

A universidade no século XXI: entre o discurso e a prática

Luiz Antonio Saléh Amado*

Deise Mancebo**

* Doutorando do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UERJ. Professor Assistente da UERJ.
e-mail: saleh@uerj.br.

** Pós-doutoranda do Instituto de Psicologia (USP). Professora Titular e Pesquisadora da UERJ.
e-mail: mancebo@uerj.br.

Resumo

O texto analisa concepções e modelos de universidade, a partir da consulta à base empírica contida no Banco de Dados *Universitas/Br* e a alguns autores que têm discutido essa problemática. Discute o cotidiano universitário, apresentando-o como um palco de tensões e conflitos e conclui delineando alguns aspectos necessários para a reforma da universidade e da formação superior.

Palavras-chave

Modelos de universidade; formação superior; reforma universitária.

Abstract

The text in hand analyses university conceptions and models, beginning by consulting the empirical base contained in the Data Bank *Universitas/Br* and some authors which have discussed this complex situation. It also discusses the day-to-day in a university, presenting this as a stage for tensions and conflicts and concludes outlining some aspects necessary for the reform of universities and higher education.

Key words

University models; higher education; university reform.

[...] sentindo-nos incapazes de prever, resistir ou entender o rumo que as coisas tomam, tendemos a adotar a tradicional estratégia de relaxar e gozar. Deixamos para pensar nos prejuízos depois, quando pudermos. Mas o problema é exatamente esse: no ritmo em que as mudanças ocorrem, provavelmente nunca teremos tempo para parar e refletir, nem mesmo para reconhecer o momento em que já for tarde demais (SEVCENKO, 2001, p. 16).

O surgimento acelerado de novas tecnologias da informação ocorrido nos últimos anos, além de provocar significativas mudanças na ordem social, econômica e política contemporânea, altera o tipo de demanda para as universidades.

Primeiramente, a própria produção do conhecimento é afetada, pois a transformação do capital e da ciência articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação "produziram a idéia de *sociedade do conhecimento*, na qual o valor mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos" (CHAUI, 2003, p. 6), fomentando uma geração de conhecimentos que valoriza o avanço tecnológico e econômico segundo o critério de sua eficácia imanente, e portanto, descompromissada com políticas voltadas para a construção de sociedades mais justas e solidárias.

Afeta também a demanda em relação à formação, pois em vez do trabalhador desqualificado na linhagem *taylorista* passa-se a exigir um trabalhador flexível, capaz de tomar decisões, de adaptar-se às constantes mudanças tecnológicas e de se aperfeiçoar pela vida toda; qualidades necessárias, pelo menos teoricamente, ao novo

processo produtivo e, em decorrência, à qualificação da força de trabalho.

Por fim, sem desvalorizar o significativo papel formador que as tecnologias da informação e comunicação apresentam potencialmente, no contexto atual, é preciso analisar alguns mitos¹ surgidos no campo da educação, desde os níveis mais básicos até os superiores atribuíveis, em maior ou menor grau, ao advento da já denominada "Revolução da Microeletrônica". Tais mitos, não raramente, reconfiguram estruturas, redefinem estratégias e naturalizam as modificações político-sociais induzidas pelo avanço do ideário neoliberal, valendo-se, obviamente, do auxílio de outros equipamentos sociais, como a mídia, para construção do senso comum.

Um destes mitos é a afirmação frequente de que a aceleração tecnológica ampliou a competitividade no mercado de trabalho, exigindo dos candidatos às escassas vagas maior e permanente preparação "educacional".

Em consonância com o anterior, outro mito sugere que a formação recebida na universidade deva ser pragmática e sensível ao mercado de trabalho flexibilizado pelos rápidos avanços tecnológicos. Propõe-se, assim, uma formação com um itinerário simples, sem desvios e perda de tempo com discussões paralelas, "filosóficas", críticas ou contextualizadas, pois novas e urgentes mudanças sempre se apresentam, demandando cursos/currículos/programas rápidos, flexíveis e adaptáveis às exigências do mercado. O fragmento abaixo de uma entrevista concedida à Folha de São Paulo

(2003) por uma consultora de carreiras e recursos humanos traduz bem essa idéia:

Não é que o mercado queira que você se especialize durante o curso, mas o que ele valoriza é um foco. São pessoas que sabem o que querem. Por exemplo, eu sou formada em administração, sei que quero trabalhar com marketing e fiz estágio na área. Minha orientação é que comece a procurar o que quer na prática, com estágios, para usar o tempo da faculdade para definir um foco de atuação.

