

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: DISCUSSÃO DE UMA PROPOSTA

Sérgio E. M. Castanho (UNICAMP)

Em trabalho anterior, recentemente publicado (Castanho, 2000), tratei da universidade, sua definição pela captação de seu aparecer histórico, os largos passos de sua evolução, os modelos em que se cristalizou institucionalmente e suas possibilidades, desafios e tarefas na hora presente. Localizei, na ocasião, quatro modelos de universidade, que denominei "clássicos modernos", tomando por base uma sistematização feita em 1966 por Jacques Drèze e Jean Debelle, mais tarde nuançada por Henri Janne (1981), que refundi em síntese pessoal: 1) Modelo imperial napoleônico; 2) Modelo idealista alemão; 3) Modelo elitista inglês; 4) Modelo utilitarista norte-americano.

No presente trabalho, deixando de lado a pretensão de fazer o acompanhamento da evolução interna desses modelos (v. Charle, Verger, 1996), apresentarei os modelos contemporâneos de universidade e, sob sua luz, discutirei a proposta da UNESCO para a educação superior no século XXI, mostrando, a par de sua resistência militante, suas capitulações e dubiedades.

Mais do que proceder à crítica ideal dos modelos clássicos modernos de universidade, interessa deixar que essa crítica aflore de sua confrontação com os modelos contemporâneos. Serão apresentados aqui dois modelos, oriundos da própria história contemporânea, além de um terceiro que não é propriamente um modelo, mas um referencial crítico a partir do qual será possível apreciar as realizações históricas. Refiro-me ao (1) **modelo democrático-nacional-participativo** e ao (2) **modelo neoliberal-globalista-plurimodal** de universidade. O modelo teórico não será apresentado à parte, mas surgirá a todo momento como um referencial. Se tivesse que lhe dar um nome, este seria o (3) **referencial crítico-cultural-popular** de universidade.

Modelos contemporâneos

O primeiro modelo é o **democrático-nacional-participativo**. Da imensa crise do capitalismo na primeira metade do século XX, que levou à quebra da Bolsa de Nova

Porque, em 1929, à terrível recessão dos anos 30 e finalmente à 2ª Grande Guerra Mundial (1940-1945), resultou uma profunda revisão no sistema produtivo e nos valores políticos, sociais e culturais das sociedades ditas "ocidentais", ou seja, da Europa, dos Estados Unidos e dos países que gravitavam a seu redor. No sistema produtivo, procurou-se dar ao Estado o papel de agente do desenvolvimento, desempenhando papel estratégico para fazer progredir as economias arrasadas pela guerra e propiciando uma primeira arrancada (*take-off*) às subdesenvolvidas. Ao mesmo tempo em que procuraria dinamizar a economia capitalista, ao buscar o "pleno emprego" o Estado desempenharia também uma função na disputa ideológica com o socialismo, atuando como o provedor de bem-estar social, através das "políticas sociais". A obra do economista inglês John Maynard Keynes forneceu o suporte técnico-ideológico necessário à expansão do modelo, que ficou conhecido como o Estado do Bem-estar Social. A teoria de Rostow, sobre as etapas do desenvolvimento, exerceu esse papel junto aos países subdesenvolvidos. Saídos de uma guerra em que tinham enfrentado regimes autoritários, nomeadamente o nazismo alemão e o fascismo italiano, os Estados Unidos e seus aliados europeus ocidentais passaram a agitar a bandeira da democracia e dos valores de uma cultura da participação. Nem sempre, como a experiência acabaria por demonstrar cabalmente, isso significava um real compromisso com a democracia, mas, sobretudo, uma vistosa vitrine promocional.

Foi dentro desses marcos culturais que se forjou o modelo de universidade que estou denominando de democrático-nacional-participativo. Democrático porque, à semelhança do que se passava no entorno político, a universidade deveria definir-se como um espaço da livre manifestação do espírito; nacional porque, da mesma maneira como o restante da sociedade se aglutinava em torno do Estado Nacional para a tarefa do desenvolvimento, assim também a universidade deveria ser um espaço para que a cultura nacional se manifestasse e se produzisse em nível superior; e participativo porque seria na própria prática da vida universitária que se formariam gerações capazes de compreender, assumir e empreender as mudanças necessárias para o desenvolvimento. Em outras palavras, seria exercitando-se na prática da participação intra-universitária que se preparariam os quadros para levar à frente o desenvolvimento nacional.

