

A UNIVERSIDADE ENTRE O PASSADO E O FUTURO: DUAS NOTAS

Ronai Pires da Rocha*

Uma proposta de reforma superior foi formulada no Brasil ainda durante o Império. Mais de cem anos após, seu teor é tal que algumas das questões que levanta são atuais e boas para pensar. É diante deste pano de fundo que construo uma segunda nota, retirada de uma caderneta de campo, para contribuir na discussão sobre o sentido dos anos oitenta e as perspectivas da universidade.

O PRESENTE DO SÉCULO PASSADO

Antes de abordar aspectos da agenda atual das Universidades Públicas, quero fazer referência a uma realidade mais antiga, como introdução a questões atuais do ensino superior. Esta situação mais antiga é a proposta de “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, apresentada na Câmara dos Deputados, pela Comissão de Instrução Pública, em 1882! O relator desta proposta foi Rui Barbosa, e o texto, que se esparrama por quase quatrocentas páginas, traz temas que devemos ter presentes, numa época em que a reforma da universidade volta a estar na ordem do dia.¹

Menciono a proposta de Rui Barbosa para lembrarmos que, mesmo pequena, há no Brasil uma tradição de debate sobre a questão do ensino superior, que muitas vezes não é devidamente considerada. Anísio Teixeira lembra que, na época do Império, foram feitos quarenta e dois projetos de Universidade, desde José Bonifácio até a proposta de Rui, todos devidamente recusados pelo Governo e pelo Parlamento.² A lembrança do texto de Rui ajuda não apenas a apontar a existência de propostas importantes ainda no século XIX, quanto a atitude de omissão e recusa de um enfrentamento decidido da questão.

O texto começa por uma questão decisiva: despesas.

“Esta espécie de reformas, mormente entre nós, onde, por assim dizer, tudo está por fundar, não se leva a efeito sem consideráveis sacrifícios pecuniá-

¹ BARBOSA, Rui. *Obras Completas*. Vol. IX, 1882. Tomo I. *Reforma do Ensino Secundário e Superior*. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1942. Prefácio e revisão de Thiers Martins Moreira.

² O texto de Anísio Teixeira - *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1989*. Fundação Getúlio Vargas, 1989 - inédito até 1989, traz uma grande contribuição para entendermos o clima do final dos anos sessenta, em relação à Reforma Universitária que começava a ser implantada.

* Professor do Departamento de Filosofia da UFSM.

rios, ante os quais nenhum povo civilizado recua. Se não estais dispostos a encarar com desassombro e audácia estas dificuldades, a reforma do ensino será necessariamente um miserável aleijão: e, nesse caso, melhor é não fazer nada, que superpor mais alguns membros raquíticos e disformes à desgraçada organização do ensino que depauperou até hoje as forças intelectuais do país impossibilitando o seu desenvolvimento moral e a sua prosperidade material”.³

³ Rui, op. cit. p. 11

Rui vincula o investimento em educação com desenvolvimento moral e prosperidade material. Esta relação é feita em função do exemplo que, então, era dado pela França, que se ocupava com uma reforma educacional em profundidade. Os franceses debatiam o assunto há mais de década e encontravam no baixo investimento educacional a resposta para o fracasso diante da Alemanha, que então era a nação hegemônica na Europa Continental. Rui observava:

“A influência da instrução geral sobre os interesses econômicos, sobre a situação financeira e, até, em um grau pasmoso, sobre a preponderância internacional e a grandeza militar dos Estados, é presentemente uma dessas verdades de evidência excepcional, que a história contemporânea atesta com exemplos admiráveis e terríveis lições. O império napoleônico acabou confessando, pela boca de um dos seus ministros, que a França já não ocupava entre as nações civilizadas o lugar que lhe competia, e isso pela sua ignorância”.⁴

