



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Lima Correia, Manolita

Os contornos da crise e das rupturas vividas pela universidade contemporânea

EccoS Revista Científica, vol. 5, núm. 2, dezembro, 2003, pp. 9-34

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550202>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

OS CONTORNOS DA CRISE E DAS RUPTURAS VIVIDAS PELA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

PALAVRAS-CHAVE: universidade;
crises; rupturas; crise de
projeto; crise de função.

*Manolita Correia Lima**

RESUMO: O objetivo do texto reside em identificar e explicar as razões que têm desencadeado as crises e rupturas vividas pela universidade, particularmente na contemporaneidade. As discussões partirão da seguinte premissa: se, por um lado, a situação de crise a que a Universidade está historicamente submetida deriva do esforço de se ajustar às novas exigências impostas pelo meio, por outro, as sucessivas crises enfrentadas pela instituição correspondem à sua capacidade de sobreviver, mesmo que para isso tenha de se transformar e comprometer o *ethos* acadêmico que a singulariza enquanto instituição educacional. A literatura consultada permitiu estabelecer algumas correlações entre as razões que desencadeiam processos de crise e ruptura com a ausência de um projeto de universidade democraticamente formulado, associada à incapacidade de a instituição responder à variedade de funções impostas pelo meio.

*Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Mestre em Sociologia e Bacharel em Ciências Sociais pela Sorbonne; Professora e responsável pelo Núcleo de Pesquisa e Publicação da Escola Superior de Propaganda e Marketing – São Paulo. mclima@espm.br

Introdução

Ao consultar a literatura disponível sobre a Universidade numa perspectiva eminentemente histórica (ROSSATO, 1998; CHARLE; VERGER, 1996; JANOTTI, 1992; RÜEGG, 1996; NARDI, 1996; GIEYSZTOR, 1996, entre outros), somos levados a afirmar que, ao nascer como uma associação de estudantes – em Bolonha, na Itália – ou como uma comunidade de professores – em Paris, na França –, no fim do século XII, ela já era resultado de uma crise de insatisfação dos estudantes com o tipo de formação oferecido pelas escolas da época, em

decorrência do tipo de controle exercido pela Igreja romana. Historicamente, as crises que determinaram suas sucessivas reformas foram tão frequentes que levaram Nogueira (1989, p. 35) a afirmar que a crise na universidade se tornou praticamente constitutiva da própria universidade: “onde quer que exista universidade, existe uma discussão sobre a crise, existe uma reflexão sobre a universidade e um questionamento das estruturas universitárias, dos procedimentos universitários, dos comportamentos predominantes da universidade.” Em parte, isso reflete a especificidade de uma instituição que é pautada pelo exercício da reflexão e da busca permanente de entender, interpretar, explicar, responder etc. Desse modo, não é de estranhar que o questionamento permanente represente uma dimensão estruturante de sua dinâmica de funcionamento.

Hoje, quando no mundo inteiro o acesso à educação superior de qualidade passa a ser entendido como questão prioritária e estratégica tanto para indivíduos quanto para organizações e nações, todos os países, até aqueles de tradição secular na área – Itália, França, Alemanha e Reino Unido –, repensam e reestruturam seu sistema de educação superior (NEVES, 1999) e, particularmente, suas universidades. Nessa perspectiva, impressiona a capacidade que historicamente a Universidade manifesta de se transformar para ajustar-se às novas exigências, sejam estas dos estudantes, dos professores, da aristocracia, da Igreja, do Estado ou do mercado.

Por mais paradoxal que possa parecer, o embrião do raciocínio construído nos permite formular como premissa norteadora da reflexão que o esforço contínuo de se repensar para se transformar e se readaptar às novas exigências impostas por diferentes segmentos da sociedade é proporcional à situação de crise a que a Universidade está historicamente submetida e que as sucessivas crises enfrentadas por ela correspondem, igualmente, à sua capacidade de sobreviver. Nesse contexto, restaria questionar: quais seriam os contornos da crise vivida atualmente pela universidade? Qual a natureza das concessões que ela deve fazer para sobreviver às novas pressões de que tem sido alvo? Até que ponto o teor dessas transformações é capaz de descaracterizá-la enquanto instituição educacional? Esse processo de transformação guarda alguma relação com os programas de avaliação a que tem sido submetida?

A crise da universidade como reflexo da ausência de projetos

De acordo com Chauí (2001), Rocha (1997) e Janotti (1992), a Universidade, como uma das instituições que contribuem para a formação do tecido social, é resultado e reflexo de condições sociais, culturais, políticas e econômicas em determinado momento histórico. Prova disso é que elas emergiram e se notabilizaram entre os séculos XII e XIII, coincidentemente, em cidades culturalmente expressivas, econômica e politicamente fortes como Bolonha, Paris, Salerno e Oxford. Logo, é possível inferir que a Universidade de um país ou de uma região não pode ser muito diferente das demais instituições sociais, tanto no que se refere à sua razão de ser, forma de funcionar, importância no cenário regional ou nacional, quanto à sua autonomia e impacto sobre a democratização e o progresso científico, tecnológico, filosófico e artístico, sobre o perfil de suas lideranças acadêmicas etc.

Referindo-se ao conteúdo do discurso proferido por diversas autoridades acerca da universidade brasileira, Rocha (1997, p. 84) enfatiza que é, no mínimo, surpreendente que um país com as raízes históricas, culturais, políticas, sociais e econômicas que caracterizam o Brasil deflagre um arsenal tão potente e tão compacto de críticas destrutivas contra a Universidade enquanto suas demais instituições reúnem níveis variados de disfunções sem que estejam condenadas ao desaparecimento:

em um país que tem um sistema de saúde insalubre, um sistema viário e de transporte perverso e assassino, uma estrutura agrária medieval; num país em que as coisas parecem ser programadas para não funcionar para além do discurso dos burocratas, [...] a Universidade tem um raro privilégio. Ela tem o privilégio de uma cobrança diferenciada: tem que ser, já e sempre, eficiente, competente, não corporativa, desburocratizada, correta, adequada, autocrítica. Deve ser tudo isso e mais um pouco, ou não merece consideração e chances de existir.

Na busca de completar o raciocínio iniciado, Rocha (op. cit.) se revela perplexo por não conseguir

entender por meio de que artes a Universidade poderia construir para si casulo ou casamata tão eficaz, uma blindagem capaz de transformá-la num corpo

estranho à sociedade, porque radicalmente diferente do modo de viver e operar dos demais setores e sistemas da sociedade, públicos ou privados, e imune a ele.

Essa visão reflete um paradoxo: se, por um lado, grande parte das críticas dirigidas à Universidade tem fundamento e deve ser objeto de reflexão consistente que preceda a formulação de proposições e planos de intervenção, por outro, nesse debate será indispensável reconhecer a identidade do(s) interlocutor(es) e suas intenções. Em outras palavras, não é sensato proceder à avaliação (e à condenação) da universidade brasileira de forma descontextualizada, desconsiderando, nesse exercício, o referencial histórico em que se encontra envolvida. No entanto, far-se-á indispensável reconhecer a Universidade como parte de uma sociedade que historicamente acumula características pouco nobres na medida em que se revela elitista, excludente, corporativa, compadristica e autoritária.