Se isso se passou no pós-guerra em todo o mundo ocidental - com exceção de países como Portugal, que, sufocado pelo salazarismo, ainda esperaria pela "Revolução dos

Cravos", de 1974, e da Espanha, garroteada pela ditadura de Francisco Franco até sua morte em 1975, - o mesmo clima se daria no Brasil nesse período. Com a queda de Vargas em 1945, teve início um período de relativa distensão política no país, claro que com recaídas periódicas. Nesse clima, forjou-se também no Brasil o modelo democrático-nacional-participativo, que, se não se cristalizou integralmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, representou mais do que isso, foi o próprio espírito da vida universitária no período. O modelo não obteve guarida senão parcial na lei, mas foi vivido intensamente na universidade.

Como disse acima, Portugal atrasou-se no abraçar esse modelo. Estudando o assunto, Licínio C. Lima (1997) faz datar a emergência do que chamou de "modelo político-participativo" de 1974, com a revolução, e principalmente de 1988, com a lei 108, que, segundo o autor, deu início à construção da nova figura da universidade, que até então ainda seguia o figurino da velha universidade corporativa, que vinha de Coimbra do século XIII. Claro que o velho modelo sofrera ajustes, mas se mantinha ainda com os ares do corporativismo que a ditadura salazarista adotara como um dos pilares de sua ideologia de Estado. É muito recente o processo de mudança na universidade portuguesa. E, segundo o autor, muito rápido também o desgaste do novo modelo, que, nem bem implantado, já vê surgir paralelamente um novo, que com ele disputa a hegemonia, a saber, o chamado "modelo gerencialista" (Lima, 1997).

É relevante que se retenha, para os fins deste estudo, que o modelo de que aqui se cuida é o que predomina nas universidades ocidentais, inclusive no Brasil, na segunda metade do século XX. Importante também é lembrar que, mesmo considerando o Estado como o agente fundamental da educação superior, e neste sentido com marcada posição publicista e não privatista, esta concepção nem por isso aceita o "poder" do Estado ingerindo na universidade, que faz questão de afirmar sua autonomia face ao estabelecimento governativo. Em termos gramscianos, a universidade, nesta concepção, quer a si própria como um órgão da sociedade civil, não da sociedade política. A universidade deve ser mantida pelo Estado, mas preservar-se autônoma diante de seu poder. A universidade deve participar da vida pública, mas sem confundir-se com o poder público. A universidade deve pensar a realidade econômica, social e política do país e agir para sua

transformação. Mas sem se confundir com uma agência de governo ou mesmo com um partido político.

O que se faz numa universidade com tais ambições e imbuída de tais compromissos? Estudar é básico, mas não é tudo. Numa tal universidade faz-se a crítica do conhecimento existente, produz-se conhecimento, pesquisa-se a realidade e volta-se para o equacionamento e solução de seus problemas, vai-se ao encontro destes onde estiverem, dividem-se as soluções como de emergência e como definitivas, oferecendo-se as primeiras como extensão e as segundas como projetos de investigação.

Resta dizer, por último, que a educação superior, nesta perspectiva, melhor se conforma com o modo universitário de organização do que com outros modos, o de institutos isolados, por exemplo. Parte-se do pressuposto de que a produção de conhecimentos através da pesquisa exige a concorrência de diversos saberes, de diversos olhares sobre a realidade, que somente podem ocorrer numa instituição multidisciplinar e que se volte, não apenas para o ensino, mas conjuntamente para a investigação e a extensão.

O modelo que denominei **neoliberal-globalista-plurimodal** está em plena emergência. Embora já constituído nos Estados Unidos, em outros países ele ainda está disputando o espaço público com o modelo democrático-nacional-participativo, já com algumas vitórias parciais e muitas indicações de que irá enfim para o pódio. No Brasil, por exemplo, este processo de desgaste do anterior e de ascensão do posterior já é perfeitamente visível.

Como o anterior, também este modelo está em sintonia fina com as alterações no processo produtivo e na forma de acumulação do capitalismo. Não é intuito do presente trabalho discorrer sobre a formação do neoliberalismo, os novos marcos do sistema produtivo, seus suportes ideológicos (v. Sader, Gentili, 1995).

