombra da Fé. Aqui, sob o signo da Cristandade, lá do Islã, tendo-se institucionalizado no Ocidente no século XII e no Oriente alguns séculos antes (no Cairo). Menciona-se este duplo fato porque talvez assim se compreendam as contradições que nela se estabelecem cada vez que se abandona seu fundamento original. Aliás, sem descambar para excessos de pieguismo e sem negar seu aspecto pragmático, mas antes, realçando-o, deve-se sublinhar que a Universidade brotou de um anseio inato do homem, que necessita, como ser moral, de uma justificativa do grande mistério em que vive e da maneira pela qual haverá de enfrentá-lo em termos práticos. Embora pareça evidente, convém deixar claro, desde já, que não se pretende afirmar aqui que a Universidade não tenha, por isso mesmo, de resolver também os problemas imediatos do viver, pois, afinal, são ambos complementares e indispensáveis.

Mondolfo (1972:11) entre outros salienta o aspecto profissionalizante da Universidade desde o seu nascimento, porém não deixa de aludir ao aspecto místico que também se emprestava a tal instituição. Parece, contudo, ter como critério para a classificação como Universidade, a outorga de títulos, o que não invalida, de forma nenhuma, o fulcro de preocupações universais dentro das quais nasceu a instituição universitária. Diz ele, ainda, que "se tem discutido muito o problema de se essas Universitates de mestres e discípulos são criação nova da Idade Média ou se se vinculam a antecedentes mais antigos".

Mondolfo recorre, em sua obra, a Guido Calogero em artigo da Enciclopédia Italiana, onde se assinala que "a antiguidade clássica conheceu, por um lado instituições culturais de caráter privado e de larga tradição continuativa", cita como, exemplo, a quase milenária Academia Platônica e outras escolas filosóficas e científicas que "tinham, às vezes, caráter de corporações religiosas", semelhantes a Universidade Medieval e conheceu, por outro lado, "instituições de caráter público estatal, como, por exemplo, as escolas jurídicas do Império Romano, parecendo, umas e outras, articulações das Universidades medievais e modernas".

Percebe-se já aí o senso de um continuum de preocupações em torno da idéia de Universidade, independentemente de uma institucionalização. O autor prossegue mencionando o aspecto, no caso pouco expressivo, de que na Antiguidade não havia titulação jurídica ou de graduação. Citando Calogero, diz que, "sem dúvida, essas escolas antigas não outorgavam graus acadêmicos nem títulos de valor jurídico a seus discípulos ou egres-

scos". Diz, ainda, que o título de doutor ou a licentia docendi que as Universidades medieval e moderna outorgavam era "uma instituição completamente nova", que não tinha antecedentes na Idade Clássica e que, por isso, "não se pode dizer que a Universidade Medieval recolha uma herança anterior, mas que representa uma criação nova". Isso, como já foi dito, não faz senão acrescentar mais uma função à Universidade, que agora já se acha instituída e que passará, cada vez mais, a acumular funções, o que tende, por vezes, a desfigurá-la como se quer demonstrar ao longo deste trabalho. Além disso, refere-se ao sentido etimológico do termo, querendo demonstrar que, embora conservando a mesma acepção, se refere a coisas diferentes, ou seja, ontem significava a totalidade dos alunos e dos professores, hoje a totalidade das ciências. Isso, de fato, não invalida o sentido e a significação do movimento do homem no intuito de institucionalizar a discussão sobre os assuntos que lhe são vitais.

Contudo, aproveite-se para ressaltar a missão universitária, a riqueza de pensamentos de outros autores referidos por Mondolfo, entre os quais os de Friedrich Schleiermacher, que afirma ser tarefa da Universidade "despertar a idéia da ciência nos jovens e ajudá-los a contemplarem todo o individual em suas conexões científicas próximas e a inscrevê-los em uma concepção, em constante relação com a unidade do conhecimento". Neste sentido a Universidade interpreta também seu próprio nome, pois ela "não deve agregar somente alguns conhecimentos, mas trazer à consideração os princípios e, simultaneamente, o esquema fundamental de todo o saber". Da mesma forma, Max Scheler pondera que a Universidade "quer ser um totum, o omnicomprensivo, isto é, pretende representar a universalidade do saber e

da cultura". Além desses, Mondolfo vale-se também de Jaspers, para dizer que a Universidade, de acordo com seu nome, "é universal, no sentido de que deve dar orientação do todo".

Por aí se percebe que, apesar do esforço para demonstrar o aspecto corporativista ou de divisão do trabalho que lhe quer emprestar Mondolfo, aspecto que é inegável, não encobre a preocupação primeira que já traz no nome. Como se sabe, no século XII imperou vasto movimento corporativista; daí o fato de estudantes e professores verem suas vantagens (influência nas economias nacionais, independência face aos princípios, etc), nada impedindo que a instituição da idéia universitária se organizasse sob a forma corporativista. Talvez também quisesse expressar, como Nunes (1978:443), o aspecto de corporação de alunos e professores da Universidade com base em documento do papa Inocêncio III, dirigido ao Studium Generale Parisiense, em que se refere à Universitas magistrorum et scholarium Parisiis commorantium, cujo termo universitas se refere à totalidade não do conhecimento mas dos componentes, isto é, dos alunos e professores. Aliás, acrescenta-se também que é geral os autores verem no documento papal a cunhagem do nome da Universidade, o que, unido à sua própria história, tem corroborado para sublinhar a sua preocupação fundamental, em nada afetando o fato de também o termo se referir, e muito propriamente, a todos os participantes da instituição.

Assim, Julián Mariás (1981), comentando o clássico Misión de la Universidad de Gasset, destaca que o que a Universidade tem que "conhecer, dominar e transmitir é um sistema de idéias sobre o mundo e a humanidade". Pois Ortega disse que "a cultura

é o sistema vital, com ênfase no vital, porque, se não se possui este sistema das idéias da época, produz-se um tipo de homem que é o novo bárbaro atrasado em relação à sua época, arcaico e primitivo".

Note-se que os autores em geral não negam o valor profissional, mas acentuam uma preocupação mais ampla. Adiante Mariñas renova, em 1981, o pensamento de 1930 de Gasset, afirmando realisticamente que se deve ensinar somente aquilo que se pode aprender e distinguindo na Universidade três funções: "a transmissão da cultura, o ensino das profissões e, essencialmente mas em terceiro lugar, a investigação científica".

Esse tom lembra bem o que pensava sobre a Universidade o Cardeal Newman (1959), segundo o qual ela é, antes de tudo, um meio de educação, um meio-ambiente antes mesmo que de pesquisa, devendo este ser, de preferência, residencial, enquanto que a educação preferencialmente "liberal" e "geral". Em Newman, a aspiração da humanidade foi posta no saber; já Karl Jaspers (1959) a coloca na busca da verdade, quando diz ser um direito da humanidade perseguir a pesquisa da verdade em alguma parte sem constrangimento e a Universidade ter por tarefa pesquisar a verdade na comunidade dos mestres e dos alunos.

Mas, segundo Crippa (1980:14 e ss), pode-se perceber um filão transcendental que vem de muito longe, antes mesmo do que ele quer demonstrar. A sua preocupação é institucional com respeito à Universidade, preocupação que não é a deste trabalho, pois quer-se relacionar a Universidade ao veio da inquietação do homem com a perplexidade de sua existência. A institucionalização representa apenas uma etapa. Para ele, "a organização jurídica da Universidade, no século XIII, é, sem dúvida, um elemen-

to de primeira importância na história cultural do Ocidente cristão". Que "corporação, juridicamente constituída, dos mestres e discípulos, com programas mais ou menos pré-estabelecidos, com cursos regulares e com graus acadêmicos", e inserida num "mundo de extrema vitalidade e entusiasmo criador, ela é resultado de uma longa preparação que vai do século VII ao século XII". Refere-se à evolução das escolas monacais .

Logo a seguir, diz que, em sentido lato, "a analogia permite ver nas antigas escolas filosóficas ou religiosas um precedente da Universidade". Porém acha que tem em comum "apenas o fato de serem locais consagrados ao estudo, nos quais um mestre transmitia a seus discípulos uma doutrina". E é isso o que interessa, o elo comum de preocupações, não o aspecto meramente institucional. Destaca também que a vida intelectual se subordinou, cada vez mais, à vida religiosa. "O saber era (e é) importante, mas de Deus é a sabedoria, e a verdadeira filosofia estava no amor de Deus". E foi exatamente nesta intersecção que começou uma nova fase do "humanismo integral" rumo à institucionalização, pois, apesar das reservas e advertências de perigo, a cultura grega e romana estiveram sempre presentes nas obras dos grandes Padres da Igreja.

Assim sendo, Crippa ressalta que, mesmo sendo instituição laica e pretendendo uma discussão racional, a Universidade não deixou de ser uma janela da Igreja para o século, bastando observar, além de seus programas, os seus integrantes e toda sorte de privilégios eclesiásticos de que gozou.

Voltando aos dias atuais, encontrar-se-á um pensador insuspeito de ter "idéias inertes". Trata-se de Whitehead

(1971:136), que faz uma afirmativa de grande poder de síntese e de precisão: "As Universidades são escolas de ensino e pesquisa". Que "a razão primacial de sua existência não se encontra no mero conhecimento transmitindo aos estudantes ou nas meras oportunidades de pesquisa que proporcionam aos membros da Faculdade", que a justificativa para uma Universidade "é que ela preserve a conexão entre o conhecimento e o 'gosto pela vida', unindo jovens e velhos na causa imaginativa do ensino".

Embora o objeto desta monografia não seja diretamente a Universidade existente no Brasil, impõe-se destacar, ainda que sucintamente, alguns autores e alguns fatos oportunos, pois, em que pesem as controvérsias a respeito da criação da Universidade brasileira, verifica-se que, depois de um início e de uma retração no Brasil-Colônia, não retomou seu desenvolvimento senão um século após a independência. Adotou cunho pragmático, logo rechaçado pela intelectualidade brasileira, a qual vem procurando caminhos para a implantação de uma Universidade orgânica e integrada. Dessa foram exemplos a USP (1934), a UDF (1935) e a UnB (1961), tratadas por três autores: Antunha, Paim e Ribeiro. Para o propósito do presente trabalho foi destacado um tópico de Paim (1981:11).

A criação da Universidade do Distrito Federal - a exemplo de sua congênere, a Universidade de São Paulo, estruturada no mesmo período - resultou de um amplo movimento surgido no seio da intelectualidade brasileira, na década de vinte, que se propunha romper com a tradição de reduzir o ensino superior à formação profissional. [Grifo acresc.].

Antunha (1971), por sua vez, diz que na USP se tentou o modelo

alemão, o que significa uma opção pelo humanismo lá professado, como adiante se dirá neste trabalho.

O "modelo" brasileiro de Universidade foi também fortemente influenciado pelo da França napoleônica. Daí ser fácil entender o seu caráter inicial francamente profissionalizante, como é até hoje o francês. Isso é, de certa forma, paradoxal, tendo inclusive levado Gusdorf (1964:22) observar que, apesar de a França ter sido, se não a inovadora, ao menos a inspiradora da Universidade, foi lentamente perdendo o sentido e a consciência dessa instituição. Observou ele também que, mesmo sendo outra a realidade nacional, ainda hoje a Universidade francesa se ressentida da estrutura napoleônica, de caráter eminentemente funcionalista, "que lhe tinha impresso o ditador, devendo contribuir para disseminar uma doutrina comum, ou melhor, uma mentalidade idêntica". Conclui que "toda história do ensino superior na França, desde Napoleão, se pode definir como luta contra as instituições que ele criou" (conforme Boaventura:1978:11).

Pelo que já foi dito, pode-se vislumbrar a celeuma que existe em torno do conceito e do conseqüente uso que se quer fazer da Universidade. No rol dos estudiosos brasileiros pode-se destacar, pela influência exercida, mesmo na última reforma, Sucupira (1972:7), que diz ser indispensável que a Universidade brasileira, para definir o conteúdo de sua política e de sua ação, chegue à plenitude de sua auto-consciência e possa "criar uma imagem original de si mesma". Lembra, mais adiante, que ela, sendo

patrimônio da Civilização Ocidental, transformou-se numa instituição ecumênica, expandindo-se rapidamente por todos os países que a consideram uma de suas priorida-

des. Criar sua Universidade é uma das preocupações primeiras de todo país novo que se institui. Nos tempos medievais costumava-se dizer que o Sacerdotium, o Imperium e o Studium, isto é, a Universidade, eram os três pilares sobre os quais repousava toda a estrutura social. Neste mundo laicizado, dessacralizado em que vivemos, poderia afirmar-se que as sociedades industriais procuravam apoiar-se no seguinte tríptico: Imperium, Industria et Studium (1972:7).

Tal afirmação evoca a crítica de Marcuse. Este, mesmo advertindo que sua teoria se opõe a toda metafísica, não poupa crítica à falsa razão de uma sociedade industrial que se estrutura em torno de si mesma, não obstante ser ela "irracional como um todo" (1979:14).

Conseqüentemente, uma sociedade industrial não pode, diretamente ou através do Estado, traçar normas para uma instituição que se propõe ser o centro irradiador da cultura e cuja tradição lhe atribui lugar central na discussão dos grandes problemas do homem. Pelo contrário, esta mesma sociedade é matéria de sua discussão. Apesar de ser fruto da própria sociedade, a instituição universitária, por isso mesmo e a despeito do risco de sua sobrevivência ou daqueles que a integram, tem o direito e o dever de passá-la pelo crivo da crítica, como aliás de qualquer forma o vem fazendo sob todos os regimes. Pois o problema do homem já não está na subsistência, mas na sobrevivência, isto é, já não se trata de questão de eficácia ou de eficiência, mas de consciência.

3 - CONCEPÇÕES IDEALISTAS DE UNIVERSIDADE

Neste capítulo serão apresentadas as concepções idealistas de Universidade, as quais, apesar de seu largo espectro, têm como critério comum o desenvolvimento de uma idéia. Dois postulados são básicos e, mesmo, cruciais em sua temática; é direito da humanidade como tal que a verdade seja perseguida em algum lugar sem constrangimento; à Universidade é que cabe a tarefa de procurar a verdade na comunidade dos pesquisadores e dos estudantes. Todavia, mesmo entre seus integrantes, há divergências quanto à função principal da Universidade. Assim, por exemplo, Newman sublinha o aspecto do ensino em detrimento da pesquisa; os alemães valorizam sobremaneira esta última função: os norte-americanos adotam posição totalmente eclética.

Desde seu início, a Universidade guardou uma preocupação de "abarcara a totalidade do conhecimento", muito mais do que com uma simples habilidade, mas encarando-o como "um saber de certa forma exotérico, necessário à vida social e ao desenvolvimento mais elevado da pessoa humana". Acentuou sempre a conservação e a transmissão do conhecimento mais do que o progresso. De certa forma ainda hoje esta corrente guarda a preocupação mais com a universalidade do saber do que com a especialização. Preocupa-se mais com a autonomia da instituição do que com a prestação de serviço (Cf. DREZE e DEBELLE, 1968:33).

3.1 - Universidade como ensino (Inglaterra)

A Universidade inglesa, embora se tenha transformado, sempre acentuou o aspecto da conservação e da transmissão do conhecimento sobre o progresso. Conquanto carecesse, inicialmente, de finalidade prática, veio a modificar-se por força de pressões oriundas da revolução industrial.

3.1.1 - Postulados

Costuma-se colocar como marco desta corrente o Cardeal Newman e sua obra clássica The idea of a University, editada em 1852 e constituída de diversas conferências. Efetivamente, já no prefácio de sua obra, duas questões ficam claras: (1) A Universidade é um lugar de ensino, do conhecimento universal. E isto implica que seu objeto é, por um lado, intelectual, não moral; e, por outro, que é a difusão e a extensão do conhecimento mais que seu avanço. Se seu objeto fosse a descoberta científica e filosófica, ele não vê porque a Universidade teria alunos. (2) A reivindicação de que foi a Igreja quem fundou a Universidade sem a assistência da qual ela não preencheria seu papel: aquela seria necessária para a integridade desta.

Isso teria sentido apenas no caso de serem esquecidos a Academia e o Liceu gregos na antiguidade e que fosse dada atenção apenas ao aspecto meramente institucional, como se frisou ao comentar Mondolfo (1966) e Crippa (1980). Também Nunes (1978) insiste que ela foi uma criação ocidental e cristã. Não

resta dúvida de que ela floresceu cercada dos privilégios e benesses da Igreja e do Império, no Ocidente; e grande é o mérito dos monges e das escolas monacais na sua gestação; mas não se pode esquecer que no Oriente ela vingou pelo menos cinco séculos antes.

Também é verdade que a finalidade inicial da Universidade ocidental e cristã era acentuadamente clerical. Entre outros é Darcy Ribeiro (1978:57) que, falando de Oxford e de Cambridge, afirma que foram originalmente instituições eclesiásticas e que só em 1860 foram feitas reformas substanciais em resposta aos reclamos da revolução industrial.

Na base de toda a argumentação desta corrente está a premissa de que a aspiração ao saber é natural ao homem, que o saber é um fim em si, em particular o espírito filosófico, que consiste em ver globalmente a verdade em todas suas formas e ramificações e em ver as relações de uma ciência com outra, suas relações mútuas e seus valores respectivos (idem: 34).

Acredita-se que o espírito humano tem tal constituição que todo saber digno do nome é auto-compensatório, "mesmo que não tenha nenhum uso imediato ou ulterior". A propósito não se poderia deixar de mencionar aqui a obra não menos clássica sobre a idéia de Universidade que é *Misión de la Universidad* (1930:335 e ss). onde Ortega y Gasset afirma que a Universidade consiste, "primeiro e acima de tudo", no "ensino superior que deve receber o homem médio"; que ela tem que fazer do homem médio antes de tudo um homem culto, situá-lo à altura dos tempos, e que, portanto, a função "primária e central" da Universidade é o ensino das grandes disciplinas culturais (Física, Biologia, História, Sociologia, Filosofia). Outra função seria fazer do homem médio

um bom profissional.

Por outro lado, não vê nenhuma razão densa para que se faça do homem médio um cientista, pois a ciência em sentido próprio não é tema central da universidade. Porém não nega que a Universidade e a ciência em outros termos sejam inseparáveis: e, antes de tudo, separa profissão de ciência. Ciência não é, no seu dizer, uma coisa qualquer, como comprar um microscópio ou varrer um laboratório, nem tampouco o é explicar ou aprender o conteúdo de uma ciência. Em seu sentido autêntico, ciência é só investigação: colocar os problemas, tratar de resolvê-los e chegar a uma conclusão. Portanto, não é ciência aprender uma ciência nem ensiná-la. Por isso é preciso separar da investigação o ensino profissional. Acrescenta ainda a necessidade de haver limitações no número de coisas a aprender, porque nisto consiste a autenticidade da vida, pois se ela fosse ilimitada não haveria destino. E a vida autêntica consiste na alegre aceitação do inexorável destino de nossa incansável limitação. Aqui, no aceitar a aventura da vida, está o "estado de graça" dos místicos. "Uma escola para a vida" parece querer dizer, em unísono com Whitehead (1971:143).

Gasset faz questão de esclarecer a diferença entre cultura e ciência. A distinção é efetivamente crucial, pois ajuda o discernimento e a fixação de sua verdadeira função. É incisivo ao alertar que não haja confusão, pois ciência, ao entrar na profissão, tem que desarticular-se como ciência para organizar-se segundo outro centro e princípio, como técnica profissional. Sendo assim, também deve levar-se em conta no caso do ensino das profissões, pois vê algo parecido nas relações entre a cultura e a ciência: uma distinção bastante clara, que preten-

de deixar bem precisa em sua exposição do conceito de cultura. Deseja mostrar o seu radical fundamento: Cultura é o sistema de idéias vivas que cada tempo possui, ou melhor, o sistema de idéias vivas a partir das quais o tempo vive. Porque não há remédio nem evasão possível: o homem vive sempre a partir de determinadas idéias que constituem o solo onde se apóia sua existência. Aquilo que chama "idéias vivas ou das quais se vive" são, nem mais nem menos, o repertório das efetivas convicções sobre o que é o mundo e o próximo, sobre a hierarquia dos valores que as coisas e as ações têm; sobre quais as mais caras, quais as menos. "Viver é, por certo, tratar com o mundo, dirigir-se a ele, atuar nele, ocupar-se dele". Porque se estes atos e as ocupações em que consiste nosso viver se produzissem mecanicamente em nós, não seria viver, não seria vida humana". O que é sério em nossa vida é que ela não nos é dada já feita; temos que tecê-la ponto por ponto. A cada instante temos que decidir. Enfim, de qualquer forma se nos exige um plano, mesmo que resolvêssemos não tê-lo. Nesse mesmo ato já adotamos um. É ineludível a adoção de uma escala de valores, Em suma, o homem não pode viver sem raciocinar ante o aspecto primeiro de seu contorno ou mundo", pois é aí que forja "uma interpretação intelectual dele e sua possível conduta nele". É exatamente esta interpretação ou repertório de convicções ou "idéias" que não podem faltar em vida nenhuma.

Diz Gasset que isso não se fabrica, mas se recebe do meio histórico de seu tempo. Em que pese darem-se, neste meio, sistemas de convicções diferentes, há sempre um sistema de idéias vivas que representam o nível superior do tempo, um sistema que é plenamente atual. E esse sistema é a cultura. Homens que não a possu-

Írem serão homens inferiores.

