

UNIVERSIDADE E DEMOCRACIA: PROPOSIÇÕES PARA UMA PÓS-GRADUAÇÃO CRÍTICA

Sérgio Martins*

RESUMO:

A Universidade, e em particular a pós-graduação nela sediada, tem sido submetida a abordagens não raro limitadas a tratar de aspectos e questões concernentes ao seu crescimento, o que se coaduna com a avaliação instituída, precipuamente devotada à medição do que é produzido, portanto pouco ou nada preocupada em interrogar os sentidos e finalidades dessa produção. Os diagnósticos sobre o ensino e a pesquisa pós-graduada em Geografia também têm permanecido nesse plano, ficando, assim, distantes de uma análise acurada sobre as (im)possibilidades que se colocam ao conhecimento do mundo propiciado pela Geografia. Neste texto, o autor examina o processo de modernização das universidades brasileiras articulado ao processo de modernização da própria sociedade brasileira, o que lhe permite esclarecer as contradições existentes entre a burocratização (que invade, coloniza e corrói as universidades), a configuração da educação, e particularmente do ensino superior, como setor de atuação empresarial e seus (des)encontros com a formação profissional requerida pelos mercados de trabalho, além dos obstáculos que se colocam, nesse contexto, ao desenvolvimento de ciência e tecnologia. A rigor, trata-se de contradições que afastam crescentemente a Universidade de sua substância: pensar o não-pensado. Reorientar as pesquisas nesse sentido, tendo como finalidade assinalar o caminho para a concretização das possibilidades históricas inscritas no movimento da sociedade, conclui o autor, é inescapável para que as universidades se coloquem à altura das exigências do agir democrático, da instituição democrática do social.

PALAVRAS-CHAVE:

Universidade; Pós-graduação; Modernização; Geografia; Democracia.

ABSTRACT:

The University and, in particular, its graduate programs, has been submitted to approaches not rarely limited to treating aspects and questions related to its growth. This is well adjusted to the evaluation system that has been institutionalized, which is essentially devoted to measuring what is produced, being therefore little or not worried with inquiring about the meanings and purposes of such production. The diagnoses of the teaching and of the research done in graduate programs in Geography have also been kept on this same level, staying, consequently, very distant from being an accurate analysis of the possibilities and impossibilities that are posed for the knowledge of the world made possible by Geography. In this text the author examines the process of modernization of the brazilian universities articulated to the process of modernization of the brazilian society itself. This makes possible for him to clarify the existing contradictions between the bureaucratization (that invades, colonizes and corrodes the universities), the configuration of

* Professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais. Sócio da Associação dos Geógrafos Brasileiros (Seção Belo Horizonte)

education (in particular of superior education) as a sector of entrepreneurial actuation and its successes and failures in meeting the requirements of professional formation demanded by the job markets, besides the obstacles that are posed, in this context, for the developing of science and technology. Rigorously these are contradictions that increasingly remove the University of its substance: to think the not yet thought. The author concludes that for the universities to place themselves at the level required by the demands of the democratic acting, of the democratic institution of society, it is inescapable that they reorient research in this sense, that is, having as purpose to mark the way for the concretization of the historical possibilities inscribed in the movement of society.

KEY WORDS:

University; Graduate Programs; Modernization; Geography; Democracy.

"Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço." (Italo Calvino, *As cidades invisíveis*)

I - Introdução

No início de setembro de 2003, entre os dias 3 e 5, realizou-se nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, o V Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE). Tratou-se de evento que celebrou o primeiro decênio de criação da entidade e, como sabemos, conforme a cabala contemporânea, completou-se um período (que não corresponde a oito nem a doze, mas justamente a dez anos) que exige um balanço sobre o realizado até aqui. Decerto que arrolar e sistematizar informações factuais concernentes à sua constituição e às realizações efetuadas pelas diretorias que se sucederam é importante para uma descrição que procure cotejar os feitos no decênio com o contexto institucional no qual se desenvolve o ensino e a pesquisa em Geografia em nível de pós-graduação. Mas isso não nos retira do mosaico das superfícies.

E chega a ser perturbador, senão intolerável, que a maioria das abordagens sobre

a pós-graduação em Geografia permaneça nesse plano, no qual proliferam diagnósticos limitados a abordar aspectos e questões concernentes ao crescimento da pós-graduação¹. São textos eminentemente informativos, úteis por oferecer um quadro da evolução da pós-graduação em Geografia no país, desde os pioneiros até os vinte e tantos cursos de mestrado hoje existentes. Ponteadas por tabelas e gráficos, além de salpicadas de truísmos (como a concentração regional dos programas, que começa a esmaecer em função da massificação que decididamente alcançou a pós-graduação no transcurso dos anos 90), em geral as descrições procuram ser abrangentes. Portanto, não descumram das condições infra-estruturais e institucionais sob as quais vêm se estabelecendo o ensino e a pesquisa em nível de pós-graduação (no caso dos mestrados em Geografia, sediados, com uma única exceção, em universidades estatais). Referem-se assim a problemas que, longe de serem desimportantes, acometem desigualmente os programas: o número de docentes neles envolvidos não raro é insuficiente para abranger a amplitude de temas que se pode alcançar através da Geografia; os laboratórios, quando existem, são ora mal equipados, ora dependentes de bolsistas para fazer frente à escassez de pessoal técnico especializado, ora ambas as situações ao mesmo tempo; as bibliotecas nem sempre encontram-se bem fornidas do cabedal bibliográfico exigido pelas pesquisas; o número exíguo de bolsas há muito não acompanha a rápida elevação do número

de discentes; a maioria dos docentes ressentem-se do parco apoio financeiro para desenvolver pesquisas, efetivar intercâmbios e dar seqüência a aperfeiçoamentos constantes etc.

Contudo, presos aos aspectos formais da estruturação, ordenamento e funcionamento dos programas, os diagnósticos ficam devendo uma análise acurada sobre os (des)caminhos que o conhecimento tem trilhado a partir do ensino e da pesquisa de pós-graduação em Geografia. Essa inapetência para reflexões e interpretações compromissadas com a crítica ao próprio campo disciplinar é fator de inquietação, pois os motivos de legitimação para que os programas sejam mantidos, ampliados, ou mesmo novos sejam abertos, cada vez menos podem ser encontrados no sentido e na finalidade sociais da Geografia enquanto conhecimento científico, e, por extensão, as razões de ser da própria universidade não são definidas a partir da sua própria substância.

Todos sabemos que não existem motivos para regozijo diante de verbas minguadas, mas os argumentos esgrimidos para não deixar os programas de pós-graduação ensombrecidos diante das agências de financiamento chegam a causar estupor. Ou engulhos. Vejam a quantidade de dissertações e teses concluídas! E os índices de produtividade de docentes e discentes, não justificam a elevação de recursos para a pós-graduação em Geografia? Não é preciso grande esforço para perceber que várias das abordagens sobre a pós-graduação, além da prosa bocejante, oscilam numa mélangue de cantilenas a cânticos de louvor que, inadvertida ou deliberadamente, cortejam a lei de bronze do maior número no prazo mais breve.

Mas agora que uma plethora de dissertações e teses decorreu da imposição categórica de um ritmo fabril à pós-graduação, as conseqüências deletérias ao conhecimento, advindas da imposição de prazos draconianamente reduzidos para a realização de pesquisas de mestrado e doutorado, estão começando a se explicitar de tal modo que mesmo os seus defensores vêem-se em dificuldades diante das freqüentes alusões à

proliferação de dissertações comparáveis a (sejam generosos) boas monografias de graduação. Estaria exagerando se afirmasse que estamos próximos do esconjuro, mas chega a ser interessante ouvir, justamente do atual representante da área de Geografia junto à Fundação Coordenadora de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que em algumas das comissões de áreas científicas dessa instituição conjectura-se sobre uma significativa redução da importância relativa atribuída ao tempo médio de titulação na avaliação dos cursos², pois vem se constatando, em suas palavras, uma "perda de qualidade" (cuja natureza resta precisar) de teses e dissertações.

Diante, pois, da evidência de que seria insultar a dialética supor que a qualidade superior advém do mero acréscimo da quantidade, cabe, ao meu ver, reconhecer as (im)possibilidades que se colocam ao conhecimento do mundo propiciado pela Geografia nos cursos e programas de pós-graduação. Mas isso exige um escrutínio que esbarra na aceitação, senão na defesa fascinada, da avaliação instituída como um conjunto de critérios, normas e preceitos que, devotados a orientar os programas e cursos, acabam por medir, ordenar e hierarquizar a pós-graduação em particular e a universidade em geral (que, seja dito de passagem, tem se mostrado efetivamente capaz disso), embora sejam extrínsecos ao movimento do pensamento em direção ao conhecimento científico.

II - A universidade sob a modernização

A rigor, é preciso observar que nesta periferia do mundo o ensino superior foi mantido encabrestado pelo Estado desde sempre. Se nos embrenharmos, mesmo com brevidade, na noite dos tempos veremos que o surgimento de universidades nesta margem lusitana do Ocidente foi longamente considerado temerário pelos que detinham as rédeas do poder. Seguramente, um dos capítulos das hostilizações entre a cruz e a espada, após

desceram a braços das caravelas, pode ser atribuído ao cerceamento in limine, quando não à literal interdição, às iniciativas dos jesuítas de desenvolver na Colônia um ensino equiparável ao das universidades portuguesas³. Na verdade, essa oposição iria explicitar-se na própria Metrópole por ocasião da reforma da Universidade de Coimbra, promovida por Pombal, que mudou os conteúdos da educação controlada pelos jesuítas, ocasião em que “a ênfase do ensino deslocou-se da teologia e do direito civil e canônico para a história natural, a botânica, a mineralogia, a química, a física, a matemática.”⁴. Em que pese muitos dos cientistas egressos daquela instituição terem sido para cá enviados para estudar as riquezas coloniais passíveis de exploração pela Coroa, quando “viam exatamente nas riquezas locais uma justificativa para a independência [...] perderam o apreço do governo colonial e sentiram o peso de sua coerção.”⁵. Nesse sentido, parece correto compartilhar da afirmação de que, sob o estatuto colonial, “a política pombalina deve ser considerada como a grande forma de se terem bloqueado pela raiz as condições de surgimento do ensino superior.”⁶.

É sobejamente conhecido que por ocasião da Independência as “elites nativas” (originalmente agentes militares e econômicos da Conquista ligados à organização da produção social de riquezas coloniais para a apropriação controlada fiscalmente pela Coroa - ou economicamente pelos agentes internacionais de financiamento dos elementos fundamentais da produção colonial), ao se voltarem contra o esbulho colonial, e diante da tarefa de criar um Estado moderno (requisito imprescindível à inserção do país na ordem mundial de então), não se desfizerem das formas sociais de dominação e de exploração típicas do status quo ante, particularmente a escravidão e a dominação patrimonialista, que subsistiram praticamente intactas e foram mantidas em plena vigência por largo período como componentes viscerais da sociedade nacional⁷. Sem pretender revisitar nossa longa história de sociedade caracterizada pela

exportação de mercadorias e importação de idéias, na qual, por mecanismos que já foram definidos como uma desfaçatez de classe⁸, o transplante de modelos societários flagrantemente desacompanhados dos processos que lhes servem de fundamento é apresentado como imprescindível acerto de passo com uma mundialidade na qual, a rigor, nossas “elites nativas” pouco ou nada deliberam, para a discussão que se persegue aqui é importante considerar que, se é certo que as disposições pombalinas constituíram forte bloqueio ao ensino superior no Brasil, a criação de universidades em momento subsequente iria esbarrar ainda na “filtragem ideológica”⁹ intrínseca a essa práxis mimética secular.

“Foi por considerar a Universidade como uma forma de indesejável ‘emancipação dos espíritos’, ambiente de fermentação de idéias liberais ou socializantes vindas da Europa, que Pedro I, seguindo o pensamento de seu pai, e Pedro II com sua Corte, sempre se opuseram a tentativas – ocorrentes às dezenas durante o séc. XIX – de criar universidades no Brasil. Por outros motivos – já então intransigência ideológica -, os grupos positivistas, de forte influência no poder desde o último quarto daquele século, também repetiram a mesma atitude de oposição à Universidade, apesar de lutarem por um ensino plenamente livre. De uma forma ou de outra, a constante é que os Governos sempre mantiveram para com o ensino superior uma política de ‘rédeas curtas’.”¹⁰

Apesar das objeções à criação de universidades, cursos superiores (de medicina, de direito e de engenharia civil e militar) foram criados a partir da chegada da Corte ao Brasil. Posteriormente, quando já se fazia notar a presença decisiva dessa “curiosa raça de pensadores que foram os positivistas, de aquém e de além mar”¹¹ (que, entre outros aspectos, arrimavam-se na atualíssima noção de “ditadura republicana”, isto é, de progresso pela ação do Estado, afiliada à de “modernização

conservadora¹²), a criação de novas instituições de ensino superior, sob responsabilidade do poder central, deu-se em marcos que não rompiam, antes aprofundavam a dicotomia entre a formação de bacharéis, destinada a habilitar as elites ao exercício das chamadas profissões liberais e aos cargos da burocracia estatal, e o ensino secundário e primário que, a cargo das províncias, acabaram por atender sobretudo às demandas educacionais das classes médias de então, chegando a desfrutar de relativo prestígio social (como a preparação para o exercício do magistério), com exceção do ensino de ofícios, sobre o qual recaíam os sentidos estigmatizadores atribuídos aos trabalhos manuais que se projetavam, mesmo após instaurada a república, numa sociedade recendente a suor escravo. Não obstante, o controle estrito sempre foi bastante observado.

“A intenção controladora sobre a evolução do ensino se manifestava também pela proximidade que o Governo queria manter dos que o dirigiam ou administravam. De Pombal a D. João VI, os professores deveriam ser credenciados pela Real Mesa Censória, de Lisboa. Nos cursos abertos com a vinda do Rei para o Brasil, a Diretoria era exercida pelo próprio governador da Província, que inclusive presidia a Congregação. E, após a Independência [...] a escolha do diretor só parcialmente ficou com os próprios professores que apresentavam uma lista tríplice para a escolha pelo presidente da Província, processo mantido intacto até hoje. O importante, contudo, a destacar, é que os ‘lentes proprietários’, depois ‘catedráticos’, eram rigorosamente escolhidos por critério de confiança, passando a desfrutar de elevado status, prestígio e regalias especiais que os introduziam nos círculos próximos ao poder, levando-os a se manterem sempre ‘ao lado’ das autoridades.”¹³

O corolário desse controle imobilizador residia no “detalhismo da legislação reguladora

do funcionamento”¹⁴. Quando as primeiras universidades começaram a ser criadas, século XX adentro, impulsionadas pelo crescimento e desenvolvimento da urbanização, não ficaram desassistidas de um controle estatal normativista que, ganhando complexificação desde a criação do Conselho Superior de Ensino, em 1891¹⁵, até chegar à Reforma Educacional Francisco Campos, em 1931 (Decreto nº 19.851, de 11/4/1931)¹⁶, procurava mantê-las “presas por cima”.

“O excesso de regulamentação interna, e a posição da norma regimental como canal privilegiado da dinâmica dos fatos, faz com que o próprio ensino – em sua unidade de base, a sala de aula – continue sendo, como em décadas anteriores, sobretudo o cumprimento de uma rotina. Aliás, apesar de mencionada em primeiro lugar entre os objetivos institucionais, a pesquisa e criação do saber (Decreto nº 19.851/31, Art. 1º), toda a estruturação das atividades se ordena mesmo é para a simples transmissão do conhecimento, no ensino.

As decisões importantes [...] estão deslocadas – inclusive quanto à sua simples proposição inicial – das bases de execução da atividade-fim para escalões administrativos mais próximos do Governo Central, que se beneficia do alongamento da cadeia de comando, mantendo estratégica distância das bases, e um controle mais fácil através de ‘intermediários’ que ele nomeia e com quem dialoga.