⁴ idem, p. 12

Depois de mostrar o quanto outras nações haviam compreendido isto e, em conseqüência, aumentado os recursos para a educação, Rui investe contra o “espírito retrógrado e a obsecação dos reacionários”,⁵ que teimam em economizar investimentos neste campo. Ele vai ao extremo de dizer que “as necessidades do ensino estão perfeitamente no mesmo pé que as da defesa nacional”,⁶ tanto no que diz respeito à importância da educação para a grandeza do país, quanto aos sacrifícios que devem ser feitos em favor

⁵ idem, p. 17

⁶ idem, p. 17

da reforma e custeio do ensino. O texto de Rui deve ser lido por todos quantos pensam que a “teoria do capital humano” é uma descoberta dos anos sessenta. Citando um colega de Câmara, ele chega a dizer que a despesa com educação é um empréstimo feito ao futuro, pago com usura cujos juros crescerão indefinidamente.

Rui Barbosa toca a seguir no tema da liberdade de ensino, expondo uma posição sofisticada. Ele procura combinar a presença do Estado no ensino, principalmente o superior (como forma de controle da qualidade dos diplomados), com a absoluta liberdade científica. Sobre esta, diz:

“O Estado não tem competência para definir ou patrocinar dogmas; e se a tem, não abra estabelecimentos científicos; porque a existência dessas instituições é incompatível com a de crenças privilegiadas.”⁷

⁷ idem, p. 47.

A preocupação nesta passagem é com as restrições da teologia sobre a ciência, que existiam por força de um decreto de 1856.

Situação diferente será o direito dos estabelecimentos de ensino de diplomarem profissionais sem o controle do Estado. Esta liberdade de ensino é combatida veementemente por Rui, seja comparando sistemas educacionais e mostrando os resultados negativos onde foi introduzida (cita a Bélgica como exemplo), seja invocando um princípio de realidade. “O legislador não faz teorias, nem se escraviza à lógica de concepções ideais”.⁸ Este realismo de Rui é uma curta embreagem por ele acionada para introduzir um juízo de realidade sobre o Brasil:

⁸ idem, p. 27

“Com os vícios da nossa nacionalidade, com a frouxidão dos nossos costumes, com o deprimido nível do ensino em nosso país, essa inovação ou se limitaria a imobilizar-se no papel, letra absolutamente morta, ou arriscaria a instrução superior ao mais impudente industrialismo, à corrupção mais incalculável”.⁹

⁹ idem, p. 29

¹⁰ idem, p. 29. Estes aspectos da proposta antecipam algumas das versões de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, divulgadas em 1989, no caso, as que redefiniam o diploma de graduação como “prova da formação recebida”.

Rui nega então o direito das faculdades particulares de “forjar bacharéis e doutores, de inundar, entre nós, com seus titulados, as carreiras liberais”.¹⁰ Os cursos podem, no entanto, ser criados livremente, devendo seus alunos ser sempre submetidos aos exames conclusivos das faculdades oficiais.

Vejamos mais detalhadamente a opinião de Rui sobre “os vícios da nossa nacionalidade”. Não se trata de discursar

so ligeiro sobre características da natureza étnica do homem brasileiro. Ele aponta uma determinação histórica, uma gênese política e cultural desta

“nacionalidade sem vigor, nutrida de palavras e abstrações, incapaz de gerir os seus negócios, explorável a benefício de todas as quimeras, dominada pela imaginação, destituída do sentimento do real, um povo de parladores e ideólogos”.¹¹

¹¹ idem, p. 37

Qual a gênese deste estado de coisas? Esta nacionalidade desfibrada é gestada gradualmente pelo próprio sistema educacional existente, literário, memorizador, teórico, inútil por métodos e conteúdos. É este sistema que aos poucos inunda o país de uma elite de intelectuais ocupados com “altas questões metafísicas” e completamente destituídos de espírito científico. A ciência, diz Rui, converteu-se hoje em condição indispensável para o governo da sociedade, para a prosperidade moral e material das nações. E o que produz nosso sistema educacional, com seus métodos baseados na memória e na repetição de informações inúteis? Muita coisa, menos uma elite capaz de mudar nossa própria realidade.