Aqui reside todo o poder de sua argumentação sobre a missão da Universidade: ao relacionar cultura, ciência e profissão. A cultura, faz com a ciência o mesmo que faz a profissão: extrai daquela o vitalmente necessário para interpretar nossa existência. Pois "há pedaços inteiros da ciência que não são cultura, senão pura técnica científica". Por outro lado, a cultura necessita - forçosamente - possuir uma idéia completa do mundo e do homem; não lhe é permitido deter-se, como a ciência, onde os métodos do absoluto rigor técnico casualmente terminam. A vida pode esperar a que as ciências expliquem cientificamente o universo. Já o atributo mais essencial da existência é sua peremptoriedade: a vida é sempre urgente. E a cultura arremata Gasset, que não é outra coisa senão sua interpretação, não pode tampouco esperar. O regime interior da atividade científica não é vital, o da cultura sim. A ciência, entretanto, pode seguir seu curso, "porém a cultura é regida pela vida como tal e tem que ser, a todo instante, um sistema completo, integral e claramente estruturado". Ela é o plano de vida, o guia de caminhos pela "selva da existência". Assim sendo, percebe-se que cabe à Universidade e, talvez, a nenhuma outra instituição a função de ser o repositório da cultura além do desempenho das outras funções já apontadas.

Efetou-se aqui uma antecipação, utilizando-se da lucidez de Ortega, que esclarece o que parece crucial nas disputas sobre o papel da Universidade, para facilitar outras argumentações mais adiante.

3.1.2 - Organização

Como afirma Crippa (1980:56), durante vários anos, a Universidade foi, "por excelência, o lugar de problematização das idéias do progresso e do saber"; Foi nela que os "cultores das artes, da filosofia, da teologia e da ciência encontraram abrigo e defesa para suas idéias, teorias e sistemas". Homens especiais de toda sorte "viveram em seu recinto, dele se ausentando para cumprir tarefas históricas". Era esse basicamente o meio apontado por Newman onde floresceriam as inteligências dos jovens. Era na convivência dos jovens entre si que ele via a grande importância da instituição universitária, a ponto de dizer que, se devesse escolher entre uma pretendida Universidade, sem o regime de internato, nem sistema de tutores, que conferisse seus diplomas a todos os que passassem com sucesso num exame sobre matérias muito variadas, e, por outro lado, uma Universidade sem professor nem exames, que se contentasse em fazer coabitar moços durante três ou quatro anos antes de sua partida para a vida, como em Oxford, ele preferiria, sem pestanejar, a segunda.

Veja-se por aí a preocupação que o mestre guardava com o ambiente, com o meio e o valor das relações humanas. E Newman não era nenhum teórico empedernido; ele fala a partir da prática de sua vida. Sobretudo ninguém lhe negue a veia britânica de cunho prático. Daí se explica o aspecto residencial e o papel dos "tutores" de que se revestiu o ensino superior britânico, que só começou a mudar com as pressões da sociedade industrial moderna.

3.1.3 - Alunos

Os alunos eram inicialmente da elite social e, em geral, não visavam imediatamente saber prático. Seriam futuramente ocupantes de posições-chave na sociedade. Aliás, as Universidades foram originalmente instituições eclesiásticas, cujos professores eram clérigos, obrigados ao celibato e destinados a receber e a educar rapazes da nobreza e filhos de pessoas de alta posição social para o desempenho de seus papéis de membros da sociedade dominante. Seus egressos raramente prestavam exames finais, pois lhes bastavam alguns anos de vida em comum no campus e de convivência nos colleges, para se familiarizarem com a etiqueta inglesa e demonstrarem conhecimento da cultura clássica e do bom gosto (cf. Ribeiro 1978:57).

Sabe-se também que, em Bolonha, as corporações de alunos é que deram início à institucionalização das Universidades. Em Paris eles estiveram unidos sob a direção de clérigos.

Outra característica destes alunos era sua turbulência e atritos gravíssimos com a comunidade que os cercava. Não foram raros os conflitos deles com os burgueses, que os viam, por um lado, como fonte de lucro e, por outro, os detestavam como elementos desordeiros. Essas brigas interessam mais do que mero detalhe; delas se originaram vários movimentos conhecidos como migratio, que eram a mudança para outro lugar de toda a corporação. Desse movimento surgiram Universidades, tais como as de Cambridge (1208) e outras do mesmo nível.

3.1.4 - Professores

Sabe-se que os tutores desempenharam papel fundamental na formação dos moços, tendo desenvolvido com eles ação tão íntima, em que se destacavam, além dos aspectos de ordem intelectual e técnica, os de ordem filosófica e moral.

O tutor desempenhava papel fundamental na disciplina, no hábito do trabalho constante. Forçava o estudante a se mostrar ativo nos domínios onde seu temperamento, seus gostos ou concorrência de outros interesses poderiam deixá-lo passivo. Ele tinha semanalmente o seu trabalho escolar a apresentar e a discutir com seu mestre, sendo inconcebível a procrastinação.

Aliás os mestres desempenhavam, de modo geral, importante papel na educação, naquilo que Newman achava essencial: a educação das faculdades mentais, educação da reflexão, ao invés de acentuar a preocupação com a memória e o enciclopedismo. O desenvolvimento intelectual consiste não somente na recepção passiva, pelo espírito, de certo número de idéias até então desconhecidas a ele, mas também na ação enérgica e simultânea do espírito sobre, para e mediante essas idéias novas que se precipitam sobre ele. É a ação de uma poderosa organizadora, que dá forma e sentido à matéria dos conhecimentos e sobre o processo pelo qual os objetivos do saber vêm a ser subjetivamente nossos. Pode-se dizer, com Crippa (1980:58e ss) que a característica da Universidade é a atividade docente. A docência foi atividade essencial até, ao menos, o século XVIII. Em função dela de-

finiam-se todas as demais atividades burocráticas, pedagógicas, científicas e sociais. A corporação de mestres e de discípulos, a convivência diuturna dentro dos limites da instituição, os programas normais e extraordinários, mesmo quando procurava a participação dos discentes, caracterizavam-se essencialmente pela atividade docente dos mestres. Foi somente com o aparecimento da tipografia e dos livros e com a multiplicação dos documentos que a docência começou a perder sua força. Contudo, o mestre é mais do que máquina de ensinar ou do que livro. Ele procura refazer e nivelar arqueteticamente a realidade. Ele é uma espécie de "demiurgo": o caos reordena-se de maneira singular às suas palavras. Mesmo que não crie um saber novo, a sua função é fundamentalmente criadora, educando e formando inteligências e vontades: ele é sempre um educador. Quem faz a instituição é o mestre. Não importa onde e como ensine o grande mestre. Onde quer que ele estivesse, aí estariam os discípulos.

Pode-se resumir, nos seguintes itens, os postulados da escola:

- sua preocupação é eminentemente humanista;
- o homem aspira naturalmente ao saber;
- a Universidade deve educar, preparando o homem para a vida, razão pela qual deve estar mais voltada ao ensino do que à pesquisa;
- a educação deve ser, acima de tudo, universal e liberal;
- a escola, embora não despreze a formação profissional, prima pela formação intelectual.

3.2 - Universidade como pesquisa (Alemanha)

Outro enfoque dentro dos mesmos valores humanísticos encontra-se no modelo alemão de Universidade.

3.2.1 - Postulados

Preocupada, certamente, com relação ao atraso econômico e tecnológico, a Alemanha viu na instituição universitária um meio de alcançar os seus vizinhos europeus, sobretudo a Inglaterra e a França. Desta forma o início do século XIX assistiu ao surgimento de grandes filósofos da Universidade explicitando sua filosofia mais do que até então (Ribeiro 1978:59). Entre outros destacam-se Kant, Fichte, Hegel, Schilling e Schleiermacher. Porém, o grande elemento aglutinador e estruturador da Universidade alemã foi Wilhelm Von Humboldt.

Tal como fazem Drèze e Debelle, toma-se, aqui, por roteiro explicativo dos postulados desta corrente a obra do maior expoente da escola alemã, que é Karl Jaspers (1959) La idea de la Universidad en Alemania.

1) A humanidade aspira à verdade. - "Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram a verdade e sobre ela querem fundar sua vida". Porém esta não é conquistada de uma só vez e para sempre. É imperiosa a necessidade incessante de pesquisa própria em todas as direções. Que "a pesquisa da verdade se persiga em alguma parte sem constrangimento, é direito da humanidade". A pesquisa da verdade é tarefa à qual os homens podem se consagrar livremente com toda sua energia.

Nesta tarefa devem empenhar-se incansavelmente os mais jovens para renovar e perpetuar o esforço da aprendizagem. O esforço comum, dos mais jovens ao decano, forma a comunidade dos pesquisadores e estudantes. Esta comunidade de homens que fazem profissão de aprender a verdade em toda sua extensão constitui a Universidade. E a Universidade tem por tarefa procurar a verdade na comunidade dos pesquisadores e estudantes. (Jaspers; apud Dreze & Debelle, 1968: 50).

2) A pesquisa científica é a tarefa primeira da Universidade. - A ciência é o conhecimento metódico cujo conteúdo tem força de prova e de validade geral. O caráter metódico do raciocínio é a base da atitude científica. Sem isso, a Universidade não saberia perseguir a descoberta da verdade e, portanto, ela deve fazer tudo para favorecer o trabalho científico de seus pesquisadores. Dois princípios a guiam neste caminho: unidade do saber e unidade da pesquisa e do ensino (Jaspers, 1959: 395 e ss).

a) Unidade do saber - Apesar de a atitude científica ser condição necessária para toda a verdade, ela não é suficiente. A ciência tem seus limites. Não se sustenta senão sobre fatos. Procede por descobertas particulares, não esclarece a conduta moral; ela não pode assenhorear-se por si mesma da verdade em sua totalidade. Igualmente não pode definir sua própria significação. Ela pode, isto sim, estar mal orientada e tornar-se estéril: é especialmente o caso se lhe for atribuída uma regra utilitária, acentuando os seus rendimentos imediatos ou se, ao contrário, se faz da ciência um fim em si, instituída unicamente sobre aspectos formais de descoberta. Todavia, "a pesquisa científica, para servir à vontade original de conhecer, deve se pautar por uma reflexão filosófica fundada sobre o princípio da unidade do ser". Cabe à Universidade ser o centro articulador da totalidade do conhecimento, integrando cada pesquisador numa rede de relações que, ao mesmo tempo, as chame à unidade e os confronte com a totalidade, unindo estudantes e pesquisadores de todas as disciplinas.

b) Unidade da pesquisa e do ensino - Jaspers entende que ensinar é fazer participar do processo da pesquisa. A aprendizagem se faz no trabalho ao lado do mestre. Assim ele assimilará a atitude científica. E esta é indispensável quer na atividade profissional quer na científica. Isto significa que os estudantes deverão ser formados num meio de pesquisa.

Aqui é que começam os grandes entraves à consecussão deste ideal. As razões básicas são duas: (1) o fato de tornar excessivamente pesada a atividade do pesquisador, devendo-se acrescentar que nem todo pesquisador tem pendores para o magistério, assim como nem todo estudante tem vocação para sábio.

(2) o aspecto financeiro. É muito duvidoso existir alguma sociedade que disponha de recursos suficientes para manter uma comunidade composta de pesquisadores. E, mesmo que exista, é de se duvidar que esteja disposta a financiá-la (Dreze & Debelle, 1961:52).

Jaspers justifica sua posição dizendo que a transmissão de conhecimentos e de atitude científica é essencial ao progresso da ciência e que a abertura à crítica, bem como a preocupação de objetividade e de clareza, supõem "entrega" a outrem dos resultados da pesquisa. Por outro lado, a continuidade do trabalho científico exige iniciação de novos pesquisadores, seja individualmente seja em grupo, sobretudo quando se considera a Universidade inteira. Dessa forma, a unidade de pesquisa e de ensino se impõem igualmente do ponto de vista dos professores e da instituição. Isto significa refutar a objeção de que só raramente uma pessoa reúne as qualidades de professor e de pesquisador. Já se viu atrás o que pensa Gasset a respeito. Max Weber também é taxativo em afirmar que isto constitui disposição intelectual privilegiada que foge ao comum.

Segundo Drèze e Debelle, o princípio de unidade de pesquisa traz em seu bojo inúmeras consequências, tais como as seguintes:

a) Somente o pesquisador pode ensinar verdadeiramente, pois, de outra forma, o ensino se reduz à inércia, mesmo que pedagogicamente estruturado.

b) O ensino ganha uma feição personalizante, e a Universidade deve evitar as fórmulas rígidas de ensino.

c) O objetivo primordial é estimular a reflexão pessoal, com professor e aluno trabalhando em igualdade de condições, livres e responsáveis.

d) Quer seja para o ensino de uma profissão intelectual, quer para a pesquisa científica, o desenvolvimento da atitude científica permanece primordial, porque ambas as formações são regidas pelos mesmos princípios da unidade da pesquisa.

A iniciação científica, isto é, a educação universitária, constitui privilégio reservado a uma elite, a uma "aristocracia intelectual". Aqui está uma diferença fundamental entre Jaspers e Gasset. Aquele, por pregar a unidade do ensino e pesquisa, torna-se irremediavelmente elitista. Gasset, vendo a Universidade tendo como função primordial o ensino, destina-a ao homem médio.

Entrando por este caminho, Jaspers teria forçosamente que continuar, dizendo que a Universidade deveria dirigir-se exteriormente a todos, mas, por vocação, aos melhores, e estes estarão entre os que são capazes de um procedimento intelectual desinteressado materialmente, vivendo do júbilo de um ideal.

Adotando este princípio, a Universidade estaria enfim ultrapassando os limites da simples instrução e executando a verdadeira formação. Pois a atitude científica tem também uma atitude ética e desenvolve qualidades morais.

3.2.2 - Organização

No desempenho dessas funções, a Universidade deve estar estruturalmente preparada para congregar o universo dos conhecimentos, desenvolvendo-os numa instituição que propicie, de forma ampla, a liberdade acadêmica e a unidade de pesquisa e ensino.

A explicitação filosófica dos autores da reforma universitária os quais apregoavam a tendência original do conhecimento pelo conhecimento teriam que reconhecer não só que este não poderia efetivar-se senão a partir da compreensão particular, mas também que, ao mesmo tempo, ela seja una e orientada para a totalidade, isto é, para o concerto das ciências, cuja realização e ordenação se encontra na Universidade. O conjunto das ciências não tem caráter enciclopédico: é essencialmente uma "idéia" que anima a Universidade, cujo corpo é a vida universitária (Dreze & Debelle, 1968: 56).

As diversas ciências foram inicialmente aglutinadas em uma Faculdade de Filosofia, sendo os outros domínios da existência agrupados em outras três Faculdades (Teologia, Direito e Medicina), "iluminadas pelo pensamento científico". Atualmente, a crítica que se faz é de que existe a tendência da pura e simples justaposição de disciplinas sem organicidade. A advertência que faz Jaspers é a de que a Universidade, devendo se abrir a todos os domínios da existência humana, não confunda uma disciplina prática ou técnica com uma ciência fundamental, nem deixe de lado um domínio novo que lhe poderiam proporcionar todas as demais ciências (idem: 57).

Para Darcy Ribeiro (1978:60) as autoridades alemãs apoiaram estes filósofos não por seu pensamento acadêmico, mas por representarem a imagem de uma Alemanha autônoma, nacionalista e reivindicadora, modelada por premissas distintas daquelas que informaram o espírito napoleônico e que dominaram a Universidade francesa. Nasceu com destino missionário, porque já comprometida com as tarefas de integração nacional e de incorporação da cultura alemã à civilização industrial. A bipartição das antigas Faculdades de Teologia permitiu à Filosofia constituir-se em ramo independente da religião, mais identificada com a preocupação científica, tendo possibilitado aos filósofos (Hegel, Scheler e Weber) novas visões do mundo. Isso, por sua vez, deu prestígio crescente à filosofia alemã, tendo vinculado a Universidade ao esforço nacional de desenvolvimento e tendo propiciado a ideologia explicitada pelos seus intelectuais. Ao mesmo tempo, a ciência implantou-se na Universidade, antecipando-se historicamente à industrialização do país, servindo de base de sustentação de núcleos de ensino superior capacitados para formar os tecnólogos e cientistas para competir com as demais potências industriais. A característica organizacional básica da Universidade alemã foi o isolamento das tecnologias em escolas técnicas sem atribuição de conceder graus universitários, forçando, desta maneira, o desenvolvimento em dois sentidos, o acadêmico tradicional e o das engenharias, e vindo, mais tarde, a constituir-se nas Universidades técnico-científicas. A transformação das antigas cátedras em institutos autônomos foi outra modificação que visou estimular a cri-

atividade. Deu-se, assim, mais ênfase à pesquisa do que ao ensino. Com a atual explosão de matrículas, procura-se reformular organicamente a Universidade acadêmica e a técnico-científica.

3.2.3 - Professores

No entender de Ribeiro (1978:62), para os professores germânicos, a liberdade acadêmica teve como compensação a aceitação servil da ideologia oficial. Assim, o preço da liberdade foi o conformismo, que reduziu seu âmbito de ação proselitista à convicção orgulhos dos iguais como livres de espírito. Ademais, com a adoção do prestígio extra-universitário estimulou-se a criação de grupos de intelectuais e grande soma de recursos sob o arbítrio de um prestigiado catedrático em benefício do qual todos trabalhavam. Todavia, nos primeiros, os professores novos tinham possibilidade de se estabelecer em qualquer dos núcleos provinciais que eram prolongamentos de uma rede descentralizada, o que contribuiu poderosamente para levantar ao mais alto grau o padrão do saber filosófico e científico na Universidade alemã. Cabia ao professor planejar e dirigir atividades, atento unicamente aos requisitos de excelência didática.

3.2.4 - Alunos

Com a chamada "liberdade acadêmica", assegurou-se aos estudantes a faculdade de elaborar seu próprio planejamento de estudos, o que significava elaboração de seus currículos, a escolha dos departamentos onde cursariam as matérias, bem como a escolha da Universidade. Efetivamente, o que se produziu fo-

ram resultados totalmente díspares: por um lado, uma minoria, os alunos brilhantes, atingiria excelentes resultados; por outro lado, a maioria, constituída de mediócras, ficou envolvida num túnel sem saída. Para solucionar o problema, Jaspers e depois Rossman sugeriram criar a rede autônoma de instituições ou simplesmente instituições de instrução superior como uma empreitada pedagógica de massa ao nível dos melhores manuais científicos, mas sem pesquisa e não integradas, mas anexadas à Universidade. Assim estariam atendidos todos os desideratos: de atualização científica, dos pesquisadores e dos professores (Dreze & Debelle, 1968:61).

Pode-se resumir o ideal desse modelo de Universidade como sendo o desejo de reunir uma comunidade de pesquisadores e de estudantes num clima de liberdade acadêmica, trabalhando sob o princípio da unidade do ensino e da pesquisa, na procura da verdade, porém com a forte influência do Estado.

3.3 - Universidade como ensino, pesquisa e extensão (USA)

Em nenhuma parte do mundo a Universidade alcançou, até hoje, tão alto grau de desenvolvimento e expressão quanto nos Estados Unidos. Transplantada com os colonos europeus, desenvolveu-se aí sem ter que enfrentar as limitações da tradição arraigada e a rigidez da estratificação européia. Descendente direta da Universidade inglesa, cresceu de modo mais livre, mais democrático e mais profundo. Tendo-se realizado como complementação natural do processo educacional, ela se efetivou como responsabilidade das comunidades locais, facilitada pela alfa-

betização paulatina de sua população, dado que, em 1828, 85% da população branca já era alfabetizada. A Universidade encontrou em terras americanas o seu elemento (Ribeiro, 1978). Talvez por isso se justifique Hutchins, o qual situa sua Universidade de Utopia (The University of Utopia, 1953) não exatamente num paraíso mas num país semelhante aos Estados Unidos, nação do mundo ocidental, rica e poderosa, uma democracia científica e industrial de clima ameno como o do Sul da Califórnia, rodeada de Estados inimigos, a qual sustenta a doutrina de educação para todos (Nunes 1978).

Ao analisar os valores professados e praticados pelo ensino norte-americano, o que salta aos olhos é sua aspiração ao progresso. Seu grande intérprete é Alfred North Whitehead (1971).

3.3.1 - Postulados

Os postulados dessa concepção são basicamente os oito seguintes:

1) Aspiração da sociedade ao progresso - Whitehead pensa que o mais importante, para uma nação, é a existência de relação muito estreita entre os elementos progressistas de todos os gêneros, de tal sorte que exista influência recíproca entre o estudo e o lugar público. As Universidades são os principais agentes dessa fusão de atividades em um instrumento de progresso. Elas não são naturalmente seus agentes, mas é fato que as nações progressistas são também aquelas onde as Universidades são florescentes (Drèze & Debelle 1968:56).

2) Autonomia e compromisso - Salientaram os autores acima que para contribuir com o progresso da sociedade, a Universidade deve desfrutar de grande independência com respeito ao Estado, tanto no plano dos fins quanto no dos meios. Todavia, colocar ênfase no progresso é evocar uma posição menos "liberal" e gratuita e menos desinteressada do que a aspiração ao saber ou à verdade. Contudo Whitehead insiste em que a cultura e a ciência se conuguem na ação e induzam à vontade de progresso ao invés de se considerarem fim em si mesmas. Não vê objeção a que a educação seja também útil, até pelo contrário. Mas se a educação não for útil, que é ela ? - pergunta.

3) Imaginação e criatividade - Para Whitehead (1971:136), a realização do ensino e da pesquisa não constitui a razão de ser fundamental da Universidade e não esgota o papel original que lhe incumbe na obra do progresso. A Universidade poderia ser precedida por outras instituições. Há mesmo aquelas que conseguem grande projeção no ensino e na pesquisa. Porém a originalidade das Universidades reside sobretudo na maneira de conceber estas tarefas tradicionais e de as prolongar indefinidamente no plano das novas tarefas. Este é o espírito que paira sobre a Universidade.

