

DA UNIVERSIDADE MODELO AOS MODELOS DE UNIVERSIDADE⁶

Sérgio Castanho⁷

Resumo: Este trabalho inicia com a valorização do método dos modelos aplicados à história da Educação Superior. Em seguida, examina-se o modelo corporativo de universidade gerado na Idade Média, passa-se pelos modelos ditos “clássicos modernos” (francês, alemão, inglês e norte-americano) e chega-se aos modelos contemporâneos. Consta-se, então, que o modelo democrático-nacional-participativo está sendo superado hegemonicamente pelo neoliberal-globalista-plurimodal, cuja crítica é feita com base no referencial crítico-cultural-popular.

Abstract: This work starts with the valorization of models applied to the Graduate Education History. After that, the University Corporate model created in the Medieval Age is examined, going through the so-called “Modern Classic” methods (French, German, English and North-American) and eventually reaching the contemporary models. It is noted that the national democratic participative model has been hegemonically overcome by the global neoliberal multimodal one, which criticism is made based on the critical popular cultural referential.

Palavras-chave: Educação Superior – História. Universidade. Modelos. Referencial crítico-cultural-popular.

⁶ O presente artigo é um desdobramento do meu capítulo “A universidade entre o sim, o não e o talvez”, publicado em *Pedagogia universitária: a aula em foco* (Veiga; Castanho, 2000, p. 13-48).

⁷ Sérgio Castanho, doutor em Educação, é professor de História da Educação na UNICAMP.

1. O estudo dos modelos

O ESTUDO dos modelos, longe de fugir à metodologia da história da educação, é um dos seus procedimentos preferenciais. No trabalho de Virgínia Fontes (1997), "História e modelos", isso fica claro para a história em geral, aí compreendida, sem dúvida, a história da educação.

O modelo, segundo a autora, "é uma operação conceitual visando a representar relações ou funções que ligam as unidades de um sistema" (p. 357). Geralmente, o modelo pressupõe um enfoque teórico e exerce a função de operação-meio. O papel da teoria em relação ao emprego dos modelos, na obra citada, é estudado em Marx e em Weber e a aplicação dos modelos é vista no funcionalismo, no estruturalismo e nas chamadas "tendências atuais" da historiografia. Fiquemos nos pressupostos teóricos e aproximemo-nos da visão de Marx.

Para Marx, todo pensamento procura alçar-se do imediato, do mundo das representações, onde o real é fragmentário e abstrato, ao conceito, máximo de concretude do real na sua riqueza de determinações. Ou seja, do empírico, que é o concreto para o senso comum, mas é em verdade o abstrato, pobreza de ser, chega-se ao concreto pensado, síntese de múltiplas determinações, riqueza de ser. "O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso". Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado" (Marx, 1982, p. 14). Vê-se, por aí, que há em Marx uma distinção entre o procedimento do pensamento face à realidade empírica e a construção do pensamento científico. Este pressupõe uma síntese como ponto de partida do conhecimento. Trata-se da famosa passagem do *concreto empírico* (na verdade abstrato) ao concreto pensado e da volta daqui para as realidades mais simples, que se explicam pelas mais globais. Estas são as categorias. O pensamento científico, rigoroso, para Marx, é o pensamento por categorias.

A concepção de Marx é complexa. Quando se fala em categorias, não se trata apenas das mais gerais, mais determinadas, mais sintéticas. Há também as categorias mais simples. Mas o princípio marxiano é o da precedência das categorias mais complexas sobre as mais simples, ou da totalidade sobre a singularidade.

O ponto focal do conhecimento, aquele que permite a explicação histórica, é a forma da articulação social: trata-se de uma reflexão totalizada, objetivando integrar as diversas dimensões constituintes da sociedade e explicar as conexões internas que as regem. As modificações ocorridas numa esfera (econômica, política, jurídica, ideológica etc.) implicam gradações diversas de transformações nas demais. Como toda totalidade articulada, alguns de seus elementos devem determi-

nar outros, isto é, transformações em determinado nível geram alterações em outros... (Fontes, 1997, p. 359-360).

O conhecimento científico da realidade social e da história pressupõe, portanto, para Marx, a elaboração de sistemas articulados, sendo que os mais complexos abrangem e explicam os mais simples.

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão, desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado, que toma assim toda a sua significação etc. (Marx, 1982, p. 17).

Vê-se, pois, que Marx não fala em "modelos", mas está a eles se referindo com outros termos, como conceito, de alcance mais amplo, mas também forma, formação, articulação, figura, configuração, "cujo significado aproxima-se bastante da idéia de modelo" (Fontes, op. cit., p. 361).

Sabe-se que o modelo mais complexo em Marx é o modo de produção, que abarca o todo de uma sociedade historicamente configurada. Seu poder explicativo é maior que qualquer outro. No entanto, um mesmo modo de produção passa por fases, em que alguns dos elementos da configuração sofrem alterações. Por outro lado, há dimensões (como já foi dito, a econômica, a política, a jurídica, a ideológica etc.) interagindo numa mesma realidade social. Estabelecem-se então modelos de abrangência menor, com os quais se pode lidar cientificamente, à condição de referi-los sempre aos de abrangência maior. Entre eles estão os modelos institucionais, referentes a certas instituições sociais, como a família, a escola etc.