Diante do exposto, como desconsiderar as palavras de Touraine (1974), quando assegura que cabe à sociedade conceber a Universidade que deseja, de acordo com os valores que defende e persegue. E, ao fazê-lo, como desconsiderar que, se desejar limitar as universidades aos interesses das grandes organizações, revelar-se-á uma sociedade submissa e, por isso mesmo, refém dos interesses dos grandes grupos econômicos; porém, caso deseje construir as bases para consolidar uma universidade inovadora e determinada a contribuir para a emancipação dos sujeitos, terá que envolver os segmentos sociais comprometidos com a transformação democrática da sociedade e da cultura. Mais de vinte anos depois, Touraine (1997, p. 26) revisita o tema e reafirma que, “para se opor a uma degradação da universidade em nome de um profissionalismo estreito, é desnecessário propor *reformas*, mas produzir uma *contraproposta* da universidade, lembrar que a atividade universitária é sempre definida pelas escolhas e diretrizes” que a instituição é capaz de formular e implantar. Para ele, no entanto, o silêncio das universidades perante as crescentes pressões e interesses externos de que têm sido alvo, encobre sua preocupante submissão à ordem estabelecida.

Faz-se oportuno sublinhar o inevitável desequilíbrio de forças existente entre representantes do Governo e das agências multilaterais quando, em uma situação de negociação, as discussões acerca das prioridades relativas à educação não estejam ancoradas a projetos previamente concebidos e suficientemente

argumentados. Em tais circunstâncias, a ampliação da vulnerabilidade dos negociadores facilita a imposição de ‘recomendações’ que atendam unilateralmente aos interesses envolvidos (CORAGGIO, 1998). Não é sem razão que a política do Banco Mundial para o setor educacional prioriza a existência de ‘um diálogo setorial’. Mas, o que isto quer dizer? Isso significa que, na ocorrência de tais diálogos, os técnicos da agência envolvem todos os níveis, áreas e modalidades do sistema educativo, com o argumento de que há enormes limitações no chamado “enfoque estreito de projeto” para valorizar o que se denomina “amplo enfoque setorial” (TORRES, 1998).

Enquanto Touraine (1974) se preocupa em denunciar os riscos que a ausência de um projeto de universidade pode representar (ausência estimulada pelo Banco Mundial), cabe destacar que Paiva e Warde (1994, p. 32) vão mais longe ao atribuírem a crise vivida pelas universidades latino-americanas a uma inexistência de projeto no plano macro, visto que “a ausência de projeto resulta da falta de clareza a respeito de como a região, ou os países isoladamente, poderá redefinir o seu lugar na nova ordem mundial e quais são as consequências para a educação superior.” Pormenorizando essa idéia, Rama (apud PAIVA; WARDE, 1994, p. 38) afirma que há um vazio de futuro na medida em que não existem mais movimentos sindicais e políticos que estejam encarnando um projeto, sem o qual não há onde ancorar a Universidade. Por essa razão, a instituição encontra-se submetida ao dissenso, uma vez que recebe pressões atomizadas, tanto no âmbito interno – do Estado e do mercado – quanto no âmbito externo – dos organismos multilaterais –, mas que não se apóiam em algo que tenha um destino, uma direção, uma perspectiva de futuro – um projeto. Essa desorientação corresponde a um dos elementos fundamentais da crise vivida pela instituição.

O diagnóstico formulado por Paiva e Warde e detalhado por Rama permite atribuir o agravamento da crise vivida pelas universidades públicas do País a duas razões distintas: em um plano mais amplo, ela deriva de transformações mundiais ocorridas na última década, e em um plano mais específico, da ausência de um projeto verdadeiramente nacional. Sob essa ótica, sua superação não ocorrerá com a adoção de programas de avaliação, pois depende da elaboração democrática de um projeto de reconstrução da nação

brasileira. Diante desse quadro de referência, é possível afirmar que, na ausência de definições socialmente construídas sobre o sentido e as razões de ser das universidades, a instituição tem sido alvo de interesses políticos e econômicos localizados que se vêem em condições de favorecer ou de serem favorecidos em processos flagrantes de apropriações individuais daquela que, historicamente, assumiu uma função pública.

Aprofundando, resgatamos Machado (1998) quando, ao discutir a situação da educação brasileira, fortalece o raciocínio aqui defendido. Para ele, o que freqüentemente é caracterizado, nos mais diferentes países e épocas, como situação de crise na educação, não passa de uma ausência ou de uma transformação radical nos projetos ou nos valores que os sustentam. Em texto anterior, de 1997, o autor esclarece que, no caso brasileiro, a ausência de um projeto coletivo tem sido confundida com a inexistência de algo como um Plano Nacional de Educação e de legislação adequada. Não obstante, avalia que uma das causas da crise da educação no país se deve à ausência de definição dos princípios gerais derivados de valores fundamentais legitimados pela convergência de visão dos representantes das instituições mais respeitadas da sociedade, uma vez que, sem esses valores norteadores,

os projetos mais bem intencionados terminam por perder toda a potencialidade transformadora, tendendo a confundir-se com planos de ação de cunho meramente burocrático ou a tangenciar para o terreno jurídico onde correm o risco de confundir-se com leis, cristalizando-se ou tornando-se demasiadamente rígidos o que deve ser, por natureza, flexível, adaptável, variável. (MACHADO, 1997, p. 72-73).

Em perfeita sintonia com as idéias de Touraine (1974), Machado reconhece a existência de projetos educacionais consistentes e democraticamente concebidos como o fio condutor capaz de imprimir sentido à organização das ações dos atores envolvidos com os processos educacionais. Nestes termos, a educação pode transformar-se no elemento vital da dinâmica social, tanto na alimentação dos tecidos que compõem e integram a complexa rede de inter-relações indivíduo-sociedade quanto como fonte de energias necessárias para as transformações a ser implementadas. É sempre oportuno lembrar que a renovação do pensamento corresponde à gênese de qualquer processo de transformação.

Diante do exposto, cabe questionar: se a definição de objetivos e estratégias de implementação representa apenas parte de um projeto; se os projetos, por serem elaborações humanas, refletem valores; se, para a legitimação de tais valores, há necessidade de participação dos segmentos organizados da sociedade, até que ponto é possível concordar que o sistema universitário brasileiro se encontra ancorado a um projeto? Caso se dê resposta afirmativa a esta última questão, cabe ainda perguntar quais os valores que orientariam esse projeto; na existência de tais valores, agregaríamos: legitimados por qual debate? por quais agentes? Tudo indica que, além da ausência de um projeto, nos termos mencionados por Touraine e Machado, falta-nos a prática de exercícios democráticos de construção de projetos sociais, particularmente daqueles relacionados à Universidade brasileira.