Assim, [...] o sistema de controle pode ser dito continuar tipicamente burocrático: todo poder se organiza e se difunde de cima para baixo; cada esfera de poder gera outra abaixo – devidamente regulamentada -, mantendo-lhe o controle através do vértice da pirâmide, ou seja, a chefia. As unidades universitárias são ‘amarradas’ através do Conselho Universitário, composto em sua maior parte por pessoas nomeadas pelo

Governo, e a Universidade como um todo é igualmente vinculada através de preposto também escolhido pelo presidente da República, de lista indicada pelo Conselho: o reitor, cuja posição é agora amplamente reforçada.”¹⁷

Este sucinto painel relativo à história da universidade brasileira e de sua institucionalização ficaria incompleto se deixasse de mencionar a federalização de universidades, iniciada na segunda metade dos anos 40, contrariando a orientação estadonovista inicial, recomposta diante das exigências das oligarquias regionais¹⁸. O que, mais uma vez, implicou às universidades um controle administrativo (e também financeiro) estrito, exercido pelo Executivo Federal através do então Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que chegou a rivalizar com o próprio Conselho Nacional de Educação sobre assuntos administrativos das universidades federais¹⁹ e contornar as limitações que lhes seriam impostas em decorrência da autonomia administrativa concedida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, às universidades federais.

O mais importante, no entanto, é que naquela quadra histórica passou também a ser desenhado para as universidades brasileiras o figurino que ganharia contornos melhor definidos nos anos 60, qual seja, o da sua integração decisiva ao processo de modernização da sociedade brasileira. Como é sabido, na esteira dos debates e proposições sobre a educação brasileira, que ganharam corpo no transcurso dos anos 50 e chegaram a travejar a promulgação da LDB, um marco decisivo foi estabelecido no início dos anos 60 com a criação da Universidade de Brasília, cuja estrutura organizacional, culminando experiências daqui e de fora, foi considerada como um passo importante para assegurar ampla autonomia à universidade²⁰. É preciso consignar, no entanto, que o modelo institucional que procurava aprestar a universidade à modernização, ao ganhar nitidez já ao final dos anos 40, deixava claro que sua definição passaria pela relação íntima com os complexos empresariais²¹.

É nesse contexto que se pode observar melhor os aspectos concernentes mais especificamente à pós-graduação como chega até nós. A criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), em 1951, constituiu parte fundamental do esforço governamental mobilizado com vistas ao desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas que, em verdade, as universidades pouco albergavam, bem como para a formação de pessoal especializado (para empresas e o próprio Estado), o que, num primeiro momento, foi alcançado sobretudo pelo envio de pesquisadores para formação pós-graduada em universidades européias e norte-americanas²². Antes, porém, de destacar as linhas gerais do sistema de pós-graduação, não é demais lembrar os embates que se verificaram, no início dos anos 60, especialmente, a propósito da modernização do ensino superior no Brasil.

Ninguém desconhece que a modernização do ensino superior conduzida manu militari incorporou desfiguradamente as experiências em curso, porquanto, no plano político, a ação do regime militar era desprovida de qualquer outro caráter e propósito que não fosse o de salgar as sementes de construção de uma universidade pública e democrática²³. De fato, o emaranhado institucional, composto por leis, decretos, portarias, pareceres e circulares, culminando com a chamada reforma universitária de 1968 e prosseguindo para além dela (e, não raro, transgredindo sua própria legalidade), é inequívoco a respeito do silenciamento imposto. Constituiu uma gargalheira que fortaleceu e ampliou enormemente a tradição autoritária do Estado, aperfeiçoando as estruturas administrativas de controle centralizadas tanto no Ministério de Planejamento (posteriormente Secretaria de Planejamento da Presidência da República), quanto no próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), chegando a aprofundar a presença dos corpos burocráticos de normatização e controle estrito dentro das universidades a partir dos seus “órgãos centrais” (reitoria e as então criadas pró-

reitorias), intimidando e coagindo professores, estudantes e funcionários através de um arcabouço que, com pretensões à onipresença, compreendeu desde o controle sobre viagens, até a dissolução e banimento de entidades representativas (como no caso da criação da Conferência Nacional do Estudante Universitário que, sob supervisão do MEC, deveria ocupar o lugar dos congressos da União Nacional dos Estudantes - UNE)²⁴. Sem esquecer da coerção sem rebuços operada pelos " 'serviços de segurança interna' que fiscalizavam e vetavam o recrutamento de docentes considerados 'indesejáveis' pelos órgãos policiais para ocuparem cargos de chefia e até para receberem bolsas para aperfeiçoamento no exterior"²⁵, ou mesmo da violência desabrida que não foi dispensada por ocasião das inúmeras prisões, cassações e degredos²⁶.

Entretanto, apesar da reforma universitária, amparada nas concepções oriundas do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)²⁷, ter sido implementada d'en haut, à revelia das frações da sociedade civil inaudíveis a um regime que chegou às raias do totalitarismo, os consultores norte-americanos (que tiveram atuação destacada na formulação e definição da reforma universitária), quando aqui desembarcaram - por conta dos acordos entre o governo brasileiro (através do MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) -, encontraram terreno de algum modo preparado, posto que não só "a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos foi buscada, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes [...] como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país"²⁸, como, nos anos 60, o ideário da modernização da universidade ocupava parte importante da pauta política de associações como a UNE, uterinamente ligada à idéia de reforma universitária²⁹.

Tais observações podem sugerir ao leitor que aqui se estaria incorrendo em grave negligência, posto que não se poderia desconsiderar que "o grande debate sobre a

educação colocou num novo patamar a questão da escola pública, da produção científica e tecnológica, o papel dos cientistas e intelectuais [...]"³⁰. Daí os motivos de sua dura interrupção.

Abusando da paciência do leitor (mas com a certeza de convencê-lo da importância desta remissão), é importante ter em conta que mesmo as ações políticas orientadas às transformações históricas, ou que se proclamam como tais, têm seu alcance estrangido pela insuficiente radicalidade teórica. O que acaba permitindo a acomodação do que é potencialmente disruptivo e transformador no seio do progresso definido e acomodado nos marcos da ordem, que muda mas não se transforma. Para o movimento estudantil, de fato colocava-se como imprescindível reformar a universidade existente, devotada - segundo as veementes pregações de Álvaro Vieira Pinto, cujas idéias foram amplamente abraçadas pelos estudantes - essencialmente a desempenhar o papel de matriz, no terreno ideológico, do domínio social exercido pelas classes dominantes, onde reinava uma existência livresca, "desvinculada das massas trabalhadoras, única origem da verdadeira cultura", configurando-se, assim, como "caudatária do saber alheio, que repete mal, em lições confusas, em razão do conflito que obscuramente percebe existir entre o que diz e o mundo ao qual pertence."³¹. Ora, a acolhida que as formulações de um dos intelectuais de proa do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) recebia de um movimento politicamente relevante do espectro das forças políticas de esquerda da época não pode ser tomada como desimportante, pois revela não apenas a força das formulações ideológicas isebianas, calcadas no ideário do nacional-desenvolvimentismo, como indica o travejamento político colocado pelas perspectivas de resolução dos entraves nacionais ao desenvolvimento através do aprofundamento do capitalismo por uma industrialização autocentrada, conduzida por uma burguesia nacional supostamente anti-imperialista e comprometida com reformas de base. Informado por uma leitura dual, etapista

e seqüencial da história, como primorosos estudos já demonstraram³², esse ideário conclamava os setores progressistas da sociedade brasileira, aqueles engastados no esforço de modernizá-la, a apoiar a tarefa histórica de conceder prioridade ao crescimento econômico, que não apenas asseguraria o desenvolvimento social, como, após escoimar arcaísmos e atrasos de toda sorte, confluiria... no socialismo. Tarefa para a qual o Estado seria indispensável, pois aparece "como instância racionalizadora, planejadora, mediação necessária para o desenvolvimento"³³, senão como o sujeito demiúrgico da História. Essa concepção não só ecoava dentro e fora da universidade, como ainda soa familiar nos dias que seguem, com exceção da promessa do socialismo vindouro, já démodé.

Postular que esse ideário foi duramente desmentido pela História porque os setores modernos da burguesia nacional abriram mão das possibilidades e dos desafios da construção de uma "via brasileira" para o desenvolvimento, seria incorrer nos mesmos equívocos teóricos do ideário isebiano, que outorgava o protagonismo das transformações sociais à consciência das necessidades e condições históricas, sem, todavia, ocupar-se de análises incisivas sobre as determinações objetivamente colocadas à reprodução social pelo movimento de reprodução ampliada do capital. Quanto a este último, considerando que a reprodução capitalista no Brasil se faz nos marcos de uma mundialidade onde, como já mencionado, os que por aqui a personificam pouco ou nada deliberam, a desnacionalização da burguesia nacional não se refere tão-somente à perda parcial ou total da propriedade do capital, mas sobretudo à perda do projeto de nação e, portanto, de hegemonia³⁴. Por isso a modernização não poderia ser senão conservadora e heterônoma.

Reatando com o tocante à universidade: operada a "filtragem ideológica" (plasmada no próprio consenso quanto à necessidade de modernizar o ensino superior), tratar-se-á de adequá-la às diversas exigências da reprodução ampliada do capital. O que significará, num

primeiro momento, converter a educação em setor de atividade passível de ampla realização do processo de acumulação.

A face mais imediata desse processo foi e continua sendo a extensa mercantilização do ensino no país, em todos os níveis, o que foi viabilizado, inicialmente, pelo sucateamento do ensino público de primeiro e segundo graus³⁵, acompanhado pela insuficiente expansão das vagas nas universidades estatais para fazer frente às aspirações de ascensão social nutridas pelo progresso e largamente acalentadas por setores das classes médias ao sancionarem o mito da educação como passagem para a assunção de posições de relevo na estrutura ocupacional diversificada pela modernização em curso (após neutralizado o "radicalismo renovador" do movimento estudantil). Ainda quanto ao ensino superior, não é de menos a precarização operada, por exemplo, pela redução do tempo de integralização de cursos nas universidades, primeiro com as licenciaturas curtas e seus currículos "enxutos", agora com o aligeiramento da pós-graduação, cujos prazos cada vez mais são definidos no leito de custo da duração das bolsas concedidas pelas agências de financiamento das pesquisas. O quadro se completa com o cínico argumento de que o ensino oferecido nas universidades estatais é privilégio de poucos e sua "democratização", que se esconde (mal) na noção de massificação³⁶, só seria alcançada pelo estímulo à expansão do ensino pago³⁷.

Resta explicar, então, por que tais argumentos recobram fôlego recorrentemente, prosseguindo no alto do firmamento ideológico³⁸. Analisando a assunção desabrida da educação como prestação de serviço durante os anos 90, Marilena Chauí dá as chaves para a explicação: são considerados cidadãos os que podem pagar mensalidades e, como a educação deixa de ser considerada um direito social, ela passa a ser um ato de benemerência dos ricos para com os pobres. Assim,

"a cidadania, reduzida ao pagamento de impostos e mensalidade, e o assistencialismo, como compaixão

pelos deserdados, destroem qualquer possibilidade democrática de justiça [pois] a democracia está fundada na noção de direitos, e por isso mesmo está apta a diferenciá-los de privilégios e carências. [...] A cantilena 'os ricos devem pagar pelos pobres' reforça a polarização entre privilégio e carência e, longe de ser instrumento de justiça social, mantém a impossibilidade de que esta seja instituída pela ação criadora de direitos que é a definição mesma da democracia [...]"³⁹

Ao fim e ao cabo, por onde quer que se examine, observa-se limpidamente que a modernização do ensino superior no Brasil implicou na constituição da educação como setor no qual proliferam grupos empresariais. No transcurso desse processo, pôde-se observar que, açoiadas pela busca do lucro, as faculdades e universidades privadas atuavam (como continuam atuando) preferencialmente nos cursos que requerem menos investimentos (em geral os de ciências humanas)⁴⁰, apesar da acumulação no setor já ter viabilizado investimentos em cursos que requerem maior aporte inicial de capital (como os cursos da área de saúde, por exemplo). Como acaba de ser constatado pelo Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)⁴¹, entregue aos propósitos da acumulação de capital, o número de cursos de graduação cresceu nos últimos cinco anos a ponto de, torturados os números, se contabilizar a criação de quatro deles por dia (se for considerado apenas o ano de 2002, chega-se à média de seis por dia). Não por acaso, hoje as maiores universidades do país são grandes empresas que, em seu conjunto, concentram quase 90% (!) das instituições de ensino superior e 70% das matrículas em cursos de graduação. Mas agora que as contradições com as quais esbarra o movimento do capital no ensino superior se manifestam cabalmente pela redução da relação candidato/vaga nos processos seletivos (há cinco anos havia 2,2 inscritos por vaga; agora o índice é

de 1,6), pelo aumento da inadimplência (33%) e pelo crescimento das vagas ociosas (36%), revelando o limite da demanda solvável (contra o que as empresas vêm investindo pesadamente em propaganda e redução de custos), o capital começa a mudar de pele. Já se encontra em curso o processo de centralização dos capitais, a expropriação do capitalista pelo capitalista, a transformação de muitos capitais pequenos em poucos capitais grandes, que, como demonstrou um filósofo alemão no século XIX, amplia e acelera os efeitos da acumulação. Entre eles, não se pode deixar de mencionar a reprodução de relações de exploração que caracterizam o capital, que não por acaso marcaram, por exemplo, os primórdios da revolução industrial e atravessaram o longo "século do progresso". O fato é que docentes foram e continuam sendo condenados a extensas jornadas de trabalho sob a condição de "aulistas", de meros retransmissores de conhecimentos de cujo processo de criação e desenvolvimento não participam, que da universidade só conhecem bem o giz, o quadro negro e, sem esquecer dos feitos da técnica, algum outro recurso didático tido como moderno⁴². Ao mesmo tempo, os empresários do setor começam a salivar com a perspectiva de colher novas generosidades do Estado. No momento em que escrevo, o Grupo de Trabalho Interministerial, recém-criado pelo governo federal para orientar o processo de reforma da universidade brasileira, sugere a criação de um programa através do qual deverão ser destinados recursos orçamentários, via renúncia fiscal, para custear vagas em cursos de graduação mantidos por instituições de ensino privadas, cujos beneficiários seriam prioritariamente alunos "carentes" egressos de escolas públicas.

Mas nesse processo em que capitais grandes esmagam pequenos, o capital amplia a escala de suas operações, desenvolvendo-se, segundo uma boa fórmula, em extensão e profundidade. O que temos agora no ensino superior deve, portanto, ser considerado num quadro analítico que tenha em conta o processo de centralização dos capitais à escala mundial.

Como se sabe, em função da articulação periférica e heteronômica dos interesses próprios da “burguesia nacional” com os das burguesias dos países centrais, nada ou quase nada se inscreve na agenda estatista brasileira sem que os interesses dos capitais que governam a mundialização, mediados pela atuação de organismos multilaterais (BID, FMI, BIRD, OMC...), estejam amplamente contemplados. Sabemos também que no último decênio a atuação do Estado (especialmente do governo federal) na educação, e particularmente no ensino superior, procurou seguir *pari passu* as recomendações do Banco Mundial para o ensino superior na periferia do mundo⁴³, que, por sua vez, fazem parte das “reformas estruturais” preconizadas pela estratégia de homogeneização das “políticas” econômicas de países como o Brasil, que se convencionou denominar de Washington Consensus⁴⁴. Por fim, viemos a saber também que em 1998 a Organização Mundial do Comércio, dada a capilaridade existente entre essas instituições, que se nutrem e retroalimentam mutuamente, definiu regras e princípios para incorporar o ensino superior entre os serviços regulados pelo Acordo Geral de Comércio e de Serviços (AGCS)⁴⁵, tendo em vista salvaguardar interesses atuantes na “indústria educacional” (segundo a acertada terminologia da própria OMC), de magnitude estonteante⁴⁶.