Ora, o neoliberalismo é a denominação da ideologia que sustenta a nova forma de produção do capitalismo. Esta produção é globalizada, atingindo as dimensões do planeta, num contexto em que os Estados nacionais perdem a condição de agentes do desenvolvimento e, portanto, de governabilidade sobre suas respectivas economias. Mesmo pensando, como de fato penso, que o capitalismo já no século XVI era "global" - e o penso com base em autores de peso como Fernand Braudel (1995) e Giovanni Arrighi (1997), - sou levado a ver que as características da globalização contemporânea, depois das fundas

mudanças tecnológicas dos últimos vinte anos, têm pouco a ver com a globalização dos mercados de Veneza.

A universidade, nesse contexto, é neoliberal, é globalista e é também plurimodal. Neoliberal porque se orienta, não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado; porque se vê como um empreendimento como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública; porque sua administração deve atender antes aos requisitos da eficiência gerencial do que aos reclamos da participação política; porque não se vê mais como tendo um compromisso para melhorar a vida social, deixando questões como essa ao livre jogo das forças do mercado; e enfim, neoliberal porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. Ela é também globalista, porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é a cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na sua pauta; porque sua pesquisa não é mais voltada ao homem concreto que vive nas suas cercanias, mas à informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. Finalmente, a universidade quer deixar de ser universidade. Seu figurino não é mais o de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora a universidade passa a ser plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem.

O modelo neoliberal-globalista-plurimodal ensaiou seus primeiros passos entre nós com o regime dos generais. Mas só no plano ideológico. No plano legal e das políticas de Estado o regime militar brasileiro, diferentemente do chileno de Pinochet, resistiu ao canto da sereia dos *Chicago boys*. Talvez o privatismo seja um traço da ditadura militar pós-64 que mais se aproxime desse modelo.

O momento em que a emergência do modelo neoliberal-globalista-plurimodal de universidade se caracterizou no Brasil foi o da aprovação da nova LDB, a lei 9.394 de dezembro de 1996, e da copiosa legislação complementar, quer sob a forma de leis propriamente ditas, quer sob a forma de decretos, resoluções e portarias.

Quanto à sustentação teórica desse modelo, poderia localizar os trabalhos de um grande número de educadores ligados ao MEC, ao seu braço mais intelectualizado, o INEP,

discursos do próprio ministro da Educação, publicações da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, como a sua revista *Estudos*, que dedicou o número 21 ao tema "Por uma educação de qualidade para todos" etc. Mas tenho em mãos um artigo de Cláudio de Moura Castro (1998), denominado *Modelo de educação*, em que o autor descreve e faz a apologia do modelo americano de universidade - o modelo contemporâneo, bem entendido, - que substitui qualquer outro como edificação paradigmática. Inclusive por sua linguagem, mais jornalística do que erudita, propositadamente sem cerimônia, bem ao gosto da "universidade" que defende. O artigo começa por apresentar os resultados do sistema: "Mas, quando se trata de ensino superior, é bom saber como os americanos fazem para abiscoitar metade dos prêmios Nobel, publicar 34% da ciência mundial e matricular 63% dos seus graduados do ensino secundário em cursos universitários..." (p. 110). E deixa claro o caráter modelar do sistema: "Sua universidade inspira quase todos os países do mundo, inclusive os europeus, e atualmente recebe mais de 6.000 brasileiros". A primeira característica apontada pelo autor é a plurimodalidade: "Antes de tudo, o ensino superior americano é extraordinariamente variado e heterogêneo. (...) Ensino superior não é apenas universidade, mas um montão de coisas com caras e funções diferentes, em que há também universidades". A segunda regra do sistema é a adaptação ao aluno, seja ele quem for, tenha a formação que tiver. A universidade compensa as carências, oferecendo cursos de nivelamento, como os de compreensão de leitura, que são ministrados por mais de 50% dos estabelecimentos de educação superior do país. Castro exulta com a abolição do que chama de "regras cretinas", como a exigência de certa qualificação para a docência superior, e apresenta a terceira característica do modelo, justamente a de não possuir normas fixas para isso: "Nas matemáticas e nas físicas, exceto nas instituições mais lamentáveis, todos os professores têm Ph. D. Nas áreas aplicadas, valorizam-se outras coisas, como a experiência nas empresas". Por aí se vê que a exigência brasileira de pós-graduação como requisito para a docência na educação superior (LDB, art. 66, caput) é considerada descabida. A quarta característica exalta o neoliberalismo do sistema. Como o mercado é a única norma, a competição entre as escolas torna-se "briga de foice". "As escolas cortejam os alunos brilhantes, os presidentes bajulam seus ex-alunos ricos, por anos a fio, por gerações, até que façam suas doações" (id., ibid., p. 110). A quinta nota refere-se ao caráter pago do ensino. "Todos pagam", proclama, eufórico, o autor. Segundo ele, "nada de exorbitante", apenas o