No presente texto, estaremos nos referindo aos modelos de universidade nesse sentido de modelos institucionais, que se prestam a examinar historicamente as instituições que se dedicaram à educação superior. Existe uma condição de validade para esse tipo de estudo: a de que o modelo institucional se reporte sempre ao modelo estrutural. E, por outro lado, há uma observação a fazer: a de que o estudo no nível de modelos ganha em riqueza de determinação o que perde em riqueza de fatos e manifestações. Por isso mesmo, é de toda validade que se complemente a abordagem aqui apresentada por outras que se dediquem a níveis não modelares, como o estudo histórico de determinada universidade ou conjunto espacial e temporal de universidades. Com mais razão ainda é imperioso que o estudo nestes níveis inferiores de generalidade reportem aos superiores em ordem crescente de totalidade.

2. A crise de modelo

Existe uma evidência, a de que a universidade está em crise, a universidade está em ruínas. Basta ver os títulos de algumas publicações mais ou menos recentes, como *A crise da universidade* (Doria, 1998) ou *Universidade em crise na república dos professores* (Trindade, 1999). Um reputado sociólogo português, Boaventura de Souza Santos, refere-se, em artigo publicado há mais de dez anos (Santos, 1989), à tríplice "crise da univer-

cidade”, institucional, de hegemonia e de legitimidade. É, portanto, afirmação corriqueira, quase consensual, a de que a universidade encontra-se em crise. Dilvo Ristoff (1999), trazendo o foco para a universidade brasileira, vê “três grandes crises” afetando-a.

É preciso indagar sobre o sentido em que se emprega “crise”. Na sua origem grega, a palavra prende com “abismo”. Estar em crise significa estar à beira do abismo ou já ter caído dentro dele. De qualquer forma, o abismo é uma interrupção, um fosso que se abre diante de um caminho, impedindo o viajante de seguir adiante, a menos que encontre uma solução para transpor o buraco. Uma ponte, por exemplo, ou asas para voar até ao outro lado. Chama-se a isso “solução da crise”. Numa crise de saúde, caracterizada pela interrupção do estado de sanidade, a solução pode ser o remédio, ou o repouso, ou a dieta. E numa crise universitária? É preciso saber o que é a “não crise”, quer dizer, o estado normal da universidade, para se diagnosticar que existe crise e se poder aventar alguma solução.

Se há uma universidade em crise, é de perguntar pelo que seria o estado “normal” da universidade. É possível pensar uma universidade sem crise? Ou toda universidade, dada sua própria característica, está permanentemente em crise? Se esta última afirmação fosse a verdadeira, seria possível pensar que duas das principais características da universidade, criticidade e criatividade, referem-se precisamente a seu núcleo de crise. De fato, criticidade é a capacidade de pensar a crise. E criatividade não é senão a capacidade de inventar soluções para as crises.

Nenhuma instituição social, entre elas a universidade, pode viver sem crise. Já foi por demais estudado o caráter conflitivo das formações sociais; já foi por demais evidenciada a crise como residindo no próprio coração das sociedades; já se repisou à exaustão que todas as instituições envolvidas nas malhas das sociedades vivem, no seu microcosmo, as mesmas vicissitudes do macrocosmo social. Dessa maneira, a primeira alternativa pode ser desprezada. Nesse caso, a segunda, e somente ela, pode ser a verdadeira. Ainda assim, restaria indagar se a crise, sendo essencial à instituição universitária, seria permanente ou passageira. Mais uma vez, diríamos que, à semelhança do que ocorre com o entorno social, a crise da universidade pode ter maior ou menor permanência, dependendo do seu caráter estrutural ou conjuntural. As crises conjunturais acompanham a vida da instituição permanentemente; dir-se-ia, para empregar uma terminologia à Braudel, que elas brotam no terreno da curtíssima duração. Já as crises estruturais ocorrem em tempos mais dilatados. A crise estrutural da universidade ocorre no momento em que um modelo institucional não tem condições de seguir caminho, gerando um grande mal-estar em todos os agentes envolvidos e clamando por uma solução radical, a saber, a substituição do modelo vigente por outro. De acordo com Dominique Julia (2001), os momentos de crise são privilegiados para o estudo de uma instituição.

Tudo leva a crer que a universidade vive hoje uma crise estrutural, de modelo. Em *Políticas públicas para a educação superior* (Sguissardi; Silva Jr., 1997), todos os autores de capítulos ressaltaram que em Portugal, na França, no Chile, na Argentina, no Uruguai, no Mercosul em geral, inclusive no Brasil, a universidade está passando por crise de modelo, com a disputa ideológica entre um modelo implantado ou em implantação e outro em emergência ou em início de implantação. Nas três grandes crises anunciadas por Ristoff (1999), uma delas é de modelo.