Dito de outra forma, o tempo gasto com disciplinas estranhas ou distantes do interesse do futuro profissional pode colocar o estudante em desvantagem no apressado mercado. Em nome da requerida velocidade, a objetividade se impõe, conduzindo, conforme Chauí (2003), a que “[...] as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões”. Em outras palavras, “[...] conduz ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a *formação*” (p. 11).

Em ambos os casos, a mitificação consiste, primeiramente, em atribuir às irreversíveis transformações tecnológicas um grau de determinação que as extrapola em muito. As tecnologias não determinam a sociedade e é “fundamental compreendê-las como ferramentas produzidas e apropriadas socialmente” (DOURADO, 2002, p. 238). Em segundo lugar, essas idéias merecem exame atento, pois, não raramente confundi-se educação e “reciclagem”, voltada para o atendimento das condições do

mercado de trabalho. Em outros termos, a nova forma flexível de acumulação capitalista tem produzido a obsolescência rápida da mão-de-obra, fomentado o desemprego estrutural e, nesse contexto, a aclamada “educação permanente” reduz-se à aquisição de técnicas, por meio de processos de adestramento e treinamento, com vistas ao atendimento presente ou potencial das finalidades das empresas, tendo pouco a ver com um processo educacional formativo. Por fim, a mitificação também se apresenta porque nessas argumentações responsabiliza-se ora o sujeito, ora a educação por eventuais fracassos na adaptação às mudanças do mundo contemporâneo e suas repercussões na esfera do trabalho. Seja por não se esforçar o suficiente ou, quando o faz, por adotar a estratégia errada, seja porque a educação é acusada de manter currículos defasados, procura-se desviar a atenção do centro do problema: não há emprego para todos, pouco importante se atualizados ou desatualizados, bem ou mal instruídos, focados ou desfocados.

De todo modo, para que os “mitos” se sustentem é preciso a adesão voluntária dos seus atores, é preciso que a academia (professores, pesquisadores e estudantes) os aceite e se empenhe individual e coletivamente na sua manutenção, minando se possível as potenciais resistências. No caso da universidade, como em outros campos sócio-institucionais, essas estratégias ideológicas de ajuste se valem, de um lado, da participação decisiva da mídia, proporcionando condições político-culturais favo-

ráveis e afirmando a inevitabilidade do processo de reformas (GENTILI, 2001), mas, de outro, o próprio discurso acadêmico deve aderir dando um cunho científico às idéias e medidas propostas.

No que tange à mídia, é clara sua contribuição para a formação da opinião pública, podendo, inclusive, orientá-la num sentido ou noutro, dependendo das estratégias utilizadas. Todavia, trata-se de um processo extremamente complexo impossível de ser esgotado no âmbito desse texto. À primeira vista, os debates veiculados são organizados de forma democrática, com espaço para a manifestação dos mais diferentes pensamentos sobre determinado assunto. Neste momento de efervescência da discussão sobre as reformas no ensino superior, por exemplo, é possível notar um embate entre opiniões contrárias, discutindo-se desde o perfil do novo trabalhador, até quais deverão ser os parâmetros norteadores da pesquisa e também da universidade. Entretanto, seria preciso aprofundar a análise se quiséssemos identificar com precisão a forma como a mídia organiza, distribui e valora as informações e opiniões por ela veiculadas.

A segunda estratégia ideológica – a caução “científica” que o discurso acadêmico supostamente dá à introdução de mudanças no âmbito da educação – é o que se propõe a analisar na próxima sessão desse texto, utilizando, para tal, a base empírica contida no Banco de Dados *Universitas/Br*.

O Banco de Dados *Universitas/Br* é um produto organizado pelo GT Política de Educação Superior da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que congrega, até a presente data, 6861 documentos, sob a forma de bibliografia anotada, resumida e categorizada em 15 categorias temáticas e 77 subcategorias de 32 periódicos nacionais, cobrindo o período entre 1968 e 2000². Os documentos que o compõem apresentam variedade de formatos em extensão, grau de profundidade e originalidade de análise, “[englobando] desde artigos até notas e notícias, passando por relatórios, resenhas, resumos, depoimentos, editoriais, apresentações, séries documentais, dispositivos legais e atos normativos” (MOROSINI, 2001, p. 25).