Consultando-se a legislação sobre o sistema universitário brasileiro,¹ os textos de autoria dos profissionais de alto escalão do Ministério da Educação no governo FHC e documentos formulados pelas grandes agências mundiais, é possível perceber a existência de expressiva convergência entre eles: todos exaltam a racionalidade capitalista. No entanto, dificilmente isso poderia ser reconhecido como um 'projeto' para a educação, ao menos nos termos aqui descritos. De acordo com Marcovitch (1998), essa visão de educação preocupa-se apenas em submeter a Universidade ao ideário competitivo, alinhando-a, de forma artificial, com a livre concorrência, o monetarismo, o Estado mínimo, a estabilidade e as reformas estruturais. E por quê? Porque com a reforma do Estado, realizada no curso da primeira gestão do governo tucano, o sistema universitário foi reconhecido como parte do setor de serviços e, como em qualquer outra atividade, espera-se que tenha competência para estabelecer a melhor relação possível entre qualidade e custo dos serviços que presta. O conteúdo desse raciocínio conduz Martins (1997) a assegurar que impor a adoção de tal racionalidade às universidades é consentâneo às 'recomendações' do Banco Mundial para a educação superior nos países em desenvolvimento, uma vez que elas fazem parte das 'reformas estruturais' preconizadas pela estratégia de homogeneização das políticas econômicas nacionais de países de Terceiro Mundo que se convencionou chamar de *Washington Consensus*.

¹Referimo-nos, particularmente, ao conteúdo dos artigos 52, 53 e 54 da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 24 de dezembro de 1996.

Santos (1998) fortalece a convicção de que a concepção de educação superior dos técnicos do Banco Mundial revelou-se bastante simpática à tecnocracia do governo FHC. A agência parte do princípio de que os recursos públicos são cada vez mais escassos em face das novas exigências da educação superior, o que justificaria estabelecer o necessário distanciamento entre os recursos públicos e o financiamento das universidades. Para o BIRD, a partir do momento que a educação superior se torna uma demanda de massa, inviabiliza, por improdutivo, seu financiamento público, tendo em vista seus prováveis impactos sobre o ensino e a pesquisa. Tal interpretação explicaria suas insistentes ‘recomendações’ para os diversos países priorizarem os investimentos privados direcionados à Universidade, como um meio de ampliar a oferta de ensino superior sem, necessariamente, aumentar os investimentos públicos. Mas, certamente, isso não pode ser reconhecido como um projeto de universidade.

Apesar de o BIRD não se envolver diretamente com ações na área educacional, sabe-se que ele exerce elevada influência sobre a formulação das políticas educacionais nos mais diferentes países, particularmente nos países em desenvolvimento (SANTOS, 1998). É igualmente conhecido que, em qualquer esfera que atue direta ou indiretamente, assume papel marcadamente econômico e extremamente reducionista, típico de uma agência de empréstimos financeiros. Isso é suficiente para justificar a preocupação, externada por membros do meio acadêmico, com a influência das idéias dos representantes do Banco sobre a tecnocracia do antigo Ministério da Educação e, conseqüentemente, sobre as decisões tomadas em relação à educação, principalmente a superior. Isso leva a pensar que o silêncio das universidades ante as crescentes pressões e interesses externos, além de encobrir sua submissão à ordem estabelecida (TOURAINÉ, 1997), amplia as condições necessárias para que esse Ministério insista em impor a idéia de universidade que deseja, independentemente dos valores e ideais que têm norteado a breve, mas expressiva, história da Universidade no país.

Inspirado pela leitura de Boutinet (1990), Machado (1998) adverte que, invariavelmente, os projetos se caracterizam como referência a um futuro que não se encontra previamente determinado. Logo, trata-se da antecipação de metas livremente escolhidas, de ações a ser empreendidas e cujo atingimento depende da ação individual e/ou coletiva dos sujeitos. Nessa perspectiva, seria

correto assegurar que “se não há futuro, não há projetos; se o futuro já está fatalmente determinado, também não tem sentido fazer-se projetos; e se a realização das metas antecipadas não depende da ação do sujeito, em sentido próprio, não há projeto” (MACHADO, 1998, p. 15). Ao entender projeto na perspectiva conceptual proposta pelo autor, é impossível discordar de que o país não teve e ainda não tem projeto para a educação superior, tampouco para a Universidade. Se ela, para existir em sentido pleno, não prescinde de um projeto; se não podemos ter projetos pelos outros, no máximo, podemos formulá-lo coletivamente; se a idéia de universidade norteadora das ações provenientes do Governo FHC foi claramente orientada por interesses e valores externos ao País e estranhos à grande parte da comunidade acadêmica local, provavelmente isso explique a profunda crise a que o sistema universitário brasileiro está submetido.

Até que ponto é possível identificar outros fatores que têm contribuído para a emergência da crise vivida pela Universidade na atualidade?

A crise da universidade como reflexo de conflitos de função

A literatura consultada é unânime em admitir a existência de uma crise no sistema universitário, apesar de sublinhar que essa crise não é privilégio da década de 90 nem prerrogativa do Brasil.² Nas mais diversas épocas e países, discute-se e reformula-se o sistema universitário. Dreze e Debelle (1983), Wolff (1993), Coggiola (2001) e particularmente Santos (1997) atribuem a razão de sua crise à multiplicidade de funções que a Universidade vem acumulando no tempo e à sua impossibilidade de harmonizar funções tão diferentes e, não raro, conflitantes.

No caso brasileiro, a situação revela-se ainda mais complexa, já que a sociedade, nos seus diferentes segmentos, impõe exigências cada vez maiores e diversificadas à Universidade, mas, em contrapartida, o Estado tem reduzido drasticamente os investimentos dirigidos para a manutenção do sistema universitário (RISTOFF, 1999; SGUISSARDI, 1999; TRINDADE, 1999). Em última instância, tal procedimento tende a agravar a situação de crise em discussão.

²Friedberg e Musselin (1989, p. 21) asseguram que os fatores determinantes das crises que afligem as universidades francesas e americanas são muito próximos. E, por estranho que pareça, eles são ‘velhos conhecidos’ quando se discutem os problemas das universidades brasileiras. Enquanto na França, as universidades sofrem com a “*faiblesse des moyens matériels, rigidité des financements, mauvaise adaptation des cursus aux besoins du marché du travail, vieillissement de la population académique, fort taux d’abandons à la fin du premier cycle [...]*”, nos EUA, além dos problemas vivenciados pelas universidades francesas, há dificuldades com a “*forte croissance du nombre des étudiants, multiplication des spécialités scientifiques, conflits entre universitaire et administratifs, restrictions budgétaires [...]*”.

³Não obstante, convém lembrar que o texto de Charles e Verger, publicado em 1996, sobre a *História das Universidades*, retrata os ciclos das crises que abalaram essas instituições no tempo. Por isso, não é possível concordar com Santos (1997) quando afirma que a crise do sistema universitário se inicia no período posterior às grandes guerras e que apenas se intensificou após a década de 60.