3. O modelo corporativo

O surgimento da universidade no Ocidente deu-se na Europa nos séculos XI e XII. Antes disso, contudo, podia-se falar em estudos superiores, como nas escolas monacais, que funcionavam nos mosteiros, onde se formaram grandes pensadores da Igreja Católica, ou nas escolas catedralícias, que funcionavam junto às catedrais, das quais saíam os quadros e os administradores da Igreja. Mas não eram ainda universidades, isto é, instituições de educação superior constituídas pela agregação de diversas escolas específicas, nas quais se formavam especialistas diplomados. O primeiro germe de universidade foi a Escola de Medicina de Salerno, na Itália, datando do início do século X, celebrizando-se como marco histórico e também como fulcro de trocas entre as culturas cristã, árabe e judaica. A primeira universidade propriamente dita foi a de Bolonha, na Itália, fundada em 1088, inicialmente como uma escola leiga, não clerical, especializada na área de direito. A mais famosa de todas as instituições medievais de educação superior foi a Universidade de Paris, estabelecida na segunda metade do século XII, entre 1150 e 1170. Até à passagem do século XV para o XVI, formaram-se na Europa cerca de oitenta universidades. Entre as mais célebres cumpre destacar as de Pádua, em 1222, Nápoles, 1224, Salamanca, 1230, Siena, 1242, Oxford, 1249, Cambridge, 1284, Coimbra, 1308, Pisa, 1343, Praga, 1348, Cracóvia, 1364, Viena, 1365, Heidelberg, 1385, Colônia, 1388, Leipzig, 1409, Louvain, 1425, Tübingen, 1477, Barcelona, 1477, Copenhague, 1479, Valência, 1501, e Sevilha, 1505.

Estudantes deslocavam-se de grandes distâncias para ouvirem mestres que colocavam “questões” (quaestiones), geralmente envolvendo a validade dos “universais”, isto é, conceitos gerais aplicáveis a toda uma classe de coisas, ensejando a questão de saber se tais conceitos tinham existência em si ou se, contrariamente, somente as coisas singulares realmente existiam. As aulas de Abelardo, abordando questões desse tipo, atraíam grande número de alunos e excitavam a imaginação de multidões. Aliás, Abelardo, lecionando no claustro de Notre Dame, foi o iniciador da tradição que culminou na Universidade de Paris e, dentro desta, nas aulas de Tomás de Aquino. No curso que deu a partir de 1904 até à guerra de 1914-1918 para os candidatos à *agrégation*, concurso que credencia professores do ensino médio a lecionarem no ensino superior, Durkheim (1995, p. 73) afirmou que foi na universidade que se elaborou a civilização medieval “e que, mesmo sofrendo transformações, iria perpetuar-se até nós, pois é um fato notável que, de todas as instituições da Idade Média, a que, a despeito de algumas variações, ainda hoje se assemelha mais com o que fora outrora, é a universidade”.

A universidade medieval resultou de um processo de encasulamento protetor dos corpos docente e discente, ora de um, ora de outro, por vezes de ambos, diante de poderes externos, nomeadamente a Igreja e o Estado e, muito particularmente, a primeira. A de Paris pertencia ao primeiro tipo, resultando do agrupamento de mestres (*universitas magistrorum*). A de Bolonha foi gerada por um movimento corporativo de estudantes, configurando a celebrada *universitas scholarium*. E a de Salamanca, da reunião associativa de estudantes e mestres. Luzuriaga (1990, p. 85) aponta as diferentes formas de nascimento dessas instituições:

Umam vêm espontaneamente, da autoridade e atração de um mestre, como as de Paris, Salerno e Oxford; outras, por fundação do Papa, como as de Roma, Pisa e

Montpellier; outras por edito do príncipe, como as de Salamanca e Nápoles; e outras (o que é mais freqüente) são criadas por ambos os poderes, como as de Praga, Viena etc.

No entanto, nascidas de uma ou de outra forma, todas elas acabam assumindo a forma corporativa. E todas as corporações universitárias, cedo ou tarde, acabam por entrar em contradição com o poder de que se originaram, lutando bravamente por manter certos privilégios corporativos ameaçados pela interferência externa. Entre esses privilégios, o de conferir a licenciatura, isto é, a licença para ensinar, a *licentia docendi*, que antes era atribuição da autoridade eclesiástica e que, com a emergência da universidade, passa para esta. Quando, como foi o caso em Paris, o chanceler de Notre Dame, preposto do bispo, luta pela competência de licenciar docentes, com exclusão do privilégio da corporação universitária de conferir a licenciatura, a universidade rebela-se, põe-se em pé de guerra e, não podendo ir “reclamar com o bispo”, apela para Roma, dirige-se ao Papa e obtém deste, através de “bulas” ou “breves”, a confirmação e a ampliação de suas prerrogativas. Entre essas figuravam as imunidades e isenções tributárias, que até hoje, com variações de país para país, permanecem no ordenamento jurídico regulador dessas instituições. Também situavam-se entre os privilégios universitários: o direito de greve, que se assegurava nos tempos realmente fechados da cristandade medieval e hoje é uma árdua conquista das instituições de educação superior, como as universidades federais brasileiras o provaram com sua polêmica paralisação de 1998; o de mudança dos estudos, permitindo, em caso de descontentamento da universidade com o andamento de certos cursos, transferi-los para outro local, o que deu origem à Universidade de Oxford, por transferência da de Paris, e à de Cambridge, por mudança da de Oxford (hoje tais transferências são comuns, resultando nos diversos *campi* universitários ou em outras formas mutacionais); e o de jurisdição interna para julgar seus membros, o que, no âmbito puramente disciplinar ou acadêmico – e, portanto, administrativo – prossegue até hoje, excluindo-se a administração da justiça, que passou a ser função pública, não privada, exercida pela Estado. Todos esses privilégios (ou “leis privadas”) eram importantes do ponto de vista corporativo. Mas o mais importante, considerando-se a especificidade da corporação universitária, era o de conferir graus (de bacharel, mestre e doutor), destacando-se o da licenciatura.