Dentre as 77 subcategorias existentes no Banco, a denominada “Idéia de Universidade” era de especial interesse para este trabalho, pois nela poderiam ser localizados, dentro outros, as referências e resumos de textos referentes a concepções para a formação em educação superior ou mesmo pertinentes a modelos de universidade.

A primeira consulta demonstrou que o Banco de Dados continha 221 artigos classificados na subcategoria “Idéia de Universidade”, dos quais optou-se por expurgar 91, por se afastarem demasiadamente do tema deste trabalho. Os 130 artigos restantes foram, então, analisados de forma mais minuciosa, e conduziram, por seu turno, a uma nova classificação, conforme a

visão/idéia/modelo de universidade apresentada pelos autores. Localizou-se, em síntese, três grandes tipos de artigos, cuja frequência pode ser apreciada na Tabela 1

apresentada a seguir: (1) os que defendiam uma educação superior *profissionalizante*, (2) os que advogavam a *formação de sujeitos* e (3) os artigos *descritivos*.

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DE ARTIGOS SOBRE "IDÉIA DE UNIVERSIDADE", EM PERÍODICOS NACIONAIS ANALISADOS ENTRE 1968-2000

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Artigos defensores da profissionalização	16	12%
Artigos defensores da formação	74	57%
Artigos descritivos	40	31%
TOTAL	130	100%

Fonte: GT POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/ANPEd; MOROSINI, Marília (Org.) *Universitas/Br*: a produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968-2000. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11>>. Acesso em: 10 out. 2003.

Os artigos considerados portadores de uma visão *profissionalizante* foram todos os que se posicionaram a favor da universidade como local de adestramento de mão-de-obra para o mercado. De uma forma geral, afirmavam a necessidade de ampliação dos quadros de profissionais especialistas - recursos humanos -, tendo em vista o desenvolvimento econômico do país. Do total de 130 artigos, 12% foram classificados nesta categoria.

Aqueles artigos cuja visão denotava a preocupação com a *formação dos sujeitos* somaram 57% do total. Eram artigos que repudiavam a formação pragmática e defendiam o aprimoramento intelectual dos estudantes, envolvendo neste processo não apenas a aquisição e domínio de conteúdos técnicos, mas, principalmente, a produção de conhecimentos úteis à sociedade e

ao desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Outra característica marcante deste grupo de artigos era a proposta de integrar a universidade à sociedade, ampliando o campo de ações recíprocas, o que possibilitaria a construção conjunta de um projeto de sociedade.

Por fim, aproximadamente 31% dos artigos avaliados foram classificados como descritivos, pois se limitavam a descrever a "situação" das universidades brasileiras, evitando assumir, assim, posições claras frente aos rumos tomados pelo ensino superior. Seja traçando quadros detalhados da estrutura universitária nacional, ou apresentando dados minuciosos da realidade educacional contemporânea, tais artigos procuravam manter um suposto distanciamento das discussões empreendidas no âmbito da universidade.

Diante da surpresa com tal resultado, optou-se por organizar a mesma base empírica em três grandes períodos - de

1968-1979; 1980-1989 e 1990-2000 - apresentada na Tabela 2 exposta a seguir.

TABELA 2

DISTRIBUIÇÃO DE ARTIGOS SOBRE "IDÉIA DE UNIVERSIDADE", POR PERÍODO DE PUBLICAÇÃO

Classificação	1968-1979	1980-1989	1990-2002
Artigos defensores da profissionalização	14%	12%	11%
Artigos defensores da formação	61%	54%	58%
Artigos descritivos	25%	34%	31%
TOTAL	100%	100%	100%

Fonte: GT POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/ANPEd; MOROSINI, Marília (Org.) *Universitas/Br: a produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968-2000*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11>>. Acesso em: 10 out. 2003.