equivalente a 5.000 reais nas públicas e 22.000 reais nas privadas por ano, o que dá uma mensalidade que varia de 420 a 1.800 reais*, totalmente inacessível ao bolso brasileiro, onde em média entra de salários de metade a um quinto desses valores. No entanto, segundo o autor, é ao Brasil que a fórmula americana de sucesso deve ser estendida. Outras características: flexibilidade extrema, em todos os sentidos, inclusive quanto aos salários dos professores, tudo fluando ao sabor dos ventos do mercado; desregulamentação completa, com ausência de organismos governamentais normativos da área, que fica inteiramente ao talante do capital; disparidade na qualidade, com poucos picos de excelência como Harvard; e assim por diante. Entre as universidades e as faculdades isoladas - os *colleges* - o autor é enfaticamente pelos últimos. O que talvez mais chame a atenção do leitor brasileiro no artigo de Castro é a integração entre as empresas e as instituições de ensino superior. Por exemplo: "As vendas da Nissan cansaram de treinar seus mecânicos, almoxarifes e funcionários administrativos. Entregaram tudo à escola de Okmulgee. *Mas quem faz os programas, os currículos e dá as regras do jogo continua sendo a própria Nissan*" (p. 114). O grifo é meu e acentua a subordinação da educação superior norte-americana à lógica do capital. Mais adiante: "O cenário torna-se ainda mais variado com a entrada pesada das grandes multinacionais no ensino e pelo aparecimento, por todos os lados, de novas maneiras de oferecer cursos. Várias empresas transformaram seus programas de treinamento em 'universidades'. A Motorola tem uma universidade enorme e muitíssimo respeitada, que já abriu filial em São Paulo. O McDonald's tem a chamada 'Universidade do Hambúrguer'. O Holiday Inn tem a sua e os cassinos de Las Vegas também. A Rand Corporation tem um mestrado em política social, capitalizando a sua experiência de contratos com o governo. Ao todo, são 25 instituições de ensino patrocinadas por grandes empresas que operam 'universidades' de todos os sabores" (p. 115). A casuística é muito grande e pode enfastiar. Mas o fecho merece citação: "Enfim, esse é o modelo americano. Há de tudo, para todos. Ali está o melhor do mundo, o mais ou menos e um ou outro curso que a polícia fecha".

Queiramos ou não, esse modelo realmente está aos poucos impondo-se por todo o mundo, no rastro da penetração do capital norte-americano por toda a parte. É evidente que num país como o Brasil, onde a exclusão social atinge níveis alarmantes, a educação

* Fiz a conversão ao câmbio de US\$1,00 = R\$2,00.

superior - e particularmente a universidade pública - tem um papel social muito maior e bem mais sério do que ensinar a fazer sanduíches de carne moída.

Se é verdade que esse modelo faz bem aos Estados Unidos, embora também isso possa ser colocado em dúvida, pois são cada vez mais conhecidos os processos de exclusão de negros e latino-americanos pobres dessa sociedade, mas ainda admitindo que o resultado seja positivo, daí não se segue que o seria em toda parte e especialmente em países com o perfil brasileiro.

Resta agora discorrer, ainda que sucintamente, ao terceiro modelo, na verdade um referencial mais que um modelo, já que este resulta de uma cristalização institucional, enquanto que aquele desponta da crítica teórica das realidades institucionalizadas. Refiro-me ao **referencial crítico-cultural-popular**.