Por que a denominação *universidade*? Teria isso a ver com o caráter universal dos estudos, abrangendo a totalidade do real cognoscível, ao mesmo tempo que incidindo sobre cada uma de suas partes, com caráter enciclopédico? Alceu Amoroso Lima, o Tristão de Ataíde, no seu *O espírito universitário*, acha que sim. Inclino-me, na boa companhia de Durkheim (op. cit., p. 91), a pensar que não: “é preciso evitar entender esse nome como se significasse que o ensino dado pelos mestres associados era necessariamente enciclopédico, como se abraçasse a totalidade das disciplinas humanas”. Na verdade, a palavra *universitas* era muito usada na linguagem jurídica para designar uma corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade. Nesse sentido, tinha sinonímia com *societas* (sociedade), *consortium* (consórcio) e até mesmo com *collegium* (colégio), embora esta última viesse a ter significado próprio na vida estudantil. Universidade designava corporação e se empregava não apenas para a sociedade dos mestres, mas igualmente para outras associações profissionais. Por sua vez, a universidade compunha-se de certo número de faculdades. O que era uma faculdade? Inicialmente o termo não era designativo de uma unidade administrativa, mas de um

ramo de estudos ou mesmo de uma disciplina. Aquilo que hoje designamos como uma disciplina, Filosofia, por exemplo, ou como um curso, Curso de Filosofia, por exemplo, designava-se ao tempo com a palavra latina *facultas*. Com o tempo a faculdade deixou de ser a disciplina estudada e passou a ser a unidade onde se estudava essa disciplina.

Vislumbro nesses primórdios da universidade duas características fortemente estruturais que residualmente permanecem até nossos dias como referenciais para a abordagem da questão universitária. Refiro-me à *autonomia* da universidade e à sua *críticidade*, esta articulada com aquela e ambas enlaçadas com a natureza *corporativa* da instituição. Este trecho de Roberto Romano é lapidar a esse respeito:

na urbe renascente, ampliada pelas massas dos sem-terra expulsos dos feudos e deles fugitivos, o trabalho acadêmico, como todos os demais, é um ofício: *negotia scholaria*. Naqueles tempos, ocorre o conflito permanente dos moradores estáveis da cidade, “as pessoas de bem”, e os universitários. Tanto a Igreja, que desejava formar nas faculdades a sua burocracia, quanto o rei, mantendo desejos semelhantes, tiveram problemas graves com a barulhenta e irrequieta busca do verdadeiro, levada a cabo por mestres e alunos. Censuras, regulamentos, estatutos, verbas e bolsas, nada disto impedia os debates livres que surgiam a cada instante nos bairros ‘onde se falava latim (Romano, 1998, p. 17).

É evidente que a universidade medieval não é a universidade do século XXI. Contudo, há uma linha de continuidade no fundo das inúmeras rupturas que assinalaram os mil anos da universidade. Apesar da tensão que marca a inserção social da universidade, ela é uma instituição social e se amolda como tal às diferentes configurações sociais registradas na história. Do modo de produção feudal, que balizou a conformação da sociedade medieval, ao modo de produção capitalista na sua modalidade mercantil, que foi o pano de fundo da sociedade renascentista européia e de suas colônias, daí para o modo de produção capitalista industrial e para as diversas modulações deste, concorrencial, monopolista, neocolonialista, associacionista e agora neoglobalizado, a sociedade mudou muito, as classes sociais se modificaram, a fisiologia geral sociopolítica alterou-se fundamentalmente. E seria ao menos ilógico, se não fosse profundamente anti-histórico, imaginar que alguma instituição social permanecesse incólume. Não haveria a universidade de ser a única exceção numa voragem que transfigurou a família, o Estado, o trabalho, a propriedade.

4. Os modelos clássicos modernos

Apesar do clima de discussão em torno da questão dos universais, a universidade medieval, em geral, era conservadora, no conteúdo e na forma. A verdade supunha-se como dada de uma vez por todas através da revelação divina. Não tinha havido ainda aquilo que Weber designava com a expressão “desencantamento do mundo”, típica dos tempos modernos. A defesa de prerrogativas levou inclusive a universidade a considerar-se como “extraterritorial”, não subordinada aos poderes locais, regionais, nacionais.