A apreciação da Tabela 2 permite verificar que a distribuição dos artigos produzidos nos três subperíodos apresenta, aproximadamente, a mesma tendência, quando se consideram os conteúdos dos textos. No primeiro recorte, encontrou-se a seguinte distribuição: 14% de artigos cujos autores defendem uma formação superior profissionalizante; 61% analisando a importância de um ensino que forme sujeitos críticos e autônomos e 25% dos textos optando por um estilo descritivo. Na década de 1980, considerando a mesma classificação, tem-se, respectivamente, 12%, 54% e 34%. Da mesma forma, na década de 1990, a distribuição encontrada foi de 11%, 58% e 31%.³

Mesmo diante da ponderação de que os autores que se preocupam em discutir concepções e modelos para as instituições de educação superior são justamen-

te os que procuram ampliar suas análises e, portanto, procuram fugir de avaliações focadas ou pragmáticas, chama a atenção o predomínio dos discursos em favor de uma universidade crítica, formadora de sujeitos autônomos e responsáveis socialmente, contrastando com a tendência oficial de conferir ao nível superior o perfil de espaço formador de mão-de-obra para o mercado. Ora, isto é muito curioso e conduz ao questionamento da influência do material produzido *na* e sobre *a* própria universidade nos rumos dessa instituição.

Inevitavelmente, portanto, surgem questões. Por que tamanha superioridade no que diz respeito às opiniões daqueles que trabalham nas instituições de ensino superior, não foi capaz de conter o avanço das propostas de cunho neoliberal, que advogam a precedência do mercado no desenho

do perfil universitário? Como transformar as críticas e o anseio por mudança presentes nos textos analisados, em práticas cotidianas mais ricas em processualidade e invenção? Como diminuir o hiato entre o que se analisa e critica e o que se realiza? Por que se produz e divulga, em maior escala, um modo de pensar a universidade inseparável da idéia de formação, pesquisa, crítica e criação, enquanto, paradoxalmente, assiste-se à implantação de uma universidade passiva e comprometida com o mercado?

Rumos da educação superior brasileira: análises sobre o conceito de universidade

A simples observação de títulos importantes, publicados recentemente - *Universidade desconstruída, Universidades na penumbra, Universidade em ruínas...* - já enuncia um retrato nada promissor dos rumos assumidos pela educação superior brasileira nos últimos anos⁴. A fim de ilustrar esta afirmação, dois autores - Marilena Chauí e Valdemar Sguissardi - serão tomados para análise, por se debruçarem, de modo mais sistemático, sobre a questão da universidade e dos modelos assumidos por esta instituição no Brasil.

Chauí (1999) nos mostra que, desde o surgimento, na Europa, no século XIII, a universidade foi uma instituição social, considerada "uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições" (p.217), que exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.

Com as transformações ocorridas nos

últimos anos, conforme Chauí, a universidade passou da condição de instituição social para a de organização social, orientando-se, a partir de então, por uma lógica instrumental, que valoriza meios (administrativos) particulares para obtenção de objetivos particulares. Deixou assim de referir-se...

[...] as ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define (CHAUÍ, 2003, p. 3).

Desse modo, a universidade passa a reger-se pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e eficácia, delegando a um segundo plano discussões ou questionamentos sobre sua própria existência, sua função e seu lugar na sociedade. Apresenta-se como uma entidade que tem seu sucesso e eficácia avaliados por critérios tipicamente administrativos e por sua capacidade de flexibilizar-se e adaptar-se rapidamente às mudanças, mesmo que inesperadas, estabelecendo relações de competição com outras organizações⁵.

Essa passagem - de instituição à organização - foi gradual e, no Brasil, ocorreu, conforme a autora, em três etapas. A primeira, denominada por Chauí de *universidade funcional* foi a predominante nos anos 1970, e pretendia satisfazer os desejos da classe média por prestígio e ascensão social. Segundo Chauí, essa universidade procurou adaptar-se às necessidades do mercado, modificando seus currículos e programas, bem como comprometeu-se com a formação rápida de profissionais qualificados para o

mercado de trabalho. A segunda, a *universidade de resultados*, mais típica nos anos 1980, diferencia-se da anterior por se inserir num contexto de expansão do número de estabelecimentos privados de ensino superior e pela introdução do modelo de parceria entre empresas privadas e universidades públicas. Por fim, Chauí analisa a *universidade operacional* dos anos 1990, quando os aparelhos governamentais refinam suas funções, instrumentos e métodos de intervenção sistêmica, visando ao fortalecimento de sua capacidade de governar e à maximização do desempenho do sistema de ensino superior como um todo. A universidade advinda nesse contexto caracteriza-se por funcionar tal qual uma típica organização e, portanto, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e avaliada por índices de produtividade.