4) Elan criador do ensino e da pesquisa - A razão de ser fundamental da Universidade neste sentido é unir a imaginação, natural à juventude, à experiência, natural aos adultos. Unir, num elan criador, jovens e adultos, estudantes e professores,

pesquisadores e docentes para uma reflexão inventiva sobre as formas do saber. A Universidade pode conseguir esta conjugação rara. A educação é uma disciplina para a aventura da vida: pesquisa é aventura intelectual e incruenta; e as Universidades devem ser focos de aventuras de que os jovens partilham com os adultos. Por outro lado, um ensino válido deve conservar certo frescor da matéria tratada."A ciência não se conserva mais que um peixe"; e mesmo as matérias clássicas devem ser lecionadas exalando o frescor do oceano. Para o pesquisador de vanguarda, isto não deveria causar problema, pois ele pesquisa baseado sempre em teorias já existentes, e as ligaria facilmente às novas descobertas (Whitehead, 1971:136).

5) Foco de progresso - A instituição universitária coloca seus pesquisadores ao abrigo de constrangimentos e de pressões de toda ordem. Assim deve ser, para que possam proceder de forma imparcial, permitindo reconhecer na variedade perfeita de exemplos o jogo dos princípios gerais. A preocupação científica é incompatível com o cuidado cotidiano da sobrevivência de uma organização concreta. Somente nesse meio-ambiente institucional alcança a escolha de homens e atividades que façam desabrochar o pensamento criador. Em contraposição a esse raro privilégio que só a beneficia, a Universidade tem a "responsabilidade de constituir um foco de progresso sem excluir as tarefas novas a que isso possa dar margem".

6) Pesquisa fundamental de base - A fim de servir de apoio para aprofundar e alargar os fundamentos teóricos da ciência, cabe à Universidade, mais do que a qualquer outra instituição,

desenvolver e encorajar a pesquisa fundamental de base. Isto ganha contornos sérios quando se verifica o crescimento acelerado em número e em dimensão das Universidades.

7) Pesquisa interdisciplinar - Maior ainda é a responsabilidade da Universidade no que se refere à pesquisa interdisciplinar, por ser mais difícil de se organizar fora dela, principalmente por ela ser preciosa para a reflexão dos pesquisadores.

8) Pesquisa sobre a sociedade em si mesma - Supõe-se que a Universidade, posta fora do jogo político e das pressões sociais, pode ser plenamente objetiva. Unida às demais instituições, ela disporia ainda de largos recursos nas mudanças e posturas interdisciplinares. A dificuldade e a gratuidade de tal tarefa deveriam trazer o concurso de sábios experimentados e desinteressados...

Drêze & DeBelle (1968:74) ajuntam à lista de Whitehead, entre outros, alguns temas de pesquisa propriamente universitários, tais como pedagogia e produtividade acadêmica, comunicação social e processos de difusão do progresso.

3.3.2 - Organização

É importante salientar que, segundo Ribeiro (1978:64), o desenvolvimento universitário americano se deu de forma bipartida, conforme sua estruturação sócio-econômica: agrária, exportadora e escravista no Sul, de colonos livres e organizados em comunidades tendentes à auto-suficiência econômica no Leste. O Sul guarda muitas semelhanças com a América Latina, ao passo que o Leste cresceu autônoma e competitivamente em relação à

metrópole. Caracterizando-se por ser mais pobre, porém mais igualitária, procurou organizar-se de forma independente em todos os sentidos e especialmente no ensino.

Esse clima favoreceu à criação das escolas de sentido utilitário voltadas aos problemas locais e, ao mesmo tempo, preocupadas em integrar os valores dos imigrantes. Em oposição ao modelo francês e alemão, não adotou a rigidez de uma burocracia nacionalizadora nem civilizadora, mas aplicou-se tão somente a um esforço coletivo de preservação dos valores coparticipados, visando integrar a nova geração. Igualmente não adotaram como modelo Oxford ou Cambridge, mas sim as escolas utilitárias provinciais britânicas, que se adaptaram facilmente às comunidades locais, bem como os colleges, que se foram multiplicando até à reforma de 1860. Daí se dividiram em dois grupos. Um deles, inspirado em Harvard, afastou-se do pragmatismo, tendo ensejado a criação da Universidade John Hopkins e tendo desenvolvido um modelo ambicioso, voltado à investigação científica e à criatividade cultural, bem como ao ensino superior do mais alto nível. Dedicou-se ao novo saber científico, mas sem desprezar o "velho saber acadêmico-humanístico". O caminho foi o exemplo alemão: criar o quarto nível de ensino.

O outro tipo tomou a forma dos Juniors colleges e dos land-grant colleges, nos quais se tratou de sistematizar as práticas amplamente experimentadas nas escolas locais de nível intermediário. Dedicaram-se sobretudo à educação prática orientada para a agricultura e para as artes mecânicas, tendo desempenhado papel fundamental na generalização do ensino superior e tendo dado às mulheres acesso à Universidade, pela primeira

vez no mundo, bem como tendo-se esforçado para difundir todo tipo de ensino que parecesse útil, a juízo da comunidade. Todavia essa preocupação pragmática não impediu a excelência científica e tecnológica de alguns, como, por exemplo, o M.I.T., de Massachussets.

Os colleges recebem estudantes egressos da high school: os juniors colleges oferecem, por um período de dois a quatro anos, formação profissional ou elevação do nível cultural propedêutico a outras atividades; os colleges estatais preparam-nos para a licenciatura em letras, ciências e artes, sendo que as Universidades oferecem os cursos de graduação e pós-graduação.

Diz ainda Ribeiro que a estrutura acadêmica se implantou como réplica da estrutura social: os juniors colleges, por seu caráter aberto, são instituições do ensino superior dos pobres; os colleges estatais, selecionando pelo rendimento escolar e admitindo só 30% dos egressos do ensino médio, constituem o zênite da classe média em ascensão. No ápice do sistema estão as Universidades, acessíveis somente a 12 ou 13% dos egressos da escola média, oferecendo serviços extremamente caros.

Salvo exceções propiciadas pelas bolsas de estudo, esse é o quadro do ensino superior americano. Mas esta diversidade permite formar, ao mesmo tempo, quadros científicos e humanísticos do mais alto nível, grande número de profissionais de muita competência, além de instrução superior à massa trabalhadora.

A estrutura básica da Universidade americana pode ser representada como uma constelação articulada e adequada ao grau e tipo de ensino ministrado. Tudo isto acha-se disposto em amplos campus e centros residenciais de alunos e professores, bem como de boas instalações esportivas.

Conclui Ribeiro que, a Universidade gozou, se bem que hoje menos de ontem, de autonomia funcional em relação ao governo, em função da tradicional crença americana na melhor qualidade do ensino privado.

Hoje, porém, se exige das escolas americanas cada vez mais formação profissional, ao mesmo tempo em que cresce a contribuição oficial em relação a dos boards of trustees, que, até pouco tempo, eram os verdadeiros representantes do espírito dos pioneiros americanos. Isso tudo, aliado a uma ausência de burocracia em perrada, como em todas as demais Universidades do mundo, fez do professor um elemento ativo dentro dos departamentos em contraposição à segurança de mausoléu que oferece a cátedra. Com isso se explica o espírito altamente competitivo e a disputa da Universidade pelos que mais se destacam, bem como a atração dos melhores professores estrangeiros.

Fato marcante, que não se encontra no Brasil, é a preocupação de simplificar ao máximo as tarefas administrativas dos professores e pesquisadores. Isso supõe que a administração toda da Universidade até os escalões mais elevados se colocam deliberadamente ao serviço dos homens de ciência, esforçando-se para encontrar a maior eficácia.

3.3.3 - Professores

Os Estados Unidos contam basicamente uma centena de Universidades propriamente ditas que oferecem o título Ph. D., todas com liberdade e autonomia nos termos atrás já apontados. Dessa maneira, têm criado corpos docentes integrados, com possibilidade de operar dentro de um setor específico com alto nível, sem preocupação enciclopédica. Conseguiu-se também a implantação da graduação e do doutorado como processo formativo dos quadros superiores de cultura científica e humanista com muito maior sucesso do que em qualquer outra parte do mundo, na opinião de Darcy Ribeiro(1978: 69).

Whitehead(1971:142)diz que toda arte na organização de uma Universidade consiste em reunir um corpo professoral em que a ciência é iluminada pela imaginação. Propõe também meios de operacionalizar uma avaliação a esse respeito: um bom teste de eficácia geral de um corpo professoral é o de que, no conjunto, se verifique, se produza e se publique uma cota de idéias originais. Porém tal cota deve ser apreciada quanto ao peso das idéias e não ao número de palavras.

Encerrando este item, importa lembrar o que se disse no anterior a respeito da valorização do tempo e do interesse de toda a organização pela tarefa dos pesquisadores e dos professores. Quer-se sublinhar que aquela exige a autenticidade destes.

3.3.4 - Alunos

Os estudantes são seres vivos, e o objeto da educação é estimular e guiar seu desenvolvimento autônomo. Toda idéia de uma Universidade, do ponto de vista do ensino, é a de colocar os jovens sob influência intelectual de uma equipe de sábios imaginativos (Whitehead, 1971:136 e ss). Daí a preocupação da universidade americana com o recrutamento, a seleção e o treinamento dessa equipe. Whitehead insiste que, em matéria de educação científica e lógica, as idéias que não se utilizam são positivamente nocivas. Aí reside o problema central de toda a educação. Se a educação é a arte de utilizar conhecimentos, a educação universitária, muito mais.

Outro ponto de grande insistência é o do espírito de generalização que deveria impregnar toda a Universidade. Porque a formação verdadeiramente útil é a compreensão de alguns princípios gerais e seu domínio completo, de maneira que eles possam ser aplicados a diversas situações concretas. Esses princípios, todavia, não devem ser formulações verbais, mas formas de pensar; devem ser uma reação natural do espírito ao estímulo apropriado às situações. Afinal, a cultura não é outra coisa senão um funcionamento harmonioso da inteligência colocada em movimento.

A clientela da Universidade norte-americana constitui-se dos egressos da escola média. Eles chegam à Universidade através dos departamentos de estudos gerais das Undergraduate schools e aí recebem preparação pós-secundária geral, de cunho

prático e, ao mesmo tempo, preparatório para o graduate studies (nível superior).

Para os cursos de medicina e direito, o ingresso é direto. Caso se pretenda a pós-graduação, dever-se-á antes obter o título de bachelor. O nível de doutorado exigirá a demonstração de trabalho que apresente criatividade através da tese doutoral.

Os candidatos aos cursos de engenharia e economia, administração, arquitetura e magistério para nível secundário realizam geralmente seus cursos nos colleges e nas escolas especializadas unilineares. Aos que se destacarem é aberta a possibilidade de pós-graduação.

Como já foi visto em Ribeiro, a estrutura de ensino reproduz a estrutura social mas não é rara a intercalação de estudo e trabalho para estudantes menos dotados financeiramente. Por outro lado, é crescente o percentual de jovens que frequentam cursos superiores na faixa dos 19 aos 24 anos, o que deverá constituir-se, dentro de breve, praticamente na totalidade da força de trabalho em função da Revolução Termonuclear. Sinteticamente poder-se-ia dizer que, na concepção norte-americana de Universidade, se encontram presentes todos os valores das demais, porém devidamente conjugados pelas amplas possibilidades oferecidas pela sociedade. Não que tenha havido uma relação unilinear e unidimensional entre a sociedade e o sistema educacional. Existe uma relação recíproca (Berger 1976). O que se quer dizer é que a conjugação vem sendo feita paulatinamente.

Em síntese os USA mostraram-se receptivos às idéias estrangeiras sobre Universidade, sabendo, melhor do que ninguém, adaptá-las criativamente às suas necessidades, fazendo com que

ela permanecesse mais próxima de suas carências quanto a suas preocupações com novas formas de serviço, e, em contrapartida, dando-lhe condições de maior autonomia. Isto, por sua vez, propiciou ou exigiu a simbiose do ensino e da pesquisa voltados à utilidade. Para Whitehead, os objetivos a serem perseguidos seriam os seguintes:

- a) preocupação primordial de reunir um corpo de professores de alta qualidade;
- b) eficácia do método do recrutamento;
- c) organização administrativa que facilite o trabalho dos professores;
- d) ensino que ilustre a aplicação de princípios gerais a situações concretas;
- e) recursos e métodos ativos;
- f) colocação de valor no tempo dos estudantes.

De resto, há que se mencionar como problema o fato de que, conquanto não seja aristocrática, é socialmente discriminativa. Enquanto pertence ao rol dos modelos idealistas, acha-se eivada de compromissos com o complexo industrial militar que tende a desfigurá-la. E, por isso mesmo, enfrenta uma crise de protestos estudantis que passam a ser vistos pela sociedade como problema de baixo nível acadêmico. Porém, uma convicção fica: a de que a sociedade que conseguiu gerar tal Universidade saberá também interpretar melhor seus problemas, sob pena de deterioração (Cf. Ribeiro, 1978: 76).

4 - CONCEPÇÕES FUNCIONALISTAS DE UNIVERSIDADE

Após se ter passado em revista os modelos ditos idealistas ou "internos", passa-se agora a analisar os modelos funcionalistas, objetivando alargar a base para uma reconceitualização da Universidade. Ver-se-á que a tônica já não incidirá sobre a valorização do homem nem sobre preocupações morais ou de busca da verdade, mas sobre a organização da Universidade como instrumento de atuação política e ideológica ou como fator de mudança social. Pouca ou nenhuma preocupação com destilar princípios que não sejam administrativos, de eficácia para fins imediatamente colimados.

4.1 - Universidade como instrumento político (França)

A Universidade francesa, uma das primeiras instituições a ostentar tal nome no mundo juntamente com a de Salerno e a de Bolonha, passou por vicissitudes que a tornaram ímpar dentro dos modelos em foco.

Contrariamente ao que se dá com a Inglaterra, a Alemanha e Estados Unidos, não existe nenhum autor ou grupo de autores de expressão que possa ser seu intérprete ou representante máximo.

Ocupando lugar privilegiado na geografia espiritual do Ocidente, Paris representou, no século XIII, o centro intelectual da cristandade, consagrada pelo ensino de grandes mestres, tais como Alberto Magno, São Boaventura, Tomás de Aquino. con-

forme lembra Gusdorf em L'université en question (1964:22). Este refere um dito popular medieval, segundo o qual a Itália tinha o Papa e o poder eclesiástico (sacerdotium), a Alemanha tinha o imperador e o poder político (imperium), e Paris, por seu turno, tinha o poder intelectual (studium). O paradoxal é que Paris, sendo, no século XIII, capital incontestada da Teologia (a rainha das outras disciplinas), a Cidade-Luz, a capital do conhecimento e ostentando outros epítetos, não tenha hoje conseguido, a despeito de tudo, firmar um modelo mais inteligível de Universidade. A sua influência foi grande em toda a Cristandade e, de modo particular, na brasileira, tanto que Luiz Antonio Cunha (1980:119) aduz como um dos motivos de os brasileiros preferirem a cultura francesa à inglesa o fato de a França ser país católico e a Inglaterra, como protestante, ser visto como herege.

A nova Universidade francesa foi implantada como antípoda da medieval, caracterizando-se por uma burocracia racional, seletiva e impessoal, formalista, rotineira e sem criatividade (Ribeiro 1978: 52).

4.1.1 - Postulados

Torna-se, de certa forma, difícil arrolar os postulados do modelo francês, já pelos motivos aduzidos acima, já porque, afora o utilitarismo da corrente em que está inserida a Universidade francesa moderna pós-napoleônica, as definições têm salientado principalmente a negativa ou a preocupação com o que lhe falta. Apesar disso, tentar-se-á formulá-los em número de seis.

1) Negação de seus valores primitivos - A Universidade de Paris, passado o seu período áureo, foi paulatinamente atacada por enciclopedistas, por positivistas e, principalmente, por Napoleão, que a marcou indelevelmente, a tal ponto que levou Gusdorf a afirmar que toda história do ensino superior na França pós-napoleônica pode ser definido como luta contra as instituições que ele criou (Boaventura,1977:11). O que aconteceu foi um ataque à clausura e às posturas da Universidade enquanto controlada pela Igreja. Isto explica os ataques dos iluministas, dos enciclopedistas e dos positivistas. Napoleão apossou-se efetivamente dela pelo poder e a refundiu, aproveitando-se da reviravolta burguesa. Na verdade, a Universidade francesa atual é produto dos impactos renovadores da revolução industrial, muito pouco guardando de suas raízes primitivas. Ribeiro(1978:51), diz que a primeira Universidade da França moderna foi o empreendimento revisionista dos enciclopedistas, formuladores de uma visão nova do mundo e criadores de novo ideário político para uma burguesia rebelde, comprometida com o progresso. Nasceu fora da velha Universidade corporativa, fechada, aristocrática, eclesiástica e mesmo contra ela. Depois de iluminar o mundo, teve de "institucionalizar-se" na era napoleônica e, com o positivismo, "academizar-se". Viu-se que a idéia original da comunidade autônoma de mestres e alunos voltados ao saber se inverteu por completo.

2) Monolitismo napoleônico - "Uniformidade" é o termo mais encontrado em toda a literatura sobre a Universidade francesa depois de Napoleão. No intuito de restaurar a nação das convulsões por que passou durante muitos anos. O ditador, usando da

solidez de seu prestígio pessoal, procurou promover a estabilidade política do Estado, identificando-se com ele e imprimindo a uniformização das opiniões culturais, morais e políticas. Antes de tudo, era preciso uniformizar e, para isso, nada melhor do que utilizar sua própria pessoa como centro de convergência. Teria ele dito que, "de todas as instituições do país, a mais importante era a da instrução pública". "Tudo depende dela, o presente e o futuro". Era necessário, pois, que as idéias políticas da geração que se educava não dependessem das novidades do dia ou das circunstâncias do momento. "É preciso, antes de tudo, chegar à unidade e fazer que "uma geração toda inteira possa ser lançada no mesmo molde" (Erêze & Debelle, 1968:86).

3) Submissão ao poder central - Esta é também uma criação napoleônica, que, até hoje, não foi possível sacudir, apesar das diversas reformas por que passou o ensino superior francês. O Imperador queria fundar seu despotismo sobre as almas e sobre uma instrução pública fortemente centralizada e ministrada pelo Estado ou sob a sujeição do Estado.

4) Guardiã intelectual - Como serviço público, a Universidade está ideologicamente subordinada ao Estado e, como tal, se presta ao papel de conservação da ordem social, através de uma "guarda" de natureza intelectual, um corpo organizado de professores a serviço do Imperador. Ainda hoje, como se verá, deixou resquícios.

5) Molde ideológico e instrumento político - A criação de uma mentalidade geral idêntica que anulasse as divergências de visão, até mesmo as particulares, é o que desejava o Imperador através da preocupação em regular os princípios de moral e de

política. Desta maneira, todas as escolas da Universidade imperial tinham por base os seguintes pontos: preceitos da religião católica; fidelidade ao Imperador, à monarquia imperial, depositária da sorte do povo; fidelidade à dinastia napoleônica, conservadora da unidade da França e de todas as idéias liberais proclamadas pela constituição; obediência ao estatuto do corpo de ensino, que tem por objetivo a uniformidade de instrução, a qual visava formar, para o Estado, cidadãos ligados à sua religião, a seus princípios, à sua pátria e à sua família (A. Aulard, apud Drêze & Debelle 1968:77ss).

6) Serviço público sem ter sequer esboçado um conceito de Universidade mas utilizando o nome cunhado na Idade Média, deu-lhe caráter de serviço público. Aliás, arregimentou um corpo a quem confiou o monopólio da instrução pública. De fato, a velha Universidade não foi nem reformada nem refundida, mas eliminada. O que se erigiu foi um organismo de doutrinação, o que não combina com o espírito liberal da Universidade. O que restou foi o controle político-ideológico e o serviço público. A realidade atual é a existência de escolas profissionais com excessiva centralização administrativa.

4.1.2 - Organização

Napoleão implantou amplo monopólio educacional, procurando "unificar politicamente" e "uniformizar culturalmente" o arquipélago de províncias em uma nova entidade coesa, a França

Republicana (Ribeiro 1978:52). Napoleão não era um educador: as facetas da vida acadêmica, métodos de ensino, preocupação científica não fizeram, certamente, parte de sua agenda. Ele não sabia o que era uma Universidade, ou não lhe interessava como tal. Mas sabia o que queria dela e a quem confiá-la.

1) Orientação profissional - Eis o que Napoleão queria e é nesse sentido que orientava as atividades da Universidade, dando uma guinada radical em sua concepção. Aqui ela deixa de se preocupar com o saber descomprometido, com a comunidade de estudo e de pesquisa para se tornar controle e meio de produzir mão-de-obra.

2) Centralização absoluta - A centralização administrativa realizada pelo Imperador foi tão drástica que, ainda hoje praticamente, toda estrutura de ensino se encontra centralizada no gabinete do Ministro da Educação Nacional. São de sua competência problemas de ordem acadêmica, pedagógica, administrativa ou financeira. Isto significa que tudo, desde a nomeação e a promoção de professores até à decisão política sobre investimentos, é feito diretamente pelo ministério. Desta forma mesmo os escalões intermediários são enfraquecidos. O próprio reitor é quase uma figura decorativa. Só o deão, eleito por seus pares, tem condições de discutir, em nome de sua Faculdade, com a administração, que é centralizada em Paris. Aliás, a tudo isso se deve acrescentar o fato de que o Ministério de Educação Nacional não leva em consideração, na realidade, senão o diálogo com Paris-Sorbone. O resto do país age por mimetismo em quase todos os assuntos (Dréze & Debelle, 1964:96).