A dupla abertura da universidade – à **pesquisa**, pelo exercício da razão humana, num primeiro momento, e pela experimentação, num segundo, e à **sociedade**, cujo destino passa a lhe interessar – vai marcar profundamente a vida dessa instituição a partir da Renascença, culminando em construções práticas e formulações teóricas nos

séculos XIX e XX. Foi nesse tempo que se estabeleceram alguns modelos, sistematizados numa obra de 1966, *Concepções da universidade*, de Jacques Drèze e Jean Debelle, que, nuançados, foram apresentados num relatório preparado por Henri Janne (1981), publicado na íntegra no número 2 dos Cadernos da Associação Internacional das Universidades. Com algumas adequações, apresentarei a seguir os modelos de Drèze e Debelle apud Janne, com nomes diferentes dos originalmente empregados, denominando-os **Modelos clássicos modernos**, aos quais farei seguirem-se outros, de síntese pessoal, que denominarei **Modelos contemporâneos**. Reduzi os cinco modelos de Drèze e Debelle a apenas quatro, porque o quinto, originalmente denominado "soviético", não chega a constituir-se num modelo propriamente dito, mas numa adaptação ao estalinismo do modelo imperial napoleônico. Quatro também são os modelos clássicos arrolados por Darcy Ribeiro (1982), que os denomina apenas com a sua procedência nacional: francês, inglês, alemão e norte-americano.

Os quatro modelos clássicos modernos, na síntese a que procedi, são: 1) Modelo imperial napoleônico; 2) Modelo idealista alemão; 3) Modelo elitista inglês; 4) Modelo utilitarista norte-americano.

Modelo imperial napoleônico⁸

Imperial e napoleônica foi a forma final que a universidade recebeu pela lei de maio de 1806, complementada pelo decreto de março de 1808, de Napoleão I, imperador desde 1804. Mas, na sua essência, o modelo é o da burguesia revolucionária francesa, que, antes mesmo dos fastos de 1789, pela obra dos intelectuais, clamava por uma ruptura na educação superior, tirando-a do casulo medieval em que se encontrava e do escudo da cultura clássica com que se defendia e abrindo-a, a um tempo, para as necessidades da sociedade e para as ciências experimentais e o novo humanismo enciclopedista. Cunha (1988, p. 13) refere-se a um

positivismo difuso da burguesia francesa (*avant la lettre*), para quem a fragmentação da universidade em instituições de ensino profissional, ainda que formalmente pertencentes à universidade, resolvia ao mesmo tempo dois problemas: a demolição de um dos aparelhos de formação dos intelectuais da antiga classe dominante e a preparação dos novos intelectuais para a viabilização do bloco histórico em formação.

Na mesma passagem, Cunha (id., *ibid.*, p. 13) acentua que a universidade "era muito mal vista pelos revolucionários franceses, devido ao espírito corporativo quase medieval nela prevalecente e à utilização da cultura clássica para barrar a entrada das ciências naturais e do enciclopedismo". Foi esse o sentido do decreto de 1808, que criou a Universidade da França, subordinando a ela todas as instituições de ensino do país, inclusive as de ensino elementar e os liceus. O decreto dizia: "O ensino público de todo o Império está confiado exclusivamente à Universidade. Nenhuma escola, nenhum estabelecimento qualquer de instrução pode formar-se fora da Universidade

⁸ A começar deste, a apresentação dos modelos clássicos modernos feita a seguir é praticamente a reprodução da que fiz no já indicado capítulo "A universidade entre o sim, o não e o talvez", publicado em *Pedagogia universitária: a aula em foco* (Veiga, Castanho, 2000, p. 13-48).

Imperial e sem autorização de seu chefe" (Luzuriaga, 1990, p. 182). Pelo mesmo instrumento normativo criaram-se a escola politécnica e as faculdades de ciências e de letras e promoveram-se a faculdades as antigas escolas de medicina e de direito, subordinando estas últimas, juntamente com a de farmácia, a uma severa regulamentação profissional.

Do modelo tradicional, a universidade imperial napoleônica conservou a idéia de universalidade, na leitura pré-positivista dos enciclopedistas, conforme fez notar Durkheim (op. cit.). Conservou ainda as idéias de centro de ensino, quer dizer, de difusão do saber constituído, e de "comunidade vivida sob a forma de uma corporação de ensino", conforme a expressão de Janne (1981, p. 30). Para o mesmo autor, e por outro lado, a ruptura caracterizou-se "pela supressão de qualquer autonomia e pela proteção do Estado", além de ter posto a universidade "a serviço do regime, a fim de fornecer – de algum modo sob medida - uma elite incorporada num mesmo modelo ideológico" (idem, ibidem).

Modelo idealista alemão

Enquanto os franceses tratavam de atrelar a universidade à sociedade via Estado, os alemães procuravam separá-la do jugo estatal, tornando-a um reduto por excelência da liberdade. Ao passo que os primeiros queriam que ela tivesse uma finalidade precípua de ensino profissional, transmitindo aos alunos saberes gerados pela própria pressão da sociedade e revertendo em benefício desta, os alemães queriam que a universidade fosse um reduto de pesquisadores, livres da pressão social, gerando um conhecimento elevado, inacessível à média das pessoas, mas que acabaria revertendo em benefício da comunidade. Qual comunidade? A nação. Por que via? Pela formação de sua elite.