Diante do exposto, independentemente de tempo e lugar, entende-se que as atividades que singularizam e, ao mesmo tempo, justificam a existência da Universidade correspondem àquelas relacionadas ao ensino, à pesquisa e, mais recentemente, à extensão. O nível de exigência presente nas atividades típicas das universidades; a excelência das elaborações artísticas, culturais e científicas; o esforço para estimular a criatividade necessária à atividade intelectual; a liberdade de expressão, discussão, estímulo ao desenvolvimento de espírito analítico, crítico e reflexivo; a autonomia e o universalismo de algumas funções da universidade somam um conjunto de elementos que contribuiu para que ela seja reconhecida como “instituição única, relativamente isolada das demais instituições sociais, dotada de grande prestígio social, e considerada imprescindível para a formação de elites” (SANTOS, 1997, p. 193). Entretanto, completa o autor, a crescente distância entre suas funções e as expectativas sociais provocam sua primeira crise no período pós-guerra, agravada na década de 60 e potencializada nos nossos dias.³

É oportuno lembrar que a forma original com que diferentes concepções de universidade foram formuladas e postas em prática ao longo da história moderna encontram-se diluídas no tempo. Ainda em 1930, inspirado pelo que denominou de “universidade moderna”, Flexner (apud KERR, 1982, p. 21) já defendia transformações que garantissem a superação do “modelo de universidade como santuário do saber”, argumentando a importância de ela superar as características aristocráticas e elitistas que prevaleceram até então no esforço de atender às necessidades sociais emergentes. Em contrapartida, tanto Chauí (2001) – retratando o caso brasileiro – quanto Wolff (1993) – retratando o caso americano – denunciam o oportunismo com que, por conveniência, facilmente se confundem as ‘necessidades sociais’ com as ‘necessidades do mercado’.

Quase 30 anos depois, o conceito de ‘multiversidade’ ficou conhecido com a primeira edição do livro *The uses of the university*, de Clark Kerr. O conteúdo da obra faz apologia à explosão de funções que a Universidade deve se esforçar para cumprir. Contrapondo-se à idéia de comunidade que originou a instituição na Idade Média, o autor sublinha que a multiversidade não se restringe a uma única comunidade e os seus limites são imprecisos, uma vez que se esforça para atender aos diferentes segmentos que compõem a sociedade. Na

intenção de expressar a grandiosidade que as multiversidades podem representar, Kerr (apud TEIXEIRA, 1998, p. 52-53) toma o exemplo da Universidade da Califórnia, assegurando que, em 1962, ela

despendeu em recursos de todas as fontes perto de meio bilhão de dólares e mais 100 milhões em construções; o seu quadro total de empregados foi superior a 40 mil – mais do que a IBM – [...]; suas operações estenderam-se por cerca de 100 locais diferentes, compreendendo campi, estações experimentais, centros de extensão rural e urbana e projetos no exterior, envolvendo mais de 50 países; ofereceu, nos seus catálogos, mais de dez mil cursos diferentes; manteve contatos [...] com quase todas as indústrias, com quase todos os níveis de governo, com quase todas as pessoas de sua região. Vasta quantidade de custosos equipamentos foram utilizados e mantidos. Quatro mil crianças nasceram nos seus hospitais. Converteu-se na maior distribuidora de ratos do mundo. Está em vias de possuir a maior colônia de primatas do mundo. Contará em pouco com 100 mil estudantes, dos quais 30 mil em nível de pós-graduado [...]

Porém, sem nenhum constrangimento, ressalta que, apesar de tudo isso, menos de um terço dos investimentos feitos esteve comprometido com programas de ensino. Dessa forma, a idéia de multiversidade reduz a instituição a uma agência de prestação de serviços comprometida com as ‘necessidades sociais’. Sintomaticamente, o conteúdo do texto revela-se incapaz de estabelecer alguma distinção entre o que o autor entende por ‘demanda efetiva’ ou ‘de mercado’ e por ‘necessidade humana’ ou ‘social’.

Por se assumir como expressão de um instrumento de interesse nacional, a multiversidade fortalece o projeto político, econômico e ideológico do país, mas inviabiliza sua autonomia e independência de pensamento e ação. Assim, perde a capacidade de avançar na direção de um exercício crítico e reflexivo sobre os interesses nacionais. Privada desse espaço especulativo desinteressado, a Universidade se descaracteriza ao tentar responder aos diversos interesses que poriam a perder sua especificidade organizativa, autonomia e identidade – este corresponde a um dos problemas centrais da universidade capitalista. É curioso que o próprio Kerr (apud TEIXEIRA, 1998, p. 60) tenha reconhecido a situação de encurralamento que a idéia de *multiversidade* impôs às instituições universitárias, quando afirma que “as universidades americanas, que tanto se orgulhavam de sua autonomia, venham a ter o seu caráter definido tanto ou

mais pelas pressões do meio do que pelos seus desejos próprios [...].”

Embora Ricoeur, em prefácio da obra de Dreze e Debelles (1983, p.10), revele profunda identidade com a concepção de universidade preconizada pelo idealismo alemão, representado pelas idéias de Kant, Humboldt e Jaspers, reconhece que em nenhum país do mundo tem sido possível restringir o acesso à Universidade às elites e, por isso,

em toda parte a Universidade tem sido forçada a se expandir para fora do campo delimitado por sua famosa idéia primitiva, pelo desenvolvimento industrial, pela passagem a uma instituição de massa, pela democratização, pela demanda de pessoal de nível superior e médio, pela busca de uma educação permanente para todos os cidadãos.

Corroborando essa visão, vale a pena lembrar o teor da crítica de Römer (1980) à idéia de universidade implantada na Alemanha por Humboldt, quando defende a necessidade de o país se comprometer com a modernização de seu sistema universitário para assegurar o acesso amplo à educação superior e à profissionalização dos jovens alemães. Quase 15 anos depois, Chauí (1994) justifica essa leitura, sem restringir-se ao caso brasileiro. De acordo com ela, entre 1967 e 1994, ocorreram expressivas mudanças na forma do modo de produção capitalista, com repercussão nas relações sociais, no lugar ocupado pela ciência e pela tecnologia e nas novas expectativas de uma sociedade de massa e de consumo. Tudo isso contribuiu para a sociedade desenvolver outras maneiras de perceber a Universidade e impor-lhe outras finalidades.

Com a emergência e consolidação da visão neoliberal e a transposição desse ideário para a compreensão e organização da educação superior, tanto a visão de Flexner quanto a de Kerr e Römer sobre universidade adquirem contornos preocupantes, uma vez que, nesse contexto, a Instituição é pressionada a responder às diversas necessidades impostas pelo meio, assumindo cada vez mais as características de uma organização multifuncional, indispensável à consolidação do modelo de desenvolvimento adotado pelas nações e, por isso mesmo, configurando uma face explicitamente utilitária.

Para Buarque (1994, p. 161), a crise vivida pela universidade reflete as dificuldades que tem de reformular o seu significado na sociedade. Buscando

estratégias de sobrevivência diante das sucessivas crises enfrentadas, ela se esforça para manter o *ethos* acadêmico que a diferencia das demais instituições, resguardando, assim, suas funções históricas e universais de ensino e pesquisa e, simultaneamente, incorporando um número cada vez maior de funções postas pelos mais diferentes segmentos sociais, econômicos e políticos, ou pelo Estado, em nome deles. Porém, há evidências de que tal estratégia, em vez de fortalecê-la, tem desencadeado níveis diferenciados de disfunção, pois, se de um lado se vê incapaz de cumprir, com o mesmo êxito, a multiplicidade de funções que tem assumido no tempo, de outro, não tem tido a força política necessária para “redefinir seu próprio conceito” (BUARQUE, 1994, p. 16) ou, nos termos de MACHADO (1998, p. 15), “o seu próprio projeto.”