3) Universidade como controle - Na França, o ensino supe-

rior guarda estreita relação com o nível secundário. De certa forma, isso se explica porque a Universidade foi concebida como forma de controle de todo o sistema educacional, conforme se verá a seguir.

4) Um corpo de ensino - Napoleão determinou que se formas-se uma doutrina de ensino que não variasse e um corpo de instrutores que não mudasse. Ele dizia não ser possível manter um estado político ordenado, caso não houvesse também um corpo de ensino com princípios fixos. Esse corpo de ensino era, de certa forma, destinado a transcender a Universidade e o próprio sistema de ensino. Esse corpo de ensino, utilizando a doutrina comum, adotava um esquema militar e tinha cunho político: "Um corpo que nunca fenece nem descansa, mesmo nas distrações que possa ter o governo. Um corpo cuja administração e estatutos funcionem em âmbito nacional, que não possa facilmente trocar de lealdade."

5) Escolas autárquicas superiores - Uma das características herdadas pela Universidade moderna francesa é o seu fracionamento em Faculdades de cunho profissional sem organicidade. Isso pode sugerir uma ignorância de Napoleão, como se disse, a respeito de Universidade ou, então, parte de uma estratégia de pulverização do poder nas bases, podendo melhor centralizá-lo na cúpula, assim como poderia ser uma e outra coisa.

Pode-se dizer, com muito acerto, que a Universidade propriamente dita desapareceu. O que restou foi uma federação de unidades independentes de formação profissional, reunidas sob o nome de Universidade. Tais unidades asseguram aos estudantes o acesso a certas profissões, a maioria das quais visa à "agregação" que se realiza através de concursos públicos amplos e

e que se constitui na via de acesso à docência do terceiro nível, da qual adiante se tratará.

6) Realização da pesquisa fora da Universidade - Já que o estudo superior se acha mais voltado para a formação de professores secundários, pouco espaço fica para o desenvolvimento de pesquisa, que é feita especificamente na Escola Normal superior e na Politécnica, ou então, em inúmeros institutos de estudos especiais autônomos, vinculados ou não às Universidades.

Exatamente pela existência de um arremedo de Universidade, que se apresentava anacrônica e burocratizada, foi criado, em 1936, o Centro Nacional de Pesquisa Científica (C:N:R:S:). Este alcançou grande desenvolvimento, mercê de sua estrutura e da existência de recursos de toda ordem, se bem que desenvolvendo-se paralelamente à Universidade.

4.1.3 - Professores

A formação dos professores se faz sempre com os olhos voltados para a "agregação", o concurso de caráter nacional, à base de um mesmo programa para cada matéria. Para isso, os docentes se preparam enquanto desenvolvem suas atividades no ensino médio. Isso tem criado um tipo especial de intelectual erudito e uma categoria particular de cientistas orientados para o retorno à Universidade após a passagem pelo ensino médio. Eles constituem uma aristocracia que permite a integração entre o ensino médio e o superior. Isso se dá, porém, às custas de graves inconvenientes para a atividade científica, porque desgasta, em atividades docentes, muitos jovens que teriam voca-

ção científica na fase mais criativa e encaminha diretamente para a investigação científica jovens menos dotados, que não conseguiram a aprovação no concurso (Ribeiro 1978).

Isso é fruto da preocupação inicial de que só poderiam lecionar, na escola média, professores que tivessem graduação universitária (D'Irsay 1935), e também, como foi dito, da preocupação monolítica com o ensino nacional.

Engajamento civil - O ensino francês guarda, ainda hoje, traços da hierarquização militar imperial, pois desde o preenchimento de cargos, como se viu, é submetido ao nível ministerial. O próprio investimento no cargo tem um aspecto de engajamento, agora de cunho civil, substituindo o de cunho religioso da Universidade medieval.

O professor universitário francês tem a posição de um funcionário público. Ele está enquadrado nos limites fixados pela escola nacional no que se refere a programas, métodos de ensino e estrutura de estudos. Não se sente participante ativo, responsável, de uma estrutura acadêmica. Como elemento desestruturador, havia ainda o professor catedrático todo-poderoso, sobre o qual nem o deão tinha poderes e cujo arremedo, até pouco tempo, sobreviveu no Brasil.

4.1.4 - Alunos

Cursando o nível superior, o estudante francês receberá diploma que lhe dará acesso a determinadas profissões e o direito a determinados postos (Aron 1962, apud Dréze & Debelle:92). Ademais, não se esqueça a particularidade de que a Universidade tem de preparar o professor secundário.

Outro aspecto, também importante, é o de que a unificação total do ensino possibilita ao estudante a certeza de que os mesmos programas, textos, disciplinas serão oferecidos e cobrados em todos os quadrantes do território francês.

Por causa da orientação profissionalizante e de preparação para concurso (agregação), a expectativa do estudante francês da Universidade é o fornecimento do diploma com a chave que lhe abrirá as portas a uma profissão, não lhe importando muito a convivência acadêmica ou o interesse pela pesquisa.

Atualmente, os estudantes, fazendo eco aos demais colegas do globo, debatem-se por uma modificação na estrutura universitária, reivindicando o co-governo, a institucionalização de uma Universidade crítica, os direitos de avaliação dos professores, além da reivindicação de mudança estrutural básica da sociedade (Ribeiro, 1978: 56).

Em síntese, pode-se dizer que a Universidade francesa é um modelo à parte, difícil de entender e, mais ainda, de explicar. Ela reúne uma rigidez administrativa e uma liberdade anárquica dentro de seus regulamentos. Caracteriza-se pela "uniformização" mas não chega a constituir sistema orgânico. A Universidade francesa, contrariando o que seria de esperar, não possui filosofia bem definida, mas tão somente alguns princípios de cunho político e ideológico, pronunciados por Napoleão. O sistema educacional sofre hoje a influência de um corpo de ensino paramilitar, baseado na rigidez doutrinária e pedagógica. A pesquisa ainda é pouco considerada e é realizada com duplicidade nas outras instituições. A Universidade francesa tem, ainda caráter de serviço público, visando basicamente a profissionalização e a formação de professores secundários.

4.2 - Universidade como fator estratégico de mudança (URSS)

Do ponto de vista expositivo, a Universidade soviética é, ao contrário da francesa, bem mais inteligível. Nela tudo é intencional, explícito, definido e planejado. Note-se que se disse do ponto de vista expositivo, pois é comum encontrar, entre os autores, a respeito do assunto, ressalvas quanto ao acesso e à vivência do sistema.

4.2.1 - Postulados

Antes de tudo, é preciso frisar que, para entender a Universidade, bem como qualquer outra instituição soviética, há que se considerar que tudo gira em torno da implantação do socialismo, com a instalação da sociedade comunista.

Os objetivos das Universidades e dos colégios foram definidos em lei (1961) e se constituem em sete pontos, que se transcrevem da referida obra de Drèze e Debelle, traduzidos e acrescidos de grifo:

1) Formar especialistas altamente qualificados, educados no espírito do marxismo-leninismo, bem como conhecedores das realizações científicas e tecnológicas mais recentes no país e no estrangeiro e dos aspectos práticos da produção, e em condições de utilizar ao máximo a tecnologia moderna e futura.

2) Levar a cabo as pesquisas que contribuirão para resolver problemas que impõem a edificação do comunismo.

3) Produzir manuals e instrumentos didáticos de alta qualidade.

4) Formar docentes e pesquisadores.

5) Assegurar uma formação avançada a especialistas, diplomados no ensino superior e ocupados nos diversos setores da economia nacional, artes, educação e serviços de saúde.

6) Propagar os conhecimentos científicos e políticos no seio da população.

7) Estudar os problemas que estão ligados à utilização dos diplomados e à melhoria de sua formação.

Aí se encerram os principais itens que constituem o centro das preocupações dos responsáveis pela implantação do socialismo. Mais que em qualquer outra nação, se pretende identificar a sociedade e o Estado. Por desdobramento, a ditadura do proletariado, exigência para a implantação da sociedade comunista no caso, vem identificar o Estado com o Partido Comunista, que se vê na contingência de ser o porta-voz e o intérprete das aspirações da sociedade. Destarte os diplomados deverão vir a compreender, aceitar e difundir as idéias políticas, constituindo-se em líderes altamente treinados no seu mister particular e educados no devotamento à causa socialista. Esta, entendida como capaz de levar a sociedade global a uma situação em que o indivíduo possa se expandir plenamente do ponto de vista humanístico, econômico, social e político. Isso implicaria o desaparecimento das classes sociais, a libertação e a superação de toda alienação.

Existe também, na Rússia, a preocupação no sentido de que Universidades cuidem dos quadros científicos e de especialistas, enquanto que as escolas profissionais tendem a constituir outro sistema. (Anísio Teixeira, apud Paviani, 1980:24).

Em síntese, pode-se dizer que a Universidade soviética se baseia no seguinte: ser, antes de tudo, instrumento de implantação do socialismo; ser totalmente controlada pelo Estado, como se verá adiante, e ter, antes de mais nada, suas atividades voltadas para o processo produtivo da economia; ser decididamente funcionalista; ter seu funcionamento planejado nos mínimos detalhes, desde a demanda, o número, a qualidade e o nível dos diplomados: ter por incumbência difundir os conhecimentos científicos e políticos, tanto entre estudantes quanto entre o povo; preocupar-se insistentemente com a pesquisa pedagógica, com a formação de profissionais altamente qualificados e com a elaboração de manuals técnicos. Nisso tem, aparentemente, conseguido êxito. Em tudo se manifesta uma preocupação com o futuro. O espírito do ensino soviético foi bem definido por Lenin, no primeiro Congresso Geral da Rússia para a Instrução Pública, quando disse que a escola fora da vida, fora da política, é mentira, é hipocrisia (Drêze & Debelle, 1968: 114).

4.2.2 - Organização

Considerando esses valores, o ensino superior soviético apresenta as seguintes características organizativas diferenciadas que Darcy Ribeiro (1978:74) apresenta:

- 1) separação entre o ensino e a investigação profissional de alto nível;
- 2) tripartição do sistema em Universidades dedicadas ao ensino de ciência e de jurisprudência, aos institutos tecnológicos formadores de engenheiros da mais alta qualificação, em escolas

superiores de medicina, de agronomia, de pedagogia, de administração, etc.

3) caráter ativamente competitivo, a operar como estímulo para que o estudante trate de produzir o máximo, a fim de se destacar dos demais, sabendo que sua carreira dependerá, essencialmente, deste esforço no período de formação escolar;

4) unidade ideológica do ensino, lograda pela adoção do marxismo-leninismo como método de investigação e como teoria geral explicativa da sociedade e da história. Tal unidade ideológica, apesar de conferir à Universidade soviética uma organicidade ausente nas demais Universidades (desde que perderam a unidade de base teológica da Universidade medieval), conduz a um dogmatismo inibidor do desenvolvimento das ciências e do florescimento de um marxismo crítico.

5) esforço para responder ao desafio do avanço científico e tecnológico norte-americano, o que produziu uma liberalização, verificada primeiramente no campo das ciências experimentais e levada avante, agora, no campo das ciências humanas, embora, aí, sô muito debilmente;

6) ensino organizado como amplo sistema de descoberta, seleção e cultivo de capacidade e de talento, tendo por base a totalidade da população e, além disso, a integração da educação superior com o trabalho produtivo;

7) conversão virtual do sistema educativo num mecanismo de triagem que poderá ser utilizado no futuro, intencionalmente, como forma de legitimação do mando nos estratos superiores.

Para completar o quadro dos itens expostos acima, deve-se acrescentar às características organizacionais do ensino soviético, conforme já se mencionou, o controle estatal do ensino

como exigência de ordem econômica, política e ideológica. O planejamento integral das atividades de ensino, bem como as de todos os demais setores, conforme se depreende da lógica que guarda o sistema.

A preocupação de ajustar trabalho e estudo levou o ensino a oferecer, entre outras, as seguintes opções: cursos diurnos intensivos, com dedicação exclusiva; alternância entre estudo e trabalho; cursos noturnos e por correspondência, ambos simultâneos com o trabalho. Por outro lado, grande número de escolas técnicas e de Faculdades obreiras são oferecidas aos filhos de camponeses e de operários, aos quais, dependendo do rendimento, são oferecidas bolsas de estudo. Dentro dessas características, pode-se complementarmente destacar que todo o sistema de ensino tem preocupação obsessiva com a aproximação da escola superior da produção e que a formação teórica de especialistas acompanhe o desenvolvimento técnico-científico.

Esta atitude, motivo de lei, visa, além de objetivar atualização técnico-científica, levar os estudantes a gostarem mais dos trabalhos manuais e a aproximarem dos intelectuais os trabalhos manuais.

Toda atividade de ensino é determinada pela necessidade de especialistas, podendo-se dizer que, de forma especial, o ensino superior deve dar sua contribuição ao crescimento econômico, assim como os outros setores da economia. O GOSPLAN é quem fixa as cotas de demanda para cada um dos cursos. Para evitar a retirada de grande número de pessoas das atividades produtivas, elaboram-se os diversos tipos de cursos, como os de tempo parcial, noturnos, por correspondência, etc.

O que é de substancial importância no ensino superior soviético é a obsessão por desenvolver as faculdades criadoras, por reanimarem constantemente os métodos de ensinar e de aprender, de criar tecnologia do futuro, tal como nos USA.

As Universidades são dirigidas por um reitor, que é coadjuvado por um vice-reitor e por pró-reitores. O órgão maior e responsável pelo planejamento e administração é o Conselho Acadêmico. É presidido pelo reitor e integrado pelo vice- e pelos pró-reitores, pelos diretores de Faculdades, pelos departamentos, pelos representantes dos professores e dos alunos, por representantes do Partido Comunista, do Komsomol, do Sindicato e do Ministro, aproximadamente nos moldes dos Conselho Universitários brasileiros; inclusive no que diz respeito à nomeação dos reitores, pelo Ministério do Ensino. O desenvolvimento de pesquisa, por sua vez, constitui, em tal sistema, problema crucial, pois, ao se planejar os mínimos detalhes, a criatividade e o avanço na ciência não podem, tanto em termos quantitativos quanto em qualitativos, ser determinados. A solução foi criar um "Comitê de Estado" para coordenar a pesquisa e o desenvolvimento, ao qual incumbe determinar os objetivos, o número e a qualidade de pesquisadores.

A Universidade de Moscou, que conta com melhores condições humanas e materiais, realiza seus exames de ingresso antes das demais escolas, visando, com isso, a excelência dentro do sistema de ensino (Ribeiro, 1978: 75 e ss).

4.2.3 - Professores

Como se trata de Universidade voltada à implantação de um novo sistema, é necessário que, antes de tudo, os docentes estejam afinados no diapasão do Partido, o que vale dizer, na ideologia marxista-leninista. Este é um dos aspectos de difícil superação, porque contraria a universalidade da instituição do ensino superior, porquanto não só contraria os princípios filosóficos e humanísticos, mas também leva o ensino a um dogmatismo que castra o verdadeiro espírito científico, filosófico e a própria evolução do marxismo dialético, conquanto tal unidade ideológica confira a ela a organicidade que nenhuma outra tem.

A revolução marxista soviética chegou à Universidade de forma drástica, eliminando do número de seus postulantes todos os jovens das então classes dominantes, procurando evitar a reprodução das estruturas antigas. Isto evidentemente ocasionou, no início, grande perda em termos de qualidade de ensino, acrescida ainda da grande massa de intelectuais que foram forçados a emigrar. Contudo, a maioria dos antigos professores antigos permaneceu, o que, veio dar aspecto de certo modo, tradicionalista à Universidade. Mas de forma nenhuma significou um atraso tecnológico, de vez que não se pode negar que o ensino superior soviético concorre em igualdade de condições com os melhores do mundo. Ademais, como se viu, a preocupação com estudos pedagógicos faz crer que, no ensino e na pesquisa, a URSS tenha vasto campo à sua frente, principalmente ao se considerar a Academia de ciências, que, a exemplo da França, já alavanca no desenvolvimento científico (Ribeiro, 1978: 73).

4.2.4 - Alunos

O ensino superior soviético, adotando critérios rígidos de seleção, que se baseiam na aptidão pessoal, visa formar trabalhadores intelectuais. Não existe preocupação em formar o homem culto no sentido tradicional. O que existe de forma intensiva é um processo de difusão a partir dos universitários, e, daí, para o povo, de conhecimentos científicos e político-ideológicos. Matérias como História da União Soviética, Partido Comunista, Economia Política, Materialismo Dialético e Histórico, juntamente com profundos estudos filosóficos, são derramados por sobre todos os cursos superiores. Nos cursos de humanidades, isto significa 600 horas em cinco anos de estudos. Já no de ciência e tecnologia, a mestade disso. Não se sabe se o conteúdo ideológico influi de imediato, mas, do ponto de vista econômico, parece inegável o sucesso. A Rússia é, sem dúvida, a nação que mais produz pessoal de nível superior em ciências e tecnologia, ultrapassando mesmo os Estados Unidos (Ribeiro 1978:76).

Outra característica pós-revolucionária foi a crescente participação da mulher no ensino superior, que equivale ao do homem, constituindo maioria na área médica e magisterial, sem prejuízo de sua presença em todos os demais setores.

O recrutamento dos alunos é feito tendo em vista possibilitar ao maior número possível de estudantes o ensino superior, bem como como estarem presentes nele indivíduos de todas as origens sociais. Qualquer que seja, a escola secundária dá acesso ao nível superior, que tende à gratuidade.

A assistência médica é gratuita, como também o uso de ma-

nuais, livros e aparelhos esportivos, campos de jogos e instrumentos musicais. Os hotéis e restaurantes têm preços especiais. A maioria dos estudantes recebe bolsas a fundo perdido. O número de vagas é limitado e procura-se conservar aproximadamente um terço para os estudantes em tempo integral. Existem também, eventualmente, seleções especiais que visam localizar elementos excepcionais para desenvolver áreas julgadas de importância relevante.

Em conclusão, pode-se dizer que a Universidade soviética é, acima de tudo, órgão do Estado. Mas um órgão que prima pela prestação de serviços à coletividade e em que o indivíduo só conta enquanto servir ao todo. Não há aí lugar para o conhecimento gratuito. É serviço público puro, ou melhor, serviço coletivo. A direção é toda do Estado ou do Partido, que lhe indicam as bases filosóficas, políticas e administrativas. Sua maior preocupação reside no desenvolvimento econômico e na implantação da sociedade comunista. Seu maior problema é interpretar e quantificar os efetivos para a colaboração nesta tarefa. Pelo menos assim é encarado por eles. O que resta é saber até que ponto se consegue levar em conta as aspirações e a dignidade da pessoa humana.

Ao concluir, convém pôr em paralelo as características de cada um dos modelos estudados nas secções três e quatro. O modelo inglês teve preocupação eminentemente humanista: o homem aspira ao saber, a quem a Universidade deve educar, preparando-o para a vida. A Universidade está mais voltada para o ensino do que para a pesquisa. A educação deve ser universal e liberal; não desprezando a formação profissional, prima pela formação intelectual. A Universidade alemã acentua a procura da verdade. Expressa o desejo de reunir uma comunidade de pesquisadores e de estudantes num clima de liberdade acadêmica sob o princípio da unidade do ensino e da pesquisa. Já nos Estados Unidos são valorizados a liberdade e o progresso, bem como o poder criador.

Nos modelos funcionalistas, por sua vez, observa-se uma preocupação imediatista. A unidade do sistema francês, visa o controle político. A Universidade soviética apresenta características de órgão de Estado, que lhe define as bases filosóficas, políticas e administrativas.

Por outro lado, enquanto a Inglaterra e os Estados Unidos utilizaram a Universidade para propiciar a renovação e as transformações sociais, a Alemanha e a França procuraram utilizá-la como elemento unificador nacional. A União Soviética a quer explicitamente como elemento formador dos quadros dirigentes, quer sejam técnicos, quer científicos ou políticos.

A seguir serão analisadas, em rápidas pinceladas, as linhas ainda dúbias da Universidade brasileira.

5 - CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE NO BRASIL

No Brasil aparecem, por excelência e com grande nitidez, as tensões entre a instituição universitária e o poder constituído no Estado. Isto vem de longe: em verdade, desde antes de o país se constituir nominalmente em nação livre.

Pouca ou nenhuma dúvida resta sobre a importância da educação como produtora e reprodutora das relações sociais. Estudos tais como os de Durkheim e de Parsons (reprodução da cultura), de Dewey e de Manheim (superação de culturas retrógradas), de Becker, de Schultz e de outros (reprodução da força de trabalho), de Bourdieu, de Passeron (reprodução da cultura simultaneamente com a reprodução social) e de Gramsci (que inspirou Althusser e seguidores, vendo a sociedade como arena decisiva da luta de classes, não a economia ou o Estado) têm demonstrado, à sociedade, a função que desempenha a educação (Freitag;1979). Além do mais, há hoje dezenas de estudos, dissertações, teses e pesquisas de toda espécie neste campo, analisando o processo educacional brasileiro, do que se dará uma ilustração a seguir.

Berger (1976) explica o processo de internalização das relações de dependência a partir de proposições explicativas de três cientistas sociais brasileiros (Darcy Ribeiro, Luiz Pereira e Fernando H. Cardoso), sugerindo a "redução sociológica" como processo de identificação e de superação da dependência.

Fávero (1977) faz trabalho de reconstrução e de análise crítica da história da Universidade brasileira.