Esta opinião pouco lisongeira sobre a nacionalidade realmente existente tem relações com a liberdade de ensino e científica, a qual, por vezes, se prestava, ao que parece, a algumas confusões dignas de crítica feroz, como se vê nesta passagem:

“A liberdade, a autonomia universitária não se compadecem com a desídia, a relaxação habitual, o esquecimento ordinário do dever. A esse respeito (cumprimento de programas de ensino), os tetos das nossas Faculdades cobrem abusos inauditos, escândalos tradicionais, quebras intoleráveis da lei, perpetuadas pela incúria de uns e legitimadas pelo silêncio de outros. Há academias nossas, onde a maior parte das disciplinas inscritas no elenco dos cursos não se ensina, em grande parte, senão no papel”.¹²

¹² idem, p. 48-9

A proposta feita por ele sugere maior organização de programas, verificação de seu cumprimento efetivo, demissão de docentes que por dois anos seguidos não satisfizerem o programa de ensino. Adota o exame por disciplina, e não por série. Nesta linha de denúncia do uso da liberdade para o acobertamento de licenciosidades, Rui investe contra a frequência livre, admitindo-a apenas no caso de disciplinas eminentemente teóricas, desde que nelas existam “exames austeros”.

Para encerrar estas indicações sobre a proposta de Rui Barbosa, cito mais uma passagem que atesta a riqueza da discussão sobre o ensino superior há mais de cem anos. Trata-se da questão da escolha e nomeação dos dirigentes universitários.

“Em nome da autonomia universitária se tem reclamado reiteradamente como direito das congregações a eleição do seu chefe. Por mais, porém, que se alargue a independência dos estabelecimentos de ensino superior não aparecem nem justo, nem prudente, ao menos enquanto o sentimento do amor da ciência não for o sentimento supremo no seio dos nossos corpos ensinantes, cortar este laço direto e positivo entre o Estado e as corporações acadêmicas mantidas à custa e sob a responsabilidade dele”.¹³

¹³ idem, p. 65. Rui defende-se dos que usam como exemplo de grande autonomia as Universidades da Alemanha, mostrando que lá a figura do Curador, como representante do governo, desempenha uma função administrativa muito importante. Também o Reitor é nomeado por designação do ministro, a partir de lista tríplice. A universidade alemã não vê no governo um jugo que a oprima, diz Rui.

Justiça e prudência, virtudes a serem exercidas na proporção do crescimento do amor à ciência entre o corpo docente. Nossos corpos docentes, observa o jurista, “ainda não têm absolutamente os sólidos hábitos de disciplina, a paixão científica, a autoridade profissional, que assinalam na Alemanha, o magistério superior...” Ainda não é tempo, portanto, de privar o Estado desse controle “moderado e nada opressivo sobre as Faculdades”.¹⁴ Penso que não há muito que estranhar. A restrição de Rui sobre a autonomia universitária e o julgamento negativo sobre os sentimentos de base do corpo docente universitário parecem-me coerentes com as observações anteriores sobre a “nacionalidade sem vigor”, sobre a “frouxidão de nossos costumes”.

Não podemos esquecer a referência do final do parágrafo, “corporações mantidas à custa e sob a responsabilidade do Estado”. Se é o Estado que paga a conta, com generosidade, o faz em função de algumas responsabilidades que assume. Uma delas é o combate ao beletrismo nacio-

¹⁴ idem, p. 66

¹⁵ idem, p. 34

¹⁶ idem, p. 47

nal, trocado pela “introdução da ciência na escola, no âmago da instrução popular desde a escola”.¹⁵ O Estado, tendo em vista sua vinculação com o interesse geral, incumbe-se das “ciências da realidade”.¹⁶

Qual a opinião de Rui sobre a qualidade do ensino da época?