Nesse contexto, a sociedade, por meio de segmentos sociais, econômicos e políticos, intensifica as críticas dirigidas à Universidade. Tais críticas chegam a ela com força de pressão, reivindicando reformas que garantam efetivo processo de transformação na direção indicada pela sociedade, no geral, e pelo mercado, em particular. As reformas comprometidas com o processo de transformação, por sua vez, provocam uma explosão de funções freqüentemente contraditórias, mas que não deixam de ser incorporadas, rápida e plenamente, à prática acadêmica, ampliando o espectro da crise. É facilmente observável que a pulverização de funções atribuídas à universidade e por ela assumidas no tempo reflete a crescente valorização do conceito de ‘universidade moderna’ e de ‘multiversidade’. Essa transformação na concepção de universidade tem influído sobre:

- O rápido crescimento das populações docentes e discentes e a expressiva heterogeneidade de expectativas dos grupos que formam tal população, fato que tem desencadeado níveis variados de frustração e a formulação de críticas desconstrutivas à Universidade.
- O crescimento do setor educacional privado e a ampliação de oportunidades de negócios passíveis de exploração,⁴ o que tem contribuído para os estudantes serem reconhecidos como ‘clientes’ do ‘mercado educacional’. No intuito de atender a espectros tão variados de ‘demanda’, o ‘mercado educacional’ preocupa-se em ‘flexibilizar’ o desenho dos ‘produtos’ que oferece, ampliando assim aquilo que é chamado de ‘dualidade estrutural’ do sistema de educação superior.

⁴Em 2001, a educação no País movimentou 90 bilhões de reais; isso corresponde a 9% do PIB, valor equivalente ao que movimentam os setores de telecomunicações e energia juntos. Para se ter idéia da magnitude dos números, enquanto em 1997 o setor privado de ensino superior faturava 3,3 bilhões de reais, em 2002, esta cifra já correspondia a 12 bilhões (ROSENBERG, 3 abr. 2002).

Franco e Morosini (1992) e, mais recentemente, Lucchesi (2002) identificam a existência de três categorias de universidade: as universidades *questionadoras* ou *nominais*, as *emergentes* e as *consolidadas* ou *tradicionais*. As universidades *questionadoras* ou *nominais* reúnem as instituições que, embora oficialmente reconhecidas, não têm compromisso com a produção do conhecimento, logo, fadadas a oferecer ensino de baixa qualidade. As universidades *emergentes* reúnem as instituições que têm alguma possibilidade de amadurecer e vir a existir de forma plena, ou seja, cumprindo as funções tradicionais de ensino, pesquisa e extensão, com qualidade. Já as *consolidadas* ou *tradicionais* estão fortemente ancoradas à produção de conhecimento, o que favorece a oferta de um ensino de elevado nível.

- A ampliação do número e da variedade de perfis de universidade, que tem gerado diferentes categorias institucionais em razão da qualidade do trabalho acadêmico e pedagógico que realizam.⁵ Porém, ao serem avaliadas, tendem a ser niveladas por baixo, justificando críticas e ‘recomendações’ (ou imposições) de transformações no seu interior.
- A proliferação de áreas de conhecimento aplicado, que tem contribuído para a Universidade aprofundar o pragmatismo, a especialização e o ensino desvinculado da pesquisa, o que faz com que a organização e a realização das atividades acadêmicas sofram cada vez mais a interferência do interesse e da lógica de mercado.
- A vulnerabilidade financeira a que a Universidade está submetida, fato que contribui para que se torne submissa aos agentes externos – Igreja, Estado e mercado –, que, bem ou mal, garantem sua manutenção. E termina inviabilizando a concretização de qualquer projeto de autonomia institucional.

Diante do exposto, cabe questionar: até que ponto o País está, de fato, conseguindo democratizar o acesso à Universidade quando, invariavelmente, este acesso não tem estado comprometido com a qualidade da educação oferecida? Até que ponto uma única instituição é capaz de exercer essa variedade de funções sem comprometer a qualidade tanto dos processos quanto dos resultados alcançados? Em que medida a influência exercida pela Igreja ou pelo Estado sobre a Universidade tem sido substituída pela influência das forças do mercado?

Para Santos (1997), são as tensões geradas pelos conflitos e pelas contradições entre as múltiplas funções impostas e incorporadas pela Universidade, ao longo do tempo, o fator determinante da crise por ela vivida. Como reflexo desse conjunto de contradições, o autor reconhece a Universidade como alvo de três tipos de crise: uma de ‘natureza hegemônica’, outra de ‘legitimidade’ e a última de ‘caráter institucional’. Nessa direção, a contradição existente entre alta cultura e padrões culturais médios tem justificado o teor das críticas proferidas tanto por parte dos docentes e de um Estado encurralado pelas forças econômicas e pela impossibilidade de manter a política do Estado-Providência – mesmo diante do agravamento das taxas de desemprego –, quanto por parte das organizações empresariais, sindicais e da mídia em geral. Essa contradição entre as funções assumidas pela universidade desencadeia uma ‘crise hegemônica’, à medida que ela se mostra incapaz de

desempenhar plenamente funções originalmente contraditórias, fazendo com que os grupos sociais mais atingidos por essa limitação, ou o Estado em nome deles, formulem alternativas capazes de responder às expectativas frustradas, fora dos limites de ação da universidade.

Além da ‘crise hegemônica’, essa contradição sinalizada abala a autonomia dessas instituições, visto que a pressão exercida pelo mercado de trabalho, carente de determinados perfis de profissionais, contribui para as universidades priorizarem os ‘padrões culturais médios’ na formação dos estudantes, o que já constitui prática corrente, seja na definição do plano pedagógico dos cursos, seja na definição de uma política de investigação para a instituição. Assim, a Universidade contemporânea encontra-se cada vez mais orientada e submissa às demandas do mercado. Isso é particularmente flagrante em universidades que oferecem cursos envolvendo “profissões tradicionais” (Medicina, Direito e Engenharia) e, principalmente, “novas profissões” (Administração, Comércio Exterior, Secretariado Bilingüe, Turismo, entre outras).

Fortalecendo o que foi afirmado e partidário da idéia de universidade como núcleo de progresso, Castro (1996) sublinha que, no caso dos cursos com forte apelo à formação profissional, o importante é que sua concepção esteja ancorada ao real desempenho do profissional exigido pelo mercado de trabalho. Isso justificaria a participação de empresas e seus representantes na gestão desses cursos. Na tentativa de completar o raciocínio, Castro (1996, p. 3) assegura que, nestes casos, “não há razão para se falar em autonomia, pois o que se quer é exatamente o oposto, isto é, são empresas e suas práticas que devem determinar o que se ensina.” Resta saber em nome de quem se pronuncia o autor.

A contradição existente entre a prática de processos seletivos de acesso, a pressão por sua democratização e a obtenção de diploma desencadeia uma “crise de legitimidade.”⁶ Esta tem justificado a sociedade reconhecer a Universidade como elitista e reprodutora das desigualdades sociais, além de desinteressada em atingir compromissos coletivamente assumidos. Considerando que, em 1998, apenas um em cada três estudantes brasileiros que chegavam ao terceiro grau estudava em uma universidade pública, estima-se que essas críticas tendem a se agravar com o crescente número de matrículas ocorrido no ensino médio nos últimos dez anos.⁷

⁶A crise de legitimidade que assola a Universidade, discutida pelo autor, assume o sentido weberiano do termo ao expressar o explícito comprometimento do apoio da sociedade.