Na palestra de encerramento da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, da UNESCO, o reitor da Universidade da República do Uruguai, Jorge Brovetto, sublinhou: "Nenhuma das piores catástrofes da história jamais aniquilou 250 mil vidas infantis numa única semana. No entanto, este é o número de crianças que morrem a cada semana vítimas da desnutrição e das enfermidades" (Brovetto, 1998, p. 5). São problemas como este que a universidade tem de enfrentar em países como o Brasil, como o Uruguai e outros, que indiretamente financiam a opulência da educação superior norte-americana. O mesmo autor, mais adiante, diz: "A construção inteligente de um sistema de educação superior que conte com instituições fortes, competentes do ponto de vista acadêmico, mas além disso comprometidas eticamente com a problemática de seu tempo e de seu entorno, pode constituir uma das contribuições essenciais para cimentar definitivamente essa paz baseada na justiça" (id., *ibid.*, p. 5).

Para isso, e retomando o fio de uma meada que já começou a ser desenrolada neste artigo, a universidade há de ser **crítica, cultural e popular**. Para tirar uma comunidade envolvente do fundo do poço da miséria social e cultural, não pode ela própria deixar-se arrastar pela mediocridade. Sua competência cultural há de ser forte. Mas não de uma força qualquer, como a simples força econômica de uma elite de proprietários. Mas a força que advém da grande massa dos trabalhadores excluídos dos muros das universidades por perversão social, como *Judas, o obscuro*, de Thomas Hardy. Por isso, será popular. E enfim, tendo como parâmetro de sua força cultural o povo, tal universidade será crítica, não

no sentido kantiano de agudeza do pensamento, mas no sentido gramsciano de engajamento na transformação social.

A universidade no século XXI

A universidade sempre esteve, principalmente em termos de faceamento em relação ao poder, entre o sim, o não e o talvez. Quando disse sim, capitulou e foi uma extensão do poder organizado. Quando disse não, resistiu, proclamando-se território autônomo e exercendo sua potencialidade crítica. Quando disse talvez, com os pés em duas canoas, acendeu uma vela para Deus e outra para o Diabo.

Mas essa afirmação, que parece ser verdadeira, pode ser perigosa. A universidade está inserida na história. Suas respostas (o sim, o não e o talvez) dependem muito de cada circunstância histórica.

O que deveria ser a universidade no século XXI?

Creio que, em lugar de preparar uma tábua com demandas em nome de uma posição teórica, o melhor nesta parte final do trabalho seja comentar a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* (UNESCO, 1998). A *Declaração* propriamente dita (com exclusão do documento complementar, indicativo de ações a serem implementadas, p. 15-22), compõe-se de quatro partes: 1. Preâmbulo; 2. Missões e funções da educação superior; 3. Uma nova visão da educação superior; e 4. Da visão à ação.

No *Preâmbulo*, ressalta-se a procura sem precedentes pela educação superior, acompanhada de sua enorme diversificação e da consciência do seu papel para o desenvolvimento sociocultural e econômico. Por "educação superior" o documento entende: "todos tipos de estudos, de formação ou de preparação para a pesquisa, no nível pós-secundário, oferecidos por uma universidade ou outros estabelecimentos de ensino acreditados pelas autoridades competentes do Estado como centros de ensino superior". Pela definição, há uma certa precedência da universidade sobre outras formas de organização do ensino superior, sendo estas, no entanto, admitidas, à condição de se credenciarem perante as autoridades governamentais. Há, pois, o princípio da publicidade, senão na forma jurídica das instituições, pelo menos no seu controle pelo Estado. Outro ponto que daí resulta é o da concomitância entre o ensino ("formação") e a pesquisa

("preparação para a pesquisa"), apesar do conectivo "ou" poder confundir. O dado numérico apresentado no Preâmbulo é impressionante: de 1960 a 1995 as matrículas no ensino superior cresceram de 13 milhões para 82 milhões, acusando uma expansão de 6 vezes, quer dizer, mais de 500%. No entanto, o próprio documento ressalta que esses números não são tão róseos quanto aparentam, pois ocultam a dramática realidade das diferenças entre países ricos e pobres e, no interior de cada país, entre as elites e as classes populares. Apesar de sofrer, como instituição, as conseqüências desse desnivelamento, a educação superior tem a tarefa de superá-lo: "... a própria educação superior há de empreender a transformação e a renovação mais radicais que jamais tenha tido..." (p. 2).