“Fazemos justiça aos lentes de mérito, (...) mas o ensino em geral tem descido de um modo incalculável. Parece impossível baixar mais”.¹⁷

¹⁷ idem, p. 307. Esta observação sobre a qualidade de ensino é feita no rodapé de uma lição de Direito Romano, que Rui transcreve como “corpo de delito da falta de seriedade que lavra em grande escala no ensino superior”.

Segundo Rui, é uma lição de direito romano que nem remotamente alude ao mesmo, e que ele cita no relatório como prova, para que os “bons espíritos toquem a chaga que denunciamos, e contra a qual propomos severas medidas”.

Façamos agora um resumo dos principais itens da “agenda de Rui”:

a) baixa qualidade de ensino, devido à falta de profissionalismo docente e utilização de metodologias ultrapassadas, baseadas na retórica e na memorização;

b) mau uso da autonomia universitária, na medida em que é invocada para assuntos não vinculados com os objetivos intrínsecos do ensino superior;

c) necessidade de instituição de processos de avaliação do ensino superior, visando combater a falta de profissionalismo (não cumprimento de programas de ensino, baixa qualidade dos exames, frequência livre, etc);

d) falta de uma tradição científica no país, combinada com o predomínio de escolas jurídicas, de letras e humanidades, que são maioria no cenário do ensino superior brasileiro;

e) insensibilidade dos poderes públicos (Executivo e Legislativo), em relação à importância dos investimentos em ciência e educação na sociedade contemporânea, para que sejam alocados os recursos necessários, visando a mudança de orientação (do beletismo para o espírito científico) e expansão do sistema (descentralização).

Em que pontos, mais de cem anos depois, a agenda de Rui está superada?

PARA UM BALANÇO DOS ANOS OITENTA

O termo “falência” vem sendo amplamente usado para caracterizar a situação do sistema educacional brasileiro, nesta retomada dos debates sobre o assunto, por ocasião de um novo governo federal. A afirmação do estado falimentar do sistema educacional esteve presente, por exemplo, no primeiro grande evento de avaliação das perspectivas do Brasil sob um novo governo, o Fórum Nacional patrocinado

¹⁸ Todas as intervenções no evento foram transcritas no volume *As Perspectivas do Brasil e o Novo Governo*. São Paulo, Ed. Nobel, 1990.

¹⁹ A palestra do Prof. Giannotti teve como título "Universidade, Ciência e Civilização". O destaque que a imprensa deu à idéia de falência ultrapassou o sentido que a mesma tinha no texto. A palavra "falência" foi usada em relação à estrutura departamental. O texto dava muito mais destaque à impossibilidade de que os problemas da universidade fossem resolvidos por ela mesma, "paisagem de gelo". Giannotti propunha retomar a discussão do "sentido da própria vida acadêmica". Este texto tem algo a ver com a provocação.

²⁰ *Folha de São Paulo*, 29/04/90.

²¹ Conforme síntese no *Jornal da Ciência Hoje*. SBPC, Rio de Janeiro, 20 de abril de 1990.

do pelo BNDES, em janeiro de 1990.¹⁸ Logo a seguir, em março, na 50ª Reunião Plenária do CRUB, em Belo Horizonte, o Prof. José Arthur Giannotti tocou na mesma tecla, com grande impacto na imprensa.¹⁹ Muitas outras manifestações públicas, baseadas não mais na idéia de crise mas na de falência, poderiam ser citadas. Lembro apenas uma das mais recentes: a divulgação de um relatório do Banco Mundial sobre o ensino de segundo grau no Brasil, onde se denuncia que o país tem uma das menores taxas de matrícula no secundário, entre os países em desenvolvimento (37%), ficando atrás do Chile e do México. Afirma ainda o relatório que, no atual ritmo de crescimento, chegaremos a 2.015 com menos de 50% da população em idade escolar (entre 16 e 18 anos), no 2º grau. E, com isso, remata o documento, o futuro econômico do país está comprometido.²⁰