Sguissardi (2003) apresenta outra tipologia das instituições de ensino superior (IES), baseada em três modelos, contemplando em suas análises a estrutura administrativo-acadêmica, o regime de vinculação à universidade e a titulação dos docentes. No primeiro modelo, o *neonapoleônico*, as IES caracterizam-se pela ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu*, pelo contingente maior de professores horistas e sem qualificação para a pesquisa, pelo isolamento das unidades e pela estrutura comprometida, salvo raras exceções, com a formação de profissionais. No segundo, o *neo-humboldtiano*, as IES apresentam estrutura de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; comportam um maior contingente de professores em tempo integral, com pós-gra-

duação e potencialmente voltados para a pesquisa e organizam-se em unidades integradas em torno de projetos de ensino e pesquisa, enfim, apresentam uma estrutura mais adequada à formação de profissionais e de pesquisadores. No terceiro modelo, o *neoprofissional*, as IES organizam-se dissociando ensino-pesquisa-extensão, desenvolvem uma dinâmica de competição intra e interuniversitária e manifestam claramente a disposição de produzir profissionais para o mercado. O autor alerta, ainda, não ser possível falar num modelo típico de universidade brasileira, pois esta sempre apresentou traços de modelos forjados nos países centrais e defende a tese de que, atualmente, o que se encontra é uma "contraditória superposição de modelos universitários".

Apesar das diferenças no enfoque utilizado para classificação das IES, os dois autores comentados apresentam dados e informações que convergem, dentre outros aspectos, para a análise do papel crescente que a universidade contemporânea vem assumindo no Brasil, como formadora de mão-de-obra "qualificada", distanciando-se, cada vez mais, da desejável associação ensino-pesquisa-extensão. Suas análises permitem afirmar, ainda, que a dissociação do ensino, pesquisa e extensão, as ações deliberadas em prol de um crescente processo expansionista e a adoção de políticas indutoras de diversificação e diferenciação institucional têm caracterizado a educação superior brasileira, nos últimos anos.

Assim considerando, pode-se afirmar que a expansão da oferta de ensino superior tem sido marcada por uma massificação desse sistema educacional, seguindo os

ditames "imaginários ou não, da lógica da aquisição rápida de competências para um mercado de trabalho que se renova rapidamente, impulsionado pela renovação tecnológica e pela competitividade globalizada" (GOMES, 2002, p. 294). Conforme dados do Censo de Educação Superior de 2002, publicado recentemente, pelo INEP, o número de cursos de formação superior aumentou de 3.980, em 1998, para 9.147, em 2002. O Censo revelou, ainda, que tal expansão deveu-se principalmente ao aumento da participação das instituições particulares. Em 1991, elas representavam 75,1% do total. Em 2000, esse percentual subiu para 85,1% e agora alcança 88,1%. Diante desse quadro, não é difícil imaginar que o crescimento do número de IES e da oferta de ensino superior deu-se de forma desordenada, comprometendo a qualidade do ensino; que a expansão em curso implicou o aligeiramento da formação e a privatização desse nível de ensino e que a massificação desse sistema, enfim, já é uma realidade.

Na prática, a análise qualitativa da expansão do setor remete à consideração de uma estrutura dual de educação superior, na qual se preservam alguns setores e instituições de ponta, que apresentam maior potencial de se articular às necessidades da economia para aumentar seus níveis de eficiência e competitividade nos mercados globais e se incrementa uma parte empobrecida do sistema, que constitui a maioria dos cursos, voltados para a formação de grandes contingentes humanos para o trabalho, num mundo sem trabalho, consolidando um ensino de massa que dá forma a verdadeiras "fábricas" de informação.

