

A difícil transição para um Sistema de Ensino Superior na Itália*

Marco Todeschini* *

Resumo:

O texto trata das propostas de mudanças no sistema do ensino superior italiano postas em prática no primeiro ano do novo século. Busca chamar a atenção para a radicalidade de tais propostas na medida em que intervêm profundamente sobre as antigas estruturas acadêmicas, sempre resistentes a qualquer tentativa de mudança significativa. O texto discute, ainda, a universidade italiana na perspectiva das universidades européias.

Palavras chave:

ensino superior; sistema universitário ; universidade italiana

Marco Todeschini
Professor do Departamento de
Filosofia da Faculdade de Letras e Filosofia da Università degli Studi di Milano
Doutor em Filosofia

1 Introdução

O que se põe em prática, no sentido operativo, a partir do mês de outubro do primeiro ano do novo século nas universidades italianas, poderia receber um título breve e direto: *Mudanças nas universidades Italianas*. O título desta comunicação, ao contrário, se expressa de um modo mais articulado: por que? O propósito de um título mais analítico é o de chamar a necessária atenção para a radicalidade das iniciativas em curso, iniciativas que intervêm profundamente sobre as antigas estruturas as quais, até agora, pareciam resistir a qualquer tentativa de mudanças significativas, quer dizer, de modificações capazes não só de ajustar (ou, para usar o verbo italiano, onipresente e paradigmático, *arrangiare*¹) superficialmente, mas de alterar tanto a anatomia quanto a fisiologia do setor.

Naturalmente, a palavra transição deve ser utilizada com prudência. Somente Atenas nasceu armada na cabeça de Zeus e é evidente que “Roma não foi construída em um dia”. Quanto à expressão – aparentemente óbvia – “ensino superior” e o vocábulo “sistema”, procurar-se-á demonstrar que são importantes a ponto de significar mudanças relevantes.

Um outro título possível seria: “A universidade italiana na perspectiva de uma convergência das universidades européias”. Como se verá (e se comentará criticamente), na Itália se faz um uso insistente e nem sempre fundado e/ou justificável desta temática “européia/europeísta”. Mas, primeiramente, ilustraremos a situação atual e a que está para tornar-se operativa e em seguida discutiremos sobre os ícones, mais venerados do que conhecidos, que são a “declaração da Sorbonne” e claração de Bologna.”

2 Uma fotografia do existente

Se uma transformação está em curso é necessário partir de uma fotografia da situação atual para poder distinguir a passagem de uma forma à outra: sem comparações seria impossível dar-se conta das mudanças. Começamos por alguns elementos descritivos (os dados numéricos derivam das fontes oficiais do MURST² sistematizados em 1998). O número total das instituições universitárias (de várias dimensões e estrutura interna) é de 87, das quais 13 (em torno de 15%) não são públicas (isto é, do Estado nacional ou das suas articulações territoriais).(MULONI,199)

A sua distribuição territorial é muito irregular, pois não resultou de planificações (em relação à distribuição da população, em relação às características do território, ou à perspectiva de desenvolvimento social e econômico), mas reflete o forte e tradicional localismo italiano: para as instituições mais antigas, testemunhas do florescer dos centros acadêmicos de séculos remotos, a partir da *Alma Mater* bolonhesa no 11º século e depois com grande vigor nas idades do humanismo e do Renascimento (muitos pequenos centros obtiveram no tempo, o próprio *Studium*, extintos posteriormente, para renascer em nossos dias: valem aqui, entre outros, os exemplos de Fermo e de Vercelli); nas instituições dos últimos quarenta anos incidiu – muito freqüentemente – o orgulho municipal-provincial que originou, sem recursos, instituições que mais tarde obrigariam o Estado nacional a uma intervenção para salvá-las, mesmo nos casos em que sua existência era discutível, por sua utilidade social e econômica.