Passemos para outro relatório, "A modernidade do Brasil - Cenários de Ciência e Tecnologia/1990-2010", recentemente publicado pelo CNPq. O Brasil tem hoje 400 cientistas por milhão de habitantes, afirma o estudo, comparando nosso país com o Japão, que tem 6.000 cientistas por milhão de habitantes. Feitas as projeções, poderemos ter, no ano de 2.012, dois mil cientistas por milhão de habitantes. É o que tem hoje a Coreia ou a Itália.²¹

Adicionemos tabelas de evasão escolar, índices de repetência, inexistência de um controle de qualidade, falta de equipamentos mínimos em todos os níveis do sistema escolar, baixos salários: não é de causar espanto que, para muitos, a crise agora seja tragédia, soma de equívocos tão gigantesca que compromete nosso futuro e nos obriga ao exercício da crítica, como nunca até hoje foi feito.

Falar sobre nosso horizonte imediato é mais difícil do que escrever um trabalho sobre o século XVIII; o ritmo das transformações do mundo e de nossa própria paróquia é muito rápido. Mal cristalizamos uma idéia, ela mostra-se pouco operante diante de uma nova situação; e falar do imediato, da conjuntura, com propriedade e sem cinismo, requer um mínimo de distanciamento e ideal de objetividade, atitudes certamente pouco em moda.

Um ponto de partida pode ser a disposição de levarmos etimologicamente a sério a denúncia da "falência": falência vem do verbo falir, que quer dizer faltar, errar, cometer uma falta, enganar. Assim, discutir a falência do ensino brasileiro deve implicar a listagem de faltas, erros, equívocos, enganos, de parte a parte. Devemos abandonar a idéia de que um dos falantes seja ontologicamente privilegiado. Na maioria dos debates educacionais, a especificação do agente como "representante de" e sua respectiva preocupação com a construção de um discurso acima de tudo

“estratégico”, funcional e coerente com a “delegação”, destrói a chance de qualquer avanço real da discussão, transformando-se o debate em cabo de guerra ou sambódromo de idéias.

Falência, portanto, pode ser melhor do que crise. Difícil é cada um assumir a parte que lhe cabe neste latifúndio de equívocos em que nos transformamos pouco a pouco, no qual o cinismo passou a ser regra, urdindo-se uma sociedade de caranguejos, que jogam um jogo cujo final é sempre soma zero.

Generalizou-se a convicção de que os anos oitenta são a “década perdida”. Como ressaltou recentemente Enrique Iglesias, a América Latina foi prejudicada por ter deixado para trás oportunidade de mudanças em três áreas principais: a) participação no ritmo da economia mundial; b) transformações no âmbito do Estado e das políticas sociais e c) transformações em ciências e tecnologia, e suas respectivas infraestruturas.

Quais os aspectos relevantes de uma “década perdida” no sistema universitário e educacional? Diminuem os recursos financeiros, é contida a expansão e melhoria substantiva do sistema público, tornam-se cada vez mais tensas e difíceis as relações entre a comunidade acadêmica e o Governo; a universidade torna-se um agente importante nas lutas pela abertura democrática e pela volta ao estado de direito, ao mesmo tempo em que experimenta, a partir do início da década, a força dos movimentos de reivindicação. Surge o movimento docente e com ele a reação organizada da corporação acadêmica. Aos poucos os professores começam a convencer-se de que haverá luz no fim do túnel, e a reivindicação salarial cede um pouco de seu espaço para a discussão da identidade da Universidade. A discussão começou com características duras, por vezes atravessada por palavras de ordem bem pouco “acadêmicas”: todas as soluções deveriam ser nacionais, homogeneizadoras - salários, qualidade, estruturas de carreira, etc.