Porém, vertigens podem advir se atentarmos para o fato de que se trata de endossar e aprofundar o que já vem se consubstanciando por dentro desse contexto a título de acordos, convênios, parcerias (ou seja lá o nome que se der), entre instituições atuantes no ensino superior e grandes corporações cujo fulcro de atuação encontra-se em outros setores. Tomemos alguns exemplos:

“[...] a Universidade dos Governadores do Oeste (Western Governor’s University), foi fundada por 17 governadores do Oeste norte-americano, baseada em parcerias com empresas como IBM, AT&T, Cisco, Microsoft e International Thomson. Essa entidade independente, declarada não-lucrativa,

acreditada e provedora de graus acadêmicos, não mantém uma atividade regular de ensino, nem desenvolve cursos próprios. Seu conteúdo origina-se de ‘faculty providers’ contratados por outras instituições públicas ou privadas. Alcança os estudantes através da internet e de outras tecnologias de educação à distância. É chamada de universidade virtual’.”⁴⁷

“Os grupos de pressão e os organismos oficiais (OCDE, Comissão Européia) publicam relatórios que se inspiram uns dos outros, preconizando em um primeiro momento a introdução massiva de novas tecnologias no ensino primário e secundário. Tratar-se-á não mais de ensinar saberes ou uma cultura, mas da utilização de softwares educacionais, que vão permitir aos futuros adultos ‘aprender a aprender’ e, em conseqüência, consumir estes softwares. Numa segunda etapa, a conexão cada vez mais estreita do mundo educacional com o mundo industrial, permitirá ou favorecerá a transferência do essencial dos serviços públicos de ensino para os tipos de formação alternada dispensados pelas empresas, o que provocará para estas últimas enormes lucros. Prevê-se um dribble aos diplomas nacionais, que constituem um sério freio aos projetos dos tecnocratas europeus, cuja aprovação consensual seria longa e cansativa (e, portanto, não-rentável), através de um ‘sistema de acreditação dos conhecimentos’ cujas pesquisas já estão bem avançadas, baseado em um cartão magnético que acompanharia o estudante e, em seguida, o solicitador de emprego durante todo o período de sua carreira.”⁴⁸

“A idéia é simples. Imaginemos que um jovem contacte vários fornecedores comerciais de ensino pela internet e obtenha, assim, através de pagamento, ‘competências’ em técnica e gestão de línguas. Ao bel-prazer de sua auto-

aprendizagem, os fornecedores de ensino vão 'acreditá-lo' com os conhecimentos que ele adquirir. Essa 'acreditação' será contabilizada e gravada em um disquete (o 'cartão'), que ele introduzirá em seu computador que, por sua vez, estará ligado ao sistema de informática de seus fornecedores. Quando procurar um emprego, introduzirá o disquete em seu computador e se ligará a um sítio de 'ofertas de emprego' administrado por uma associação patronal. Seu 'perfil' será então examinado por um software e, se suas 'competências' corresponderem àquelas que busca um empregador, ele será contratado. Diplomas não serão mais necessários: o patronato vai gerir seu próprio sistema, sem se preocupar com o controle dos Estados e do mundo universitário."⁴⁹

Estamos no terreno dos fatos comerciais, então não surpreendem os casos de vendas de títulos de doutor honoris causa por universidades estrangeiras das mais vetustas⁵⁰, nem a atuação de universidades em empreendimentos imobiliários, ou junto ao mercado financeiro para captar recursos com vistas à transformação de seus campi em verdadeiros parques de diversões para atrair estudantes, ou melhor, clientela⁵¹. Enfim, condutas em nada destoantes dos inúmeros casos de venda de diplomas e fraudes de toda natureza que povoam o noticiário da imprensa, sugerindo que se trata de aberrações, quando, em verdade, qualificam, cada qual a seu modo, que a modernização caminha a passos largos nas e pelas universidades a tal ponto que, ampliando o escopo de suas ações mercantis para além do ensino, atuam como agentes desse processo.

Voltando aos exemplos citados anteriormente, o inquietante é que aparentemente teríamos de admitir que não haveria mais porque sublinhar que a inscrição da educação, e particularmente do ensino superior, nos circuitos de valorização dos capitais não basta para assegurar que haja formação de pessoal em sintonia com as demandas do

mercado de trabalho. Ora, mas se o problema da formação profissional em desacordo com os perfis profissionais requeridos pelas empresas pode ser (e é) enfrentado sinergicamente pelo capital (como dá mostras disso, desde os anos 40, a Confederação Nacional da Indústria, através do SENAI), considerar centros de treinamento voltados à adequação e redução do custo de formação da força de trabalho como se fossem universidades seria conceder à famigerada Universidade do Hambúrguer" um estatuto além do de zombaria histórica.

Ademais, seria reduzir a questão se nos cingirmos às desarmonias entre a formação profissional propiciada pelas universidades e as exigências de recursos humanos pelas empresas (o sistema ocupacional, nos termos de Claus Offe). O que não se pode perder de vista são as contradições", para cujo descortínio é fundamental considerar que não se encontram a rigor na universidade em si mesma, pois devem ser buscadas nas relações a que se encontra articulada, a saber, nas configurações particulares que a reprodução capitalista assumiu por aqui.

Em linhas gerais⁵², podemos considerar que, no Brasil, os primeiros esforços no sentido de fazer da industrialização o núcleo duro da acumulação capitalista foram realizados nas brechas da divisão internacional do trabalho, que desde sempre lhe reservava o papel de produtor de bens primários de exportação, e contra os automatismos de mercado que reforçavam tal "vocação". A despeito disso, esse processo mostrou-se dependente, desde os seus primórdios, da acumulação, nos chamados países centrais, de trabalho morto sob a forma de tecnologia. A compra de máquinas e equipamentos nos mercados internacionais, por exemplo, foi (e continua sendo) um expediente largamente utilizado para impulsionar a produtividade dos capitais industriais aqui sediados, mas o cerne da renovação tecnológica se encontra alhures, como resultante do processo de luta de classes centrado na industrialização experimentada desde muito antes naqueles países. Como se sabe, no início da metade do século passado a modernização

no Brasil (centrada no processo de industrialização) foi posta em marcha acelerada com base num padrão de acumulação fortemente sustentado na ação do Estado. Da criação de empresas estatais atuantes no setor de bens de produção e de estruturas de financiamento interno, das quais o BNDE foi a pedra angular, à produção de bens de consumo duráveis (que os capitais multinacionais não demoraram a controlar) largamente aninhada num padrão de distribuição da renda cujas iniquidades foram reforçadas, associada à ampliação da capacidade interna de produção de insumos básicos (como petróleo e eletricidade, chegando a lançar as bases das indústrias aeronáutica e de informática), foram aspectos determinantes para a configuração de uma estrutura industrial complexa, dinâmica, concentrada em determinados setores e espaços, embora muito distante daquela inicialmente caracterizada pela produção interna de bens de consumo não-duráveis, viabilizada sobretudo pelas políticas cambial e tarifária. No entanto, a incipiente base tecnológica para a acumulação não foi enfrentada na perspectiva da empresa privada nacional⁵³, como tampouco a atuação das empresas multinacionais, posicionadas nos chamados setores dinâmicos, desenvolveu a capacidade de criação de ciência e tecnologia, sendo sequer capaz de romper as características estruturais do mercado de trabalho do qual também se nutrem⁵⁴. O que, por si, constitui uma contradição com a qual deve ser confrontado o pressuposto de que à universidade cabe formar, em primeiro lugar, senão exclusivamente, pessoal especializado de acordo com as demandas expressas pelo mercado de trabalho; pressuposto que, com ares de verdade absoluta, alimentou a fórmula da chamada integração universidade-empresa⁵⁵ (e nos dias de hoje ecoa na defesa dos mestrados profissionalizantes⁵⁶) e, ipso facto, orientou as ações governamentais no sentido de engastar as pesquisas em ciência e tecnologia aos setores dinâmicos da acumulação capitalista. De onde os motivos mais gerais para o aporte de recursos à pós-graduação⁵⁷.

Não obstante, num quadro em que a relação dos capitais nacionais com o desenvolvimento científico e tecnológico raramente vai além da compra do que já se encontra desenvolvido (senão obsoleto) no exterior, acrescido da presença de empresas multinacionais que investem em seus próprios centros de pesquisa, baseados nos respectivos países-sede, a realização de pesquisas em ciência e tecnologia por aqui esteve-se nas ações do próprio Estado, tanto através da criação da CAPES e do CNPq, cruciais num primeiro momento que se caracterizou pela formação de "operadores de tecnologia importada", quanto nas ações das empresas estatais, colocadas nos lugares-chave da cadeia de relações interindustriais, que passaram a firmar convênios com as universidades, especialmente quando a política governamental de ciência e tecnologia ganhava novos e importantes pilares, como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), em 1969, e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), em 1971.

"O apoio recebido não foi, entretanto, indiscriminado [...] É patente a preocupação [...] em estimular, não a pesquisa em geral, mas sim aqueles 'programas ou projetos definidos como prioritários'. Evitar-se-ia assim a 'pulverização de recursos', concentrando o 'apoio governamental' em 'centros de excelência', 'estimulando a captação de recursos privados', o que permitiria conceder uma 'remuneração condigna' e 'condições de trabalho às equipes de pesquisadores' e 'concentrar esforços no desenvolvimento de tecnologia industrial'.

O tipo de pesquisa a ser desenvolvido tendia a ser determinado, portanto, pelo governo. As decisões eram tomadas em nome de uma racionalidade econômica e de imperativos sociais e se consubstanciavam não em instruções ou normas rígidas mas no oferecimento discricionário de recursos que o viabilizavam."⁵⁸

É nesse contexto que se formaram programas de pós-graduação (entre os quais os da COPPE, da UFRJ, por exemplo, são arquetípicos) cujas pesquisas resultaram em importantes avanços tecnológicos aplicados por empresas estatais em seus setores de atuação, apesar da articulação assimétrica entre empresas estatais e multinacionais resultar na transferência dos ganhos de produtividade daquelas para estas. Das considerações precedentes, entretanto, a heteronomia da universidade integrada à modernização figura como uma evidência palmar. Não é preciso grande esforço, por exemplo, para perceber que as pesquisas são pautadas a partir de decisões governamentais. A definição de temas, ou, se preferir, dos setores de aplicação do conhecimento, assim como o estabelecimento de prioridades, prazos, recursos e finalidades para a consecução de pesquisas são prerrogativas que escapam em muito à universidade. Basta acompanhar, nos dias que seguem, as ações visando à criação de novos fundos setoriais de C&T. A decisão final não cabe às universidades, nem às associações científicas, nem ao Ministério da Educação, tampouco ao Ministério de Ciência e Tecnologia, mas à Casa Civil da Presidência da República. Sem esquecer que a partir de então consagrou-se a distância entre a pesquisa (através dos chamados “centros de excelência”) e o ensino, que não foi convidado para sentar-se à mesa na qual foram dispostos os recursos para as pesquisas tidas como prioritárias, nesse contexto constituiu-se uma condição, talvez não tão evidente, ao menos inicialmente, de grande vulnerabilidade às próprias pesquisas.

De fato, se considerarmos a guinada (iniciada já a partir do governo Kubitschek, e aprofundada sob a ditadura militar) para um padrão de acumulação financiado externamente (e, portanto, mais exposto aos movimentos dos capitais à escala mundial), e, sobretudo, o modo de acumulação predominantemente financeiro, que se explicita no Brasil já a partir da chamada crise das dívidas externa e interna no transcurso dos anos 80, e culmina no decênio subsequente com a mobilização de vultosos recursos estatais

para financiar a privatização, de fato e sem rebuços, justamente das empresas estatais (face visível da decretação da superfluidade da capacidade detida pelo Estado, através das empresas que controlava, de atuar como condotiere do crescimento econômico, como e sobretudo da própria política⁵⁹), o que se verificou? Os novos donos das empresas não raro deixaram de renovar contratos para financiamento de pesquisas junto às instituições brasileiras de pesquisa, como acabaram fechando os centros de pesquisa das antigas estatais (agora filiais das multinacionais que as controlam), reforçando, obviamente, os centros de P&D das matrizes, onde se concentram as atividades de maior densidade científica, assim repondo e agravando enormemente a dependência tecnológica do país⁶⁰, agora reafirmada em bases estruturais, porquanto a definição do patamar tecnológico da industrialização brasileira, em brevíssima consideração, não reside no movimento próprio dos capitais cujos circuitos de reprodução se realizam à escala nacional, mas no movimento dos que governam o processo de mundialização e, por conseguinte, decidem as frações dos espaços periféricos aos quais devem ser incorporados avanços tecnológicos em função de sua integração hierarquizada ao processo de acumulação à escala mundial.

“Como resultado, estreitou-se ainda mais o acesso da periferia ao conhecimento e às tecnologias de ponta, uma vez que sua utilização flexível corresponde a um controle concentrado, e sua transferência para os espaços periféricos é sempre parcial, contribuindo menos que no passado para a criação de uma capacidade endógena de progresso técnico.

Com a ‘internacionalização dos mercados internos’, a periferia que chegou a industrializar-se logrou, ainda que de forma tardia, internalizar a sua segunda revolução industrial, suas técnicas e métodos de produção. Nos tempos de globalização, só cabe aos países periféricos [...] ‘consumir’ de maneira

parcial o progresso da 'terceira revolução tecnológica'."61

Como se não bastasse, subordinados às exigências da financeirização mundial da reprodução da riqueza, os Estados da periferia imediata vestiram uma camisa de força tal, que "abdicaram da sua antiga função e capacidade de abrir novos horizontes de expansão para o capital privado e de atuar como articuladores de interesses entre os investidores externos e os capitais nacionais"62, desfazendo assim as expectativas de um novo ciclo de "fuga para frente". É nessa situação em que a destinação dos recursos captados pelo Estado é norteadada pela bússola do movimento mundial do capital financeiro que se define, por fim, o volume de recursos a serem investidos em ciência e tecnologia. Não surpreende, portanto, que sob o contingenciamento de recursos destinados à CAPES e ao CNPq, ou mesmo sob o congelamento de suas respectivas participações no orçamento federal, o desenvolvimento de pesquisas se veja comprometido, pairando como grave ameaça às universidades (refiro-me às estatais, decerto) que, nesse terreno cediço em que se edificaram as bases do desenvolvimento da ciência e tecnologia, vêem-se na iminência de retroagir décadas63. Ou melhor, manda a verdade dizer que os resultados encontram-se por toda parte. Entre eles, mencione-se, em passant, o acréscimo de recém-doutores ao nosso exército letrado de reserva.

Complementando esse contexto de determinação forânea da aplicação de ciência e tecnologia enquanto forças produtivas, não se pode esquecer do papel exercido pela legislação de propriedade intelectual, que não só desqualifica as formas de conhecimento e de ciência não confinadas ao processo de reprodução do capital, como conspira contra os princípios constitutivos do próprio conhecimento, arrastando-o para o seu empobrecimento, na medida em que cada vez menos existem interlocutores, mas concorrentes contra os quais é preciso precaução64. Nem poderia ser de outro modo, já que as solicitações de patentes consistem em ações estratégicas que, ao contrário de proteger os produtos da atividade

científica e intelectual, visam sobretudo impedir que os desdobramentos atuais e futuros do desenvolvimento científico e tecnológico escapem das injunções já apontadas65. Diante disso, seria exagero considerar que o modelo de avaliação institucional dos programas de pós-graduação adotado pelas agências de fomento, que tão veementemente enfatiza a publicação dos resultados das pesquisas em periódicos especializados internacionais, o que não raro acontece antes das solicitações de patentes (tarefa para a qual freqüentemente as universidades brasileiras encontram-se desestruturadas), consiste em mais um elo da armadura de ferro moldada para compelir a universidade ao caminho da servidão?

III - A universidade dessubstancializada: crítica à avaliação como fim em si mesmo

"Ainda que seja evidente o muito que de nuvem há em Juno, não é lícito, de todo, teimar em confundir com uma deusa grega o que não passa de uma vulgar massa de gotas de água pairando na atmosfera." (José Saramago, Ensaio sobre a cegueira).

O modelo de avaliação institucional dos cursos e programas de pós-graduação (e das condições das instituições de ensino superior pretendentes a abrigar novos cursos) tem sido enaltecido a ponto de nutrir um novo e mal dissimulado ufanismo. Recentemente, as associações científicas foram exortadas a apoiar e garantir a sua continuidade e aprimoramento, posto que se trata "[...] de processo complexo, necessário e importante. Obviamente não é perfeito, mas vem sendo aprimorado a cada ano. Embora sujeita a críticas [...] a atividade de avaliação possui a grande vantagem de ser realizada pela própria comunidade da pós-graduação [...]"66.