Na segunda parte, *Missões e funções da educação superior*, há uma nítida separação entre "missões", ligadas à promoção de "valores fundamentais", e "funções", vinculadas a tarefas historicamente relevantes. As missões básicas são as de "educar, formar e realizar pesquisas". Por "educar" entende o documento tanto a capacitação profissional quanto a preparação para a cidadania, envolvendo "conhecimentos teóricos e práticos de alto nível". Por "formar", entende o abrir-se para a participação ativa na sociedade e no mundo. Por "realizar pesquisas", entende a promoção, a geração e a difusão de conhecimentos, tanto na área das ciências naturais e da tecnologia quanto "no campo das ciências sociais, humanidades e artes criativas". São missões articuladas a essas fundamentais a de integração cultural, "num contexto de pluralismo e diversidade cultural"; a de proteção e consolidação dos "valores da sociedade", a primeira em que percebi um ranço conservador num documento geralmente aberto, mas, assim mesmo, contraditório, pois no mesmo parágrafo alude ao seu contrário, a saber, a missão de proporcionar "perspectivas críticas e objetivas a fim de propiciar o debate sobre as opções estratégicas e o fortalecimento de enfoques humanistas"; e, enfim, a de contribuir para o aperfeiçoamento educacional "em todos os níveis", numa referência à formação e reciclagem de docentes para os níveis anteriores e também para o superior. No que respeita às funções da educação superior, o documento aponta para quatro: ética, autonomia, responsabilidade e prospectiva. A função de autonomia é vista sob um duplo ângulo, a de liberdade de pensamento por ter a universidade "uma espécie de autoridade intelectual" em relação à sociedade, e a de autonomia *stricto sensu*, tal como a entendemos correntemente quando nos referimos a "autonomia universitária". Apesar disso, o caráter corporativo presente na idéia de

autonomia é restringido pela *Declaração* ao exigir prestação de contas da universidade à sociedade.

Na terceira parte, *Para uma nova visão da educação superior*, o primeiro ponto é a igualdade de acesso. Para ser igualitário, o acesso deve repousar exclusivamente nos méritos dos candidatos. Embora o documento passe ao largo da questão da formação desse "mérito" numa sociedade de classes, num dos seus tópicos pede uma espécie de "reserva de vagas" (sem usar esta expressão) para "minorias culturais e lingüísticas" e também para "grupos desfavorecidos". Realmente o mérito não depende apenas das condições personalíssimas do indivíduo, biológicas e psicológicas, mas das oportunidades educativas que teve ao longo da vida, desde o ambiente cultural na família até à qualidade da escola que frequentou nos níveis pré-universitários. Um outro ponto é o da oportunidade de acesso "em qualquer idade". O documento repisa, nas diversas partes que o compõem, a educação superior como um "sistema aberto", ao qual se entra, do qual se sai e ao qual se retorna em diversos momentos e com diversas idades.

Um tópico especial (artigo 4º, p. 6) é dedicado às oportunidades de acesso e de participação abertas às mulheres. Além de proclamações por uma política igualitária, este tópico pede que a universidade fomente "os estudos sobre o gênero", considerando-os estratégicos para a transformação da própria educação superior e da sociedade. Considero este tópico especialmente válido do ponto de vista crítico-cultural-popular.

O artigo 5º (p. 7) é dedicado à pesquisa. Ela é considerada como "função essencial de todos os sistemas de educação superior". Estes têm a obrigação de promover estudos de pós-graduação. A universidade orientada para a pesquisa assenta suas bases na inovação, na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade. Faço questão de acentuar a extrema felicidade da *Declaração* neste aspecto, pois uma universidade que se volte para a pesquisa, como razão de ser, afasta-se decisivamente do modelo da "universidade do hambúrguer", de Castro (op. cit.), estando no bom caminho para não se confundir com a "universidade operacional" de Chauí (1999). Na alínea "c" deste artigo são arroladas todas as áreas que devem ser objeto de pesquisa, creio que para marcar com força o afastamento do documento de qualquer compromisso com o tecnicismo: "... incrementar a investigação em todas as disciplinas, compreendidas as ciências sociais e humanas, as ciências da educação (incluída a pesquisa sobre a educação superior), a engenharia, as

ciências naturais, as matemáticas, a informática e as artes ...". Já na alínea "a" o documento pedia um "equilíbrio adequado entre a pesquisa fundamental e a orientada para objetivos específicos". A universidade, trabalhando conjuntamente o ensino e a pesquisa, potencializa a sua qualidade.