Os ganhos a serem contabilizados neste balanço precário dos anos oitenta são encabeçados pela alteração do panorama político-institucional brasileiro: a Universidade Pública recebeu benefícios indiretos muito importantes, com a volta ao estado de direito, pois começa a aliviar sobrecargas ideológicas e funcionais que a deprimiam. A sobrecarga depressiva da Universidade aos poucos começa a dar lugar a um processo mais firme de construção de identidade, que se alimenta de uma relação mais rica com o passado: ele não é negado em bloco como depositário do velho e ruim, mas recortado e valorizado em função da construção de um novo e possível projeto. A Universidade volta a ser palco de algum entusiasmo, pois descobre, aos poucos, junto

com a crise, caminhos para vencer tentações criadas no exercício da autonomia.

Penso que um exemplo se impõe sobre outros. Trata-se de questão que tem se apresentado para algumas Universidades em processo de reelaboração de Estatutos e Regimentos. Após a Constituição de 1988, e, mesmo antes da definição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, processos “estatuintes” estão sendo instalados em algumas universidades. Estes processos de reorganização têm ido de encontro a algumas expectativas e criado sérios desapontamentos, na medida em que não geram consensos rápidos sobre questões que, aparentemente, estavam amadurecidas. A estrutura departamental e a questão da seriação do ensino de graduação são duas delas, em meio a muitas outras: atribuições na carreira, metodologias de avaliação, integração entre pesquisa e ensino. Quais eram as tentações trazidas, muitas vezes, pela crítica “estratégica” dos anos oitenta? Fim do sistema departamental, retorno ao ensino seriado. Os professores voltariam a se concentrar em torno dos Cursos, evitando-se que os alunos recebessem aulas de outros profissionais que não os graduados naquela carreira. A matemática para os cursos de Engenharia, por exemplo, seria dada por engenheiros e não mais pelo matemático do Departamento respectivo. E assim por diante. Com isso ficaria corrigida uma perversão da Reforma Universitária.

Esta posição se alimenta de um caldo cozido nos anos oitenta, que foi a crítica em bloco à reforma universitária. A defesa da Universidade, diante do arbítrio militar, não permitia muitos refinamentos ou distinções: misturavam-se no mesmo discurso o repúdio às demissões e cassações, a crítica ao sistema de créditos e matrícula por disciplina, o sistema departamental, os grupelhos no poder, sempre com a menção, curta ou extensa, aos efeitos dos acordos MEC-USAID. Este discurso de combate e resistência era, ao mesmo tempo, suficientemente forte e genérico, capaz de abrigar tanto um saudoso catedrático quanto um jovem professor progressista. As razões comuns que eles tinham para combater a reforma provavelmente desapareceriam num ajuste fino, mas este não se fazia necessário, dado o caráter estratégico da fala. Este tempo passou. O processo de reordenamento estatutário das Universidades é a ocasião do ajuste fino e, se as Estatuintes vão devagar, é porque estas agendas, tendo sido adiadas, cobram agora os detalhes por tanto tempo descuidados. Continua existindo o catedrático com saudades dos bons tempos da Faculdade e da turma de graduação. Ao lado, o jovem professor, mais maduro, desconfia que o “carreirocentrismo” é um avanço, sim, mas para trás. Começam a surgir idéias e posições que di-

minuem a velocidade de mudanças rápidas na direção de uma universidade seriada e centrada em carreiras profissionais.

Estas idéias norteiam-se pela convicção de que a construção de novas soluções organizativas e metodológicas para a universidade devem, obrigatoriamente, ser orientadas pela compatibilização efetiva entre ensino, pesquisa e extensão. A medida, o critério mais importante para a aprovação de novas soluções organizacionais é a necessidade de incorporação efetiva da dimensão da pesquisa no cotidiano das Universidades. O professor que construiu o movimento docente, nos anos oitenta, sabe que seu maior argumento de defesa da Universidade é o papel da mesma na produção de conhecimento e na formação de recursos humanos, em contato com esse processo. Assim, a clivagem que se dá nas Estatuintes tem separado gente que, até agora, caminhou junto, mas que se despedem uns dos outros, face a diferentes mundos de vida acadêmicos. Os mais novos, antes de condenar ou aprovar uma proposta de organograma, se perguntam: "Em que este modelo favorece a vida acadêmica de ensino e pesquisa?" e assim estão abertos a qualquer proposta, desde que ela atenda uma perspectiva de universidade que começou a ser construída, de maneira ampliada, apenas a partir dos anos 70. Que universidade é esta? Da dedicação exclusiva, da arquitetura que prevê salas de trabalho para os docentes, da pós-graduação e dos programas de pesquisa.²²