Por que negar-lhe méritos, já que se trata, como se afirma (o que não esclarece), de modelo reputado entre os melhores do mundo? As associações científicas não deveriam se

engajar nesses esforços? Ações nesse sentido não faltam. Tomemos um exemplo: desde o seu III Encontro, em 1999, a ANPEGE passou a discutir a representação da área de Geografia junto à CAPES, mediando a relação desta com os programas e cursos de pós-graduação. O que esse exemplo permite observar, além da obviedade de que, desde então, os pares, respaldados e recomendados pelo quadro de associados da ANPEGE (os próprios programas e cursos), passaram a realizar a avaliação dos cursos de pós-graduação? É legítimo considerar, como tem sido bastante sublinhado, que houve significativo avanço na relação institucional, outrora obscura, com a CAPES? Decerto, especialmente se lembrarmos que maior visibilidade sempre causa dificuldades a uma burocracia ciosa da manutenção de seus poderes assentes no segredo e no autoritarismo.

Embora parte importante de agências governamentais como a CAPES e o CNPq (não por acaso justamente a que responde pelo fomento), continue sob o tacão de uma burocracia estatal pouco afeita ao diálogo sobre o que não lhe convém ou ameaça, poder-se-ia considerar abusivo tomá-las como verdadeiras caixas-pretas, haja vista a ampla divulgação que se faz de editais para financiamento de pesquisas, dos critérios neles utilizados, o mesmo valendo para a avaliação dos cursos e programas... Em contrapartida, isso não assegura, por si, o enfrentamento de um aspecto essencial, ou seja, a exterioridade da avaliação em relação à universidade. Pois aos "pares" cabe executar um modelo sobre o qual pouco deliberam. É elementar, mas os comitês e comissões científicos dessas agências são compostos de professores e pesquisadores que, embora pertencentes ao corpo universitário, passam a desempenhar atividades numa instituição outra, diferente, em seu sentido e finalidade, das universidades, mas que a elas se articula e, queiramos ou não, sobre elas exerce controle, tutela e vigilância através de regras e critérios estabelecidos a relativa distância da vida universitária. Basta lembrar a assimetria da relação que se estabelece entre

os cursos de pós-graduação e uma agência governamental que controla verbas para pesquisa (e assim vai definindo temas, prazos, recursos financeiros para cada área...) e decide sobre o credenciamento dos cursos para darmos crédito ao adágio de que a pós-graduação está nas universidades mas não é das universidades.

O relativo, porém, deve-se a que as próprias universidades, como já exposto, encontram-se estruturadas de modo a oferecer amplo apoio e sustentação à atuação da racionalidade burocrática ordenadora. Os canais institucionais, que vão de pró-reitorias a comissões de toda ordem, são tantos quantos os necessários à burocratização, pois visam não apenas a permitir a desenvolta atuação do que é extrínseco, como constituem o próprio solo a partir do qual a burocratização se enraíza na vida universitária, corroendo-a. Uma vez que nas universidades aninharam-se processos e estruturas de divisão interna, elas não são apenas burocratizadas por algo que vem de fora. Pois a burocratização não se resume aos inúmeros afazeres que, por exemplo, exigem dos coordenadores de curso preencher relatórios com informações demandadas pela CAPES⁶⁷. Em verdade, uma vez que as universidades há muito assumiram também para si o ideal da racionalidade administrativa ordenadora, tornaram-se campo fértil onde esta se reproduz em extensão e profundidade. É sobejamente conhecida a figura arquetípica do carreirista, daquele que tem como destaques em seu currículo os degraus hierárquicos que galgou na estrutura universitária, alcançando assim poder, autoridade e prestígio (além, obviamente, de gratificações) em função dos cargos que ocupou ou ainda ocupa. O dramático, porém, é que "tem-se a aparência de que ninguém exerce poder porque este emana da racionalidade imanente do mundo organizado ou, se preferirmos, da competência dos cargos e funções que, por acaso, estão ocupados por homens determinados."⁶⁸. Daí, que a burocratização deixa de ser percebida nas universidades como algo que a invade e coloniza, ao passo que a capacidade de autoinstituir-se tem sua morada deslocada para as regras,

normas e condutas prefixadas, cuja obediência cristaliza-se como via única para acessar as fontes do agir. Daí também, para retomar o ponto, que, objetivamente, nossos pares vêem-se às voltas com um trabalho eminentemente administrativo, de gerência dos cursos de pós-graduação, exercido em ampla heteronomia, da qual as assertivas resignadas quanto às escassas margens de manobra que têm frente ao que já se encontra definido e decidido de antemão oferecem uma pálida idéia. Se considerarmos, por exemplo, os esforços de representantes de áreas do conhecimento junto à CAPES para fazer com que o modelo de avaliação contemple nuances e variações para que as especificidades de cada área sejam reconhecidas, permitindo assim aplacar incongruências, podemos observar que a duras penas procuram atuar de modo a não corresponder à condição de executantes passivos de ordens definidas alhures.

Seria ocioso revisitar aqui a trajetória da avaliação institucional da educação superior brasileira para expor as concepções de educação superior fundantes das diversas propostas e experiências havidas⁶⁹. Para o que interessa sublinhar neste texto, basta considerar que desde meados dos anos 90, a transposição, para as universidades, das noções e práticas próprias da racionalidade empresarial cristalizou-se como referência nas considerações e ações do Estado direcionadas à educação. Quanto às universidades, não é demais lembrar que no final dos anos 80 uma lista muito questionável elaborada nos bastidores da reitoria da Universidade de São Paulo, e publicada num jornal daquela cidade sob a alcunha de lista dos "improdutivos", ofereceu à expiação vários professores que em determinado período não tiveram trabalhos publicados⁷⁰. Ora, esse já remoto episódio permitiu vislumbrar que a avaliação das atividades desenvolvidas nas e pelas universidades seria cimentada na medição do que é produzido, portanto, pouco ou nada preocupada em interrogar os sentidos e finalidades dessa produção, porquanto a produtividade tornou-se um fim em si mesmo⁷¹.

Eis porque nos programas de pós-graduação a redução do tempo médio de titulação assumiu ares de vestal intocável e foi levada ao pináculo. Por seu turno, e como conseqüência da dessubstancialização das universidades, a avaliação pôde ser convertida numa técnica para mensurá-las e as comparar.

" 'Assessment', termo que não encontra boa tradução em português, representa bem essa prática de inspiração anglo-saxônica e que faz fortuna em várias partes do mundo. Adquirindo formas práticas diversas, no fundo trata-se de medir rendimentos de indivíduos, grupos e outras dimensões institucionais, em comparação com objetivos e padrões predeterminados. [...] Em virtude do poder fiscalizador, da rapidez de atuação e da credibilidade produzida pela idéia de objetividade, o 'assessment' e suas variações são os instrumentos mais utilizados pelos governos que fazem questão de controlar os resultados [...] Além disso, nessa perspectiva, impossível considerar tudo o que é complexo e não matematizável. Assim sendo, essa avaliação não abrange a totalidade. Antes, opera uma simplificação e uma homogeneização da realidade, para que esta possa ser medida, quantificada e comparada, e caiba nos gabaritos de aferição. [...] as avaliações de origem externa [...] visam a valoração e a classificação de indivíduos ou grupos e, a partir destes, a hierarquização de instituições. O que lhes dá sentido é a idéia de medida. Sua garantia são os instrumentos de distintos matizes, desde os de mensuração de quantidades físicas até os testes ou exames que permitem conclusões comparativas [...] Essa avaliação é um poderoso instrumento de gestão política, um mecanismo importantíssimo para o monitoramento da eficiência dos sistemas educativos [...]"⁷²

Institucionalizada, a avaliação transformou-se numa técnica que não permite

decifrar a realidade das e nas universidades. Destinada ao controle, pouco ou nada concernida aos fins, pressupondo que as universidades encontram-se completamente determinadas ao operar através de representações construídas extrinsecamente, em verdade é o trabalho do conhecimento das próprias universidades, de determinação de sua substância, que se vê embotado. O que, a fortiori, exprime o paradoxo das universidades não se colocarem (por impotência ou recusa) a si próprias como sujeito e objeto do conhecimento, o que lhes permitiria definir os fins de suas ações e os meios mobilizados para os avaliar. Não surpreende, então, que às tarefas exigidas pela avaliação institucional, como o preenchimento de intermináveis relatórios necessários para compor relatórios ainda mais extensos, que “não se distinguem de listas telefônicas e com menos utilidade do que estas”⁷³, docentes e discentes reajam com desdém, irritação, ou então, com presunçoso farisaísmo, as considerem fundamentais para justificar à sociedade a existência das universidades, satisfazendo-se quando do cumprimento dos deveres impostos, por mais estúpidos que sejam.

IV - A universidade e o agir democrático: para além da gestão e da cidadania

É tentador o caminho de se pensar que a superação desse quadro reside no que se costuma considerar como gestão democrática, de um lado, das próprias universidades, fortalecendo a representação de docentes, discentes e funcionários em suas estruturas, e, por outro, das chamadas políticas voltadas à educação, ciência e tecnologia, para cuja formulação e consecução seria imprescindível uma participação efetiva das entidades representativas do “campo educacional”. Quanto à última, parece auspicioso o momento atual, haja vista que as associações científicas, por exemplo, começam a participar das discussões sobre o montante dos recursos destinados a título de desenvolvimento de ciência e tecnologia, bem como começam a sentar-se à mesa em que são definidas as

verbas alocadas nas agências de financiamento à pesquisa⁷⁴. Decerto que existem dessemelhanças em relação à verdadeira impermeabilidade à interlocução política com entidades representativas do “campo educacional” - como ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior); UNE e FASUBRA (Federação das Associações Sindicais de Trabalhadores das Universidades Brasileiras) -, que tanto caracterizou os governantes do turno anterior, que insistentemente lançavam-lhes a pecha de corporativistas, menos porque as desconhecêssem ou as conhecessem mal, mas sobretudo porque assim visavam a desqualificá-las para o debate político⁷⁵. Afinal, não se pode esquecer que a própria LDB em vigor, aprovada em 1996 a partir de projeto de lei do então senador Darcy Ribeiro, constituiu um duro golpe nos debates políticos (nos quais destacou-se a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública) que vinham se estabelecendo no âmbito do Congresso Nacional desde que um primeiro anteprojeto havia sido encaminhado à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 1988, antes mesmo da promulgação da Constituição⁷⁶. Seria ingenuidade, entretanto, desconsiderar que as concepções e ações emanadas de setores-chave do atual governo federal não deixam dúvidas quanto à dissipação da noite em que todos os gatos são pardos. Basta considerar a recente divulgação, por parte do Ministério da Fazenda, de documento (intitulado “Gasto social do governo central: 2001-2002”⁷⁷) no qual reafirma-se a negação da educação superior como direito social (já que as universidades estatais – muito caras aos cofres do Estado - continuam cheias de filhos dos endinheirados... e por aí retoma-se a velha cantilena) e a perspectiva de atuação governamental no sentido da estimulação à “indústria da educação”. Ademais, se considerarmos as metas de superávit primário estabelecidas pelo atual governo em função da manutenção e aprofundamento de acordos com organismos como o FMI, não restam dúvidas quanto às dificuldades que se colocam para a expansão

do ensino superior mantido pelo Estado, senão quanto à sua inviabilização nos patamares em que se encontra. Sem esquecer o fim da gratuidade do ensino superior, já admitida a céu aberto no atual governo federal (mesmo no âmbito do Ministério da Educação) para corresponder às exigências do Banco Mundial para a liberação de novos empréstimos ao governo brasileiro.

Não obstante, façamos um rápido exercício e nos coloquemos a pensar a partir do que, visto do lugar e do momento em que nos encontramos, chega a parecer um delírio absurdo. Suponhamos que, bem ao contrário do contexto atual, inexistissem restrições orçamentárias pesando sobre a implementação da política de ciência e tecnologia; que as universidades estatais não se encontrassem sob um estrangulamento financeiro recorrente que as coloca (sobretudo as federais) reiteradamente em situação de insolvência, comprometendo seu funcionamento regular; que os salários de docentes e funcionários estivessem bem acima dos níveis vexatórios em que se encontram, assim como as bolsas de pesquisa; que não tivéssemos motivos para reclamar de insuficiências infra-estruturais básicas das universidades; que, de fato, as universidades fossem submetidas a uma gestão democrática, onde a representação dos segmentos da "comunidade universitária" em suas estruturas fosse ampla, associada a uma participação efetiva das diferentes instituições representativas do "campo educacional" no estabelecimento das chamadas políticas públicas de educação e de ciência e tecnologia; que as atividades de inspeção de cursos e instituições não fossem tomadas como o supra-sumo da avaliação da essência das universidades; que as universidades jamais pudessem ser confundidas com o engodo que são os chamados centros universitários, nem que as empresas de (des)educação continuassem a parasitar os recursos do Estado; que a universidade pública, gratuita e de qualidade fosse, enfim, um direito social assegurado, culminando uma história de duros embates.

Não se quer dizer aqui que a democratização das universidades e do próprio Estado tenha algo de utopia abstrata, que possa ser concebida e perseguida como uma quimera. Afinal, o reconhecimento e a ampliação dos direitos foi e continua sendo resultado de árduas e não raro dramáticas lutas pelo estabelecimento de uma cidadania que expresse concretamente que o fazer política se processa pela criação e recriação de direitos, como é próprio da democracia. Ainda mais numa sociedade como a brasileira, onde historicamente os direitos sociais têm sido pensados e praticados como se fossem favores feitos pelos governantes de turno aos que, despojados de efetivos direitos civis e políticos, mostrem-se obedientes, agradecidos e, portanto, merecedores da integração protetora ao Estado que, assim, os anula politicamente⁷⁸. Não pode haver dúvidas de que o desenvolvimento da cidadania para além das concessões prévias e preventivas, conseqüentes com o figurino de uma cidadania caricata e despolitizante, implica alterações no padrão de desigualdade social. Em seu clássico trabalho, Marshall já demonstrara que os direitos sociais configuram uma participação na riqueza socialmente produzida que impõem modificações nas situações experimentadas pelas classes sociais, o que dificilmente seria acessível a partir das condições que determinam as próprias classes⁷⁹. Do mesmo modo, observou que os direitos sociais, ao serem inscritos como deveres do Estado, impõem-lhe custos. Mais que isso, poder-se-ia dizer que a constituição do fundo público como base na qual se travam embates políticos perturba, com efeito, a geometria do poder. Mas, ao mesmo tempo, constitui-se num umbral, num limite que condiciona a democracia, haja vista que esta é mais que um regime jurídico-político cuja culminação residiria na configuração e consolidação do Estado de direito onde estariam asseguradas as prerrogativas da cidadania moderna, exercida através dos direitos (civis, sociais e políticos, tal como consagrados). Por conseguinte, estes últimos definem uma última fronteira para além da qual os fundamentos da

ordem social estariam ameaçados. Destarte, a modificação das situações de classe, enquanto fruto da cidadania, não altera os pilares sobre os quais a sociedade encontra-se estruturada e a partir dos quais se reproduz. A universalização da educação (aí incluído o ensino superior) enquanto direito social, por exemplo, não assegura que deixe de ser concebida com vistas a atender precipuamente as demandas do mercado de trabalho, definidas, obviamente, pelo movimento específico de reprodução dos capitais. Amplo acesso à universidade não significa, por si, a efetivação de seu potencial no processo ressocializador dos que a ela chegam e a vivenciam; não significa que experimentem condições e situações que possibilitem o rompimento das barreiras de classe, a superação dos bloqueios e limites próprios da posição social que ocupam e a partir da qual pensam e praticam o mundo, redefinindo e ampliando, assim, o sentido e as perspectivas de sua participação nele. Para não ir muito longe: as universidades poderiam ter resolvido boa parte dos problemas com os quais se embatem para a realização de pesquisas se os chamados fundos setoriais de C&T do CNPq contassem com fontes asseguradas e estáveis de recursos financeiros em abundância, e a execução dos orçamentos não fosse objeto de constrangimentos, como sói ocorrer. Isso encheria os corações e mentes dos pesquisadores de entusiasmo. Mas é legítimo indagar se assim estariam revogadas as limitações que impelem o conhecimento desenvolvido nas universidades a operar nos limites dos princípios e das formas prescritas e reconhecidas pelo e a partir do Estado. As universidades não continuariam privadas das iniciativas que lhes cabem e correspondem, a começar pela definição dos recortes a partir dos quais a realidade pode ser conhecida? Os fundos setoriais não correspondem exatamente ao que sua denominação alude: escrínios aos quais o conhecimento deve se submeter?