O ponto seguinte nesta terceira parte é dedicado à "pertinência". De uso menos corrente em estudos educacionais entre nós, a pertinência diz respeito à adequação entre a instituição educacional e a sociedade. Já que a instituição "pertence" à sociedade, é justo esperar que sua ação seja conforme às necessidades e aspirações sociais. Essa adequação, ou pertinência, é reforçada no caso da instituição de educação superior. A pesquisa universitária deve orientar-se para as necessidades da sociedade, o respeito às culturas e a proteção do meio ambiente. Também o serviço à sociedade deve ser incrementado. Além disso, a universidade deve contribuir para o desenvolvimento do conjunto do sistema educativo. Por fim: "Em última instância, a educação superior deveria apontar para a criação de uma nova sociedade não violenta e de que esteja excluída a exploração, uma sociedade formada por pessoas muito cultas, motivadas e integradas, movidas pelo amor à humanidade e guiadas pela sabedoria" (art. 6º, d, p. 8). Talvez platônico, mas, já que a palavra é essa, pertinente.

O artigo 7º coincide com reflexões recorrentes no ambiente acadêmico brasileiro, dizendo respeito à cooperação especificamente com o mundo do trabalho e genericamente com a sociedade. Num lance bastante progressista o documento pede a participação de representantes do mundo laboral em órgãos da administração superior da universidade. Pede também que se encontrem possibilidades de combinar estudos e trabalho. Reivindica que a educação superior seja "fonte permanente de formação, aperfeiçoamento e reciclagem profissionais".

É muito comum, em documentos "amplos" como soem ser as "declarações universais", que se dê um golpe de martelo no cravo, outro na ferradura. Desse modo, o artigo 8º abandona a linha geralmente progressista de seu discurso e abre espaço para a "diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades" (p. 9). Ora a diversificação, inclusive nos termos propostos aqui, nada mais é do que o plurimodalismo do modelo neoliberal. As modalidades incluem: "títulos tradicionais, cursos rápidos, estudos em tempo parcial, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino à distância com

ajuda etc.". Creio que não podemos aferrar-nos à titulação tradicional. Nem às modalidades clássicas de cursos. Os novos tempos exigem respostas institucionais novas. Mas receio que a abertura incondicionada provoque uma perda de qualidade que acabará atingindo justamente os que mais necessitam de uma educação superior qualitativamente forte, isto é, os estudantes trabalhadores, provindos das classes populares. Os cursos rápidos, como as licenciaturas curtas da reforma universitária da ditadura militar no Brasil (lei 5.540/68), agora reeditadas na lei 9.394/96, trazem más recordações e alimentam sombrios presságios. Da mesma maneira, os institutos superiores de educação - uma "nova modalidade" prevista na recente LDB - irão aligeirar a formação de professores, mas talvez também banalizá-la, ao separar a produção de conhecimentos do seu ensino. Que dizer dos cursos sequenciais, que, embora não se apresentem como forma alternativa de graduação, fatalmente funcionarão como tal, dando acesso a profissões mais "leves", leia-se, mal remuneradas, "exigidas pelo mercado"? E os "mestrados profissionalizantes", instituindo a confusão aviltadora entre um título de prestígio (mestre) e um conteúdo curricular de mera especialização?

A parte metodológica está contemplada no art. 9º. A aparência deste artigo é progressista, mas, semelhantemente ao movimento da "escola nova" na primeira metade deste século, que, aliás, busca recuperar, pode esconder, sob a capa do reformismo formal, um sério conservadorismo de fundo. A renovação didático-pedagógica aqui reclamada tem traços interessantes, como o desenvolvimento da reflexão independente, o trabalho em equipe em contextos multiculturais, a combinação entre o saber teórico e prático tradicional com a ciência e a tecnologia de vanguarda; mas esconde armadilhas, como esta que considero assustadora: "Esta reestruturação dos planos de estudo deveria tomar em consideração as questões relacionadas com as diferenças entre homens e mulheres ...". Outro ponto da plataforma de renovação pedagógica é considerar o estudante como centro do processo pedagógico, postura reafirmada também no último artigo desta terceira parte, o 10º (p. 10). Do ponto de vista da dinâmica interna da aula universitária, nada a opor. No entanto, como postura política, a ênfase no indivíduo-estudante poderia significar um enfraquecimento do compromisso social da universidade.