⁷Entre 1996 e 2001 a expansão das matrículas no ensino médio representou 46,7% (SESu/MEC).

⁸É muito significativo o fato de as três maiores Universidades privadas do País, em número de estudantes – Universidade Paulista, Universidade Estácio de Sá e Universidade Luterana do Brasil –, apresentarem 78% de conceitos C, D e E no Exame Nacional de Cursos.

Sobre isso, convém lembrar que a política educacional voltada para a educação superior, concebida e executada pelos governos militares brasileiros, estabeleceu uma divisão de responsabilidades entre universidades públicas e privadas. Enquanto, por um lado, investiram seriamente na criação e consolidação de programas de pós-graduação e pesquisa, por outro, criaram mecanismos para estimular a proliferação de instituições de ensino superior especializadas em cursos de graduação, capazes de responder rapidamente à demanda da massa da população. O resultado dessa política é claramente percebido, embora muito pouco discutido com a sociedade: o sistema universitário de natureza pública corresponde apenas a 12% da matrícula da educação superior (Censo da Educação Superior, 2002). Isso gera um efeito socialmente perverso porque excludente, já que a ‘democratização’ relativa ao acesso ao terceiro grau tem ocorrido por meio do ensino de natureza privada que, com raras exceções, caracteriza-se pela reduzida qualidade dos cursos oferecidos⁸ (TRINDADE, 1999). A ‘massificação’ do acesso à Universidade, inegavelmente, tem resultado em queda de qualidade da educação oferecida pelo sistema universitário, e não só no Brasil. Entretanto isso não é reflexo exclusivo do aumento do número de estudantes, argumento bastante explorado pelo senso comum, e sim do caráter cada vez mais alienado e capitalista presente no processo de massificação. Em outras palavras, a preservação da qualidade no meio educacional assumiu duas facetas:

- A primeira está ancorada a uma questão de cunho econômico porque diferentes países criam as condições necessárias para manter um ‘sistema universitário dual’ em que há clara divisão entre as instituições consideradas ‘ilhas de excelência’ e as instituições consideradas ‘empresas de ensino’, de tal forma que esta última categoria funciona como fábricas de expedição de diplomas com pouco ou nenhum valor no mercado de trabalho.
- A segunda é de cunho institucional porque a sociedade permite a coexistência de um duplo sistema universitário fundado com nomenclaturas diferentes, de país para país, mas que retrata a realidade que separa as ‘universidades de pesquisa’ e as ‘universidades de ensino’.

A ‘universidade de pesquisa’ adota o repertório intelectual dos estudantes e/ou o seu nível socioeconômico como mecanismos de seleção. Seu acesso está restrito a poucos, uma vez que representa investimentos elevados tanto para os

cofres públicos quanto para os estudantes. Nesse contexto, sua função tem sido produzir conhecimento e formar a elite dirigente para, dessa forma, legitimar a hierarquia social, política e econômica presente em uma sociedade organizada em classes sociais. Contrariamente, a ‘universidade de ensino’ é para a maioria – para a ‘massa’ –, não envolve formação propedêutica e, menos ainda, práticas de pesquisa. Seu propósito é qualificar o estudante para o primeiro emprego; por isso, concentra-se na oferta de cursos profissionalizantes, de caráter técnico, ultra-especializados, marcados por formação aligeirada que em pouco tempo se torna ultrapassada. Não seria exagero afirmar que, dessa forma, gerencia-se a ignorância e faz-se dela um meio de vida na medida em que os cursos oferecidos são incapazes de desenvolver competências valorizadas a longo prazo. Nessa direção, a ‘carteira de produtos educacionais’ vai-se ampliando entre cursos sequenciais, tecnológicos, graduações e especializações, desvirtuando-se, dessa forma, o conceito original de educação continuada.

No Brasil, essa dualidade vem assumindo uma face perversa e, exatamente por isso, preocupante. E por quê? Porque a ‘dualidade estrutural’ está em vias de ser radicalizada devido ao elevado investimento de algumas instituições privadas em programas de cursos sequenciais e tecnológicos, amplamente divulgados como alternativa para quem pretende se inserir no mercado de trabalho rapidamente.⁹ Esses programas têm sido oferecidos pela ‘indústria educacional’ como alternativa mais barata – não excedem quatro semestres letivos – à ‘graduação tradicional’, cuja duração, dependendo do curso, pode chegar a doze semestres. Sabendo que o Governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso assumiu o compromisso de terminar esta década com 30% da população no ensino superior, é muito provável que essa indústria seja cada vez mais estimulada a explorar o mercado educacional, já que ele envolve reduzido investimento e conta com amplo mercado a explorar, enquanto o que se tem denominado ‘graduação tradicional’ fica a cargo das universidades públicas por ser ‘produto menos competitivo’. Dessa forma, o País institucionaliza a formação superior dual, de modo a perpetuar uma espécie de *apartheid* cultural com estranhos ares de democracia e modernidade!¹⁰

Diante desse quadro, não é possível defender a idéia que identifica a flexibilização do sistema de educação superior como fator capaz de garantir a

“Os cursos sequenciais estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, no Artigo 44, institui que “a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pela instituição de ensino [...]”. Esses cursos foram regulamentados pelo Parecer 968/98, emitido pelo Ministério da Educação. Há duas modalidades de cursos sequenciais: o de *formação específica* e o de *complementação de estudos*. Enquanto o primeiro está sujeito a processos de autorização e de reconhecimento do MEC; deve envolver uma carga horária equivalente a 1 600 horas, distribuídas em quatro semestres; emite diploma de nível superior e possibilita ao egresso realizar programas de pós-graduação *lato sensu*, o segundo independe da aprovação do MEC, pode ter a carga horária que julgar conveniente e emite apenas um certificado.

¹⁰O sistema é classificado em quatro categorias: ensino de elite, ensino profissionalizante, ensino técnico e ‘colegião’.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 5

dez.
2003

criação de diferentes desenhos curriculares e institucionais, supondo que seja suficiente para democratizá-la, pois é perfeitamente sabido que a democratização da educação superior só pode resultar de uma busca permanente e efetiva de equilíbrio entre equidade e qualidade.

A contradição existente entre a preservação da autonomia institucional da Universidade e a crescente cobrança por produtividade questiona sua especificidade organizativa à medida que utiliza modelos administrativos vigentes em instituições que, por serem produtivas, são reconhecidas como mais eficientes, acarretando a crise institucional apontada por Santos (1997). Em artigo revisado em 2001, Chauí (1994) discute essa questão quando se propõe a refletir sobre avaliação universitária. Segundo a autora, a Universidade vem incorporando os procedimentos de gestão utilizados pelas empresas, imitando procedimentos ligados à lógica do mercado – atitude que denota uma aberração científica e intelectual, quando aplicados à docência e à pesquisa.

Seria oportuno questionar como conciliar a idéia de universidade fundada na investigação livre e desinteressada, já que vige crescente e generalizada pressão para que ela incorpore a lógica da ‘modernização racionalizadora’. Esta se traduz, entre outras coisas, pela formação comprometida com o desenvolvimento de habilidades profissionais, pelo ensino e, na melhor das hipóteses, pela elaboração de conhecimentos úteis, aplicáveis a curto prazo, estritamente comprometidos com as limitações dos objetivos econômicos. Segundo Martins (1997, p.112), essa “modernização racionalizadora” pressupõe a emergência da “Universidade de Serviços”, orientada pela docência, pela pesquisa de resultados e pela prestação de serviços.