Rumos da educação superior brasileira: análises sobre o cotidiano da universidade

O novo cotidiano que se constrói nas IES brasileiras, reflete as transformações por que passa nossa sociedade de forma geral, modificações carreadas pelo avanço das tecnologias da informação e pelo processo mais geral de globalização, bem como pelas políticas que são implementadas neste setor. No cotidiano universitário as críticas pululam, sendo comuns as queixas sobre a corrida desenfreada para o futuro, em busca de uma competência técnica e apressada,

[...] queixas sobre aulas monótonas, trabalhos e provas que se limitam a reproduzir conteúdos, ausência de pensamento crítico, de autonomia e de originalidade nas tarefas acadêmicas reúnem professores e alunos num coro de críticas recíprocas [...] o processo de produção parece fracassar, redundando na reprodução (KASTRUP, 2003, p. 13).

Por outra via, em sintonia com as informações passadas diariamente por intermédio da mídia, do mercado e da própria universidade, os alunos solicitam frequentemente aos docentes uma formação o mais adequada possível, para competirem no atual mercado de trabalho, um mercado descrito como em constante transformação, graças aos avanços tecnológicos contemporâneos.

O campo da produção docente também se vê atravessado por essa dinâmica "produtivista-consumista", comportando práticas como a leitura apressada do último lançamento, o imediatismo das pesqui-

sas que se sucedem, o aligeiramento dos cursos, a formação de mais alunos em menos tempo, reduzindo um tempo de convivência, um campo coletivo de criação – com o texto, o tema, os colegas e professores – necessário para que o “circuito de ressonâncias do pensamento possa se instaurar” (CAIAFA, 2000, p. 196). A docência, não raramente, é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, compilados em textos de fácil digestão para os estudantes; professores são contratados sem a devida consideração a respeito do seu domínio sobre um determinado campo de conhecimento e a precarização do trabalho docente, já assume dimensões assustadoras até mesmo nas grandes universidades públicas, onde já proliferam as (sub)contratações temporárias e precárias.

Esse breve retrato do cotidiano universitário brasileiro confirma o que Chauí (2001) chamou de *vocação política* da universidade que, em alguns casos, auxiliada pela *vocação científica*, confere-lhe a tarefa de produzir *incompetentes sociais*, indivíduos passivos e facilmente manipuláveis. No entanto, conforme adverte a mesma autora, as vocações política e científica têm uma face sombria e outra luminosa, as quais não dependem da consciência dos universitários, e sim da maneira como a universidade se insere no social, reproduzindo/produzindo os sistemas econômico e político.

A universidade, portanto, não deve ser vista como um reflexo da sociedade em que vive, fornecendo-lhe, apenas, braços e cérebros. “Todo sistema de ensino, por mais que tenda à reprodução, não deixa de ter nessa mesma reprodução linhas de novi-

dade e de surpresa” (BEDRAN, 2003, p. 43). Tampouco, pode ser encarada como espaço imune às transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas em escala mundial nos últimos anos. Tais modificações incidem sobre os sistemas educacionais tanto no âmbito macropolítico – traduzindo-se na implantação dos grandes sistemas globais de avaliação, nas propostas de reformulação dos currículos ou das diretrizes curriculares e na reordenação dos objetivos e do próprio papel das universidades nas sociedades atuais –, quanto no âmbito micropolítico – nas relações e práticas cotidianas, pedagógicas ou não. Todavia, se no campo macro e das grandes políticas a universidade contemporânea pode ser tomada como uma organização que tem instrumentalizado suas práticas “formativas” para o atendimento célere às mudanças de mercado – reais ou imaginárias –, no campo micro, no seu cotidiano, abriga múltiplos dispositivos institucionais que reproduzem, mas também criam relações e práticas sociais diversas das instituídas, significando dizer que a universidade não apenas exprime a sociedade da qual faz parte, como também a produz.

Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo [...]. É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classe e o Estado

reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (CHAUÍ, 2003, p. 1-2).

Sendo assim, faz-se necessário encarar o fato de que as relações pedagógicas que instauramos, o compromisso estabelecido com um projeto político de sociedade, a escolha que fazemos dos instrumentos pedagógicos e a maneira como os implementamos dizem respeito ao modo de inserção da universidade no social, mas também podem guardar relação com processos instituintes.

Ao se falar dos problemas vividos pela universidade, das violências sofridas ao longo de diferentes momentos históricos – sejam elas fruto de regimes autoritários e, portanto, violências abertamente manifestas, sejam em períodos de regimes democráticos e, conseqüentemente, violências mais sutis e, por isso mesmo, mais eficientes –, freqüentemente, não se analisa aquela violência exercida por nós mesmos – professores. Mas, na realidade, “[...] cotidianamente, como professores e pesquisadores, praticamos violência, e nossa incapacidade democrática é cada vez mais assustadora porque reforçada pela instituição universitária, interiorizada por nós” (CHAUÍ, 2001, p. 70).