Finalmente, cabe observar que na chamada gestão democrática, exercida a partir da noção de representação, a política encontra sua fonte e legitimação justamente na

fragmentação social. Portanto, a democracia edificada em tais bases reforça os compromissos com as formas que, parafraseando Jacques Rancière, asseguram que a política não deixe de ser um caso de polícia⁸⁰. Não surpreende, por isso, que a democratização do Estado caia em descrédito, pois não raro torna-se degenerescência corporativa.

Tomemos a ajuda de um exemplo, a partir da própria Geografia, e de certo modo prosaico, para reconhecer as limitações que impedem a universidade de atuar segundo as exigências do agir democrático. Valho-me novamente do transcorrido durante o V Encontro da ANPEGE: nele o atual presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), tendo em vista a iminente reclassificação das áreas de conhecimento utilizadas pelo CNPq, propôs que a Geografia passasse a figurar aglutinada num único comitê assessor, ao contrário de sua atual divisão em Geografia Humana e Geografia Física, cada qual num comitê assessor diferente. Se considerarmos ainda que os pesquisadores enquadrados neste último têm enfrentado grandes dificuldades para obtenção de recursos num comitê dominado por geólogos, poderíamos supor que as circunstâncias conspiram em favor de tal retificação. Houve mesmo quem aduzisse argumentos à proposição, salientando a unidade da Geografia em que pese a sua diferenciação de áreas temáticas ter experimentado um aprofundamento expressivo em virtude da verticalização das pesquisas. A partir desse ponto, a argumentação começa a fragilizar-se, pois acaba por tornar nítido o que já se percebe há algum tempo, ou seja, que se tem operado uma fragmentação dissolvente no interior da Geografia enquanto ciência, a ponto de não causar estranhamento que algumas de suas áreas temáticas assumam-se (o que não significa que o sejam) como corpo epistemológico particular e distinto.

Que sejam realizados eventos e publicadas revistas científicas nos quais é exposto e discutido o conhecimento que se tem alcançado devotando-se a áreas particularizadas da Geografia pode estar

indicando que os geógrafos têm mobilizado e constituído um formidável arcabouço teórico e conceitual no sentido de compreender as múltiplas determinações concernentes à criação e recriação do espaço, essa síntese dialética de coisas "naturais" e coisas "fabricadas" movida pelo homem e sua história, como dizia ao seu modo Milton Santos. Ora, justamente por isso, essa exuberância não autoriza o encasulamento do conhecimento em guetos auto-referidos. A existência de uma associação científica composta por pesquisadores de Geomorfologia, para tomar um caso concreto, seguramente é emblemática desse afastamento, pois revela que as pesquisas podem até ter origem no campo próprio da Geografia, mas, ao se ensimesmarem, a ele pouco retornam.

O que estaria rondando a Geografia, ou mesmo já se instalado intimamente nas entranhas de sua reprodução enquanto corpus científico, não seria o estilhaçamento e dispersão do conhecimento típicos de um mundo que à falta de imaginação teórico-conceitual convencionou-se denominar de pós-moderno? Afinal, não se trata de uma peculiaridade dos modos de pensar e agir pós-modernos privilegiar a fragmentação e os particularismos, aceitando-os como modos de ser para, assim, conferir-lhes estatutos próprios, obscurecidos, senão negados pela razão moderna, o que exigiria, portanto, o afastamento de suas criações, entre elas as ciências modernas, alcunhadas pelos pós-modernistas, em tom de suspeita e acusação, como grandes narrativas?

Face a isso, uma resposta conservadora e obscurantista propugnaria por um retorno aos limites acanhados e acabrunhantes da Geografia como a insuficiente e caricata disciplina das localizações, dos mapeamentos descritivos daquilo que não se conhece a fundo. Do encasulamento do pensamento geográfico decorrente de sua acomodação ao papel de disciplina reduzida à descrição enciclopédica da superfície terrestre de acordo com as interações

de elementos e fenômenos não raro melhor analisados por outros campos disciplinares, da subordinação e obscurecimento da interpretação geográfica do mundo moderno levada a tal ponto que "ser rotulado de geógrafo era uma maldição intelectual, uma associação aviltante com uma disciplina acadêmica tão distanciada das grandes matrizes da teoria social e da filosofia modernas, que se afigurava fora do âmbito da importância crítica"⁸¹, enfim, desses geografismos asfixiantes já sabemos que o melhor que se pode esperar é não esperar nada.

O importante a reter é que a Geografia até pode aparecer representada de maneira unificada no e para o CNPq (como aliás figura na e para a CAPES), mas esse aparecer não necessariamente corresponde ao ser, pois o fazer é tendente à fragmentação separadora. A representação, abstrata, dissimula e esconde o movimento real do conhecimento científico que se decompõe através de separações. Formalmente, as partes podem estar ou ser reunidas, a partir de uma espécie de détente acadêmica, mas nada assegura que algo de substancialmente novo haverá sob o luar, pois isso não permite afirmar que se trata de diferenças orgânicas de uma unidade epistemológica reconhecida enquanto tal; não garante, enfim, que os pesquisadores especializados tenham suas pesquisas particulares referidas ao conhecimento do processo de reprodução social do espaço.

Agora, se não nos resignarmos a aceitar complacentemente um processo que parece absoluto e inexorável, como a especialização míope, ou, o que é pior, o babelismo (primeiro sintoma da indigência) teórico-conceitual aviltante, decorrente da adesão intelectual e politicamente acrítica e preguiçosa ao pragmatismo oportunista, é fundamental dar um sentido conseqüente às inquietações quanto à sensação de despedaçamento, o que a obsessão pela transdisciplinaridade só esboça de maneira muito imperfeita. Obviamente, só

mal-estar e espírito desassossegado são insuficientes. Para mudarmos o curso de algo que não nos é exterior (e só por isso podemos pretender fazê-lo), por mais que pareça ser tão inócuo como querer esvaziar o oceano com um balde, é preciso dirigir o foco das reflexões sobre a relação de nossas pesquisas com o conhecimento do mundo que se pode alcançar enquanto experiência de pensamento autônomo (balizada, no nosso caso, pela Geografia). E, para ser realista, o pensamento deve considerar que as universidades, para se colocarem à altura das exigências próprias da democracia, terão que se libertar das formas que as aprisionam, terão que se confrontar com o Estado, que as condena a existir somente sob suas formas.

Essa convicção não dispensa demonstrar o caminho das possibilidades a ser explorado e trilhado para que as universidades assumam a sua essência, qual seja: pensar o não-pensado. Ora, para os atuais mestrandos e doutorandos, coagidos a desenvolver suas pesquisas em prazos que constituem verdadeiros torniquetes, seria pedir-lhes o impossível. Que pesquisador, acicatado pelos prazos imperantes desde que as universidades ajoelharam-se fervorosamente diante do altar da produtividade⁸², pode se arriscar no terreno das inovações? Receio que uma análise minuciosa das dissertações e teses resultantes das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, especialmente se consideradas as submetidas mais fortemente ao aligeiramento, chegaria a resultados estarrecedores, pois revelaria que a preocupante “perda de qualidade” exprime-se por trabalhos que privilegiam o exame de questões tópicas, circunscrevendo-se aos limites do já sabido e conhecido no âmbito do campo disciplinar, ou, o que é pior, mantendo-se aquém deles. Redefinir prazos é decerto indispensável, mas a questão não se resume (e portanto não se resolve) a esse importante aspecto. Pelo que já foi exposto, torna-se necessário enfrentar a fragmentação e dispersão do conhecimento, que conspira contra o pensamento crítico e criativo. O que é alimentado pelas agências de fomento à pesquisa, que, ao mediar o

financiamento ao desenvolvimento de ciência e tecnologia, determinam a sua orientação (os já mencionados fundos setoriais são emblemáticos quanto a isso). Não obstante, essa demarcação. E divisão do trabalho científico tem raízes profundas nas universidades, que respondem a ela com ou sem mediações. Tomemos, uma última vez, a ajuda de um exemplo, aqui mencionado de modo bastante pedestre: a indústria automobilística⁸³.

É inegável a importância dessa indústria no processo de industrialização e de modernização das sociedades. Se é certo que as inovações tecnológicas na indústria têxtil, ao longo da segunda metade do século XVIII, aceleraram a revolução industrial, a indústria automobilística pode ser tomada como o epicentro de transformações que atravessaram visceralmente os modos de vida ao longo do século XX, sobretudo quando o automóvel deixou de ser um caríssimo produto artesanal para transformar-se numa mercadoria produzida massivamente por uma indústria que, portanto, precisava e continua precisando de mercados consumidores igualmente massificados. Desde quando tornou-se indústria, a partir da fabricação do Modelo T pela Ford Motor Co., logo apelidado de tin lizzie (lata barata) graças à prodigiosa redução dos custos de produção decorrentes dos brutais ganhos de produtividade resultantes das inovações organizacionais e tecnológicas estabelecidas por Henry Ford, em várias outras atividades industriais os processos produtivos foram redefinidos pela adaptação das inovações experimentadas na e, a partir da indústria automobilística. Não por acaso, o termo fordismo é utilizado para designar as reconfigurações impostas aos processos produtivos (no que foi sucedido posteriormente pelo toyotismo) que culminaram com um amplo domínio sobre eles exercido pelo capital⁸⁴. Todavia, como se sabe, as práticas levadas a cabo pelo próprio Ford já antecipavam (basta considerar o controle da vida privada a que eram submetidos os operários contratados) a seu modo que o fordismo corresponderia a um processo muito mais vasto, não circunscrito apenas às inovações

experimentadas no chão de fábrica, já que implicaria um novo padrão de acumulação do capital. Mais que isso, fordismo consigna o que chegou a ser denominado de um modo de vida total⁸⁵. Considerado a partir da indústria automobilística, consubstanciou-se portanto um enorme conjunto de atividades, cujo alcance vai muito além do setor automotivo propriamente dito: das demais indústrias diretamente ligadas à automobilística, aos serviços (aí incluídos os estatais) que se constituíram a partir dela, à reprodução do espaço urbano (e às amplas possibilidades de negócios e negociatas aí implicadas) em função das necessidades de reprodução dos capitais envolvidos, até chegar à colonização da vida cotidiana, redefinindo os modos de uso das edificações, das cidades, das identidades, enfim, o automóvel e a indústria que lhe corresponde tem importância e complexidade muito maior que um estudo setorial possa supor. E, não raro, pesquisas em nível de pós-graduação lhes dispensam justamente um tratamento setorial. Para tomar um caso-limite: mestrados conduzindo pesquisas cujo recorte é o mesmo da empresa de engenharia de tráfego (o que não só determina o nível de análise, como muitas vezes demarca a concepção, o método para a formulação das questões), não por acaso chegam ao final da pesquisa, com uma ingenuidade comovente, com a convicção de que elas auxiliarão as "autoridades" a resolver os problemas configurados pelo trânsito congestionado de uma metrópole.

Parafraseando um filósofo francês, as próprias metrópoles já são uma evidência cabal de que é chegado o dia em que os direitos e poderes do automóvel devem ser limitados⁸⁶. Ora, as universidades, a partir das pesquisas que nelas se desenvolvem, poderiam atuar no sentido de propor uma ampla reconversão da indústria automobilística, colocando-se a serviço do desenvolvimento de ações estratégicas que visassem desconectá-la tanto das determinações capitalistas, sob as quais milhões de automóveis são regurgitados anualmente das fábricas, quanto do poder do Estado, que, imbricado àquelas, esforça-se por administrar

as contradições derivadas. Reorientar a produção em função de critérios ecológicos e de utilidade social, conjugados com o enfrentamento efetivo dos desafios para concretizar a utopia do fim do trabalho (para usar a formulação sintética de Alain Bihr, começando por trabalhar menos para que todos possam produzir, de outra maneira e outra coisa), exige transgredir os limites dos interesses configurados enquanto setor automotivo (y compris os do operariado atolado politicamente no produtivismo característico do compromisso fordista), exige conceber uma política de transportes e industrial que observe, ou melhor, que se submeta à organização dos serviços públicos, dos equipamentos coletivos, do próprio espaço social, noutras bases, diferentes e contrárias às que são definidas a partir do Estado (amplamente colonizado pelas forças que comandam o plano econômico da vida social), essa expressão de degenerescência da política que, por supostamente encarná-la em seu nível mais alto e pleno, seria não só a exclusiva, mas sobretudo a legítima forma unificadora e organizadora da vida social⁸⁷.

Trata-se, na verdade, de colocar em obra a instituição democrática do social, de radicalizar a democracia deslegitimando o Estado e o próprio capital através da ampliação do campo de atividades sobre o qual podem e devem ser feitas escolhas. Fazer com que a democracia seja ato social, irrigando as demais esferas da vida, implica que a sociedade retome a prerrogativa de autoinstituir-se, retome a autonomia para reencontrar a iniciativa e a criatividade expropriadas, para reapropriar-se do controle das condições sociais e históricas de existência e do sentido e finalidade a lhes ser conferido, pois a democracia consiste em assumir seu próprio movimento, encontrar sua existência própria, libertando-se das formas que a aprisionam⁸⁸.

Diria que à universidade, para atuar em conformidade com a sua substância (pensar o não-pensado) e seu fim, sua finalidade (assinalar o caminho para a concretização das possibilidades históricas inscritas no movimento da sociedade), é inescapável reconhecer-se

como vanguarda. Valho-me, para finalizar, dos termos deliberadamente provocativos de Alain Bihr:

“[...] ela deve ter por vocação explorar o horizonte desse movimento, reconhecer e balizar os terrenos sobre os quais é preciso avançar, elaborar conseqüentemente proposições estratégicas e táticas que ela submete à discussão e à deliberação coletivas em seu meio. Mas isso não lhe confere direito algum a pretender dirigi-lo, instituindo-se como comandante-em-chefe para

finalmente substituí-lo. Uma vanguarda não deve, então, procurar dirigir o movimento do qual ela é a ponta-de-lança; ela deve contentar-se em clareá-lo, aconselhá-lo, instruí-lo, mas também reciprocamente em ouvi-lo e, em troca, aprender com ele. Pois ‘o próprio educador tem necessidade de ser educado’... e as vanguardas devem preparar-se para receberem, às vezes, rudes lições do movimento para o qual se supõe devem abrir caminho.”⁸⁹

Notas

¹ Textos dessa natureza podem ser encontrados na Revista da ANPEGE, cujo primeiro número foi lançado durante o evento. Cf. Revista da ANPEGE. Ano 1, n.1, Curitiba, 2003.

² A rigor, na avaliação dos cursos de pós-graduação efetuada pelas comissões de área da CAPES o tempo médio de titulação é um item considerado no âmbito de um, entre seis outros quesitos. Para a área de Geografia, no triênio 2001-2003, é de fato o item para o qual atribuiu-se maior peso no quesito correspondente (30%). No cômputo geral, no entanto, o peso desse item fica bastante diminuído. Resta considerar, todavia, que nos demais arranjos institucionais que incidem sobre a pós-graduação, especialmente os concernidos à destinação de recursos para os programas (para atribuição do número de bolsas de pesquisas, entre outras destinações), o tempo médio de titulação chega a ter peso, por exemplo, equivalente ao da nota recebida pelo programa. Por fim, não se pode esquecer que a máxima redução do tempo médio de titulação é algo firmemente introjetado entre os integrantes dos programas (discentes incluídos).