O nacionalismo alemão tinha um motivo a mais para se reforçar, no início do século XIX. É que Napoleão tinha imposto uma derrota à primeira coligação das tradicionais monarquias européias contra a revolução e, em decorrência, ocupara parte do território alemão. Como reação a essa situação, movimentos de defesa nacional espocavam pela Alemanha. A cidade de Halle, no leste alemão, era um dos pontos ocupados. Sua universidade real encontrava-se sob dominação francesa. Essa imposição no âmbito cultural era inaceitável pela intelectualidade e pela juventude estudantil da Alemanha, que reagiu, levando inclusive à transferência para Berlim dessa universidade de Halle. Mais que uma simples mudança de sede, o que aconteceu foi uma criação de universidade. Criou-se a Universidade de Berlim, em 1810, tendo como primeiro reitor Wilhelm von Humboldt, irmão do naturalista Alexander, famoso entre nós por sua histórica viagem à Amazônia. Os estatutos da universidade, elaborados por Humboldt, tiveram orientação nitidamente liberal.

Toda a base teórica do modelo universitário alemão foi dada pelos filósofos idealistas, a começar do seu nome mais expressivo, Kant, que escreveu em 1798 um trabalho sobre a disputa das faculdades. Os outros foram Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt. É verdade que nem todos coincidem em todos os pontos. Fichte, por exemplo, é o mais ardoroso defensor do dever educacional do Estado. Mas

também para Hegel a liberdade só se realiza plenamente no Estado. Já Humboldt defendia em primeiro lugar a liberdade universitária, contrapondo-a, se necessário, ao próprio Estado. No entanto, para todos, o que incumbia à universidade era o resgate dos valores nacionais e, sem dúvida, no auge do Estado prussiano, tal resgate passava pelo próprio Estado.

Modelo elitista inglês

O célebre Cardeal Newman, que, antes de receber a púrpura cardinalícia católica de Roma, foi padre anglicano, publicou em 1852 a famosa obra *The idea of a University*, coletânea de conferências pronunciadas na Inglaterra. Interessante reter a data, meados do século XIX, com a Inglaterra já avançada na sua Revolução Industrial, e a condição do autor, membro da hierarquia religiosa inglesa, formado na tradição anglicana, que é a provedora dos valores da camada dirigente desse país. Pois bem, a universidade, para John Henry Newman, é justamente a síntese desses dois pólos: é uma instituição que vela pela salvaguarda dos valores tradicionais e, ao mesmo tempo, é a formadora da elite que administra o desenvolvimento da nação. Ou seja, numa sociedade cuja burguesia é formada nos quadros da aristocracia, a universidade faz a síntese dos valores da tradição aristocrática com os do progresso burguês. Nesse contexto, ela é o instrumento para a educação da elite, não de uma casta de pesquisadores da verdade pura, como na Alemanha, mas de uma camada comprometida com o governo da sociedade, seja no parlamento, seja na administração civil, ou ainda no governo da colônias ou dos domínios. São palavras de Newman (apud Janne, op. cit., p. 33): “A universidade é um lugar de ensino do saber universal. Isto implica que seu objetivo é antes a difusão e a extensão do saber do que o seu avanço. Se uma universidade tivesse por objetivo a descoberta científica e filosófica, não vejo por que ela deveria ter estudantes”. Quase um século depois, outro expoente do pensamento religioso, o neotomista francês Jacques Maritain, diria: “Segundo a natureza das coisas, as universidades têm por objetivo ensinar a juventude, e não produzir livros, artigos e contribuições sem fim ou fazer alguma descoberta científica, filosófica ou artística” (id., ibid., p. 34).

O centro por excelência da formação da elite dirigente inglesa foi a Universidade de Oxford, de onde se irradiou o modelo de que estamos tratando. É certo que também em Cambridge algo semelhante se passava. Mas o fulcro do modelo foi Oxford. Flexner, citado pelo mesmo Janne, escreveu, num trabalho sobre diferentes tipos de universidades: “Há talvez dois tipos de conhecimento: o conhecimento exato e o conhecimento dos valores; Cambridge está mais para o primeiro, Oxford está mais para o último” (id., ibid., p. 34).

Importa reter, deste modelo, o seguinte: 1) A universidade é escola, voltada para o ensino, não centro de pesquisa, interessado na produção do conhecimento. 2) O saber com que a universidade lida já vem constituído, pronto, não como algo a se construir e avançar. 3) A universidade, ao ensinar, está prestando um serviço à sociedade: há, portanto, uma sobreposição entre ensino e extensão. 4) O serviço que a universidade presta à sociedade é a preparação da sua elite dirigente. 5) Ao mesmo tempo, a universidade é guardiã dos valores da tradição, sobre os quais assenta a sociedade.