No entanto, violentar não é uma vocação nata docente e essa dinâmica, bem como, todos os desenvolvimentos institucionais cotidianos não se apresentam como um destino inviolável e a-histórico, mas como processos permeados por conflitos e contradições.

É sob essa compreensão que se torna possível a análise da paradoxal situação

delineada em parte precedente desse texto: a produção acadêmica sobre a própria universidade, o que um determinado segmento do seu professorado analisa e projeta para ela está, felizmente, na contramão dos rumos que lhe têm sido traçados pelo Estado e seus governos, porque a universidade comporta em seu cotidiano inúmeras tensões, forças que se contrapõem, sendo portanto, uma instituição plena de contradições.

Considerações finais: a universidade no século XXI, entre o discurso e a prática

Considerando a complexa imersão da universidade no social e as apropriações que se tecem no exercício cotidiano da formação superior, a análise sobre o papel da universidade e das reformas que aí se fazem necessárias demanda um enfoque, pelo menos, em dois níveis. O primeiro nível do problema está associado aos instrumentos pedagógicos e à sua utilização, por parte dos docentes no cotidiano do ensino. O segundo refere-se à necessidade de um projeto de sociedade coletivamente compartilhado entre os agentes institucionais do nível superior, que sirva de suporte para a construção de um determinado modelo de universidade. A esse respeito, é preciso dizer que se tinha, pelo menos, dois projetos até o final de 2002⁶: (1) o oficial, representado pelas forças políticas hegemônicas, durante praticamente toda a década de 1990, que visava consolidar uma universidade voltada para o mercado e administrada como uma empresa, que apregoava a utilização de concepções de gestão pri-

vada nas instituições públicas e que adotava um modelo de gerência da educação superior, no qual o Estado guardava para si as decisões políticas para o setor, ao mesmo tempo em que se desresponsabilizava quanto à manutenção financeira desse mesmo nível de ensino e (2) o projeto de diversos segmentos universitários, que propunha uma universidade integrada à sociedade, gerida e direcionada para atender às necessidades regionais ou nacionais, porém pautada pela hierarquização das prioridades e não pelo lucro. Neste último segmento, encontravam-se, ainda, os que defendiam uma universidade formadora de sujeitos críticos e autônomos, cujo conhecimento pudesse conferir além do domínio de conteúdos técnicos, a responsabilidade social, ou seja, a possibilidade da percepção que a formação não diz respeito apenas ao próprio sujeito, senão a toda a sociedade.

Para a construção de uma universidade que valorize o fator humano e não apenas os recursos humanos; uma universidade voltada para a formação de um profissional ou intelectual capaz de auxiliar no trabalho de reconstrução das forças políticas e sociais que favoreçam o surgimento de outro tipo de sociedade; uma universidade que tenha compromisso com o futuro e, a partir desta perspectiva, aposte no desenvolvimento da autonomia, da crítica e da responsabilidade social; para a construção de tudo isso impõe-se a articulação entre o discurso - resultado do pensamento e do conhecimento críticos - e da prática - implicada com um projeto de sociedade. A adesão a esse projeto apresenta, então,

implicações ético-políticas, pois quem pretende uma universidade criativa deve estar também implicado com a responsabilidade das suas obras.

Por fim, é preciso ponderar sobre a necessidade de se tomar toda cautela nas nossas análises e práticas, pois a forma mais segura de se enfrentar a ditadura da velocidade desenfreada, o *loop* da montanha russa (SEVCENKO, 2001), é a desaceleração. É necessário um desprendimento do ritmo acelerado, que permita manter ou articular um discernimento crítico sobre o presente.

A adoção desta estratégia é condição basilar para que se possa ampliar o campo de possibilidades tanto da construção do pensamento crítico, quanto da renovação das práticas tradicionais, exatamente no nível micropolítico, apontado por Guattari (1990), quando defende a reconstrução das “engrenagens” sociais destruídas pelo capitalismo mundial integrado.