²² Desenvolvi mais este tema no trabalho "O Ensino de Graduação e a Organização Universitária: revisitando McLuhan", publicado no volume *Organização Universitária e Ensino de Graduação*. MEC, UFSM, PADES, 1989.

²³ O programa de Criação de "Centros de Excelência", a partir de núcleos temáticos, estava pronto para ser desencadeado em 1989, conforme Nota Informativa nº 01/89, que tratava de Ações Estratégicas Imediatas para a Gestão Carlos Sant'Anna. Seriam criados quinze Centros de Excelência, nas seguintes Universidades: São Carlos, Unicamp, UFRGS, USP, UFSC, UFParraná, UFMG, COOPE/RJ, UFBahia, UFPernambuco, UFCampina Grande, UnB, UFAmazonas, Fundação UFOuro Preto, UFPará. O Ministro Carlos Sant'Anna, na época, seguiu a sugestão de alguns assessores e adiou o projeto, tendo em vista a conjuntura de crise orçamentário-financeira das IES e a provável reação da comunidade universitária.

As Universidades enriqueceram seus leques de interesses. Parecem começar a entender que, para persistirem no ser, devem acentuar a construção da diferença. Assim, fala-se hoje abertamente em coisas que provocavam fortes reações até há pouco: centros de excelência, laboratórios associados, avaliação externa.²³ Começa a ser desfeita a indiferenciação interna, sem que a consequência ou saída seja o salve-se quem puder ou a reação histórica.

Assim, a Universidade se move, mesmo que por vezes dê a impressão de estar vivendo um congresso nacional do medo. Sem dúvida, no entanto, que os anos oitenta não contribuíram para que este crescimento pudesse ser hoje mais notado, pois o sistema universitário público agitou-se na década de oitenta, no mais das vezes, defensivamente. Encerramos a década, no caso das universidades públicas, com mais de um ano letivo de greves. Em média, uma Universidade Federal parou duzentos e cinquenta dias. Nestas greves, sempre estiveram presentes os grandes temas da defesa da Universidade Pública, mas a questão salarial, usualmente, era o elemento catalisador das grandes mobilizações.

Outra atitude defensiva foi a enorme reação desenca-

deada contra o projeto GERES, atitude que consumiu considerável energia das Universidades. A luta contra o projeto GERES talvez tenha sido um dos pontos culminantes de mobilização na década, e exemplifica bem algumas características das condutas dos anos oitenta: defensividade, aceitação ou recusa em bloco, soluções homogêneas e nacionais. Por outro lado, terminamos a década sem avanços concretos quanto a processos de avaliação institucional. Passos foram dados, conquistou-se ao menos a consciência da necessidade e importância da avaliação, mas existem poucas situações concretas de avaliação institucional, principalmente do ensino de graduação e da área da extensão universitária.

Temos, também, indicações de reorientação ideológica no final da década: valorização da competência acadêmica, em detrimento de componentes corporativos, e sinais de reorientação quanto aos preconceitos relacionados à interação com o sistema tecnológico-produtivo.

É importante observar que as instituições públicas de ensino superior atravessaram os anos oitenta sem expansão de recursos humanos, a não ser aquela obtida mediante alterações de contratos de trabalho. Expandiu-se a dedicação exclusiva, mas não, na mesma proporção, a produtividade em pesquisa. Penso que isso não é de causar muito espanto. Não se constrói uma tradição de pesquisa por decreto, muito menos com poucos recursos.