Modelo utilitarista norte-americano

Quando, no início desta descrição dos modelos, aludi a seu caráter *moderno*, além de clássico, quis propositalmente excluir os passageiros, que não se tornaram marcos de referência, e que, portanto, não são clássicos, e também os contemporâneos, assim considerados os das últimas duas décadas do século XX. Um deles é o modelo que denominei “utilitarista norte-americano”, baseado na obra de Alfred North Whitehead *The aims of Education and other Essays*, que encontrei citado em Lourenço Filho (1978, p. 32), como uma das “bases” do movimento pedagógico da Escola Nova. Embora britânico da nascimento, Whitehead radicou-se nos Estados Unidos, onde lecionou em Harvard. Filósofo e matemático, foi parceiro de *Bertrand Russel* em *Princípios matemáticos*. Sua presença na área da educação foi marcada fortemente pelo pensamento utilitarista, como, ademais, a de todos os escolanovistas.

Rejeitando o ponto de partida de Humboldt, de uma universidade voltada para o saber, para a busca incessante de um conhecimento superior, Whitehead pensava-a como um “centro de progresso”, que preparasse para a ação. Esta ação seria a de cidadãos ativos, formados na universidade, empenhados no progresso da nação. Ao contrário do pensamento dominante inglês, do preparo de uma elite, Whitehead pensava na ampliação do raio de ação da universidade, abarcando toda a “comunidade”. Por isso falava no “crescimento das universidades, em número, em dimensão e em complexidade orgânica” (Janne, op. cit., p. 36), mas subordinava essa expansão à fidelidade às suas bases, notadamente o serviço à nação.

No eixo do princípio ativo da pedagogia escolanovista, o modelo utilitarista norte-americano de Whitehead centra-se nos interesses de “estudantes ativos”. O corpo docente tem que ter “imaginação” e criatividade para captar esses interesses e orientá-los para uma ação que gere, nos alunos, um “desenvolvimento autônomo”.

Apesar de suas manifestações em contrário, Whitehead acaba traindo seu sentimento de classe quando alude às tradições familiares de estudantes que, geração após geração, permanecem numa mesma grande universidade, constituindo clãs ligados por laços de “distinção” de *alumni* (alunos), baseando inclusive seu prestígio social nessa distinção.

Não é possível, nos limites deste artigo, fazer um acompanhamento detalhado da evolução interna desses modelos. Mas é importante pelo menos consignar que todos as quatro figuras modelares aqui apresentadas sofreram um processo interno de transformações. Só para citar um exemplo, na Alemanha de Bismarck, no terceiro quarto do século XIX, houve uma forte reação conservadora à proliferação da educação superior, originando uma contra-corrente de controle dessa expansão. O chanceler Otto Maria von Bismarck liderou essa reação, que visava evitar a formação do que ele próprio designava como “bacharéis proletários”. Não podendo deter-me no acompanhamento das vicissitudes de cada modelo, remeto os leitores à interessante *História das universidades*, de Christoffe Charle e Jacques Verger (1996).

Mas também não podemos perder de vista o fato de que essa evolução posterior não altera o modelo enquanto tal. Este, como *constructo*, é uma cristalização do espí-

rito. A realidade da educação superior na França pós-napoleônica mudou, e mudou muito. Mas o chamado modelo francês, aqui denominado modelo imperial napoleônico, não se alterou. A universidade inglesa, apesar de seu “elitismo persistente”, conforme a expressão de Charle e Verger (op. cit.), conheceu igualmente várias e significativas mudanças, enquanto que o modelo, como um cristal, permaneceu com a mesma estrutura. Talvez o caso mais significativo diga respeito ao modelo norte-americano, aqui denominado utilitário e baseado na obra já citada de Whitehead. A situação da educação superior nos Estados Unidos mudou muito entre o modelo utilitarista aqui apresentado e o que emergiu no final de século XX com a denominação de modelo neoliberal-globalista-plurimodal.

Para isso servem os modelos: para serem confrontados, na sua existência ideal e supra-histórica, com a prática social humana, real e histórica.

5. Os modelos contemporâneos

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. Quanto ao terceiro, ele surgirá a todo momento como um referencial. Se tivesse que lhe dar um nome, este seria o **referencial crítico-cultural-popular** de universidade.

5.1. Modelo democrático-nacional-participativo

Da imensa crise do capitalismo na primeira metade do século XX, que levou à quebra da Bolsa de Nova Iorque, 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, buscando o “pleno emprego” o Estado desempenharia também uma função na disputa ideológica com o “socialismo real”, 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, promulgada em 1961 (mas gestada desde 1946, quando se fez exigível pela Constituição, ou desde 1947, quando o ministro da Educação Clemente Mariani constituiu comissão para estudar seu anteprojeto, ou então desde 1948 quando o projeto do Executivo efetivamente ingressou no Congresso Nacional), 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 inteiramente na universidade. A tal ponto que um estudioso da universidade no período denominou-a "a universidade crítica" (Cunha, 1989).