A reforma universitária – tema novamente em voga – requer, portanto, dois planos profundamente interligados de análises e intervenções. No plano macro, deve-se começar “[...] exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio nem um serviço” (CHAUI, 2003, p. 12). A universidade pública deverá, ainda, ser capaz de se expandir e ampliar sua capacidade de absorver sobretudo os membros das classes populares, mas desfazendo a confusão atual entre democratização da educação superior e massificação; deve recusar a privatização dos conhecimentos,

impedindo, por todas as formas que um bem público tenha apropriação privada e, por fim, deve primar pelo cultivo a valores como a solidariedade, a cooperação, a justiça, a igualdade, o direito à dignidade, o respeito à alteridade e à pluralidade.

No campo micro, faz-se mister a análise das implicações de nossas práticas com o projeto social mais amplo, para a construção da universidade produtiva, mas problematizadora, crítica e compromissada com a sociedade. Impõe-se, assim, a valorização da pesquisa autônoma; a institucionalização de novas formas de avaliação que não sejam regidas pelas noções de produtividade e de eficácia e sim pelas de qualidade e de relevância social e cultural; por fim, uma formação que escape dos conhecimentos e habilidades adaptados ao imediatismo do mercado – meramente utilitária e instrumental –, mas que valorize a obra do pensamento, exigindo de nós o trabalho da reflexão e da crítica.

Notas:

¹ A diferença encontrada nos percentuais do primeiro período, em relação aos outros dois, pode estar relacionada à distribuição heterogênea dos artigos

ao longo dos trinta anos. Na realidade, as décadas de 1980 e 1990 apresentam, praticamente, o mesmo número de artigos, 50 e 52, respectivamente, enquanto a década de 70 conta apenas com 28 artigos.

² Referência aos livros "Universidade desconstruída", organizado por José Dias Sobrinho e Dilvo Ristoff; "Universidades na penumbra", organizado por Pablo Gentili e "Universidade em ruínas na república dos professores" organizado por Hélgio Trindade.

³ A distinção entre instituição social e organização social é melhor apreciada na obra *Le naufrage de l'université*, de Michel Freitag.

⁴ Fixamos o recorte final dessa análise em 2002, porque o início de 2003 trouxe a mudança do governo federal, com a entrada de pessoas que, ao menos em tese, se apresentaram comprometidas com a construção de um outro modelo de universidade.

⁵ O conceito de mito é tomado, nesse texto, conforme o sentido atribuído por Barthes (2001). Segundo o autor, "... o mito é uma fala escolhida pela história: não poderia de modo algum surgir da 'natureza' das coisas." (BARTHES, 2001, p. 132). O mito pode ser caracterizado, então, como um discurso construído na/pela história com o princípio básico de transformá-la em natureza. Os mitos não são naturais, mas compõem-se de falas, mensagens dadas como verdade, com base nos processos de naturalização. São produzidos com a função de desenhar uma determinada realidade e de lhe atribuir um sentido único e uma essência.

⁶ O Banco de Dados pode ser consultado no site <<http://www2.uerj.br/~anped11>>.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BEDRAN, Paula Maria. *Produção na universidade: diário de uma micropolítica*. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2003.

CAIAFA, Janice. *Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: nov. 2003.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héglio. (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 235-254, 2002.

FREITAG, Michel. *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Paris: Éditions La Découverte, 1995.

GENTILI, Pablo (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 277-300, 2002.

GT POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/ANPEd; MOROSINI, Marília (Org.). *Universitas/Br: a produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968-2000*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11>>. Acesso em: 14 dez. 2002.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. São Paulo: Papyrus, 1990.

KASTRUP, Virgínia. Prefácio: produção na universidade e produção de subjetividade. In: BEDRAN, Paula Maria. *Produção na universidade: diário de uma micropolítica*. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2003. p. 13-16.

MEC/INEP. *Censo da educação superior*. Brasília/DF: MEC/INEP, 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: nov. 2003.

MERCADO exige "foco" de profissional recém-formado. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 jul. 2003. Disponível em <<http://www.editau.com.br/clipping.asp>>. Acesso em 17 jul. 2003.

MOROSINI, Marília (Org.). *Educação superior em periódicos nacionais*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11>>. Acesso em: nov. 2003.

SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

TRINDADE, Héglio (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.