³ “A iniciativa dos primeiros grupos de jesuítas, liderados pelo Pe. Manuel da Nóbrega, de promover para brancos e mestiços um ensino de ‘línguas e ofícios’ (profissões técnicas) ao lado de um curso regular em filosofia, retórica, ciências básicas e teologia, de qualidade igual à dos ministrados em Évora e Coimbra, foi logo desestimulada. O ensino profissional deveria

cessar, e o curso ‘superior’, que conferia graus de bacharel e mestre com o mesmo ritual das universidades européias, restringir seus objetivos: foi-lhe recusada a equiparação às universidades portuguesas e recomendado que atendessem sobretudo à formação de sacerdotes. [...] Em 1759, o Marquês de Pombal desativou violentamente $\frac{3}{4}$ da rede de escolas montada pelos jesuítas durante dois séculos, inclusive com infra-estrutura econômica própria, e quase sem ônus para a Coroa. Implantou uma política que visava explicitamente a controlar a formação de lideranças e bloquear a ascensão social das populações rurais e urbanas, bem como transferir para a Metrópole elites em formação.” (LEÃO DE MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro. Quadro histórico da política de supervisão e controle do governo sobre as universidades federais autárquicas. Ciência e cultura, São Paulo, v.37, n.7, p.14-38, jun. 1985. p.15).

⁴ CARVALHO, José Murilo de. A escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória. 2ªed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, [1980] 2002. p.30.

Para todos os efeitos, a partir de 1750, após a morte de D. João V, até 1777, quando morre D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo (que viria a tornar-se conde de Oeiras em 1759 e marquês de Pombal dez anos depois) foi quem de fato governou Portugal e, evidentemente, dispôs sobre o império ultramarino correspondente. Sob o absolutismo lógico e seu autoritarismo, Pombal recentrou e atualizou a *raison d'État* empreendendo reformas que foram da

reconstrução de Lisboa, após o grande terremoto de 1755, à instituição de um sistema fiscal e contábil centralizado e uniforme, à redefinição completa da estrutura administrativa presente nas colônias, especialmente no Brasil, passando pela redução do poder da Inquisição, pelo combate feroz aos jesuítas, até o estabelecimento do primeiro sistema educacional financiado pelo Estado. O leitor interessado estará muitíssimo bem servido se consultar MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo*. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 1997.

⁵ CARVALHO, José Murilo de. Obra citada, p.32.

⁶ LEÃO DE MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro. Obra citada, p.16.

⁷ Cf. FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 3ªed. Rio de Janeiro: Guanabara, [1974] 1987.

⁸ Cf. SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. 4ªed. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, [1990] 2000.

⁹ A expressão é inspirada em Alfredo Bosi: "Até meados do século, o discurso, ou o silêncio de todos, foi cúmplice do tráfico e da escravidão. O seu liberalismo, parcial e seletivo, não era incongruente: operava a filtragem dos significados compatíveis com a liberdade intra-oligárquica e descartava as conotações importunas, isto é, as exigências abstratas do liberalismo europeu que não se coadunavam com as particularidades da nova nação." (BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.217, ênfases do autor).

¹⁰ LEÃO DE MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro. Obra citada, p.16.

¹¹ CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p.87.

¹² Cf. *Ibid.*, p.88-89.

¹³ LEÃO DE MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro. Obra citada, p.17.

¹⁴ "Os atos de criação dos primeiros cursos prescreviam minuciosamente desde as disciplinas até os locais, épocas e horários em que tudo deveria fazer-se. As coisas ocorriam na faculdade

como uma rotina, um ritual a que todos se entregavam religiosamente." (*Ibid.*, p.18).

¹⁵ "Só em 1891, Benjamin Constant dá alguns traços de organização ao ensino, cria o Conselho Superior de Ensino e o Pedagogium (precursores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP), estruturado segundo o Bureau of Education dos EUA." (*Ibid.*, p.18).

¹⁶ "Este decreto federal culmina e encerra a primeira fase de organização da Universidade no Brasil e de redefinição da política de supervisão e controle do Governo Federal em relação a ela. Se não estava adiante de seu momento, não nasceu defasado no tempo como a maior parte da legislação do ensino superior. A prova disso é que ele orientará, em grandes linhas, toda a formação e desenvolvimento das universidades por mais de trinta anos, sendo a base de organização de seus estatutos individuais." (*Ibid.*, p.20).

¹⁷ *Ibid.*, p.21.

¹⁸ "As federalizações, onerosas, não eram, a bem da verdade, a política delineada no início do Governo Vargas: a União manteria um controle através da normatização já fixada, e teria o CNE [...] para regulamentar, interpretar e fiscalizar a execução da lei. Teria, além disso, uma universidade-padrão [Universidade do Rio de Janeiro, depois Universidade do Brasil] para as demais [...] e transferiria o sistema de ensino propriamente dito aos Estados e particulares. [...] Em abril de 1934, o Governo Federal havia passado para o Estado de São Paulo a sua já secular Faculdade de Direito que se integrava à Universidade de São Paulo, fundada três meses antes. [...] A Constituição de 16 de junho de 1934 definia, finalmente, de forma clara, as relações entre União e Estados no tocante à institucionalização do ensino superior; os sistemas de ensino seriam dos estados, compostos por institutos públicos ou particulares; a União atuaria apenas supletivamente, cooperando financeira e tecnicamente [...].

Já em 16/1/36, para cumprir o dispositivo constitucional relativo ao Plano Nacional de Educação, a ser elaborado pelo Executivo Federal, o ministro Capanema encaminhara questionário com ampla consulta a todos os setores sociais interessados no assunto. E o resultado foi que o texto definitivo do Plano (Art.185, §1º) que tramitava no Congresso quando veio o golpe de

Estado de novembro de 1937, já previa explicitamente a federalização de universidades mediante acordo de anexação de unidades estaduais e particulares. [...]

Reconhecida em 1946, a Universidade do Paraná, que oficiosamente já funcionava desde 1912, o Governo criou, neste mesmo ano [...] as Universidades da Bahia e do Recife. Em 1949, a única universidade 'livre' (particular), a de Minas Gerais, é federalizada com todas as suas escolas [...]. E finalmente, em 1950, a Lei nº 1.254 de 4/12/50 federaliza, de uma só vez, as outras universidades e suas unidades componentes [...] (excetuada apenas a de São Paulo) e mais 24 escolas e faculdades isoladas, além das oito já federais, à época." (Ibid., p.23-24, ênfases do autor).

¹⁹ "A política de controle das atividades administrativas de pessoal, organização de estruturas, administração geral e orçamento (este até 67) foi traçada e conduzida em assessoramento direto ao presidente da República pelo então Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, órgão criado em 1938 [...]. Instituído e implantado nos moldes do Bureau of the Budget, (órgão de assessoramento do presidente norte-americano), foram confiadas ao DASP funções de um 'departamento de administração geral' [...] O DASP caracterizou-se por seu intenso trabalho de racionalização de processos. [...] Dutra o prestigiou [...] e, em seguida, Vargas voltou a estimulá-lo. Foi quando o DASP [...] começou a desempenhar papel relevante no processo decisório do sistema universitário federal. Nota-se, a partir de 1954, um grande número de pareceres do DASP, opinando sobre vários assuntos administrativos das UFAs, sobre os quais até então se pronunciava o CNE por considerar-se específica a legislação do ensino superior." (Ibid., p.27).

²⁰ "As idéias que estavam na base do projeto da UnB não eram tão novas, mesmo no Brasil. Desde a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934), alguns setores de professores universitários e pesquisadores estavam convencidos de que uma verdadeira Universidade teria necessariamente de prover uma vinculação orgânica entre pesquisa, ciência e ensino e que novas unidades deveriam ser criadas para transformar estes elos em realidade. A criação do ITA (1952), com uma estrutura mais

flexível, aprofunda tais convicções. Além disto, muitos dos que apoiavam Darcy Ribeiro haviam passado por treinamento no exterior e, portanto, já haviam sido expostos a padrões modernos de trabalho acadêmico.

Como reconheceu Darcy Ribeiro, o modelo de Universidade subjacente a seu projeto não era de sua própria invenção, mas o das universidades americanas e européias, já testado em vários países. Nesse sentido, foi proposta uma estrutura baseada na integração de dois tipos de unidades universitárias – os institutos centrais e as escolas, tendo como unidade básica de ensino e pesquisa o departamento – integradas num espaço físico contíguo, o câmpus. A Universidade gozaria de completa autonomia didática, técnica e científica, administrada através de uma estrutura complexa de colegiados e sob a estrutura jurídica de fundação que a liberava dos entraves burocráticos colocados pelo DASP e outros órgãos administrativos federais." (VEIGA, Laura da. Reforma universitária na década de 60: origens e implicações político-institucionais. Ciência e cultura, São Paulo, v.37, n. 7, p.86-97, jun. 1985. p.91).

A estrutura da UnB "consistia na radical mudança de organização dos recursos materiais e humanos da universidade. Ao invés de agrupá-los em função dos produtos profissionais (isto é, nas faculdades), passavam a ser agregados em função das economias de escala no uso dos indutos (implicando na estrutura departamental). O conhecimento a ser ensinado se fragmentava em pequenas unidades chamadas disciplinas, já descoladas das matérias correspondentes às cátedras. No nível da universidade, a agregação das disciplinas dava origem aos departamentos, por processos indutivos (ao contrário do processo dedutivo que originava a cátedra); no nível do estudante, resultava no currículo, mediante um sistema peculiar de contabilidade - o crédito." (CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p.18).

²¹ Expressão exemplar disso foi a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, cujo projeto previa a existência de uma "escola de engenharia que deveria oferecer cursos de mecânica, eletrônica e aeronáutica, e de um Instituto de Pesquisa e

Desenvolvimento, destinado a apoiar a aviação comercial e a indústria, mediante encomendas.

O ITA começou a funcionar em 1947, no Rio de Janeiro e, já em 1950, com todos os anos letivos ativados, ocupava sua sede em São José dos Campos, às margens da rodovia Rio-São Paulo." A descrição das inovações acadêmicas que deram forma ao ITA podem ser conferidas em CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983, p.153-155.

²² Cf. GRACELLI, Aldemir & CASTRO, Cláudio de Moura. O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. *Ciência e cultura*, São Paulo, v.37, n.7, p.188-201, jun. 1985 e DAGNINO, Renato P. A Universidade e a pesquisa científica e tecnológica. *Ciência e cultura*, São Paulo, v.37, n.7, p.133-154, jun. 1985.

²³ "A reforma incorporou a estrutura e tentou inviabilizar, a todo custo, um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico. Afinal, não se trata de um contexto de 'democracia populista', mas da implantação de um Estado de Segurança Nacional de cunho ditatorial.

A reforma universitária do Regime Militar representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, acrescida das recomendações privatistas de Atcon, dos assessores da Usaid e de outras comissões - como a comissão Meira Mattos - criadas para analisar e propor modificações do ensino superior brasileiro. Conceptualmente, ela tomou por base a 'teoria do capital humano' - que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção - e a Ideologia da Segurança Nacional. Tratava-se de reformar para desmobilizar os estudantes." (GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2ª ed. São Paulo/Campinas: Cortez/ Editora da UNICAMP, 1994, p.23).

²⁴ Cf. LEÃO DE MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro. *Obra citada*, esp. p.32-37.

²⁵ VEIGA, Laura da. *Obra citada*, p.92.

²⁶ "A estratégia repressiva foi acionada tantas vezes neste período contra a comunidade universitária (e contra outros segmentos da sociedade civil) que se torna difícil manter um registro do que ocorreu. Na semana do golpe de Estado, as sedes

da UNE, da Ação Católica, do ISEB e das principais universidades foram invadidas e depredadas pela polícia e por grupos paramilitares. Professores e estudantes foram presos, seus livros, correspondência pessoal e arquivos apreendidos, as bibliotecas devastadas.

Entre as várias invasões ocorridas nas universidades cumpre destacar as da UnB, em 9 de abril de 1964 e 9 de setembro de 1965. A última resultou na renúncia coletiva de 210 dos seus 250 professores, após a demissão sem direito a defesa de outros quinze. [...] Similarmente, as outras instituições universitárias tiveram de aprender a conviver com o clima de intimidação e deterioração dos direitos civis. Tivesse ou não base, qualquer acusação contra um membro das instituições de ensino superior era suficiente para que o acusado fosse submetido a um IPM ou preso, sem sequer descobrir, na maioria das vezes, do que era acusado. Revelações recentes mostram que a institucionalização desses procedimentos abriu caminho para retaliações pessoais, através das quais colegas aproveitaram-se do momento para afastar outros que eram percebidos como obstáculos a suas pretensões profissionais ou outros interesses. [...] o nível de repressão e violação dos direitos civis variou de universidade para universidade, dependendo tanto da avaliação que a polícia política fazia sobre a capacidade de resistência de cada uma delas, quanto das posições ideológicas e acadêmicas dos que ocupavam os cargos centrais na estrutura interna de poder. Naquelas instituições predominantemente controladas por professores progressistas ou moderados, como era o caso da UFMG, procurou-se conter a expulsão descontrolada de estudantes e professores, invasão de prédios escolares e prisões de estudantes. Em muitas ocasiões, chegou-se inclusive a utilizar mecanismos burocráticos para impedir o fornecimento de informações para inquiridos e preservar, assim, na medida do possível, a autonomia universitária. Em outras, como a USP e a UFRGS, os setores conservadores facilitaram a ingerência policial e chegaram mesmo a utilizá-la em proveito próprio." (Ibid., p.93-94).

²⁷ É importante destacar que "o Programa de Ação Econômica do Governo - 1964/1966, elaborado sob a direção de Roberto Campos, consistiu no

detalhamento do projeto que o IPES havia elaborado para o país antes de 1964, como alternativa às reformas de base. Apresentado em maio de 1965, foi nesse plano que a educação passou a ser oficialmente definida como 'capital humano', razão da sua inclusão como item de um plano de ação econômica, elaborado por um Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica." (CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformanda, p.70-71, ênfases do autor).

²⁸ Ibid., p.22.

²⁹ "Não é exagero afirmar que a União Nacional dos Estudantes nasceu dentro de um projeto de reforma do ensino superior elaborado pelos próprios estudantes. No II Congresso Nacional de Estudantes, realizado em dezembro de 1938, no Rio de Janeiro, no qual a UNE foi criada, foi aprovado um Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira." (CUNHA, Luiz Antônio. A universidade crítica, p.207).

Muito depois, em 1962, como resultado do II Seminário Nacional de Reforma Universitária realizado em Curitiba, a UNE divulgou a Carta do Paraná. Nela a entidade "defendia a reforma universitária no sentido da eliminação dos entraves ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil", o que, em consequência, impunha a necessidade de "modernização" da universidade brasileira, que deveria estar centrada, entre outros, nos seguintes pontos: "departamentos ao invés de cátedras; institutos; cidades universitárias; colégios universitários; matrícula por matéria em substituição ao regime seriado etc. Vários e longos trechos da Carta do Paraná foram dedicados à exposição das excelências da universidade modernizada, segundo os padrões que já se anunciavam, não faltando, até mesmo, a indicação dos órgãos anexos ou complementares (biblioteca, museu, etc.), calcados no plano da Universidade de Brasília." (Ibid., p.240-241, ênfase minha, SM).

³⁰ OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de & PAOLI, Maria Célia. Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; São Paulo: FAPESP; Brasília: Núcleo de Estudos dos Direitos da Cidadania, 1999. p.55-81. p.63.

³¹ PINTO, Álvaro Vieira. A questão da universidade. São Paulo: Cortez/Autores Associados, [1961] 1986, p.39. É importante assinalar ainda que esse livro, escrito no início dos anos 60, foi publicado pela editora da UNE, tendo influência decisiva no II Seminário Nacional de Reforma Universitária promovido pela entidade.

É questão que transborda em muito os limites deste texto, mas o leitor interessado em análises acuradas sobre o movimento estudantil do início dos anos 60 e seu "radicalismo renovador pequeno-burguês" não pode desconsiderar os trabalhos resultantes de extensa pesquisa sobre os jovens e a vida universitária e, mais pormenorizadamente, sobre as práticas estudantis, realizados por Marialice Mencarini Foracchi e coligidos em FORACCHI, Marialice Mencarini. A participação social dos excluídos. São Paulo: Hucitec, 1982.

³² Aqui, valho-me amplamente dos seguintes estudos: TOLEDO, Caio Navarro de. ISEB: fábrica de ideologias. 2ªed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997 e CHAUI, Marilena & FRANCO, Maria Sylvania de Carvalho. Ideologia e mobilização popular. Rio de Janeiro: Paz e Terra/CEDEC, 1978.