Cunha (1980) analisa, também dentro do enfoque histórico, a gênese da Universidade brasileira, chegando até ao período da ditadura de Getúlio Vargas e dividindo-a em quatro períodos (Colônia, Império, Primeira República e a própria Era de Vargas), dentro de uma visão econômica e política.

Maria Luiza Ribeiro (1979) apresenta um estudo, também baseado em perspectiva histórica, no qual propõe uma periodização a partir de critérios de estabilidade ou de tensão nos diferentes modelos: político, econômico e social.

Romanelli (1978) escreve uma história da educação no Brasil de 1930 a 1973, a partir de considerações de natureza econômica, cultural e política (atuando de forma integrada ou não).

Além desses, mais de uma dezena de estudos, referidos na bibliografia, dão a entender que a Universidade entra em crise toda vez que há modificação ou tensão nas classes dominantes, que se utilizam do sistema educacional como instrumento de manutenção do poder.

Em que pese toda essa bibliografia não estar disponível ao tempo do descobrimento, é forçoso admitir que já intuitivamente a antiga metrópole brasileira soube tirar partido do sistema educacional ou de sua inexistência, para manter submissos os brasileiros. O resultado ainda hoje é sensível, fazendo supor que esta herança tenha que ser arrastada por muitas gerações.

Nas três seções seguintes tratar-se-á da gênese, desenvolvimento e reforma da Universidade brasileira, tendo como base a obra de Maria de Lourdes Fávero, a Universidade brasileira em busca da sua identidade (1977). Na seção final desta divisão será apresentada uma síntese da situação atual da Universidade brasileira.

5.1 - Gênese da Universidade brasileira

Nesta secção seguiu-se basicamente o estudo elaborado por Fávoro (1977), que foi acrescido de informações complementares de outros autores.

5.1.1 - No Brasil-Colônia

O ensino superior em Universidade não conta, no Brasil, muito mais de sessenta anos, porém muitas lutas inglórias. Sempre constituiu objeto de atenções especiais do Governo, motivadas por razões político-estratégicas. O controle do ensino superior, ao lado da política de desenvolvimento tecnológico e de investimento econômico, representou, para o governo colonial, elemento-chave do controle social e de formação de elites nativas. Até à República, esse controle teve caráter repressivo. (Mattos 1982).

Os colégios jesuítas do Brasil-Colônia, em que pese seu bom nível, não lograram obter da Coroa autorização para transformar-se em Universidade. Os que terminavam o Colégio da Bahia e do Rio de Janeiro completavam seus estudos em Universidades européias.

Também a Inconfidência Mineira, no final do século XVIII, pretendia, se vitoriosa, estabelecer em São João d'El Rei a capital e a Universidade para não mais ser necessário ir a Coimbra (Fávoro, 1977: 20).

Ficou mais do que patente a reação da Coroa contra a idéia da Universidade no Brasil, quando, após diversas tentativas e-

fetuadas na época da transferência da sede da monarquia para o Brasil, o Príncipe regente rejeitou generosa oferta do comércio baiano.

5.1.2 - No Brasil-Império

Como Reino Unido e como sede da Coroa, não foi senão a partir de 1808 que o Brasil conheceu cursos de caráter profissionalizante, que visavam certamente prover o aparato da Corte, tomando daí caráter de serviço público. Surgiram, em 1808, a Academia Real da Marinha e, dois anos após, a Academia Militar. Na Bahia, igualmente em 1808, criou-se o Curso de Cirurgia e se instalou o Hospital Militar. No Rio, os de Cirurgia, Anatomia e Medicina, sempre voltados para o atendimento aos militares.

Não ficaram esquecidos os cursos técnicos, que, segundo José Dias da Silva(1963:22) mereceram toda a atenção e empenho do Príncipe. Foram criados os seguintes cursos técnicos:

- (a) Na Bahia - Agricultura, em 1912, e, anexos ao Jardim Botânico, estudos de Botânica; Química, em 1817, desdobrando-se em Química Industrial, Geologia e Mineralogia; além do curso de Economia em 1808, foi criado o de Desenho Industrial em 1818.
- (b) No Rio de Janeiro - Laboratório de Química em 1812, Agricultura em 1814, Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em 1816, transformada, quatro anos depois, em Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil.

Saliente-se que, a par de um caráter utilitário e imediatista, toda essa atividade circunscreveu-se à Bahia e ao Rio,

tendo o resto do país ficado ao léu, numa flagrante demonstração de que tais criações não tinham o intuito de projeto que ultrapassasse o serviço da Corte, a não ser pelos cursos técnicos e pela preocupação de D. João com a Agricultura.

Até à Independência, não mais se aventou a criação da Universidade. Com isto, porém, ficaria bem mais longo o rosário de tentativas. Com efeito, em 1823, José Feliciano, Visconde de São Leopoldo, propôs a criação de, ao menos, uma Universidade, tendo sugerido como sede São Paulo, dadas as condições que essa Província oferecia. A proposta foi feita através de indicação à Assembléia Constituinte e Legislativa. Em agosto do mesmo ano, a Comissão de Instrução Pública apresentou, já em forma de Projeto-Lei da Assembléia Geral Constituinte, a criação não de uma, mas de duas Universidades, uma em São Paulo, outra em Olinda, nas quais se ensinariam todas as Ciências e Belas-Artes. O ousado projeto permitiria, no artigo 2º, que estatutos próprios regulassem o número e o ordenado dos professores, bem como a ordenação dos estudos. Trataria dos fundos necessários, enquanto, de imediato, determinava o funcionamento de um curso jurídico na cidade de São Paulo. Vincularia o funcionamento da Universidade, a ser provisoriamente criada, aos Estatutos da Universidade de Coimbra e centralizaria, nas mãos do Imperador a escolha da direção.

Aprovado após várias emendas, quando ia ser promulgado o Imperador dissolveu a Constituinte e caiu por terra, mais uma vez, o sonho da Universidade. Mais duas décadas se passaram sem nenhuma iniciativa oficial, ainda que se tenha continuado a discutir o assunto. Aliás, por mais de um século ainda a Uni-

versidade não seria criada, pois não foi instituída senão em 1920, de modo fortuito, como se verá adiante. Durante todo esse tempo, o que houve como regra foi a escola isolada de espírito profissional e utilitário.

Novas tentativas frustradas registra a história da educação no Brasil. Assim, em 1825, a Secção dos Negócios da Secretaria do Império discutiu longamente proposta apresentada no ano anterior sobre a criação de uma Universidade na Corte. Foi só em 1843 que uma comissão especial emitiu parecer e apresentou substitutivo. Mas, em 1845, professores baianos de Medicina derrubaram os dois projetos. E novamente o silêncio se fez.

Gorou a investida de 1847, quando, desta feita, o Visconde de Goiana eliminou o mencionado substitutivo com argumentos de que tal criação não teria sentido para as Províncias. Mais tarde o próprio Visconde viu ser rejeitado um projeto mais amplo, de sua autoria. Desde então, o assunto não mereceu ser lembrado senão em 1870, o que foi feito através de relatório encaminhado à Assembléia pelo ministro Paulino Soares, propondo a criação de um Conselho Superior de Ensino e de uma Universidade, que seria formada pelas duas Faculdades já existentes, a saber, a de Medicina e a Escola Central de Ciências Físicas e Matemáticas, às quais se juntariam uma Faculdade de Teologia e um curso de Ciências Sociais e Jurídicas, que ainda seriam criados. Nesse sentido, projeto já com prévio parecer da Comissão de Instrução foi enviado à Câmara. Não faltava nada. Estava criada a Universidade! Mas com sua saída do Ministério, o assunto saiu de pauta.

Assim se passou todo o Império, antes de cujo término se debateu muito pela idéia Rui Barbosa, que propugnava já por

uma séria reforma do ensino em todos os níveis. Para coroar as muitas tentativas, a última frustração ficou com o Imperador em sua última fala do trono.

Por essa época, tudo o que havia eram seis Escolas Superiores civis e pouca esperança de uma Universidade. As escolas eram as seguintes:

Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que se originou de iniciativa de D. João VI, com o curso de Anatomia, iniciado em 1808, de Medicina Clínica, Médica e Farmacêutica, a partir de 1813, os quais formariam, em 1832, a Faculdade.

Faculdade de Medicina da Bahia, que se originou igualmente em 1808, a partir da Carta Régia com a criação da Escola de Cirurgia, a qual em 1815 passou a chamar-se Academia Médica Cirúrgica e, em 1832, Faculdade de Medicina da Bahia.

Escola Politécnica do Rio de Janeiro, criada em 1810 com o nome de Academia Real Militar, sendo chamada em 1832 simplesmente Academia Militar, em 1842 Escola Militar, em 1858 Escola Central, ensinando então Engenharia Civil e mudando para o nome atual em 1847.

Faculdade de Direito de São Paulo e do Recife, contemporâneas as duas, provenientes dos cursos de Ciências Jurídicas, criados em 1827. Passaram a Faculdade de Direito em 1854, tendo-se transferido, esta última, de Olinda para Recife.

Escola de Minas, de Ouro Preto, que, segundo Luiz Antonio Cunha (1980), foi criada por iniciativa do próprio Imperador. Este, sócio da Academia de Ciências de Paris e amigo de Auguste Daubrêe, tomou dele o conselho de adotar como modelo a Escola de Minas de Saint-Etienne e de indicar para a empresa um aluno

seu. Tal Escola, após muitas peripécias, não conseguiu seus ideais nem prestígio, a despeito do alto nível mantido desde sua criação em 1875 e instalação no ano seguinte.

5.1.3 - Na primeira República

A luta pela Universidade não cessa sob a República.

Em 1892, por proposição do deputado da Paraíba Pedro Américo, sugeriu-se a criação de três Universidades, uma na capital, uma em São Paulo e outra, ainda, no Norte do país. Mas, em 1895, outro plano propôs a criação de uma só Universidade no Rio de Janeiro. Contudo, por não estar provido do parecer da Comissão de Instrução Pública, não foi considerado.

Em 1903, o Ministro Seabra incumbiu o professor Azevedo Sodré de elaborar um projeto que visava a criação de Universidades nos principais centros de então (Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife). Entretanto não conseguiu mais do que promover amplos debates.

Em 1904 é rejeitada a proposta do deputado Rodrigues Lima, que pretendia a reunião de diversas das então Faculdades (Medicina, Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais, Direito, Filosofia e Letras).

Em 1908 é a vez do senador Érico Coelho ver a rejeição de sua proposta de criação de cinco Universidades.

É interessante observar que, após a frustração de tantas lutas, a Universidade foi instituída ou autorizada, sem nenhum estardalhaço, com a Reforma Carlos Maximiliano (Decreto 11.530, de 1915. Deveria ser implantada quando se "achasse oportuno" re-

unir em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando uma das Faculdades livres de Direito. Mesmo assim, depois de criada, mais cinco anos teve que esperar para ser instalada.

Assim de 1981 (Reforma Benjamin Constant) até 1910 (ano anterior à Reforma Rivadávia Correia) foram criadas no Brasil 27 escolas superiores. Sendo nove na área de Saúde, oito de Direito, quatro de Engenharia e três de Agronomia (Cunha, 1980 : 157).

Não foi senão em 1920 que veio a ser instituída a Universidade como reunião de escolas isoladas. Tal fato se deu em virtude da necessidade protocolar de atribuir o título honorífico a um ilustre visitante. Operou-se através do Decreto nº 13.343, de Epitácio Pessoa. Foi criado assim um procedimento tradicional no ensino superior brasileiro. Ficaram a cargo de um Reitor a direção, bem como a presidência do Conselho Superior de Ensino e do Conselho Universitário. Este era constituído pelos diretores das Faculdades e das Escolas e por dois catedráticos de cada uma delas. Estava assegurada, pelo mesmo Decreto, autonomia didática e financeira. Na prática, o que se viu foi uma reunião formal que, após a outorga do título Doctor honoris causa ao rei Alberto I da Bélgica, cada uma deu as costas e continuou sua vida particular, apesar das críticas sofridas na mesma época. Daí a tradição brasileira de aglutinar escolas para constituir Universidades (Fávero, 1977: 27 e ss).

Segundo Cunha (1980:189) a Universidade no Brasil não vingou senão após 30 tentativas, frustradas sobretudo pela oposição dos positivistas, o que significava a assunção do controle da iniciativa de fundá-la. A propósito convém lembrar que, poucos

anos antes disso, três tentativas particulares foram desestimuladas pelo poder central (Manaus 1909; São Paulo 1911; Paraná 1912).

Assim é que, no Brasil, foi criada de iure a primeira Universidade, que, em 1937, recebeu o nome de Universidade do Brasil, pela Lei 452, de 5 de julho. Em 5 de novembro de 1965, pela Lei 4.831, recebeu o nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro, traduzindo, talvez, o espírito da época, levando o atributo de federal e significando centralização e dependência do poder político. Outro ponto que caracteriza o controle no sistema brasileiro é o que Mattos (1982:31) chama de exemplarismo, pelo qual o Governo se propunha criar e manter uma instituição federal, definida e imposta como padrão didático e administrativo para as demais.

5.2 - Desenvolvimento da Universidade

Em 1925, a Reforma Rocha Vaz reafirma, pelo Decreto nº 16.782-A, a estrutura da Universidade do Rio de Janeiro, bem como a nomeação livre do Reitor pelo Presidente da República e a agregação de mais de duas Faculdades: a de Farmácia e a de Odontologia. Detalhe muito importante é o de que o Decreto autoriza a criação de uma Universidade em cada um dos cinco Estados (Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul). Fazia, porém, algumas exigências: ter por modelo a Universidade do Rio de Janeiro; possuir patrimônio não inferior a 30 mil contos de réis; firmar acordo com o governo dos Estados, arcando estes com os ônus.

Parecia que uma brisa favorável pairava sobre a educação e assim se viram fatos que, pelo menos, demonstravam não estar

morto o espírito universitário. Tal brisa era favorável, mas não muito pacífica, pois, como refere Cunha (1980:193), a solução de 'fachada não agradou aos intelectuais da época, tendo surgido críticas que incidiram sobre a falsidade do título pomposo atribuído a um mero conglomerado de escolas que continuavam tão isoladas quanto antes, com os mesmos currículos e com uma reitoria débil. Na verdade, foi um período de grande agitação e de críticas sistemáticas, feitas sobretudo através de pesquisas de opinião e de congressos. Dessa época é que data o surgimento, na burocracia do Estado e nas instituições da Sociedade Civil, dos profissionais da educação em oposição aos dilettantes, até então hegemônicos no campo educacional. Teve atuação destacada, nesses eventos, Fernando Azevedo e a Associação Brasileira de Educação (ABE), a qual funcionou como instrumento de mobilização e difusão de idéias que os profissionais da educação vieram a utilizar para aumentar sua capacidade de atuação no aparelho do Estado. Promoveu, através da ABE, três conferências na Primeira República: em 1927 em Curitiba; em 1928 em Belo Horizonte e em 1929 em São Paulo. Destaque-se ainda que foi por essa época que o Brasil mudou da França para os Estados Unidos a sua fonte de referências paradigmáticas, do que a ABE foi a grande caixa de ressonância (Cunha, 1980:193 e ss).

Realizaram-se também dois inquéritos. Um deles foi feito por Fernando de Azevedo e encomendado em 1926 pelo jornal O Estado de São Paulo. Publicado, depois, em livro denominado A educação na encruzilhada, teve grande repercussão no comportamento educacional. O outro, originou-se da Conferência Nacional da Educação, promovida pela ABE em Belo Horizonte em 1928, que, tendo coletado a opinião de 18 pessoas, procurou definir o perfil da Universidade. Prevaleceram como opiniões majoritárias:

pluralidade da organização universitária; autonomia administrativa, pedagógica e financeira; criação de Escola Normal Superior e de Faculdades de Ciências e Letras; inclusão de Museus e de Institutos de Pesquisa ao lado das Faculdades; renovação da cultura pela pesquisa científica; incentivo à cultura e à extensão universitária; conservação do método de agregação para criar Universidades ensejando o "espírito universitário" pela contigüidade geográfica dos edifícios. Tais idéias foram, aos poucos se consolidando a partir da Reforma de Francisco Campos, que veio logo a seguir (Fávero, 1977:31).

5.2.1 - Transformações na era de Vargas

Como toda revolução que se preze, também a de 1930, vitoriosa, visou "sanar e educar o Brasil", o que constituiria o primeiro dever de uma revolução que se fez para libertar os brasileiros. Foi Francisco Campos quem elaborou os decretos sobre as reformas do ensino secundário, comercial e superior, que foram assinados em 11 de abril de 1931, a saber: Decreto 19.850, criando o Conselho Nacional de Educação e definindo suas funções; Decreto 19.851, relativo à organização das Universidades brasileiras; Decreto 19.852, reorganizando a Universidade do Rio de Janeiro e do ensino superior brasileiros. As diretrizes dessa reforma foram as seguintes:

1) Objetivos básicos da Universidade: equipar tecnicamente as elites; proporcionar ambiente favorável às vocações especulativas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura.

2) Função social da Universidade - Definida por Francisco Campos como transcendente ao exclusivo propósito do ensino, a Universidade é uma família intelectual e moral, que não exaure a sua atividade no círculo dos seus interesses próprios e imediatos, mas, como unidade viva, tende a ampliar, no meio social em que se organiza e existe, o seu círculo de ressonância e de influência, exercendo nele larga, poderosa e autorizada função educativa (idem: 34).

3) Exigência de três estabelecimentos para a constituição de uma Universidade: Medicina, Direito e Engenharia; ou duas delas mais uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, visando gerar cultura e formar professores para o curso normal e secundário. Tal medida foi a mais importante e inovadora.

4) Autonomia relativa - A autonomia didática e administrativa da Universidade nem sempre foi cumprida, apesar de constantemente proclamada.

5) Medidas referentes à organização administrativa (Decreto 19815/31) - Previa-se: direção da Universidade a cargo do Reitor e do Conselho Universitário; direção dos Institutos por um diretor, pelo Conselho Técnico Administrativo e a Congregação.

6) Concurso de títulos e regulamentação do livre-docente - Foi introduzido o concurso de títulos e de provas para os novos professores, redefinindo o papel do livre-docente, havendo equiparação entre livre-docência e cátedra, para efeitos acadêmicos.

7) Regime de cátedra - Manteve-se o regime de cátedra, tendo sido definidos os princípios básicos dele e havendo-se determinado a vitaliciedade do docente após 10 anos de recondução, bem

como a inamovibilidade no sentido de que o referido professor não poderia ser privado da função senão por abandono do cargo ou por sentença judiciária.

8) Organização acadêmica - A Reforma instituiu certas diretrizes no que se refere à organização acadêmica, tais como estas: flexibilidade e diversificação de metodologia, admitindo diversos tipos de preleções e seminários; possibilidade de instituição de outros cursos de nível superior, tais como especialização, aperfeiçoamento e extensão; diversificação e ampliação do processo de avaliação, incluindo, a par das provas parciais, arguições e outros tipos de trabalhos; participação ativa do aluno.

9) Vida social da Universidade - Para a época apresentaram-se bastante ousadas as iniciativas e sugestões, ainda mais se considerarmos que elas partiram do governo. Visavam: ativa participação da Universidade na comunidade; organização de associações de classe; comunicação da Universidade e Institutos com outras instituições; formação da sociedade dos professores universitários; organização do Diretório Nacional de Professores; organização do Diretório de Estudantes e do Diretório Central de Estudantes; promoção de congressos; extensão universitária. Isso estaria, evidentemente, refletindo um clima internacional.

10) Reorganização social da Universidade do Rio de Janeiro - A Reforma visou fazer dessa Universidade um modelo para as demais. Assim, um dos aspectos iniciais foi um plano de "cidade universitária", objetivando reunir, num só local, todos os Institutos que a integravam. Essa Reforma, em que pesem suas ambigüidades como ensino elitizante e acadêmico, representou uma

abertura e possibilitou alguma estruturação em que se baseassem futuras reformas; pois, somente após o Estatuto das Universidades Brasileiras é que começou a tomar forma a idéia do que seria uma Universidade. Pode-se dizer afinal que essa Reforma durou até o advento da Lei de Diretrizes e Bases (1961).

Foi nessa época que se estruturou um movimento que vinha tomando forma desde o pós-guerra. Em dezembro de 1931, a ABE realizou, no Rio de Janeiro, a IV Conferência Nacional de Educação. Em março do ano seguinte foi lançado o chamado "Manifesto dos Pioneiros", assinado por 25 intelectuais e educadores, dentro do movimento liberal, pregando a reforma em todos os níveis. Todavia não alcançou, de imediato, maior repercussão, dado o regime repressivo então instaurado. Representaria uma análise do problema educacional sob vários aspectos e em todos os níveis, burilando princípios, traçando fins e sugerindo a criação de Universidades que pudessem exercer a tríplice função de ensino, pesquisa e extensão (Fávero, 1977: 36).

5.2.2 - Rumo a um modelo orgânico: USP, UFRJ, UnB

Partiu-se então para a superação da falta de estrutura do ensino superior e para a procura de ampliar as poucas Instituições de Ensino Superior existentes no país. O que distingue o movimento é a preocupação de divisar um modelo orgânico que atenda para os anseios nacionais, servindo, ao mesmo tempo, de protótipo. Nesse sentido são realizadas experiências em 1934 e 1935 em São Paulo e no Rio de Janeiro. Uma terceira seria feita quase 30 anos depois (1961) na Universidade de Brasília.

1) Universidade de São Paulo - Derrotadas militarmente por Getúlio, as lideranças liberais paulistas viram no desenvolvimento intelectual uma trincheira mais eficiente e de mais longa duração. Armando Sales, integrante das oligarquias paulistas e habilmente nomeado por Getúlio, instituiu uma Comissão para materializar a primeira Universidade de São Paulo, a qual se compunha de vários professores e de homens de ciência, preocupados com o problema universitário.