Embora haja manifestações de resistência no interior de algumas universidades contrárias à promoção de interfaces entre o *ethos* acadêmico e o empresarial, os elevados investimentos que a pesquisa fundamental (pré-competitiva) pressupõe, somados à incapacidade de o Estado apoiar financeiramente essa atividade, forçam a política universitária a aproximar-se da lógica de mercado. Segundo Santos (1997), isso faz com que haja estímulo apenas para os programas de pesquisa aplicada, cujos temas e abordagens se encontram alinhados às necessidades imediatas do mercado. Incorpora-se a idéia

de universidade como ‘núcleo de progresso’. Porém, se os programas de pesquisa de curto prazo se impuserem, em detrimento dos programas de pesquisa de longo prazo, a capacidade de a Universidade contribuir para a compreensão de problemas socialmente relevantes ver-se-á comprometida. Essa limitação certamente desencadeará ácidas críticas, uma vez que, para muitos, as dimensões sociais e políticas das atividades universitárias correspondem a algumas de suas funções básicas!¹¹

A esta altura da reflexão, interessante questionar até que ponto as atividades de ensino e pesquisa se revelam conflitantes na Universidade, pois, historicamente, são reconhecidas como instâncias indissociáveis. Para Ortega y Gasset (1999), Newman (2001), Kourganoff (1990), Castro (1998) e Santos (1997), na universidade, a função da investigação colide com a do ensino, uma vez que a formulação de novos conhecimentos implica mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para o processo de transmissão do conhecimento que caracteriza o ensino. Pompidou (apud KOURGANOFF, 1990) fortalece esse raciocínio ao assegurar que a dispersão dos recursos financeiros e humanos eleva os custos das universidades e compromete o desenvolvimento racional da pesquisa. Na mesma direção, Perkins (apud FRIEDBERG; MUSSELIN, 1989, p.18), ex-presidente de uma grande universidade americana, afirma que

[...] jusqu'au dix-neuvième siècle, la raison d'être essentielle pour le savoir et la recherche était son impact sur l'enseignement [...]. Aujourd'hui, l'enseignement et la recherche sont des domaines avec des exigences différentes et souvent contradictoires en ce qui concerne les structures organisationnelles. En recherche, les idées deviennent plus importantes que les Hommes, le laboratoire et la bibliothèque plus importants que les réunions des professeurs et les ressources externes que l'allocation budgétaire interne, le jugement des pairs dans son domaine de spécialisation plutôt que le progrès de l'étudiant devient l'instrument essentiel de la performance.

Como contraponto a essas idéias, convém lembrar que, para Jaspers (1959), é um direito da humanidade que a busca da verdade prossiga em toda parte sem constrangimento e, para Humboldt (1959; 1997), é a Universidade que tem por tarefa formular a verdade na comunidade dos pesquisadores e dos estudantes. Identificado com a visão humboldtiana de Universidade, Ricoeur

¹¹Darcy Ribeiro (1991, p. 78-79) foi um dos autores que cobraram ações políticas das universidades, particularmente daquelas constituídas em território latino-americano. Em suas palavras, “até agora, na América Latina, as universidades atuaram especialmente como agentes da manutenção da ordem instituída ou, no máximo, da modernização reflexa de suas sociedades. Colaboraram, pois, na tarefa de converter seus povos em consumidores, mais ou menos sofisticados, de produtos da civilização industrial. Na qualidade de instituições repetidoras e difusoras de um saber já elaborado em outras partes, nossas universidades não contribuíram para integrar suas nações à civilização industrial, como sociedades autônomas, porém para torná-las mais eficazes como entidades dependentes.”

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 5

dez.
2003

(apud DREZE; DEBELLE, 1983, p. 11) enfatiza que, no momento que se deixar de reconhecer a relação intrínseca existente entre verdade, humanidade e pesquisa livre, não haverá mais idéia de universidade. Isso leva o autor a questionar “se na origem da crise da universidade não há uma crise mais radical que se apóia sobre a noção mais fundamental, a saber, a noção mesma da busca da verdade sem constrangimento?” Inspirado pelo idealismo alemão, ele completa o raciocínio enfatizando que a Universidade não resulta da vontade dos dirigentes universitários ou da vontade de pesquisadores e de estudantes, mas da relação estabelecida entre eles e a ciência. Logo, há uma subordinação da universidade à pesquisa, na medida em que, diferentemente de Santos (1997), Ricoeur (prefácio de DREZE; DEBELLE, 1983, p. 13) só reconhece a definição do ensino pela pesquisa: “[...] dizer que o ensino universitário é pesquisa quer dizer que todo o ensino, mesmo de iniciação, se ele é digno do nome ensino, apresenta o caráter de uma descoberta livre, realizada em comum e não de uma transmissão de resultados que vão daquele que sabe para aquele que não sabe.”

Fortalecendo as idéias antes reunidas, Chauí (1980) acredita que a crise da Universidade pós-68 resulte, dentre outras coisas, do fato de a instituição insistir em privilegiar o conhecimento (ou a informação?) em detrimento do pensamento. Sob tal ponto de vista, a função da Universidade é reduzida a

dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. [Logo] é preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária. [...] na medida em que a Universidade incorpora a atitude anti-reflexiva apoiada no ‘já sabido’, ‘já feito’ e ‘já proferido’ admite a inutilidade do pensamento e da reflexão na compreensão do real, levando à crença na possibilidade de passar imediatamente à sua transformação, porque já existiria, pronta e acabada, a explicação definitiva – uma ciência, costuma-se dizer – à espera de aplicação. (CHAUI, 1980, p. 49).

Considerações Finais

No contexto do mito da modernização, a Universidade defensável é aquela capaz de se concentrar na dimensão objetiva e na razão instrumental de conhecimentos orientados para aplicações imediatas e úteis. Essa idéia guarda convergência com o pensamento de Milton Santos (apud GALVÃO, 1999, p. 24) quando afirma que “o drama da universidade é que ela foi criada para ser [por excelência] o lugar [da reflexão e] da crítica, mas, hoje, o que se deseja é que ela renuncie à [reflexão e à] crítica e ponha-se de joelhos”, subalterna aos interesses e às necessidades de desenvolvimento econômico. Os resultados do estudo comparativo realizado por Fridberg e Musselin (1989, p. 156), envolvendo as universidades francesas e alemãs, sinalizam a existência de um conflito tendo em vista que não há consenso sobre se a Universidade deve comprometer-se com a profissionalização ou com a produção e socialização do conhecimento –

un conflit profond qui est sensible dans le deux pays et qui porte sur les finalités de l'université consiste en savoir si celle-ci est-elle un lieu de professionnalisation et d'apprentissage d'un métier ou est-elle, avant tout, un lieu d'érudition, de transmission culturelle et de découverte.