³³ FRANCO, Maria Sylvania de Carvalho. Apresentação. In: TOLEDO, Caio Navarro de. Obra citada, p.22.

³⁴ A este respeito, ver, especialmente, OLIVEIRA, Francisco de. A economia brasileira: crítica à razão dualista. 5ªed. Petrópolis: Vozes, [1972] 1987.

³⁵ Convém não esquecer que "durante a ditadura, a classe dominante, sob o pretexto de combate à subversão, mas, realmente, para servir aos interesses de uma de suas parcelas (os proprietários das escolas privadas), praticamente destruiu a escola pública de primeiro e segundo grau. Por que pôde fazê-lo? Porque, neste país, educação é considerada privilégio e não direito dos cidadãos. Como o fez? Cassando seus melhores professores, abolindo a Escola Normal na formação dos professores do primeiro grau, inventando a Licenciatura Curta, alterando as grades curriculares, inventando os cursos profissionalizantes irrealis, estabelecendo uma política do livro baseada no descartável e nos testes de múltipla escolha e, evidentemente, retirando recursos para manutenção e ampliação das escolas e, sobretudo, aviltando de maneira escandalosa os salários dos professores. Que

pretendia a classe dominante ao desmontar um patrimônio público de alta qualidade? Que a escola de primeiro e segundo graus ficasse reduzida à tarefa de alfabetizar e treinar mão-de-obra barata para o mercado de trabalho." (CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de & PAOLI, Maria Célia. Os sentidos da democracia, p.37-38).

³⁶ Aqui, mais uma vez, as mais argutas observações são da lavra de Marilena Chauí: "Costumamos dizer que houve massificação do ensino universitário porque aumentou o número de estudantes e abaixou o nível dos cursos, rebaixamento que se deve não apenas à desproporção entre corpo docente e quantidade de alunos, mas também ao estado de degradação do ensino médio. O fato de que o elemento quantitativo predomine sob todos os aspectos [...] é suficiente para aquilatar-mos a massificação. Porém, há um ponto que nossas análises costumam deixar na sombra, a saber, que a idéia de massificação tem como pressuposto uma concepção elitista do saber. Com efeito, se a reforma pretendeu atender às demandas sociais por educação superior, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das 'massas' na universidade não houve crescimento proporcional da infra-estrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente, é porque está implícita a idéia de que para a 'massa' qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade." (CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p.50-51).

³⁷ Há mais de 30 anos atrás, o então ministro de planejamento afirmava o seguinte: "Apenas 5% da população universitária provêm de grupos econômicos que não podem pagar educação universitária; 95% são representadas por classes que podem pagar, porque são de renda alta.

É necessário estudar o problema de modo que aquelas classes que representam 95% paguem, a fim de que com esse dinheiro possamos criar bolsos de estudo para uma grande massa de estudantes pobres que não podem chegar aos bancos universitários." (CAMPOS, Roberto de Oliveira. Educação e planejamento. In: BASTOS, Humberto (coord.). Educação para o

desenvolvimento. Rio de Janeiro: Reper Editora, 1966, p.19-20).

³⁸ Examinando os feitos na educação durante o período correspondente ao primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, Alfredo Bosi escreveu: "No debate sobre o ensino superior ocorrem inversões ideológicas estranhas. O ethos distributivo, que sempre foi apanágio das esquerdas, agora se retorce nos cérebros dos nossos tecnocratas liberais (passe o disparate). Dizem estes: - Por que não privatizar também a universidade oficial? Façamo-lo depressa, porém de um modo beneficente: que paguem todos, menos os mais pobrezinhos a quem, apurada escrupulosamente a renda familiar, poderiam conceder-se bolsas de estudos." (BOSI, Alfredo. Uma grande falta de educação. Praga, São Paulo, n.6, p.15-21, set.1998. p.17).

Numa pesquisa sobre a universidade dita pública no Brasil, realizada ao final dos anos 90 no âmbito do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo, foram expostos os pés-de-barro de muitos lugares-comuns que, passando por verdades incontestas, embasam proposições voltadas à privatização das universidades estatais. Entre elas, essa representação ideológica de que às universidades estatais chegam, em esmagadora proporção, os filhos dos endinheirados e, portanto, nada mais justo que paguem pelo ensino gratuito. A rigor, é de uma evidência palmar que não existe ensino (superior ou qualquer outro) gratuito. Em que pese a proliferação de taxas de toda espécie nas universidades públicas poder ser tomada como cobrança não declarada de mensalidades, o fato é que a sociedade como um todo (obviamente de um modo desigual, mas por motivos que se explicitam na política fiscal e tributária) arca com os custos das universidades públicas. Ademais, a eventual cobrança de mensalidades nas universidades públicas cobriria percentuais irrisórios de seus orçamentos. Isso não significa, porém, que não exista o fenômeno. Existe e está se agravando, segundo a pesquisa, embora não no nível dos dados cabalísticos dos lugares-comuns. Mas a conclusão não poderia ser outra: "[...] o problema existe mas não está no superior e sim no secundário, que foi se deteriorando nas últimas décadas segundo uma tendência tristemente inegável."

³⁹ CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade, p.181-182.

⁴⁰ Referindo-se a esta situação, a então presidente da UNE, em seu depoimento numa CPI do Congresso Nacional realizada em 1993 para debater a situação em que as universidades encontravam-se atoladas durante o governo Collor de Mello, denominou sumariamente as universidades privadas de verdadeiros supermercados de ensino (Cf. CONGRESSO NACIONAL. Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. A crise na universidade brasileira - relatório final, Brasília, 1993, p.199). Mais adiante, ver-se-á que a filósofa Marilena Chauí submeteu a concepção da universidade como supermercado a uma crítica acerba. Aqui, interessa assinalar algo ao qual voltarei a aludir, ou seja, que a proliferação de faculdades e universidades privadas orientadas pela busca do lucro inscreve, a priori, uma irracionalidade obstaculizadora a qualquer planejamento educacional que se pretenda "sintonizado" com as demandas do que Claus Offe denominou de sistema ocupacional (Cf. OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Educação & Sociedade, CEDES, Campinas, 35:9-59, abr., 1990).

⁴¹ Cf. <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>

⁴² É esse ensino tristemente rotinizado que a atual LDB, ao não contemplar uma defesa veemente do regime de dedicação exclusiva preconiza para as universidades, incluídas as ditas públicas (cf. item III do art. 52, no qual o regime de trabalho do corpo docente aparece como "regime de tempo integral", o que não corresponde exatamente ao "regime de dedicação exclusiva").

⁴³ Cf. BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D.C., [1993] 1995.

⁴⁴ Cf. FIORI, José Luís. Os moedeiros falsos. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

⁴⁵ "[...] no dia 23 de setembro de 1998 [...] através de um documento sobre os serviços educacionais qualificado na época como 'restrito' (S/C/W/49), o secretariado da OMC, a pedido do Conselho de Comércio e de Serviços, definia novas regras e novos princípios para o ensino superior [...] O serviço educacional relativo ao ensino superior

compreende: serviços de educação pós-secundária técnica e vocacional e serviços que levam à obtenção de diploma universitário ou equivalente [...] No parágrafo 9 do documento, os autores afirmam que a educação é normalmente vista como um item de 'atribuição pública', freqüentemente fornecida livre de encargos ou a preços que não refletem o custo de sua produção. Os gastos públicos permanecem, então, como a principal fonte de financiamento de muitos países. Com base em documentos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a OMC avança na descrição do tema, dizendo que a educação existe também como item de 'atribuição privada', com preços determinados livremente pelas instituições provedoras. [...] A OMC [...] toma um atalho, e conclui, através de um sofisma, que, a partir do momento em que se admitem instituições particulares como provedoras de ensino, este torna-se comercial, aplicando-se, pois, a ele, as regras da OMC. [...] Nos seus regulamentos, a OMC prevê compromissos e obrigações gerais que se aplicam direta e automaticamente a todos os membros e compromissos setoriais, que seriam, em princípio, resultado de negociações. [...] o certo é que os compromissos são considerados obrigatórios desde a data em que um acordo entra em vigor, se um Estado não apresentar, na época, restrições à sua aplicação. Três anos depois da entrada em vigor, um Estado pode solicitar modificações, mas se um país se considerar prejudicado, pode solicitar compensações. [...] caso queiramos interpretar o que está preparando a OMC, vamos concluir que, aceita esta decisão, um Estado-Membro desta organização que não respeite, por exemplo, a obrigação de facilitar o reconhecimento de diplomas estrangeiros que tenham condições de satisfazer as exigências de fundo (normes de fond) corre o risco de ser convocado perante a ORD (Organe de Règlement des Différends, Órgão de Regulamentação de Disputas) da OMC por discriminação ou pelo exercício de uma restrição disfarçada ao comércio de serviços. O Estado pode ser condenado a indenizar organizações estrangeiras pelos prejuízos que estas possam alegar. [...] Note-se que os Estados não podem recorrer das decisões do ORD, que devem prevalecer sobre as decisões dos tribunais

nacionais." (DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: PANIZZI, Wrana Maria (Org.). Universidade: um lugar fora do poder. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002, p.31-109. p.39-58). Ver também, do mesmo autor, A OMC e a educação superior para o mercado. In: BROVETTO, Jorge, MIX, Miguel Rojas e PANIZZI, Wrana Maria. (Org.). A educação superior frente a Davos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003, p.45-80.

⁴⁶ "Devem ser considerados aqui alguns indicadores importantes sobre o volume de recursos que estão em jogo. Na realidade, trata-se de bilhões de dólares. O banco de negócios norte-americano Merrill Lynch calculou o mercado mundial de conhecimento através da Internet em 9,4 bilhões de dólares no ano de 2000, montante que poderá chegar aos 53 bilhões antes do ano 2003. [...] 'Os serviços comerciais educativos já são um negócio fundamental em alguns países como a Austrália, o Canadá, a Nova Zelândia, o Reino Unido e os Estados Unidos'. Nesses documentos se confirma que os Estados Unidos são o mais importante país exportador nesse campo [...] Os números são inacreditáveis e, à medida que novos dados são analisados, se constata que todos são extraordinários." (Ibid., p.52-53).

Agora aparece claro que a grande contribuição do ministro da Educação durante os governos de Fernando Henrique Cardoso à consolidação da educação como setor de atividade econômica não se resumiu às ações institucionais que o cargo lhe franqueava. À frente de uma empresa de consultoria voltada à captação de investimentos para a "indústria do conhecimento", compraz-se o ex-ministro em (não resisto ao trocadilho) propiciar boas compras aos investidores internacionais.

⁴⁷ DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?, p.42.

⁴⁸ Barbaroux, Paul e Belhassem, Serge (1999). Europe: mais basse sur les services publics d'enseignement. Apud DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Obra citada, p.59.

⁴⁹ de Sélys, Gérard (1998). L'école, grand marché du XXI Siècle. Le Monde Diplomatique, Paris, juin, 1998. Apud DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Obra citada, p.60.

⁵⁰ "A última invenção do modelo inglês foi revelada por uma investigação do Sunday Times, em 25 de julho de 1999. A política de vínculos com a indústria na Inglaterra deu como resultado que, agora, homens de negócios podem comprar títulos de doutor honoris causa por 10 mil libras. Nem mesmo as grandes e tradicionais universidades escapam ao sistema, só que o preço, segundo o Sunday Times, é mais caro. Em Oxford, é de 250 mil libras." (DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Obra citada, p.68).

⁵¹ É impossível acompanhar os feitos das instituições de ensino superior no mundo das mercadorias. Destaco duas notícias ilustrativas a esse respeito. Em abril de 1997 um jornal de grande circulação nacional divulgou que duas universidades de São Paulo iriam investir pelo menos 101 milhões de reais em empreendimentos comerciais que começariam até o meio daquele ano. A USF (Universidade São Francisco) iniciaria em junho um projeto que prevê a construção de um bairro em frente ao campus, em Bragança Paulista, com prédios residenciais e comerciais, clubes e um shopping. A Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba) previa obras, já em maio, de um minishopping no campus Taquaral. Os dois reitores, afirmava o jornal, asseguravam que as iniciativas, embora comerciais, não estão desvinculadas do ensino. (Cf. Universidades investem em empreendimentos comerciais. Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 abr. 1997).

Recentemente, noticiou-se que universidades públicas e privadas norte-americanas captaram US\$ 12 bilhões no mercado financeiro nos três primeiros trimestres de 2003 para financiar obras vultosas em seus campi. Entre elas destacam-se várias que buscam tornar as universidades "atrativas" aos estudantes, como a instalação de banheiras de hidromassagem, de cascatas e escorregadores em piscinas, indo até a construção de paredes de alpinismo de cinco andares, "que parece ter sido tirada do Arches National Park". O presidente da Associação de Universidades Independentes de Massachusetts dizia que "é uma corrida armamentista. Do lado de fora, parece totalmente louco, mas do lado de dentro parece ser necessária e urgente." (Universidades travam guerra de luxo por alunos. O Tempo, Belo Horizonte, 8 out. 2003, p.A2).

⁵² Aqui valho-me amplamente dos estudos de Francisco de Oliveira, em especial os que

consubstanciaram a sua já clássica crítica à razão dualista, como também os capítulos 3 e 4 de A economia da dependência imperfeita. 2ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

- ⁵³ “[...] pode-se pensar que, assim como o Estado atuou deliberadamente no sentido de privilegiar o capital, poderia ter atuado transferindo tecnologia para as empresas de capital nacional. [...] Não se encontra nos atos de política econômica de todo o período pós-anos 30 nenhuma disposição tendente a propiciar a transferência de tecnologia para empresas nacionais que tivesse a intermediação do Estado. Inclusive as políticas científica e tecnológica de instituições como as universidades eram completamente desligadas da problemática mais imediata da acumulação de capital.” (OLIVEIRA, Francisco de. A economia brasileira, p.50).
- ⁵⁴ “A implantação dos novos ramos industriais, os chamados ramos ‘dinâmicos’, não altera em muito esse quadro. Uma pesquisa efetuada no Município de São Caetano do Sul, que faz parte da área metropolitana de São Paulo, revelou, à base de dados do SENAI para 1968, que embora os ramos ‘dinâmicos’ da classificação do SENAI sejam os que mais empregam mão-de-obra qualificada [...] a porcentagem dos não-qualificados (trabalhadores braçais) e adestrados (semiquilificados) é de 50% sobre o mesmo total; tomando-se apenas o nível ‘braçal’ (não-qualificados), os ramos ‘dinâmicos’ não diferem muito dos chamados ‘intermediários’ e ‘tradicionais’: aqueles tinham 11% de sua força de trabalho como ‘braçais’, enquanto os seguintes tinham 15 e 13%, respectivamente. Isto significaria dizer que as indústrias ‘dinâmicas’ não podendo, até certo ponto, quebrar a ‘função técnica de produção’ para tanto necessitando de pessoal qualificado, utilizam, imediatamente após satisfazer aquele requisito, abundantemente, mão-de-obra semi e não-qualificada, em proporções semelhantes às indústrias consideradas tradicionais, servindo-se, assim, do imenso ‘exército industrial de reserva’ para os fins da acumulação. [...] a mesma pesquisa em São Caetano revelou que as indústrias ‘dinâmicas’ empregavam 5,5% de menores em seu total de empregados, enquanto as ‘intermediárias’ e as ‘tradicionais’ o faziam em porcentagens correspondentes a 10,8% e 7,8%, respectivamente. Uma pesquisa do DIEESE, realizada em 1971, constatava que no ramo químico do Estado de São Paulo, ‘moderno’ e ‘dinâmico’ portanto, o grupo de trabalhadores menores de 16 anos constituía 3,5% do total de trabalhadores químicos [...]” (Ibid., p.54-55).
- ⁵⁵ Em sua participação no Fórum “A educação que nos convém”, organizado pelo IPES no final dos anos 60, a mesma personagem de proa do regime militar citada anteriormente destacava como “defeitos genéricos” da educação brasileira o seu planejamento “com bases predominantemente em critérios demográficos. O que se objetivava, até recentemente, era dar educação a determinada faixa ou grupo etário. [...]. Grande progresso tem sido feito recentemente em substituir o planejamento, que se poderia chamar de demográfico, pelo planejamento do mercado”. (CAMPOS, Roberto de Oliveira. Educação e desenvolvimento econômico. In: IPES. A educação que nos convém. Rio de Janeiro, APEC Editora, 1969, p.75).
- ⁵⁶ Uma defesa dos mestrados profissionalizantes pode ser verificada em GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. Revista Brasileira de Educação, n.18, p.108-116, set.-dez. 2001.
- ⁵⁷ “A escassez de pessoal qualificado, se era problemática do ponto de vista do setor produtivo, no que tange à operação da tecnologia importada, era tanto maior, dada a formação profissionalizante inadequada para atividades de pesquisa, quando se colocou como necessidade o desenvolvimento de ciência e tecnologia no país. [...] Os recursos alocados ao ensino de pós-graduação eram compatíveis com as diferentes necessidades, justificando-se por três vias. O pós-graduado era necessário à medida que, como professor mais bem qualificado, iria formar novos profissionais que deveriam incorporar-se à indústria em expansão; como pesquisador universitário, poderia desenvolver alguma atividade de pesquisa ou de apoio à indústria; como profissional, assumiria cargos tradicionais de liderança ou impulsionaria, internamente às empresas, as atividades de P&D e transferência de tecnologia.” (DAGNINO, Renato P. Obra citada, p.135).
- ⁵⁸ Ibid., p.135-136.