Desses esforços resultou, em 25 de janeiro de 1934, o Decreto 6.283, instituindo a Universidade de São Paulo, que agrupou escolas já existentes, mas incorporou a nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que, no caso, tinha funções bem mais amplas do que as propostas pela Reforma Francisco Campos. Esta, por ser mais do que mera escola normal, deveria constituir-se na alma mater da Universidade, numa influência alemã (Antunha, 1971:15). Ela era responsável por todos os ramos do saber, bem como pela promoção do ensino e das disciplinas de caráter não utilitário, pela realização de pesquisas científicas e de altos estudos de caráter desinteressado, como também pela realização de cursos básicos de disciplinas comuns e outros institutos universitários. Observe-se que, anos mais tarde (1961), a UnB iria aprimorar, em outra dimensão, esse esquema, que na prática não se realizou, acabando por tornar-se, como diz Cunha (1960:240), "mais uma escola profissional". Com isso, não se quer dizer que toda experiência tenha sido inválida, bastando verificar seu desempenho posterior. Mas sua estrutura foi marcada pelo regime e pela nossa tradição anti-univeristária.

2) Universidade do Rio de Janeiro - A segunda tentativa

foi feita, pouco antes do golpe de 1937, por Anísio Teixeira, a qual apresentou uma estrutura inovadora, mesmo em relação à USP. Era constituída de quatro Faculdades e de um Instituto, a saber: Faculdade de Filosofia e Letras; Faculdade de Ciências; Faculdade de Economia e Direito; Faculdade de Educação; e Instituto de Belas Artes. Para os efeitos deste trabalho é interessante anotar trecho do discurso da aula inaugural de seus cursos.

"A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata somente de conserva. Não se trata somente de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou de artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso escolas muito mais singelas do que universidade.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas.

Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente.

O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração; o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem (Grifos acres. apud Paim: 1981: 78,79).

Ou ainda para deixar mais claro seu pensamento sobre a Universidade brasileira:

"Esse país é o país dos diplomas universitários honoríficos, é um país que deu às suas escolas uma organização tão fechada e tão limitada que substituiu a cultura por duas ou três profissões práticas, é o país em que a educação, por isso mesmo, se transformou em título para ganhar um emprego. Haverá, por

acaso, demasiado ensino superior no Brasil ? Não. O que há são demasiadas escolas de certo tipo profissional, distribuindo anualmente diplomas em número maior que o necessário e o possível, no momento, de se consumir (idem, idem.).

Contudo, o Governo Federal se encarregou de, com um só ato, a Lei 452, criar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade do Rio de Janeiro transferindo para lá alunos e professores daquela instituição, que foi totalmente incorporada. Com isso, o Governo propunha-se criar um estabelecimento federal que fosse padrão do ensino preparatório ao magistério secundário.

Essas experiências, parcialmente frustradas, não foram negativas; antes serviram para mostrar, além da aversão à Universidade, o imediatismo e a predominância permanente dos interesses políticos. Aliás, tudo isso se reforçará na terceira experiência, feita em Brasília.

3) Universidade de Brasília - O Governo de Juscelino K. de Oliveira teve, entre outros méritos, o de ter deixado florescer um anseio antigo dos educadores. "Produto da intelectualidade brasileira descontente", a Universidade de Brasília se propôs a criação, em forma "tripartida e integrada" de: Institutos Centrais, onde se cultivariam as Ciências, Letras e Artes; Faculdades profissionais, onde se exerceriam as Ciências Aplicadas; e órgãos complementares, onde se realizariam os Serviços.

Tinha a preocupação de ser uma Universidade que, dentro do espírito crítico, representasse uma resposta às necessidades de

integração nacional e de integração científica e tecnológica. Procurava assim fazer uma revisão em todas as instituições obsoletas, através da criação integrada de Institutos Centrais e de Faculdades, quebrando a tradição de "somar" Escolas pré-existentes e através da criação do Departamento em substituição à Cátedra. Em outros termos, os Institutos Básicos viriam substituir, com algumas vantagens ao menos teóricas, as Faculdades de Filosofia das duas tentativas anteriores, seja por já nascerem dentro da estrutura, seja por proporem, além da orientação vocacional, a possibilidade de finalização.

Contudo, mais uma vez o imediatismo e a política se sobrepuseram ao bom-senso: não só a pressa em dar escola superior, o que forçou o funcionamento antecipado de alguns Institutos, mas também a "Revolução" de 64 fizeram transformações mutiladoras em seu projeto original (Fávero, 1917:43; Ribeiro, 1978:271 e ss).

Em que pese tudo isso, suas teses foram encampadas pela Reforma Universitária que será analisada a seguir.

5.3 - Reforma universitária

Todo organismo em expansão tem suas estruturas submetidas a crises. A sociedade tem padecido, no conturbado século XX, inúmeras transformações, que não permitem a seus intérpretes visão suficientemente lúcida. A Universidade, um dos esteios desse contexto, sofreu, também ela, pressões de mudança.

Pode-se dizer que, no Brasil, o ideário de reforma estava definido já antes mesmo de se ter criado a primeira Universidade oficial. Trata-se da reforma iniciada em 1918 em Córdova, de

cuja pauta (decálogo) fizeram parte questões tais como: co-governo, autonomia, eleições para todos os cargos, concursos de seleção para o magistério, fixação de mandato para professores, renovável mediante avaliação, gratuidade, responsabilidade política da Universidade, liberdade de cátedra e de frequência. Em que pese o tempo transcorrido, pode-se observar que muitas delas ainda não se concretizaram (Ribeiro 1978: 123).

5.3.1 - Antecedentes

O período das duas décadas que antecederam a reforma universitária foi de grande transformação no mundo todo. Após as duas Guerras, as transformações foram muitas e muito rápidas, o que gerou desafios insuperáveis, tais como mudança de regime em vários países, modificações da geografia política e dos esquemas de dominação, explosão demográfica e procura desenfreada da educação.

No Brasil, o movimento de reforma começou a encontrar clima com a aceleração do processo de desenvolvimento na década de 50. A reforma universitária, junto com outras reivindicações, foram iniciadas e fomentadas sobretudo nos meios estudantis.

Como a União Nacional dos Estudantes (UNE), criada sob a ditadura de Vargas, encarava, nos anos 60, no Governo João Goulart, a reforma universitária, vê-se em documento editado por ela sob o título O que é a UNE, sem data, no capítulo "UNE, reforma universitária", onde se lê o seguinte:

Com o Seminário de Reforma do Ensino promovido pela UNE em 1957, nasceu a luta pela Reforma Universitária. Não que o movimento estudantil já não tivesse sustenta-

do antes lutas por reivindicações imediatas, nem que ocasionais crises já não tivessem alertado para as deficiências do sistema universitário brasileiro; mas, com o Seminário é que o movimento estudantil desperta para uma luta mais sistemática pela Reforma.

Assim, o movimento da reforma universitária ou o incremento dele não poderá ser avaliado senão pela análise dessa geração de estudantes. O mesmo documento ainda fala que o Seminário Latino-americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior reunido na Bahia em 1960 era o primeiro em que os estudantes brasileiros tomavam consciência da reforma universitária enquanto luta de democratização. Fávero (1977: 44 e ss), menciona a seqüência de encontros, bem como a temática aí desenvolvida, os quais, junto com outras reformas, iriam depois deflagrar movimentos populares.

Logo após o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária de Salvador, do qual saiu a "Declaração da Bahia", realizou-se o 1º Encontro da Região Sul, em Porto Alegre. Daí nasceu a "Declaração de Diretrizes para uma Universidade Sulina". O 2º Seminário Nacional de Reforma Universitária foi promovido pela UNE em Curitiba, de 20 a 27 de março de 1962, resultando na "Carta do Paraná". O 3º Seminário, realizado em Belo Horizonte em 1963 e a "greve de um terço" compõem o arcabouço de uma época áurea de politização estudantil e de participação na reforma universitária. Serão analisadas, em seguida, de modo sucinto, as contribuições que daí advieram.

1) Declaração da Bahia - Programático, o texto constituiu-se de três títulos básicos: a realidade brasileira, a universidade no Brasil, a reforma universitária.

a) Realidade brasileira - Os estudantes apregoam a necessidade de visão mais ampla, não tendo sentido discuti-la abstratamente. Para isso apresentam uma situação: país em vias de desenvolvimento, oligárquico e classista, apresentando inúmeras contradições e injustiças. Depois citam-se as suas proposições gerais, sem constituírem um projeto: criação de sólida infraestrutura de base, reforma agrária, socialização dos setores fundamentais da economia e superação da condição proletária. Dá-se destaque especial à necessidade de a Universidade estar comprometida com a realidade da qual faz parte.

b) Universidade brasileira - A Universidade apresenta-se como superestrutura de uma sociedade alienada, subdesenvolvida e estratificada quanto à distribuição de benefícios econômicos e sociais. A Universidade é apresentada como privilégio, situada no tope do processo discricionário de ensino. Sua visão cultural, profissional e social é falha: culturalmente, por não ser repositório de cultura nem realizar pesquisa; profissionalmente, por estar fora da realidade e não responder à demanda; socialmente, pelo aspecto antidemocrático de acesso e por formar pessoas individualistas.

c) Reforma universitária - Fixam-se, nesta parte do documento, as diretrizes principais: não ser "mero retoque", mas ser feita em profundidade; tornar-se parte de uma "reforma das estruturas". No sentido de realizar os objetivos propõe: lutar pela reforma e democratização do ensino; abrir a Universidade ao povo, oferecendo cursos para todos: de alfabetização, a serem ministrados por qualquer Faculdade; de mestre de obra, por escolas de Engenharia; de líderes sindicais, por Faculdades de

Direito, e assim por diante, conforme as necessidades de cada área. Propõe, ainda, colocar a Universidade a serviço das classes menos favorecidas, através da extensão, a qual ofereceria assistência médica, jurídica, odontológica, etc.

Além disso, faz críticas e sugestões relativamente aos problemas pedagógicos e acadêmico-administrativos, no sentido de sua atualização e racionalização, propondo: autonomia universitária didático-administrativa e financeira; tempo integral aos professores; eliminação da cátedra vitalícia; melhorias na formação dos professores; co-governo, envolvendo proporcionalmente docentes, discentes e ex-alunos; não reeleição do reitor e dos diretores; exame vocacional prévio ao vestibular; ampliação de vagas nas escolas públicas; currículos e programas ajustados à realidade nacional e regional; cadeiras básicas nas primeiras séries; descentralização curricular após fixação de diretrizes.

2) Encontro Sul - São retomados e analisados os mesmo temas. Como novidade apresentam-se as sugestões: (a) Colégio Universitário como proposta de modificação do acesso; (b) Conselho Universitário Regional para tratar do problema da criação de instituições de ensino superior isoladas, da revisão do sistema de aprovação, do planejamento da atuação comunitária e do ensino por correspondência e por rádio-difusão.

3) Carta do Paraná - Fruto do 2º seminário realizado em Curitiba em 1962, apresentou igualmente três tópicos:

a) Fundamentos - Como componentes de sua fundamentação ela preconizou não só uma Universidade crítica, antidogmática, imune às discriminações econômicas, ideológicas, políticas e soci-

ais, mas também uma formação geral e técnica em relação mútua.

b) Análise crítica - A Carta propõe definições relativas ao papel da Universidade como instrumento de elaboração da cultura e da formação da consciência nacional e popular. No aspecto didático, acadêmico e administrativo, reitera a declaração da Bahia e acrescenta ao temário a questão do Colégio Universitário (Encontro Sul) e dos órgãos anexos complementares (bibliotecas, rádio, TV, etc) para a comunicação com o povo. Finalmente enfatiza-se o assunto da cogestão e da participação de um terço no colegiado. A análise encerra-se com críticas à UnB, que, pretendendo ser fonte de elite cultural do país, estava alheia à luta contra a aristocracia.

c) Esquema tático de luta - Este esquema veio gerar grande polêmica e tumulto, pois não se chegou a um acordo sobre se incluía a reforma universitária junto com as outras reformas de base nem quanto às formas de luta.

4) Seminário de Belo Horizonte - No 3º seminário, realizado em Belo Horizonte, aprofundaram-se apenas alguns temas, tais como, por exemplo, a necessidade global de reformas, não se restringindo à Universidade. A extrapolação da luta estudantil tornou ainda mais difícil o diálogo entre estudantes, professores e autoridades. Corria o ano de 1963.

Com a "Revolução" de 1964 e conseqüente cerceamento dos movimentos estudantis (Lei Suplicy 4464/64), a atuação dos estudantes concentrou-se na luta pela revogação dos acordos MEC/USAID e da própria Lei 4464, a qual, entre outras coisas, substituía a UNE pelo Diretório Nacional dos Estudantes (DNE) e impunha voto obrigatório dos estudantes nos cargos da Uni-

versidade e punia a manifestação política. Mais tarde foi reforçada e ampliada pelo Decreto-Lei 228 de 28/02/67.

Segundo Fávero (1977:51), além dessas discussões e apesar do clima de repressão, outros temas continuaram sendo debatidos, tais como: gratuidade total do ensino, aumento de verbas, aumento de vagas, direito de greve e de criação de instituições estudantis, bem como rejeição da idéia de transformar as Universidades Federais em Fundações. O que pôs fim à discussão foi o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de dezembro de 1968, e o Decreto-Lei 477, de fevereiro de 1969.

O Governo, após todas essas manifestações estudantis, começou a tomar medidas, ao que parece, paliativas. De qualquer modo, porém, acertadamente do ponto de vista metodológico, começou a expedir princípios e normas para a estruturação das Universidades (Decreto-Lei 53/66 e 252/67), bem como sobre o magistério e a duração dos cursos. Não fosse a situação conflituosa, talvez fosse esse o melhor caminho. Porém, as coisas se precipitaram de tal modo que a reforma saiu às pressas e, intencionalmente ou não, sem discussão mais ampla.

Em seguida serão passados em revista alguns acontecimentos que representam uma resposta do Governo a essa situação.

Da reunião dos reitores das Universidades Federais em Brasília, em julho de 1961, saiu uma declaração de princípios definindo: os objetivos da Universidade (ensino, pesquisa e elaboração cultural); a autonomia universitária do ponto de vista econômico, financeiro, didático, administrativo e disciplinar; não só a criação de Institutos universitários, o que visava à pesquisa e ao entrosamento deles com os Departamentos e as Câ-

tedras, mas também à carreira do pesquisador e de especialistas; a criação do Colégio Universitário, visando ao encaminhamento vocacional e ao preparo dos candidatos; o aumento de matrículas; a articulação das Faculdades e das Escolas com os Institutos Universitários; o agrupamento das cadeiras nos Departamentos; a manutenção da cátedra, a ser preenchida por concurso; a remuneração e o tempo integral dos professores; a cidade universitária como elemento integrador.

A partir daí, em virtude da tradição mais ou menos arraigada e do aspecto retrógrado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61), iniciou-se, na Universidade do Brasil (UB), uma reforma. Essa Universidade, hoje UFRJ, já havia servido de modelo em 1937. O Conselho Universitário nomeou uma comissão especial, que achou oportuna a criação de um Escritório de Planejamento da Universidade do Brasil, o qual após pesquisa, apresentou uma síntese, fixando as "Diretrizes para a reforma da Universidade do Brasil". Estas constavam dos seguintes pontos: fins da Universidade do Brasil; problemas de autonomia financeira, administrativa e didática; estrutura organizacional, distinguindo os órgãos-meios e os órgãos-fins; corpo docente, sua constituição e características; corpo discente, analisando problemas de acesso, preparo prévio, assistência, representação e participação em órgãos deliberativos, direitos e deveres; política dos cursos de graduação e pós-graduação; problemas de pesquisa; responsabilidade e cooperação com a comunidade local, nacional e internacional; aproveitamento e mobilização de recursos.

Essas diretrizes, complementadas pela referida Comissão,

foram aprovadas e detalhadas pelo Conselho Universitário. Porém, antes de serem aplicadas, sofreram o impacto do Movimento de 1964 (Fávero, 1977: 54).

5.3.2 - Reversão na era revolucionária pós-64

Como não possuísse sequer modelos próprios e não concordasse com os modelos propostos pelos movimentos existentes, o Governo houve por bem apelar para o exterior. O modelo escolhido não poderia ser outro senão o dos Estados Unidos.

1) Modelo americano - Rudolph P. Atcon, conhecedor de problemas universitários em âmbito internacional e, em especial, na América Latina e no Brasil, desenvolveu, entre junho e setembro de 1965, a pedido da Diretoria do Ensino Superior do MEC, um estudo, que foi publicado por esse Ministério, no ano seguinte, sob o título "Rumo à reformulação estrutural da Universidade brasileira". Desse estudo resultaram as seguintes sugestões: criação de centros universitários em vez de institutos centrais; propagação da estrutura da Universidade do Brasil como modelo; moratória da legislação, a fim de que se pudessem realizar experiências; recomendação ao CFE no sentido de que desse poder irrestrito às Universidades quanto ao seu estatuto; provisão de verbas orçamentárias para pesquisadores com dedicação exclusiva; incentivo a publicações científicas; criação de um Conselho de Reitores, tendo uma secretaria geral, e devendo promover estudos sistemáticos sobre ensino superior e seu planejamento.

Segundo Fávero (1977:56 e ss), Atcon, além de haver atuado no

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), ou através do mesmo (o que não se pode caracterizar), elaborou uma série de projetos.

Além de Atcon, diversos outros elementos caracterizam a radical vinculação e dependência dos Estados Unidos, como o foram os convênios celebrados com esse país. A título ilustrativo serão mencionados dois:

a) Convênio Suplicy-MEC-USAID (23-06-65, que, durante muito tempo, se manteve sigiloso e se constituiu em fonte de muitas controvérsias. Entre muitas coisas, visava a uma análise profunda da situação educacional do país, no propósito de ser um confronto de características e necessidades e de constituir-se em plano de longo alcance que equilibrasse a análise e a ação.

b) Convênio Tarso Dutra-MEC-USAID (09-05-67) - Apesar das críticas e controvérsias de tais acordos, dois anos depois outro convênio foi assinado, visando resolver problemas de expansão e aperfeiçoamento do ensino, a curto e a médio prazo, desta vez tendo como signatário o Ministro Tarso Dutra. Fávoro (1977) menciona o fato de que ao sentir recrudescer o movimento universitário, o Governo Federal através do Decreto 62.024 de 29/12/67, nomeou uma comissão especial para emitir parecer sobre: reivindicações, teses e sugestões sobre atividades estudantis; planejar e propor medidas para melhorar a aplicação das diretrizes; supervisionar e coordenar essas diretrizes.

Essa comissão, presidida pelo Coronel Meira Matos, manteve contato com administradores, mestres e alunos, levantando e analisando os seguintes pontos críticos:

a) inadequação da estrutura do MEC, pois estavam emperrados os setores de Ensino e Cultura;

b) crise de autoridade, pois havia estrangulamento no fluxo de ordens; geração de controvérsias pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação e concessão excessiva de poder ao CFE; o fato de o Presidente da República e o do MEC serem meros executores de decisões do CFE; crítica à forma de escolha de Reitores, pois esta deveria ser de livre escolha do Presidente; enfim, necessidade de haver centralização total nas mãos do Presidente;

c) crítica à remuneração docente, a qual gerava problemas para o aluno, falta de dedicação do professor, propondo, em contrapartida, vários incentivos, bem como a desvincular o quadro do magistério do sistema federal, criando remuneração pela produtividade e sugerindo maior racionalização do serviço;

d) liberdade de cátedra, a qual, segundo a Comissão, levava ao uso arbitrário do princípio, lembrando que esse "privilégio" não isentava do dever "nem da repressão penal";

e) política e ampliação de vagas: ausência de política visando ao incremento anual gerava "excedentes", de um lado pela realidade sócio-econômica do país e, de outro, pela política educacional;

f) reforma universitária; para cuja realização os decretos (53 e 252) teriam dado abertura, mas muito vaga; os recursos seriam otimizados através do ensino pago e da diminuição da duração dos cursos;

g) lideranças inautênticas, havendo, segundo o Relatório, al-

guns comunistas, apoiados pela imprensa e contando com a complacência de alguns Reitores e Diretores, propondo, em contraposição o Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico e Social (MUDES) e sugerindo o barateamento do material didático, bem como medidas de controle sobre o antigo restaurante universitário, o Calabouço, fonte de agitações;

h) ausência de fiscalização dos recursos, a qual levaria a abusos, tendo-se proposto eliminar a gratuidade do 3º Grau e os incentivos fiscais. Finalizando, a Comissão ressaltou que, sem atender a esses pontos, não seria possível realizar uma reforma conseqüente.

3) Crise e reforma - Em 1968 estourou a crise dos excedentes. A solução do Governo foi criar um grupo de trabalho pelo Decreto 62.937, de 02-07-68, para, em caráter de urgência, estudar o assunto. Tinha por finalidade estudar a reforma universitária brasileira, visando alcançar da Universidade eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível. Além da necessária reestruturação administrativa e acadêmica, apresentou as seguintes conclusões:

a) A Universidade deveria ser elevada "ao plano de racionalidade crítica e criadora", integrando o homem no momento histórico" e elegendo a Universidade como "instância de reflexão" sobre o desenvolvimento.

b) Ela deveria ter como divisa uma "racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional".

c) Deveria criar "estruturas orgânicas e flexíveis em lugar de cátedras e de unidades autônomas".