É notável o grau de descontentamento de importantes setores da sociedade em relação ao modelo hoje aplicado nas universidades federais, do ponto de vista de sua sustentação financeira. Cito um exemplo, que considero dos mais representativos. Trata-se da posição firmada pelo Senador Fernando Henrique Cardoso, no Fórum Nacional já mencionado. Diz o Senador:

“Diga-se de passagem que, com realismo e moderação, não vejo como a União possa ou deva ser a gestora de universidades. Essas, ou se ligam às comunidades, aos Estados e Municípios, ou viram presas fáceis dos ‘sistemas únicos’ que uniformizam os salários, é verdade, mas ossificam o ensino”.²⁴

Por outro lado, neste início dos anos noventa temos uma retomada de busca e implementação de novas soluções organizativas e metodológicas, orientadas pela importância da área da pesquisa. Se levamos em conta que o apoio à pesquisa somente foi desencadeado nos anos setenta, com a

²⁴ “As Perspectivas do Brasil e o Novo Governo”, p. 46.

introdução dos regimes de dedicação exclusiva e investimento no sistema de pós-graduação, considero altamente positivo que tenhamos obtido em apenas vinte anos a consciência de que as opções organizacionais da Universidade devem considerar uma complexificação de objetivos, inexistentes no modelo de Universidade brasileira até os anos sessenta.

Novos impulsos surgem pelo fortalecimento descentralizado do apoio à pesquisa. A reorganização (ou criação) das Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa injeta novo ânimo e recursos nas instituições de ensino superior.

Assistimos, também, ao fim dos ideais de redenção da Universidade, por meio de uma Extensão Universitária hipertrofiada. A extensão universitária começa a encontrar medidas: retoma-se a idéia de uma extensão realimentadora do processo de ensino e pesquisa, uma extensão minimalista, enxuta.²⁵

²⁵ Talvez este ponto de vista seja otimista demais. Em todo caso, tenho encontrado boa receptividade a este enfoque. Ver "O Mal Estar na Extensão Universitária" *Anais do VII Seminário de Extensão Universitária da Região Sul*. Fundação Universitária de Maringá, 1989.

Estas são indicações mínimas, que estão longe de esgotar a complexidade e riqueza das questões que envolvem hoje a universidade brasileira. Penso que devemos, cada vez mais, correr o risco de ensaiar interpretações, para irmos além da alternativa entre resistência e conformismo, ambas incompatíveis com a situação atual. Se refletimos com calma sobre a agenda de Rui, vemos que alguns de seus pontos são considerados, hoje, objetivos fundamentais de muitas universidades, em torno dos quais esforços e avanços importantes estão sendo feitos. Alguns temas de nossa atualidade, no entanto, estão muito longe de serem contemplados por aquela agenda, e por todas as demais que privilegiam debate sobre problemas organizacionais e administrativos: são as questões que dizem respeito à necessidade de mudanças profundas no "ethos", na cultura dominante nos campus universitários²⁶, ainda demasiadamente marcados pelas atitudes de resistência dos anos oitenta, sem uma resposta à altura de uma nova conjuntura jurídico-política. Penso que é na esteira da resposta a esta questão que melhor resolveremos certos impasses organizacionais, artificialmente elevados à condição de "problemas da Universidade".

²⁶ Adoto, aqui, a sugestão da Revista *Ciência e Cultura* referenciada e assumida por Luis Antônio Cunha, no livro "A Universidade Reformanda".

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Rui. **Obras Completas**. Vol. IX, 1882. Reforma do Ensino Secundário e Superior. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1942.

CUNHA, Luis Antonio. **A Universidade Reformanda**. Rio de Janeiro. Editora Francisco Alves, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil**. Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VELLOSO, João Paulo dos Reis (org). **Forum Nacional**. As Perspectivas do Brasil e o Novo Governo. São Paulo. Livraria Nobel, 1990.