⁵⁹ Cf. OLIVEIRA, Francisco de. A economia da dependência imperfeita. Loc. cit.; Os direitos do *antivalor*: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1988, p.167-168 e OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política.

⁶⁰ “Na esfera tecnológica, a desnacionalização tende a comprometer cada vez mais o sistema nacional de inovações. [...] Na medida em que a empresa estrangeira tem preferência revelada por seus fornecedores globais, os efeitos de spill over tecnológico no sistema produtivo nacional tendem a se reduzir com a desnacionalização. O resultado é o aumento da dependência tecnológica.” (GONÇALVES, Reinaldo. Capital estrangeiro, desnacionalização e política externa. Praga, São Paulo, n.9, p.69-80, 2000. p.74).

⁶¹ FIORI, José Luís. Brasil no espaço. Petrópolis: Vozes, 2001, p.126.

⁶² Ibid., p.127.

⁶³ Casos como os da pesquisa que levou à decodificação do seqüenciamento genético da bactéria *Xylella fastidiosa*, que acomete pomares de laranjeiras com a chamada praga do amarelinho, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, não podem ser tomadas, a exemplo da própria FAPESP (muito mal clonada país afora), como honrosas exceções, pois, considerando o que foi exposto até aqui, trata-se de notórias exceções que confirmam a regra.

⁶⁴ A física indiana Vandana Shiva qualificou os direitos de propriedade intelectual (DPI) como a forma contemporânea da pirataria ocidental. Segundo a autora, “A liberdade que as empresas transnacionais estão reivindicando por meio da proteção aos DPI, no acordo do GATT sobre os Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (Trade Related Intellectual Property Rights, TRIPs), é a liberdade que os colonizadores europeus usufruíram a partir de 1492. Colombo estabeleceu um precedente quando tratou a licença para conquistar povos não-europeus como um direito natural dos europeus. Os títulos de terra emitidos pelo Papa por intermédio dos reis e rainhas europeus foram as primeiras patentes. [...] A mesma lógica é agora utilizada para tomar a biodiversidade dos proprietários e inovadores originais, definindo suas sementes,

plantas medicinais e conhecimento médico como parte da natureza, como não-ciência, e tratando as ferramentas da engenharia genética como o padrão de ‘melhoramento’. [...] No coração da ‘descoberta’ de Colombo estava o tratamento da pirataria como um direito natural do colonizador, necessário para a salvação do colonizado. No coração do tratado do GATT e suas leis de patentes está o tratamento da biopirataria como um direito natural das grandes empresas ocidentais, necessário para o ‘desenvolvimento’ das comunidades do Terceiro Mundo.” (SHIVA, Vandana. Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2001. p.24-28).

“Como justificativa para os DPI [prosegue a autora], alega-se que eles estimulam e recompensam a criatividade intelectual. Conhecimento e criatividade foram, todavia, definidos de maneira tão estreita no contexto dos DPI, que a criatividade da natureza e dos sistemas de conhecimento não-ocidentais é totalmente ignorada. DPI teoricamente são direitos de propriedade de produções da mente. Por toda parte, pessoas inovam e criam. Se os regimes de DPI refletissem a diversidade das tradições de conhecimento que respondem pela criatividade e inovação nas diferentes sociedades, seriam necessariamente pluralistas – refletindo também os estilos intelectuais de outros sistemas de propriedade e de direitos – levando a uma incrível riqueza de permutações e combinações.

Da maneira como são discutidos atualmente [...] os DPI são a prescrição para a monocultura do conhecimento. Esses instrumentos são usados para universalizar o regime de patentes norte-americano por todo o mundo, o que inevitavelmente levaria a um empobrecimento intelectual e cultural, ao sufocar outras maneiras de saber, outros objetivos para a criação do conhecimento e outros modos de compartilhá-lo. [...] Isso nega a criatividade científica daqueles que não são estimulados pela busca do lucro. Nega a criatividade das sociedades tradicionais e da comunidade científica moderna, onde a livre troca de idéias é a própria condição de criatividade, não sua antítese. [...] as patentes não são necessárias para gerar um clima de invenção e criatividade. Elas são mais importantes como ferramentas de controle de mercado. De

- fato, a existência de patentes enfraquece a criticabilidade da comunidade científica reprimindo o intercâmbio livre entre cientistas." (Ibid., p.31-36).
- ⁶⁵ Em suas observações a respeito das implicações da lei de patentes aprovada no Brasil em 1996, "nos moldes que os Estados Unidos exigiram", César Benjamin sublinhou que "desde então, mais de 95 por cento dos pedidos de patentes servem apenas para impedir a produção local, engessando uma divisão internacional do trabalho que nos condena a ficar para trás. Olhem os números: no ano passado [2001], o Brasil solicitou o reconhecimento de 120 patentes junto à Organização Mundial do Comércio; os Estados Unidos solicitaram 39 mil." (BENJAMIN, César. Recordar é viver. Caros Amigos, São Paulo, ano 6, n.62, p.11, mai. 2002.
- ⁶⁶ ABREU, Maurício de Almeida. A avaliação da pós-graduação no Brasil: alguns pontos para sua compreensão e discussão. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v.4, n.1/2, p.37-41, mai./nov. 2002.
- ⁶⁷ Durante o I Encontro Nacional de Pós-graduação em Geografia, organizado em 1984 pelo então Instituto de Geografia e pelo Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo e ainda pela Seção São Paulo da Associação dos Geógrafos Brasileiros (culminando, assim, uma iniciativa de estudantes de pós-graduação daquela universidade), esse aspecto era mencionado em tom de crítica a um modelo (que é o mesmo até hoje) centralizador e autoritário que constrange os cursos. (Cf. ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, 1., 1984, São Paulo, Anais... São Paulo: Departamento de Geografia USP/Instituto de Geografia USP/ Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1984, 436p.). Durante o V Encontro da ANPEGE esse mesmo aspecto da burocratização da vida universitária foi constatado em tom de queixa, quase resignação. Um dos coordenadores de curso ali presente sintetizou, em tom de anedota, que as exigências de informações pela CAPES (referia-se em particular ao preenchimento do relatório Data-CAPES) demandam tanto tempo do responsável pela coordenação que, em determinados momentos, ele se sente como se estivesse casado com a CAPES.
- ⁶⁸ CHAUI, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 7ªed. São Paulo: Cortez, 1997, p.9-10.
- ⁶⁹ A esse respeito, o leitor interessado poderia consultar BELLONI, Isaura. A GED no contexto da avaliação institucional. Universidade e Sociedade, São Paulo, ano 8, n° 17, p.52-56, nov. 1998 e SOBRINHO, José Dias. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. Universidade e Sociedade, São Paulo, ano 8, n° 17, p.57-61, nov. 1998.
- ⁷⁰ A respeito da alcunha "improdutivos" e dos pressupostos e concepções de universidade que governaram tal episódio, cf. CHAUI, Marilena. Produtividade e humanidades. Tempo Social, São Paulo, Departamento de Sociologia da USP, ano 1, n.2, p.45-71, 2ºsem., 1989. Esse texto foi republicado em CHAUI, Marilena. Escritos sobre a universidade.
- ⁷¹ Como mencionei anteriormente, Marilena Chauí referiu-se ironicamente aos esboços desse processo como a transformação da universidade em supermercado, numa acepção mais ampla que a da "fábrica de diplomas". Dizia ela o seguinte: "Lê-se numa das propostas de modernização que a universidade não é o templo do saber, mas 'uma espécie de super-mercado de bens simbólicos ou culturais' procurados pela classe média. Se a universidade for um supermercado, então, teremos uma resposta para os critérios de produtividade. [...] Se o for, nossa produtividade será marcada pelo número de produtos que arranjam nas estantes, pelo número de objetos que registramos nas caixas registradoras, pelo número de fregueses que saem contentes, pelo número de carrinhos que carregamos até aos carros do estacionamento, recebendo até mesmo gorjeta por fazê-lo. Mais do que isso. Por que a universidade não foi comparada às fábricas nem às bolsas de valores, nossa produtividade é bastante curiosa, pois num super-mercado nada se produz, nele há circulação e distribuição de mercadorias, apenas. Nossa produtividade seria improdutivo, em si, e produtiva apenas em relação a outra coisa, o capital propriamente dito." (CHAUI, Marilena. Produtividade e humanidades, p.69-70).

⁷² SOBRINHO, José Dias. Obra citada, p.59.

⁷³ CHAUFÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade, p.125.

⁷⁴ No momento em que escrevo, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência acaba de divulgar uma carta aberta ao Presidente da República, cujo objetivo central é o de salientar a necessidade de ampliar (e descontingenciar) o montante de recursos disponíveis para a consecução da política de C&T (para que cheguem ao correspondente a 2% do PIB, ao contrário dos quase 1% dos dias que seguem). Apesar disso, a carta destaca a recente reativação do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia como momento político talvez único na história brasileira de uma associação amplamente representativa da "comunidade científica" participar diretamente do "mapeamento" dos recursos existentes na intrincada máquina burocrática do governo federal disponíveis para investimentos em C&T. Cf. <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=14115>

⁷⁵ No caso específico das universidades destaco aqui um caso exemplar do que estou dizendo: num debate realizado em setembro de 1996, a então presidente da ANDES relatou que "desde o primeiro dia do mandato do ministro Paulo Renato Souza a Andes foi recebida em audiência duas vezes. A primeira audiência durou dezessete minutos, interrompida por quatro telefonemas. A segunda, no início deste ano, foi demorada, mais de uma hora, e o ministro se comprometeu a abrir canais de discussão, mas até hoje não se conseguiu deflagrar nenhum processo de discussão. Recentemente comunicamos o término de uma greve e solicitamos várias vezes uma audiência, mas não tivemos resposta. Essa dificuldade não é restrita à Andes, amplia-se à Fasubra e à UNE." (CENTRO BRASILEIRO DE ANÁLISE E PLANEJAMENTO. Crise e reforma do sistema universitário (debate). Novos Estudos, São Paulo, CEBRAP, 46:143-168, nov., 1996, p.150). Na seqüência do debate, a secretária de política educacional do MEC ali presente afirmou com toda a desfaçatez o que segue: "A visão de ensino superior centrado na universidade mudou muito pouco desde 1968. É preocupante que na própria universidade não tenham surgido projetos inovadores." (Ibid., p.154). Isso logo depois da representante do movimento de docentes ter

lembrado que as demais entidades participantes da vida universitária têm apresentado propostas referentes à sua reestruturação, e ter ressaltado, em particular, que a entidade da qual é presidente apresentou sua proposta para a universidade brasileira já em 1982, como produto de amplas discussões em simpósios, reuniões, congressos e assembleias sobre a reestruturação da universidade, tendo sido seguidamente aperfeiçoada desde então envolvendo outras entidades, como, por exemplo, a SBPC. (A este respeito, cf. SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Proposta da ANDES/SN para a universidade brasileira. Cadernos ANDES, 2, edição especial atualizada e revisada, Brasília, ANDES, jun., 1996).

⁷⁶ Cf. PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. p.15-38.

⁷⁷ Disponível no sítio <http://www.fazenda.gov.br>

⁷⁸ A esse respeito, cf. CARVALHO, José Murilo de. Desenvolvimento de la ciudadanía en Brasil. México: El Colegio de México/Fideicomiso Historia de las Américas/Fondo de Cultura Económica, 1995.

⁷⁹ Cf. MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1950] 1967.

⁸⁰ Rancière propôs "uma reformulação do conceito de política em relação às noções habitualmente aceitas. Estas designam com a palavra política o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes e a gestão das populações, a distribuição dos lugares e das funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. Proponho dar a esse conjunto de processo outro nome. Proponho chamá-lo polícia, ampliando portanto o sentido habitual dessa noção [...] ao considerar as funções de vigilância e de repressão habitualmente associadas a essa palavra como formas particulares de uma ordem muito mais geral que é a da distribuição sensível dos corpos em comunidade.

Nem por isso o que chamo polícia é simplesmente um conjunto de formas de gestão e de comando.

É, mais fundamentalmente, o recorte do mundo sensível que define, no mais das vezes implicitamente, as formas do espaço em que o comando se exerce. É a ordem do visível e do dizível que determina a distribuição das partes e dos papéis ao determinar primeiramente a visibilidade mesma das 'capacidades' e das 'incapacidades' associadas a tal lugar ou tal função." (RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (Org.). A crise da razão. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.372.)

- ⁸¹ SOJA, Edward W. Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, [1989] 1993, p.28.
- ⁸² Escrevo considerando não apenas o prazo limite de 24 e 48 meses (prorrogável, em casos excepcionais, por mais 6 meses) para a realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado, respectivamente, que vigora no programa de pós-graduação no qual atuo, mas também a forte tendência de redução dos tempos médios de titulação, em direção a prazos próximos àqueles, para os demais programas de pós-graduação em Geografia, como tem sido apurada pela respectiva comissão de avaliação da CAPES.
- ⁸³ A metáfora chega a ser inapropriada ao que se toma para exemplificar, mas serve para ressaltar a modéstia do que será exposto frente às vias de renovação (nas quais se inscreveria um projeto de reconversão da indústria automobilística) como brilhantemente formuladas por Alain Bihr, nas quais me apóio aqui amplamente. Cf. BIHR, Alain. Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise. 2ªed. São Paulo: Boitempo Editorial, [1991] 1999, esp. parte III.
- ⁸⁴ A esse respeito, cf. o clássico BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar, [1974] 1981.
- ⁸⁵ Cf. HARVEY, David. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, [1989] 1992. esp. parte II. Cf. também, BIHR, Alain. Obra citada, sobre o que denominou de compromisso fordista entre burguesia e proletariado.
- ⁸⁶ Cf. LEFEBVRE, Henri. A revolução urbana. Belo Horizonte: Editora UFMG, [1970] 1999, esp. cap. 1.
- ⁸⁷ É importante observar que a democracia enquanto ato social deve radicalizar a democratização do Estado a ponto de expor a contradição entre Estado e democracia. Portanto, não pode limitar-se a esse importante, mas embrionário momento, sob pena de paralisar-se, frustrando-se no início do caminho. Para ficar no exemplo da indústria automobilística, o agir democrático exige uma crítica política mais incisiva que a efetuada por estudos como o coordenado por Francisco de Oliveira, que, mesmo escapando de análises confinadas às contradições da reprodução capitalista que configuram o estritamente setorial, não chegaram a romper com as formas da economia política. Cf. OLIVEIRA, Francisco de. Quanto melhor, melhor: o acordo das montadoras. Novos Estudos, São Paulo, n°36, jul. 1993.
- ⁸⁸ A este respeito, cf. ABENSOUR, Miguel. A democracia contra o Estado: Marx e o momento maquiaveliano. Belo Horizonte: Ed. UFMG, [1997] 1998.
- ⁸⁹ BIHR, Alain. Obra citada, p.243.

Trabalho enviado em junho de 2004.

Trabalho aceito em setembro de 2004.