Ao final foram dadas as seguintes sugestões: organizar a Universidade em forma de autarquias, fundações ou associações, sendo-lhes assegurada a autonomia; unificar paulatinamente o vestibular; estruturar um 1º ciclo geral, visando recuperar falhas, dar orientação vocacional e promover o estudo básico; criar cursos de curta duração; instituir a matrícula por disciplina; incrementar cursos de pós-graduação para cientistas, técnicos e professores; expandir o ensino superior mediante a definição de metas e critérios; promover a integração e a participação efetiva dos estudantes; dotar de maiores recursos a educação com vistas à expansão; adotar o sistema departamental como forma de concentração de recursos humanos e materiais.

Enfim constituiu um diagnóstico, em linguagem surpreendentemente corajosa e agressiva; abriu caminhos relacionou causas e efeitos. Mas, na prática, é contraditório, no sentido de que fala em Universidade orgânica e crítica, mas permanece atomizada e voltada somente para o ensino profissionalizante (Fávero, 64 e ss).

4) Organização - Citam-se, a seguir, os mais importantes aspectos organizacionais segundo o roteiro da legislação da Reforma. Observe-se que a preocupação do legislador foi centralizadora (Mattos 1982:34).

As Universidades Federais organizar-se-ão (Decreto 53/66) com estruturas e métodos que preservem a unidade das funções de ensino e pesquisa e que visem plena utilização de recursos, sem duplicação de meios.

Em virtude da falta de clareza, surgiu o Decreto 252/67, conceituando as Áreas Básicas, impondo o sistema departamental,

reduzindo a autonomia de cátedra e integrando-a no departamento (Fávero, 1977: 68).

A "estrutura orgânica, com base nos departamentos, reunidos ou não em unidades mais amplas", só foi definida pela Lei, 5.540/68, a qual acrescentou ainda que: a Universidade Federal deveria ser organicamente integrada e integralizada por departamentos do mesmo campo e que o departamento é a célula fundamental. Este e a própria Universidade são essenciais. O departamento é definido como sendo órgão de ensino e de pesquisa que se estrutura para o cultivo de um campo do saber, como congregação de professores com objetivos comuns de ensino e pesquisa, como conjunto de disciplinas afins e como unidade administrativa dotada de meios, serviços e instalações. Os princípios básicos que determinaram o departamento foram: a não duplicação de meios materiais e humanos, a eliminação do catedrático.

Na prática se observou que o próprio Atcon previu: tentou-se colocar nomes novos em órgãos velhos como aconteceu nas Faculdades; que foram apelidadas de "centros" e nas cátedras, que foram chamadas de "departamentos". Podem-se observar outras disfunções, de cunho político, visando aumentar o número de departamentos ou de disciplinas lecionadas por departamento, além de resistência generalizada contra o novo sistema. Ademais, estaria dentro da crença popular de que a lei resolveria por si mesma os problemas, esquecendo-se que a reforma deveria constituir-se em processo permanente, flexível e dinâmico.

5) Expansão - Foi regulada pelo Decreto-Lei 63.341, de 01-10-68, até a Lei 5.540; mais tarde o foi pelo Decreto

464/69, que a condiciona aos reclamos do mercado.

Um dos princípios da Lei 5.540 é o de que todo o ensino seja feito em Universidade. Porém o próprio CFE autoriza instituições de ensino superior isoladas. Dessa forma, o ensino superior passou a ser feito basicamente por instituições de ensino superior isoladas e, sobretudo, privadas em áreas de humanidades (Vahl 1980:96).

Persistiu, por outro lado, a falta de igualdade e de unidade. Numa tentativa de aumentar a coordenação e o controle das áreas educacionais, inclusive de servir de parâmetro, surgem os Distritos Geo-educacionais. Aparecem no 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), no Plano Setorial de Educação e Cultura estabelecidos como prioritários. O CFE aprova (parecer 701/74), e a Portaria Ministerial 514/74 fixa 41 Distritos Geo-educacionais e manda que o MEC e o então DAU os mantenha atualizados. Porém, ao que parece, somente em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul (Passo Fundo), o assunto é levado a sério (Fávero 1977:75).

6) Acesso ao ensino superior - Além de sua tese de doutorado, transformada em livro (A privatização do ensino superior no Brasil, 1980), o Prof. Rogério Vahl escreveu, no mesmo ano, outro, intitulado O acesso ao ensino superior no Brasil, em que analisa o problema do acesso, com abundância de dados estatísticos e histórico-comparativos do Brasil e de outros países. Na segunda obra continua o discurso da primeira e situa a questão do acesso como problema que se tornou crucial a partir dos anos sessenta, tendo atingido seu ponto máximo com a crise dos excedentes, em 1968. Reafirma que, da expansão do ensino do segundo grau e das aspirações por maiores níveis de renda e de

status social, se originou o aumento crescente de candidatos ao ensino superior. Tudo isso se alia à explosão demográfica, a qual, por sua vez, provoca uma demanda que não pode ser atendida pelo poder público. Este, por sua vez, convocou o empreendimento privado para fazer face ao problema, gerando, com isso, novas distorções, pois os cursos nobres, principalmente engenharia e medicina, que exigem grandes investimentos, assim como os cursos de pós-graduação, que exigem pesquisas e têm custo mais elevado, não apresentam atrativos à área privada, desenvolvendo-se apenas as chamadas escolas de "quadro e giz", nas áreas de humanidades. Com isso se chegou a uma saturação de mercado e de reversão nas expectativas de ascensão social e de renda.

O acesso às escolas oficiais é geralmente franqueado aos que têm melhor preparo no secundário, e estes constituem a elite sócio-econômica que pode pagar a escola secundária e os cursos, ingressando, dessa forma, numa escola superior do Estado, a qual, ao contrário do curso médio, é de melhor nível do que a privada (Vahl, 1980b: passim).

A Lei 5.540, nos seus artigos 17-21, tendo regulado o acesso, estabeleceu o vestibular como meio de apurar o conhecimento nas várias áreas do segundo grau, sem ultrapassá-lo, visando a formação passada e a aptidão para o estudo. Quanto à unificação do vestibular, o Decreto 464/69, artigo 5º, sugere a realização de convênios para a unificação. Daí, vasta legislação foi editada, concorrendo basicamente para os seguintes pontos: função classificatória, conteúdo abrangido e nível de complexidade, avaliação da formação recebida.

Pode-se concluir, a partir daí, que, dentro do espírito de burocratização, por vezes se esquece que o vestibular, apesar de ser classificatório, não é mera formalidade administrativa. Em função disso, o numerus clausus faz tábula rasa das condições do mercado. Faz pouco caso do ensino do 1º e do 2º graus que, se analisados separadamente, poderiam ser melhorados em muito. Ao mesmo tempo, parece considerar os "cursinhos" como um mal necessário.

7) Ciclo básico - O Decreto-Lei 464/69, embora tenha referendado a instituição do primeiro ciclo para todos os estudos profissionais de graduação, não encontrou condições de ser implantado. O chamado primeiro ciclo teria como funções: recuperar as insuficiências evidenciadas pelo vestibular na formação dos alunos; dar orientação para a escolha da carreira; realizar estudos básicos para ciclos ulteriores.

Conforme Ribeiro (1978, 23 e ss) essas intenções não são novas, mas a sua realização deveria estar respaldada por uma estrutura multilinear e não no sistema tradicional, que a Universidade brasileira ainda não conseguiu superar, apesar da reforma, pois a Universidade brasileira ainda não tomou consciência de que a verdadeira reforma não é constituída por um bem elaborado corpo de leis, mas por uma opção pela mudança orgânica de todo o sistema, procurando adaptá-lo às necessidades atuais. Pois, a própria legislação que institui o primeiro Ciclo ou Ciclo Básico é conflituosa com a do primário e secundário. Poder-se-ia ir mais longe até, dizendo que faltam algumas funções na relação daquelas declaradas no Decreto-Lei 464/69, ou seja, a preocupação de consolidar a formação moral e humanística pretensamente

recebida no secundário e de abrir novas perspectivas ao futuro profissional, que, antes de sê-lo, no dizer de Gasset, é, acima de tudo, um ser humano (1966: 338).

8) Sistema de crédito - Implantado na maioria das Universidades brasileiras, embora não fosse obrigatório por lei (Parecer 33/71, que aprovou a Indicação 4/71), ele também apresenta disfunções em vista da inadequação estrutural e, talvez, da falta de compreensão da própria função da Universidade. No documento elaborado sobre a avaliação da reforma, destaca-se que

a não efetivação do sistema de créditos é declarada como resultante de instrumentos de obstrução de extrema relevância: burla docente, extensão mínimo curricular, excesso de pré-requisitos, e a pura e simples inexecução do sistema declarado na fórmula do crédito como 'não-moeda universitária', impossibilitando a circulação dos estudos preconizada inclusive em dimensão nacional pelo Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (Avaliação 1975: 547).

Mas o que é mais lamentável é a deturpação do próprio espírito da Reforma. Ao invés de ser entendida como processo de ajustamento estrutural às necessidades da sociedade global, cada um está mais preocupado com sua vaga ou sua facção, sua disciplina ou seu departamento.

A matrícula por disciplina igualmente, em muitos casos, se não piorou, em nada contribuiu. Serviu antes como elemento de bloqueio emocional contra a Reforma: tal é a via crucis a que os estudantes se vêem submetidos por ocasião da matrícula, muitas vezes sem nenhuma orientação adequada, porque o próprio orientador não conhece o sistema, não está imbuído do espírito

da Reforma ou está sobrecarregado.

9) Professores - A Lei da Reforma contemplou com o capítulo dois a questão do magistério, que foi complementada pela Lei 5.539/68, a qual dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior Federal. Define, entre outras questões, as categorias do magistério a nível federal, no que é seguida pelas demais escolas de nível universitário: Professor Titular, Adjunto e Assistente. Admite também o Auxiliar de Ensino em estágio probatório de quatro anos, dentro dos quais deveria realizar curso de pós-graduação.

Quanto ao regime de trabalho, o Estatuto apresenta duas modalidades: dedicação exclusiva e por hora aula. Foram criadas também nas Universidades Federais a Comissão Permanente de Regime de Dedicação Exclusiva (COPERTIDE) e a Comissão Coordenadora do Regime Integral e Dedicação Exclusiva (CONCRETIDE).

Apesar de tudo, até aos dias atuais a carreira docente continua sendo grande problema, haja vista o clima que paira hoje nas Universidades Federais e, de certa forma, em geral. De nada adianta querer profissionalizar o professor e pretender que ele tenha dedicação exclusiva sem uma remuneração condigna e sem uma perspectiva de carreira.

10) Pós-graduação - Dentro de uma característica que lhe é própria, a LDB (4.024) fala da pós-graduação, mas não conceitua sua natureza nem especifica suas funções. Estas irão ser definidas apenas no Parecer 977/65 do CFE, como sendo "ciclo de cursos regulares", visando "desenvolver e aprofundar a graduação e conduzindo à obtenção do grau acadêmico de mestre ou doutor". O Parecer aconselha estabelecer não só princípios doutrinários,

mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento.

Contudo, sua institucionalização só se deu com a Lei 5.540/68. Em 1969 o Parecer 77 do CFE determinou normas para que os diplomas tenham validade nacional e gozem das prerrogativas, exigindo o credenciamento pelo CFE.

Pelos Decretos 63.343/68 e 65.310/69 foram atribuídos à CAPES, articulada com a CNPq, a responsabilidade de identificar os centros de pós-graduação dotados de requisitos para o financiamento por agências federais. Complementarmente foram editados ainda o Decreto 67.348/70, instituindo o programa intensivo de pós-graduação nas áreas de desenvolvimento tecnológico, e o Decreto 73.411/74, criando o Conselho Nacional de Pós-Graduação. Com base na atuação do Conselho é aprovado o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, que sintetiza a política do Governo com vistas à formação de recursos humanos.

Diante da expansão da graduação, torna-se difícil manter o alto nível e os motivos fundamentais da pós-graduação, formar professores competentes, estimular a pesquisa científica e o treinamento eficaz de técnicos e de intelectuais para o desenvolvimento. Todavia, o que geralmente se observa é que a pós-graduação veio desempenhar algumas das funções anteriormente preenchidas pelo curso de graduação, de vez que a massificação determinou o abaixamento de nível deste, bem como não atendeu aos motivos fundamentais da pós-graduação, ou seja, à realização da pesquisa, pois escasseiam recursos humanos e materiais, não há oportunidades de estágio e de treinamento e são pouquíssimos os professores com tempo e condições de dar orien-

tação aos alunos (Fávero, 1977: 80 e ss).

Tudo isso equivale a dizer que se trata de uma Universidade subdesenvolvida num país também subdesenvolvido. O primeiro passo consiste em reconhecer isto: o próximo é saber que os parâmetros e os meios não são os mesmos dos países desenvolvidos de onde se obtêm livros, cursos e quiçá os próprios parâmetros.

5.4 - Síntese crítica da Universidade no Brasil

Sem pretender entrar em detalhes de cunho político-ideológico, por não ser objeto deste trabalho e por merecer estudo à parte, pode-se dizer que, em síntese, a Universidade no Brasil traz, desde suas origens, o signo fatídico do colonialismo e do oportunismo. Daí justificar-se na linguagem tragicômica de Oliveira Lima (sd: 17), que "de fato o Brasil nasceu em 1908, com a transmigração da família real". E pergunta por que não mudarmos, realisticamente, para este marco a data do descobrimento do Brasil. Diz que, se fôssemos mais radicais, transportaríamos a data da Independência para a Revolução de 1930, "considerando o Império todo e a República Velha como aspectos modernizados da Colônia...", pois "até 1930, o Brasil era apenas um vasto arquipélago de fazendas de gado e de café, onde desmandava o coronel com seus 'cabras', um pequeno exército privado".

Por outro lado, a propósito do aspecto profissionalizante do nosso ensino superior e de a nossa Universidade ser temporã, lê-se em Paim(1981:12) que "a transformação da Universidade medieval para introduzir em seu seio a ciência moderna" foi "processo extremamente longo e complexo". Que "no caso de Portugal, o marquês

de Pombal promoveu, em 1772, uma reforma que, de certo modo, antecipou o problema em relação às adaptações posteriormente introduzidas na Universidade européia". Já "em Portugal a Universidade tradicional foi virtualmente destruída e a singularidade do evento consistiu no fato de que a nova instituição estaria voltada para a ciência aplicada. Dali em diante tratava-se "de formar uma elite renovada, apta a identificar as riquezas naturais do reino e a explorá-las". Pois a nova Universidade "foi encarada como uma peça essencial do projeto de tornar Portugal uma nação rica e próspera". Escapando portanto, à reforma, a compreensão da ciência como "saber desinteressado e como busca da verdade". Paim completa dizendo que "a geração dos sutores pombalinos que acabou chegando ao poder depois de sua morte, a despeito das tentativas de eliminar sua presença na história de Portugal", evoluiu de fato "para prescindir da Universidade como instituição unitária e integrada, enfatizando o ensino de nível superior em estabelecimentos isolados", cujo modelo "seria adotado abertamente no Brasil, com a transferência da família real e preservado após a Independência".

Mas o infortúnio de nossa Universidade não pára aí. Após a "esclarecida" influência do iluminismo, através de Pombal, a Universidade brasileira é menosprezada pela religião da "Ordem e Progresso" dos positivistas (ecos da França), que viam a Universidade como elitizante e promotora de saber ornamental.

Assim como Oliveria Lima, também Paim concorda ter sido a partir de 1930 que, num desfecho inesperado, o novo governo adota a Universidade como modelo para o ensino superior, se bem que longe de corresponder às aspirações da intelectualidade. Pois, a Universidade estava, de certa forma, divorciada da ciência e dos altos estudos. Só aos poucos, nos raros lampejos de liberdade ou nos sonhos mais ousados de algum pensador, ela vem acalentando os ecos de sua originalidade e a razão principal de sua existência.

Muitas vezes, ao longo dos debates da intelectualidade brasileira, a título de ser realista, sublinhou-se o aspecto profissionalizante, mas encarecendo invariavelmente a missão científica. Porém, em raros mas significativos momentos, sublinhou sua missão primeira. Destaca-se em Paim (1981: 47 e ss) Gilberto Amado, dizendo ser "indiferente que as Faculdades de preparação profissional, técnica, imediata, chamadas superiores, continuem isoladas ou reunidas, a menos que um princípio de organização geral não lhes modifique o caráter". Igualmente, Álvaro Osório Almeida, por sua vez, demonstra que, "para manter o espírito de progresso, mesmo dos povos mais adiantados, é necessário manter, ao lado dos espíritos utilitários, outros idealistas", estes mais raros do que os primeiros e "capazes de encontrar na contemplação pura dos fenômenos naturais em seu conhecimento ou estudo, ou no cultivo das letras, a ple-

na satisfação às suas necessidades intelectuais". Também Amoro so Costa, embora não conteste a importância do ensino técnico, "que deve ser ampliado e aperfeiçoado constantemente", sublinha que "o que há de essencial na pesquisa científica é a inspiração idealista que ela é eminentemente apta a desenvolver". Diz ainda que além de "descobridores, os que a ela consagram são mestres de humanidade, para os quais nada existe de comparável ao culto da verdade e da beleza"; e destarte amparar o seu esforço e preparar um mundo melhor. (Apud Paim 1981: 44 e ss; grifos acres.)

Igualmente Fernando de Azevedo, sem dúvida um dos patronos da Universidade brasileira, em que pese sobre ele a pecha de expoente da vertente elitista do liberalismo de Dewey, não deixa de ter razão ao afirmar que não é na especialização profissional, ainda que elevada à perfeição técnica, mas, ao contrário, na Universidade, que se pode achar a certeza do progresso, tanto para o mundo em geral quanto para cada ciência em particular. O saber deveria ser produzido e transmitido no ensino superior, livre e desinteressado, desenvolvido em todas as direções e capaz de contribuir, por sua força orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, mas também para o enriquecimento do saber humano (Cunha 1980: 231 e ss.).

Na verdade é difícil conciliar o desenvolvimento da "cultura livre e desinteressada" numa sociedade marcada, desde sempre, pelo imediatismo exploratório no sentido mais amplo do termo, e cuja estrutura não oferece condições nem sensibilidade para distinguir entre a formação da manipuladores da tecnologia a serviço do capitalismo e a "formação de verdadeiros profissionais imbuídos de uma visão global do homem e da sociedade (Marobin, 1981: 16).

Quanto às funções atribuídas à Universidade - ensino, pesquisa e extensão - observa-se a nítida predominância da atividade de ensino e a ausência de um entrelaçamento orgânico entre estas três funções (Xavier 1978: 61).

O ensino tem, de modo geral, o cunho meramente informativo e estatístico, desfigurando totalmente o aspecto humanístico de que a Universidade se revestiu desde suas origens.

A pesquisa, que deveria ser incentivada através dos cursos de pós-graduação, gerou uma excrescência em relação à Universidade, criando um quadro paralelo de pesquisadores, deslocando os centros de decisão para fora dela em razão do seu financiamento por grupos externos, prejudicando a função de ensino através da suplementação salarial de até 60% para os pesquisadores, tornando desinteressante para boa parcela a sala de aula (idem: 6).

A extensão por sua vez, salvo as honrosas exceções, tem servido a propósitos particulares ou tem assumido caráter assistencialista, deixando assim de ser o grande instrumento de integração tanto do ensino com a pesquisa quanto da Universidade com a comunidade.

O acesso ao ensino superior, em que pese sua expansão, não serviu a nenhum dos objetivos almejados por sua clientela, ou seja, de status nem de emprego: primeiro porque o título acadêmico se tornou banal, segundo porque o que se viu foi o aumento de funcionários burocráticos e balconistas graduados, porquanto o problema de aumento de emprego pertence à estrutura econômica, os centros de decisão nesta área não estão exatamente dentro do país. Como se viu, também o acesso está condicionado, desde antes do vestibular, pela situação sócio-econômica do indivíduo, de nada adiantando o crédito educativo como solução para os já aprovados (ibidem: 8).

Os alunos, alienados do debate nacional pela legislação revolucionária, não entendem, em sua maioria, o que ocorre em sua volta, não se preocupando, via de regra, com outra coisa senão com o título, a despeito de sua desvalorização.

Os professores, que têm condições de se profissionalizarem e de desenvolverem o verdadeiro espírito universitário, estão nas Universidades federais porque estas os contratam geralmente por período integral, embora sua situação funcional e salarial deixem muito a desejar. As entidades particulares ou as fundações em geral, em que pesem as exceções, não apresentam aos professores condições de desenvolverem atividades tipicamente universitárias. Muito mais que na Universidade Federal e, embora também nesta, o professor usa significativamente a instituição como mero símbolo de status profissional, constituindo-se, não raro, em elemento desestruturador do corpo docente.

A organização do ensino superior tem-se estruturado de tal forma que permita o controle governamental (Mattos, 1982:32) sua modificação pouco tem a ver com problemas pedagógicos ou de desenvolvimento, tendo sido geralmente feita de afogadilho

e sob pressão ou, ainda, a título de tomar a dianteira para evitar a instabilidade, como foi o caso da reforma realizada pela Lei 5.692/71, que profissionalizou integralmente todo o sistema de ensino sem o mínimo interesse ou opinião das lideranças educacionais (Lima: sd.: 15).

Pelo texto do Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (Decr. 62.937/68) percebe-se que ao menos dentre os integrantes do Relatório existe forte tendência para a concepção espiritualista da Universidade; o que se pode depreender da leitura do mesmo. Apesar disso, a legislação oriunda da atividade do Grupo não condiz com tal filosofia. De fato, este apenas obedeceu ao artigo 1º do Decreto que o instituiu, ou seja, estudou "a Reforma da Universidade brasileira visando a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País" (Paviani, 1980: 74).