A quarta e última parte da Declaração, denominada *Da visão à ação*, é uma plataforma, um programa de ação. O primeiro ponto diz respeito à avaliação da qualidade

universitária e trai uma certa similaridade com o discurso empresarial da qualidade total. Requer-se uma ampla avaliação, tanto interna quanto externa à universidade, abrangendo "todas as suas funções e atividades: ensino e programa acadêmicos, pesquisa e bolsas, pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamento e serviços à comunidade e ao mundo universitário" (p. 11). Não é preciso dizer, pois está diariamente na mídia, que no Brasil foi montado um amplo sistema de avaliação de todos os níveis da educação, notadamente da educação superior.

O segundo ponto diz respeito à tecnologia na educação superior e abrange desde aspectos consensuais como o da formação de redes de apoio à pesquisa e ao ensino até temas como educação à distância, que, como se sabe, quanto ao nível superior, é polêmica.

O terceiro ponto pede o reforçamento da gestão e do financiamento da educação superior, enquanto que o quarto enfatiza o caráter de serviço público desse financiamento. Já o art. 15 repisa um ponto que é muito caro à UNESCO, a saber, a comunicação dos conhecimentos teóricos e práticos entre os países e os continentes, a internacionalização do saber superior, a globalização cultural. O sexto e o sétimo pontos, contidos nos artigos 16 e 17 (p. 14-15), dizem respeito à cooperação internacional.

A *Declaração* é um documento que, do ponto de vista dos modelos de universidade, pouquíssimo tem a ver com o tradicional corporativo, pouco com os clássicos modernos e muito com os contemporâneos. Na verdade, trata-se de um documento de compromisso entre os modelos contemporâneos, incorporando parcialmente o modelo emergente, ou seja, o neoliberal-globalista-plurimodal, também parcialmente o modelo estabelecido e em crise de hegemonia, o democrático-nacional-participativo, tendo mesmo, em certas passagens, um tom que o aproxima do referencial crítico-cultural-popular. Este último, por definição, é a voz da resistência à exclusão, da promoção da inclusão, é o discurso do não, um grito que sobe dos subterrâneos da liberdade. O modelo estabelecido e em crise de hegemonia é o discurso do talvez, que esconde o sim ao proclamar o não. E o modelo emergente, o neoliberal, é o discurso do sim sem disfarces, da promoção ativa da exclusão em nome da eficiência capitalista.

Compromisso entre as concepções contemporâneas, a *Declaração* pode até ser considerada como o certificado de batismo da universidade do novo milênio, oscilando entre a capitulação ao modelo emergente, a dubiedade entre o modelo em vias de

hegemonia e o anterior e a resistência militante em nome do referencial crítico-cultural-popular.

Bibliografia

- ABRAMES - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. Por uma educação de qualidade para todos. Revista *Estudos*, Brasília, n. 21, out.1997.
- ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do desenvolvimento*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 3 v.
- BRANDÃO, Zaia, WARDE, Mirian Jorge, IANNI, Octávio et al. *Universidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1992. (Coletânea CBE).
- BROVETTO, Jorge. *El futuro de la educación superior en una sociedad en transformación*. Paris: UNESCO, 1998. (Conferência de encerramento da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, da UNESCO, 5-9.out.1998).
- CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Modelo de educação. *Veja*, 19 de agosto de 1998, p. 110-115.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Avaliação*. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, a. 4, v. 4, n. 3 (13), set.1999.
- CHRISTOFFE, Charle, VERGER, Jacques. *História das universidades*. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- DORIA, Francisco Antonio (coord.). *A crise da universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998. 128 p.
- DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JANNE, Henri. *A universidade e as necessidades da sociedade contemporânea*. Fortaleza: Edições UFC, 1981.
- LEITE, Denise B.C., MOROSINI, Marília. *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

- LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JR., João dos Reis (orgs.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 1997, p. 23-62.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1990.
- PENTEADO, Sílvia Teixeira. *Identidade e poder na universidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ROMANO, Roberto. Universidade: entre as luzes e nossos dias. In: DORIA, Francisco Antonio (coord.). *A crise da universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998, p. 15-48.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Da idéia de universidade à universidade de idéias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 27, n. 28, p. 11-62, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JR., João dos Reis (orgs.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 1997.
- UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: UNESCO, 1998.
- _____. *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Paris: UNESCO, 1998.