Como disse acima, Portugal atrasou-se no abraçar esse modelo. Estudando o assunto, Licínio C. Lima 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, ademais, 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 democrático-nacional-participativo conheceu no Brasil pelo menos três momentos significativos: o de sua implantação (1930-1945), o de seu apogeu (1945-1964) e o de sua crise e superação (1964-1996). Os marcos do primeiro momento podem ser considerados o *Inquérito* de Fernando de Azevedo para o jornal O Estado de São Paulo, em 1926, de que surgiu um primeiro projeto para a criação no Brasil de “uma universidade moderna”; o Estatuto das Universidades, de 1931, que balizou normativamente o aparecimento dessa universidade; e a criação da Universidade de São Paulo, em 1934. O apogeu do modelo correu pelos anos de 1945 a 1964, com a ampla discussão, no seio da universidade, de sua própria configuração e dos rumos nacionais. A tal ponto esteve acesa essa discussão durante esse período que o título da obra de Luiz Antônio Cunha referente a tais anos foi *A universidade crítica* (Cunha, 1989). Finalmente, após o golpe militar de 1964, inicia-se um período de prolongada crise do modelo, culminando, em 1996, com a promulgação da nova LDB, a lei 9.394, que representa o início da hegemonia do modelo neoliberal-globalista-plurimodal, de que nos ocuparemos no item seguinte.

Marilena Chauí (1999, p. 220) divide o terceiro momento do modelo democrático-nacional-representativo em três sub-modelos: a universidade funcional, dos anos 70, a universidade de resultados, dos anos 80, e a universidade operacional, dos anos 90. Assino embaixo da periodização de Chauí, que modestamente acredito ter muita pertinência, mas permaneço no nível de generalização maior que venho adotando neste trabalho.

Quanto ao fato de que o momento atual, inaugurado ostensivamente em 1996 (mas prefigurado sob inúmeros aspectos durante todo o regime militar), seja um momen-

to de crise de modelo para emergência de um novo tipo, a abundante literatura sobre a matéria é unânime em considerá-lo, mesmo quando adote procedimentos analíticos diversos dos com que aqui venho trabalhando ou empregue diferente terminologia.

5.2. Modelo neoliberal-globalista-plurimodal

Este modelo 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. Dispensarei as leitoras e leitores de mais uma arenga sobre a formação do neoliberalismo, os novos marcos do sistema produtivo, seus suportes ideológicos, Hayek, Friedman etc. Indico aos interessados a corretíssima obra *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*, organizada por Emir Sader e Pablo Gentili (1995).

Ora o neoliberalismo é a denominação da ideologia que sustenta a nova “forma” assumida pelo modo de produção capitalista. 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 mercadores 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, conforme ficou muito claro em *O golpe na educação*, de Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes (1989).

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, p. 110), 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...". 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 universidades, 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 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 7.250 reais nas públicas e 31.900 reais nas privadas por ano, o que dá uma mensalidade que varia de 600 a 2.650 reais, vale dizer,

de 3 a 13,25 salários mínimos mensais⁹. Salários mínimos brasileiros, bem entendido, já que 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 flutuando 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 revendas 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). 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 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.

O Brasil, com uma economia crescentemente vulnerável aos humores da especulação financeira internacional, com um quadro social dos mais deploráveis pela assimetria de todo o mundo, necessita de uma pesquisa forte, de uma ciência sólida e comprometida com o desenvolvimento do país e a superação dos escandalosos desníveis de classe que o caracterizam. Os cursos seqüenciais, a redução das exigências na pós-graduação, a criação dos mestrados profissionalizantes – todas essas vitórias do modelo emergente vão, seguramente, na contramão desse fortalecimento da universidade.

⁹ Fiz as conversões, em julho de 2002, ao câmbio de US\$1,00 = R\$2,90 e com o salário mínimo de R\$200,00.

5.3. 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 a personagem Judas do grande romance *Judas, o obscuro*, do romancista inglês Thomas Hardy. 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 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 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?

Penso que a resposta está no referencial crítico-cultural-popular. Entre as fortíssimas vozes que proclamam o modelo emergente, não de se ouvir também as vozes da resistência, apontando para uma universidade pública, acessível ao trabalhador, uma universidade onde se cultive a ciência, onde se pesquise, onde o compromisso com o futuro não ceda às facilidades imediatistas do mercado.

Fiz, em outra oportunidade (Castanho, 2000), uma apreciação crítica da *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* (UNESCO, 1998). Talvez seja interessante terminar o presente trabalho com as palavras finais desse outro:

A *Declaração* é um documento que, do ponto de vista dos modelos previamente apresentados, 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* bem poderia ser o certificado de batismo da universidade do novo milênio, oscilando entre a entrega do sim, o recato do talvez e a militância do não.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR - ABRAMES. 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, I. P. A., CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Modelo de educação. *Veja*, São Paulo, p. 110-115, 19 ago. 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- _____. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- CHRISTOFFE, Charle, VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- DORIA, Francisco Antonio (coord.). *A crise da universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JANNE, H. *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.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1990.
- _____. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.
- MIRANDA, Antônio Carlos de. **As raízes do ensino de ciência no Brasil**. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- PENTEADO, Sílvia Teixeira. **Identidade e poder na universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: CIPEDDES, 1999.
- 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.
- TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: CIPEDDES, 1999.
- 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.
- VEIGA, I. P. A., CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.