Atualmente parece estar se formando, em termos de política educacional, uma preocupação com a educação básica, constituindo um dos maiores óbices, o seu financiamento. Pairam dúvidas quanto à política de expansão, ou melhor, quanto à sua medida, porquanto o seu ritmo foi, há pouco, praticamente sustado (Xavier 1978: 11 e Madeira, 1981:4).

Como problemas futuros ficam a heterogeneidade das instituições de ensino superior (Universidades, escolas isoladas ou outros institutos) e o monolitismo a que tende o sistema, graças à política centralizadora governamental. Tudo dependerá da perícia em afinar suas atividades com os objetivos e com as estratégias do desenvolvimento do país e de cada um de seus se-

tores e regiões, sem perder de vista o espírito universitário que emana da intelectualidade nacional, mas que não encontrou ainda seu elemento numa sempre periclitante comunidade caudatária da sociedade industrial.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade nasceu da reunião de intelectuais, com espírito acadêmico, para a discussão de problemas humanos, no dizer de Rogério Leite (1980: 36): homens maduros, abades, comerciantes e outros eram seus alunos, os quais se propuseram o ideal de constituir uma comunidade humanística, dedicada à reflexão filosófica; uma comunidade de iguais; de sábios e estudantes em franca discussão, em plena liberdade. Foi esta a sua primeira ideologia. E depois por toda parte ao longo do tempo foram se manifestando desdobramentos desta primeira: na escola inglesa ela teve o aspecto de "receptáculo da cultura e guardiã das tradições"; na Alemanha a de "instituição de pesquisa" e nos Estados Unidos como "chave de liberdade e progresso".

Mesmo nos modelos funcionalistas (França e URSS), onde não se cultivava a tradição universitária as revoluções (burguesa e proletária) deram-lhe atenção especial: a primeira erigindo-a em guardiã intelectual, ideologicamente subordinada ao Estado e como tal prestando-se ao papel de conservadora da ordem; - a segunda encarando-a como instrumento ideológico da Revolução Proletária, tendo como finalidade auxiliar a implantação da Sociedade Comunista através da formação e/ou legitimação de seus quadros superiores.

Esta instituição, mais nova apenas do que a Igreja, demonstra, por estes fatos, sua necessidade e atualidade. Hoje o que importa é conjugar as ideologias auridas aqui e acolá, ontem como hoje, pois a sua universalidade reside, mais do que no nome,

em suas características estruturais, em sua ideologia básica, a qual, é o problema humano no seu sentido mais amplo e profundo, sob qualquer forma que se manifeste. As demais ideologias são apenas expressões conjunturais desta; que somente tomam cunho antagônico quando vistas fora do "espírito universitário", ausente da Instituição desde que ela é tomada de assalto por qualquer facção quer seja de ordem política, econômica, religiosa ou ideológica.

Foi sobretudo com a Revolução Industrial que ela começou a perder mais rapidamente seu sentido, tendendo a constituir-se num prolongamento da empresa moderna, no desempenho de suas funções.

É claro que não se pode negar seu pragmatismo, mas não em detrimento de sua função primordial. Isto ocorre através da assimilação da ideologia do lucro e da acumulação, que paulatinamente a está transformando em cúmplice dos crimes contra a ecologia e sobretudo na criação de arsenais de guerra e no disvirtuamento do ensino que ao invés de formação do homem integral está, a pretexto de ser pragmática, instrumentalizando-o para ser nada mais do que uma peça ajustada à sociedade industrial. Isto se faz com a inculcação ideológica de normas altamente sugestivas como "eficiência", "eficácia", "desenvolvimento", etc.. Procura-se com isso preencher o tempo todo dos integrantes da Universidade com matérias "práticas" e "úteis". O que resta saber é, "práticas" e "úteis" a quem? - Whitehead pergunta que se a educação não for útil então o que é? - Mas a utilidade do saber não é somente para a produção econômica; é em primeiro lugar útil para a "peremptoriedade" da vida, conforme salienta

Gasset, que ainda acrescenta que o homem não pode viver sem raciocinar ante o aspecto primeiro de seu contorno ou mundo, forjando uma interpretação intelectual dele e de sua possível conduta nele. É a Universidade que apresenta como o "local" de encontro daqueles que, mais do que se inquietar com problemas de subsistência, são capazes de ir além, usufruindo da perplexidade existencial em sua inteireza; isto é levar o aspecto crítico ao extremo; de perceber para além do lado cultural, político, social e econômico a própria crise existencial em sua grandeza e em sua fragilidade. Ela é o lugar de ensino, de pesquisa e de serviço. Mas ao advogar-se o caráter pragmático, importa não torná-la um pedúnculo da indústria; ao querê-la crítica não fazê-la reflexa e areite de uma só ideologia. Ao erigí-la em repositório cultural não travestí-la em museu de "idéias inertes".

Quanto aos dilemas, entre humanismo ou pragmatismo; cientismo ou profissionalismo; elitismo ou massificação, só se justificam na medida em que a Universidade se deixa penetrar por preocupações outras que não o compromisso com a verdade e com o homem em si, mas com particularismos de ordem econômica, ideológica ou qualquer outro; pois o saber é uma "aspiração do homem" e "um direito da humanidade" o que como tal, exige um "lugar sem constrangimento algum, sem outro compromisso imediato que com a verdade. Ao ter isso claro a Universidade se apresentará crítica e comprometida consigo mesma e com a sociedade. Uma Universidade que não se perguntará se deve ser humanista ou pragmática, mas saberá ser humanista e por isso pragmática; que não terá dúvidas entre ser cientificista ou profissionalizante, mas perceberá que não pode fugir da atividade científica nem deixar de formar profissionais para a sociedade que a sustenta. Uma Uni-

versidade que escolherã entre o elitismo ou massificação pela própria vocação e qualificação dos que a ela demandam. Uma Universidade que não faça acepção de raça, cor ou fortuna mas tão somente de crença e de capacidade: não a crença religiosa ou ideológica, mas a crença na verdade e no homem; apesar de sua instabilidade. Capacidade de "aceitar com alegria e Dom da Vida."

7 - CONCLUSÃO

Como se viu, em cada um dos modelos idealistas apresentados a ideologia explícita é inquestionavelmente humanista. Mesmo nos dois exemplos funcionalistas esta vocação tem sido encoberta de modo artificioso pelos poderes constituídos. Contudo em nenhum deles, funcionalistas ou idealistas, ela está livre destes artifícios. Em contrapartida, através dos tempos, a própria sociedade vem gerando um filão de homens lúcidos, sensíveis e incansáveis no afã de apontar as distorções e em burilar o espírito humano contra a grosseria e o embrutecimento que o ameaçam incessantemente.

O elemento ideal e definitivo de tais homens é a Universidade. Mas aí também a própria "idéia" universitária se vê acuada por todos os flancos e em todos os quadrantes por forças poderosas que procuram a Instituição como sustento e apoio de seus projetos específicos na faina acumulativa de poder que deixa entrever num futuro próximo a concretização profética de George Orwell em sua obra 1984.

É no Estado, encarado como instituição representativa de toda a sociedade, que se desenvolvem os meios de dominação e por isso é visado como instrumento dos interesses de classe. Definido teoricamente como representante da coletividade, o Estado vem servindo de fato, para a consecução de projetos específicos das minorias hegemônicas que se instalam no poder mesmo no bojo de revoluções populares. A partir daí, essas minorias organizam os demais setores conforme suas conveniências. Assim por um processo

de "transmutação" vê-se a Universidade constituir-se em empresa com a conseqüente produção de mão-de-obra para atender ao mercado (Rodrigues, 1982: 13 e ss).

Tem-se então a Universidade atada, de fato, a uma ideologia estranha a sua natureza, pois as novas aquisições científicas e tecnológicas já não são aquisições e serviços demandados pela humanidade, mas sim a serviço da produção capitalista de mercadorias; com a conseqüente parcelarização das atividades fabris e concomitante parcelarização das atividades de pesquisa técnica e científica. Decorre daí a fragmentação do saber, com a própria metodologia científica sendo minada pela ideologia do sistema (V.g. Almeida, 1976; 87 e Skeff, 1981: 55-61).

A perda da dimensão humana tem como conseqüência a inversão da finalidade da Instituição, que de agente construtivo da sociedade passa a ser instrumento de destruição. Daí a importância de que ela reencontre sua vocação original. Por isso a conclusão deste trabalho é feita em termos de uma introdução a novos estudos, pois o que importa como resultado dele é, pela sua própria natureza, uma tomada de posição que não quer ser equidistante, descomprometida ou atomizadora de movimentos renovados. Antes quer marcar uma linha de atividade essencial da instituição universitária no sentido exato do termo: linha sem a qual não se pode dominá-la Universidade. Afinal não se pode comtemplar com este nome a qualquer "empresa" de ensino, a despeito de padrões legais que se lhes venha a atribuir.

Essa atitude se faz necessária pela constatação empírica de pelo menos dois fatos: (1) a desinformação e a falta de consenso a respeito das funções da Universidade na maior parte dos

seus próprios quadros em todos os seus níveis e setores. Ademais, parcelas consideráveis destes acham-se aliciados por ideologias exóticas que os têm conduzido a confrontos que nada têm a ver com o salutar embate intelectual a que é chamada a Universidade. O resultado tem sido a criação da verdadeiras "patrulhas ideológicas" de parte a parte numa flagrante negação do espírito universitário. (2) em consequência disso o eminente risco de perda da integridade que corre a instituição. Pois com o simplismo e a insensibilidade próprios dos truculentos e a título de controlá-la, está-se a transmutar suas funções essenciais em atividades adjetivas.

Na verdade, querer considerá-la simplesmente como empresa que visa colocar no mercado mão-de-obra, é meio caminho andado rumo à desintegração do saber universal e humanista. Implicitamente é a confissão de um absurdo. Pois, se por um lado atenta contra o espírito universitário, por outro o faz contra o próprio princípio de eficácia. Afinal muito mais econômico seria a constituição de simples escolas técnicas para tal fim.

Apesar disso, a Universidade talvez não se extingue (ao menos não o seu nome), porque representa um modo ainda aceito de legitimação de posicionamento hierárquico e de estratificação de classe. Mas, mesmo que se extinga a Instituição formalmente, é sensato acreditar que "em algum lugar" haverá homens a reedificá-la talvez com outro nome, mas sempre com a mesma vocação.

8 - BIBLIOGRAFIA

- 1 - ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de & ALMEIDA, Fernando Lopes. A funcionalidade da Universidade nos países periféricos e o ensino superior no Brasil. Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, 70(70), mar. 1976.
- 2 - ANTUNHA, Eládio. USP, fundação e reforma. Tese de Livre-Docência, USP, São Paulo, 1971.
- 3 - AZEVEDO, José Carlos de Almeida. Omissão da Universidade. Rio de Janeiro, Arte Nova, 1978.
- 4 - BARROS, Roque Spencer Maciel de. Ensaaios sobre educação. São Paulo, Ed. Grijalbo, 1971.
- 5 - BERGER, Manfredo. Educação e dependência. Porto Alegre, Difel, 1976.
- 6 - BOAVENTURA, Edivaldo M. A Universidade brasileira à procura de uma concepção. Forum Educacional, Rio de Janeiro, FGV, 2(3):3-24, jul./set. 1977.
- 7 - BUFFA, Ester. Ideologias em conflito: escola pública x escola privada. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- 8 - COUTINHO, Aparício. Universidade, instituição crítica. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.
- 9 - CRIPPA, Adolpho. A Universidade. São Paulo, Convívio, 1980.
- 10 - CRUZ, Guilherme Braga. Origem e evolução das Universidades. Lisboa, Lojas, 1966.
- 11 - CUNHA, Luiz Antônio. Universidade temporã. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- 12 - CURY, Jamil. Ideologia e educação brasileira. São Paulo, Cortez e Moraes, 1980.
- 13 - DEBASH, C. Université désorientée (Histoire des Universités). Paris, P.U.F., 1980.

- 14 - D'IRSAY, S. Histoire des Universités. 2 vol. Paris, Picard, 1935.
- 15 - DRÈZE, Jacques & DEBELLE, Jean. Conceptions de l'université. Paris, Citoyens Ed. Universitaires, 1968.
- 16 - FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977.
- 17 - FERNANDES, Florestan. A Universidade brasileira: reforma ou revolução. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.
- 18 - FORTES, Luiz R. Salinas. O Iluminismo e os reis filósofos. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- 19 - FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- 20 - ——— Educação como prática de liberdade. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- 21 - ——— Pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- 22 - FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 3. ed. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- 23 - FROMM, Eric. A arte de amar. Belo Horizonte, Itatiaia, 1971.
- 24 - ——— Análise do homem. 9. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- 25 - ——— Psicanálise da sociedade contemporânea. 8. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- 26 - GALLAIS, F. L'Université et la recherche scientifique. Montreal, Audelf, 1967.
- 27 - GARCIA, Pedro Benjamin. Educação: modernização ou dependência? Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.
- 28 - GARCIA, W. E. (org.) et alii. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, Mc Graw 1978.
- 29 - GOLDSMIDT, W. La enseñanza de la ciencia en las Universidades. México, Universidad Nacional Autónoma del México. 1978.
- 30 - GRACIANI, Maria Estela S. O ensino superior no Brasil: a

- a estrutura de poder na Universidade em questão. Petrópolis, Vozes, 1982.
- 31 - GUSDORF, G. L'Université en question. Paris, Payot, 1964.
- 32 - GUSSO, Enzo Campos. Pastoral universitária: uma proposta comunitária. São Paulo, Loyola, 1977.
- 33 - HOFFMAN, Ricardo L. Abertura operacional da Universidade. São Paulo, EDESC, 1975.
- 34 - HORKHEIMER, Max. Éclipse de la raison: suivi de raison et conservation de soi. Paris, Payot, 1974.
- 35 - HUMBOLDT, G. Organización de los establecimientos superiores em Berlin. In: JASPERS, Karl. La idea de la Universidad en Alemania. Buenos Aires, Sudamericana, 1959.
- 36 - HUTCHINS, Robert. La Universidad de Utopia. 3. ed. Buenos Aires, Eudeba, 1968.
- 37 - JANNE, Henri. L'Université et les besoins de la société contemporaine. Paris, Cahier de l'Association Internationale des Universités, 1970.
- 38 - JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinariedade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- 39 - ——— Introdução ao pensamento epistemológico. 3. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- 40 - JASPERS, Karl. La idea de la Universidad en Alemania. Buenos Aires, Sudamericana, 1959.
- 41 - KRISHNAMURTI, J. A educação e o significado da vida. 2. ed. São Paulo, Cultrix, 1969.
- 42 - LEITE, Rogério C. de Cerqueira. As sete pragas da Universidade brasileira. 2. ed., São Paulo, Duas Cidades, 1980.
- 43 - LIMA, Alceu Amoroso. O espírito universitário. 2. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1962.
- 44 - LIMA, Lauro Oliveira. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro, Brasília, s.d.

- 45 - LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação brasileira. 2. ed. São Paulo, Nacional, 1977.
- 46 - MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. Mecanismos e processo de Expansão do ensino superior no Brasil. Tese de Doutorado apresentada na Universidade de Paris em 5-5-80. Paraíba - UFPb, 1981.
- 47 - MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. 5. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- 48 - MARIÃS, Juliã. A missão da Universidade. O Estado de São Paulo, Cultura, São Paulo, 2(26), 5 jun. 1981.
- 49 - MARITAIN, Jacques. Rumos da educação. Rio de Janeiro, Agir, 1968.
- 50 - MAROBIN, Luiz. Filosofia educacional da Universidade do vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Unissinos, 1981.
- 51 - MATTOS, Pedro L. C. de. Quadro histórico de política de supervisão e controle do governo sobre as Universidades Federais autárquicas. Forum Educacional, Rio de Janeiro, FGV, 6(3), jul./st. 1982.
- 52 - MINOGUE, Kenneth. O Conceito de Universidade. Brasília, E.U.B., 1981.
- 53 - MONDOLFO, Rodolfo. Universidad, pasado y presente. Buenos Aires, Eudeba, 1966.
- 54 - MONROE, Paul. História da educação. 12. ed. São Paulo, Nacional, 1977.
- 55 - MORRIS, Willian H. O ensino superior: teoria e prática. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- 56 - NEWMAN, Cardinal J. Henry. The idea of a University. New York, Image, 1959.
- 57 - NUNES, Rui A. da Costa. Modelos e inspirações da Universidade. Convivium, São Paulo, 17(21), set./out. 1978.
- 58 - NUNES, J. Paulo. Teilhard de Chardin, o Santo Tomás do século XX. São Paulo, Loyola, 1977.
- 59 - ORTEGA Y GASSET, José. Meditação da técnica. Rio de Janeiro-Ibero-Americana, 1963.

- 60 - ORTEGA Y GASSET, José. Missión de la Universidad. Madrid, Revista de Occidente, 1966.
- 61 - ——— O homem e a gente. Rio de Janeiro, Íbero-Americana, 1973.
- 62 - PAIM, Antonio. A UDF e a idéia de Universidade. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1981.
- 63 - PASOLINI, Piero. As grandes idéias que revolucionaram a ciência nos últimos 100 anos. São Paulo, Cidade Nova, 1976.
- 64 - PAVIANI, J. & POZENATO, J. C. A Universidade em debate. Caxias do Sul, UCS, 1980.
- 65 - PIAGET, Jean (org.). A situação das ciências sociais do homem no sistema das ciências. Lisboa, Bertrand, 1970.
- 66 - ——— Tendências de la investigación en las ciencias sociales. Madrid, Aliança Ed., 1975.
- 67 - PINTO, A. Vieira. A questão da Universidade. Rio de Janeiro, Ed. Universitária, 1962.
- 68 - ——— Ciência e existência (problemas filosóficos da pesquisa científica). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- 69 - KOPPER, Karl R. Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária. Belo Horizonte, Itatiaia, 1975.
- 70 - QUINTÁS, Alfonso López. A formação humana e seu caráter criador. Convivium, São Paulo, 17(21), set./out. 1978.
- 71 - RAMOS, Alberto Guerreiro. A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro, FGV, 1981.
- 72 - RANDLE, Patrício. ? Hacia una nueva Universidad? 2. ed., Buenos Aires, EUDEBA, 1973.
- 73 - REIMER, Everett. A escola está morta. 2.ed. Rio, Francisco Alves, 1979.
- 74 - RIBEIRO, Darcy. A Universidade necessária. 3.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

- 75 - ——— UnB: invenção e descaminho. Rio de Janeiro, Avenir, 1978.
- 76 - ——— Ensaaios insólitos. Porto Alegre, L&PM, 1979.
- 77 - RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da educação brasileira. 2.ed. São Paulo, 1979.
- 78 - RIBEIRO, Nélson de Figueiredo. Administração acadêmica universitária. Rio de Janeiro, Livros Técnicos, 1977.
- 79 - RIDEAU, Emmile. O pensamento de Teilhard de Chardin. Lisboa, Duas Cidades, 1965.
- 80 - RODRIGUES, Neidson. Autonomia x Universidade: uma questão política. Educação e Sociedade; São Paulo, 11(4), 1982.
- 81 - ROMANELLI, Otaiza Oliveira. História da educação no Brasil 1930/1973. Petrópolis, Vozes, 1978.
- 82 - SÁ, Nicanor Palhares. Política educacional e populismo no Brasil. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- 83 - SÁ, Paulo. Avaliação das escolas superiores. Rio de Janeiro, FGV, 1977.
- 84 - SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.
- 85 - SILVA, José Dias da. Brasil, país ocupado. Rio de Janeiro, 1963.
- 86 - SKEF, Ana Maria Fernandes. Universidade: A Pesquisa como Ideologia. Educação e Sociedade. São Paulo, 10(4), 1982.
- 87 - SOUZA, Édson Machado de. Crises e desafios no ensino superior do Brasil. Fortaleza, UFC, 1980.
- 88 - SUCUPIRA, Newton. A condição atual da Universidade e a reforma universitária brasileira. MEC, s.d.
- 89 - TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo, Nacional, MEC, 1976.
- 90 - TOALDO, O. A. Extensão universitária: a dimensão humana da Universidade de Santa Maria, Santa Maris, UFSM, 1977.
- 91 - TOBIAS, José Antônio. Universidade: humanismo ou técnica?

- São Paulo, Herder, 1969.
- 92 ——— A história da educação brasileira. 2ed. São Paulo, Juriscredi, 1972.
- 93 TUBINO, Gomes. Eficiência e eficácia nas Universidades. São Paulo, Ibrasa, 1981.
- 94 UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, Rio de Janeiro, O que é a UNE. Rio de Janeiro, s.ed., s.d.
- 95 UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Análise de nove Univeridades brasileiras. Salvador, MEC, 1971.
- 96 ——— Reforma universitária: avaliação da implantação Universidades Federais. 2 vol., Salvador, 1975.
- 97 VAHL, Teodoro Rogério. A privatização do ensino superior no Brasil: causas e conseqüências. Florianópolis, Lunardelli/UFSC, 1980.
- 98 ———. O acesso ao ensino superior no Brasil. Florianópolis, Lunardelli/UFSC, 1980.
- 99 VAZ, H. de L. Cultura e Universidade. Petrópolis, Vozes, 1966.
- 100 WHITEHEAD, A.N. Los fines de la educacion. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- 101 XAVIER, Antônio Carlos da R.; & TRAMONTIN, Raulino. Perspectivas do ensino superior no Sistema Educacional Brasileiro. (mimeo), CNRH/IPLAN/IPEA, Natal, 1978.
- 102 ZILLES, Urbano. A função humanizadora da Universidade. Caxias do Sul, UCS, 1978.