Na perspectiva da maioria dos autores consultados, o impacto do teor das reformas impostas ao sistema universitário, depois da década de 60, é reconhecido como elemento desencadeador de tais crises. Logo, não é de estranhar que os diferentes autores que se dispuseram a refletir sobre o sentido da Universidade após tal reforma apontem para a radicalização de traços presentes nas concepções de universidade enquanto ‘núcleo de progresso’, ‘núcleo de poder’ e como ‘fator de produção’ – reproduzindo a terminologia utilizada por Dreze e Debelle (1983) – ou como ‘campo de treinamento para as profissões liberais’, ‘agência de prestação de serviço’ e como ‘linha de montagem para o Homem do sistema’ – se incorporarmos a nomenclatura proposta por Wolff (1993). Nesse contexto, as palavras de Santos (1998, p. 102) assumem grande significado quando o autor afirma que o maior desafio da universidade, na atualidade, será “responder às mudanças sociais e ao mesmo tempo manter as tradições universitárias” típicas da instituição.

A reflexão que norteou a elaboração do texto permite afirmar que, se por um lado, ocorreu efetivo processo de transformação da idéia de universidade ao longo de sua existência, por outro, a Instituição se enfraqueceu ao perder a referência de um projeto próprio tal qual formulado pelas universidades italianas (na Idade Média) e alemãs (na Idade Moderna). Desprovida de um projeto, a Universidade tem sido incapaz de afirmar seus valores e sua razão de existir. Com isso, não há clareza quanto à função que deve desempenhar na sociedade contemporânea.

KEY WORDS: university; crisis;
ruptures; project crisis;
function crisis.

ABSTRACT: This text aims to identify and discuss the reasons that led the university into crisis and ruptures, particularly the contemporarily. The discussions are based on the following assumptions: a) the never-ending crisis comes from the efforts to adapt and/or adjust to environment demands; b) the survival process has been obtained at a damaging cost of its academic ethos, which is its *raison d'être* as institution. The consulted bibliography allowed the establishment of some relations between these crisis/ruptures and the absence of a real democratic project associated to an uneven subordination to exogenous interests.

REFERÊNCIAS

- BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. France: PUF, 1990.
- BRASIL/MEC/INEP. Senso da Educação Superior. Brasília, 2002. (mimeo).
- BRASIL. Senado Federal. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 1996. 2. ed. atualizada. Brasília: Senado Federal, 1997.
- BUARQUE, Cristovam. *A aventura da Universidade*. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *Como será o ensino superior no ano 2000*. 1996 (mimeo).
- CHARLE, Chistophe e VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. “Universidade em ruínas” In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. USP 94: a terceira fundação. *Estudos Avançados*. São Paulo, n. 22, 1994.
- _____. Ventos do processo: a universidade administrada. *Debate*. São Paulo, v. 8, n. 34, 1980.
- COGGIOLA, Osvaldo. *Universidade e ciência na crise global*. São Paulo: Xamã, 2001.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de et al. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Hégio (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. *Concepções de universidade*. Fortaleza: Edições UFCe, 1983.
- FRANCO, M. E. dal P.; MOROSINI, Marília Costa. Universidade, ciência e tecnologia. In: MOROSINI, Marília Costa; LEITE, Denise (Orgs.). *Universidade e integração no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1992.
- FRIEDBERG, E.; MUSSELIN, C. *En quête l’universités: étude comparée des universités en France et en Allemagne*. Paris: L’Harmattan, 1989.
- GALVÃO, L.E. A Universidade no Brasil. *Rumos*. fev. 1999.
- HUMBOLDT, Wilhelm von Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Belim. In: KRETSCHMER, Johannes.; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs.). *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- HUMBOLDT, Wilhelm von et al. *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.
- JANOTTI, Aldo. *Origens da universidade*. São Paulo: EdUSP, 1992.

- JASPERS, Karl. et al. *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.
- KERR, Clark. *Os usos da universidade*. Fortaleza: Edições UFCe, 1982.
- KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. São Paulo: UNESP, 1990.
- LICHA, Isabel. Mudança no sistema de pesquisa das universidades: implicações para a América Latina. In: PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Dilemas do Ensino Superior na América Latina*. Campina: Papyrus, 1994.
- LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. *Universidade no limiar do terceiro milênio: desafios e tendências*. Santos: Leopoldianum, 2002.
- MACHADO, Nilson José. *Cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- _____. Educação: seis propostas para o próximo milênio. *Estudos Avançados*. Coleção Documentos, n.16, out. 1998.
- MARCOVITCH, Jacques. Um modelo em debate. In: DORIA, Francisco Antônio. (Coord.) *A crise da Universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo. *Revista da USP*. São Paulo: USP/CCS. mar./maio 1998.
- MARTINS, S. Notas e reflexões sobre a universidade de privações. *Universidade e Sociedade*. Ano VII, n. 13, jul. 1997.
- NARDI, Paolo. Relações com as autoridades. In: RÜEGG, Walter (Coord.). *Uma história da universidade na Europa*. Porto: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. v. 1 – As universidades na idade média – 1996.
- NEVES, A. A. B. O ensino superior: crescimento, diferenciação, qualidade e financiamento. In: VELLOSO, J.P. dos R.; ALBUQUERQUE, R. C. de (Orgs.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- NEWMAN, John Henry. O ensino universitário examinado em nove discursos. In: TURNER, Frank M. (Org.). *Newnam e a idéia de uma universidade*. Bauru: EDUSC, 2001.
- NOGUEIRA, M. A. Universidade, crise e poder. In: BERNARDO, M.V.C. et al. (Orgs.). *Pensando a educação*. São Paulo: UNESP, 1989.

- ORTEGA y GASSET, J. *Missão da universidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas: Papirus, 1995.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- RISTOFF, Dilvo Ilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.
- _____. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Hégio (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TRINDADE, Hégio (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ROCHA, Ronai Pires da. *Sentimentos de outono: sobre universidade e educação*. Santa Maria: UFSM, 1997.
- ROMANO, Roberto. Universidade: entre as luzes e os nossos dias. In: DORIA, Francisco Antonio (Coord.). *A crise da universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- RÖMER, K. *A Alemanha hoje*. 2. ed. atualizada. Lexikon: Institut Bertelsmann, 1980.
- ROSENBERG, Cynthia. Nota alta. *Exame*. 3 abr. 2002.
- ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- RÜEGG, Walter. Temas. In: RÜEGG, Walter (Coord.). *Uma história da universidade na Europa*. v. 1. As universidades na idade média. Porto: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SOUZA, Paulo Renato. Por uma nova universidade. *Infocapes*. Brasília: CAPES. v. 4, n. 4, 1996.
- _____. Os desafios para a educação no limiar do século. In: VELLOSO, J. P. dos R.; ALBUQUERQUE, R. C. de. (Orgs.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. *A universidade ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a educação básica? As estratégias do Banco Mundial” In: TOMMASI, Livia de et al. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TOURAINE, Alain. O Silêncio da universidade. Rio de Janeiro: *BBEP*. v. 60, n. 133, 1974.

_____. *Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica. 1997.

TRINDADE, Hélgio. A autonomia segundo o MEC: fragilidade política e ambigüidade conceitual. In: TRINDADE, Hélgio (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.

VERGER, Jacques. Modelos. In: RÜEGG, Walter (Coord.). *Uma história da universidade na Europa*. v. 1. As universidades na idade média. Porto: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 1996.

WOLFF, R. P. *O ideal de universidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.