À ausência total de planificação da oferta deve-se acrescentar uma outra ausência (quase) total: a regulação dos acessos e dos fluxos, uma vez que a escolha individual entre os percursos e entre as sedes é (quase) totalmente livre.³ Uma das muitas conseqüências deste fato é a de que as dimensões das universidades (em termos de estudantes inscritos) são enormemente diversificadas, da gigantesca “Sapienza” (a primeira universidade estatal de Roma), que tem 157.000 estudantes, inscritos em doze diferentes faculdades, à ‘miniatura’ de Benevento, com cerca de 4.000 estudantes, inscritos em três faculdades.⁴

O total nacional dos estudantes inscritos em todas as instituições é de 1.686.000. Os novos matriculados do primeiro ano (1996) somam 310.000. Os estudantes que receberam o título acadêmico final (1997) são 140.000 (menos da metade dos que entraram). Considerando a abrangência do número de inscritos em todos os percursos de estudos e em todas as sedes, a cada cem estudantes que iniciam a universidade, cerca de 34 chegam a obter o grau acadêmico final, ao passo que todos os outros deixam o estudo antes de concluí-lo.⁵

3 Algum confronto

Passamos do retrato individual a algumas fotos de grupo:

3.1 Algumas delas segundo Capasso (2000) apresentam dados que provêm da organização internacional que reúne os países mais

prósperos, isto é, a OCSE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, OECD).

3.1.1 Quota percentual dos estudantes que não completam os estudos no ciclo superior:

média entre os países da OCSE, 35%;
 a quota mais baixa é 11%, do Japão;
 a quota italiana é de 61%, é a mais alta do grupo dos países.

3.1.2 Quota percentual dos cidadãos com idades entre 25 e 64 anos que tem um grau acadêmico:

média entre os países da OCSE, 23%;
 a quota mais alta é de 38,8%, do Canadá;
 a quota italiana é de 8,7%, a mais baixa.

3.2 a segunda foto de grupo utiliza dados que provém do anuário britânico publicado por *The Economist* (1996) com o título “World em Figures”:

Quota percentual das classes de idades entre 18-24 que frequentam o ensino superior:

a quota mais alta é de 99% no Canadá;
 a quota mais alta na Europa é de 57%, na Finlândia;
 a Itália se encontra no 18º lugar (empatada com Israel e Suécia), com 34% (a Alemanha está com 36%);⁶

3.3 fazendo referência somente aos 15 (os países da UE) conforme Istat (1996), encontramos, com relação à idade normal de ingresso no ensino de terceiro grau, as seguintes quotas percentuais (1992):

Universidade	Educação superior não universitária	Total
Máxima 43,5%, Espanha	Máxima 37,3%, Suécia Mínima	29,3% Grécia
Mínima 14,7%, Suécia	Mínima 0,4% Itália	
Itália: 41,7 %	(Inglaterra, Luxemburgo, Holanda, Portugal): nenhum dado ⁷	Itália: 41,3%

3.4 Referindo-nos ainda aos 15 países da U.E. conforme Istat (1996) encontramos, com relação à idade normal para a obtenção do título acadêmico de terceiro grau, as seguintes quotas percentuais (1992):

Diploma Universitário	Laurea (licenciatura na Espanha, Maitrise na França, etc...)
-----------------------	--

Máxima 22,1%, Dinamarca
Mínima 0,7 %, Itália⁸

Máxima 14,5% França
Mínima 0,1% Grécia
Itália 9,8 %

3.5 Voltamos agora aos dados da OCSE para analisar conforme Apano (2000), os aspectos financeiros, isto é, os investimentos:

3.5.1 Quota percentual do PIB (Produto Interno Bruto) investido em Ensino Superior:

média entre os países da OCSE, 1,5%;
a quota mais alta é de 2,9%, nos EUA;
a quota italiana é de 0,9%, a mais baixa.

3.5.2 A subdivisão dos gastos financeiros é a seguinte:

Despesa pública

média entre os países da OCSE, 87%;
a quota mais alta é de 99% na Dinamarca;
a quota italiana é de 86%;
a quota mais baixa é de 51%, nos EUA.

Despesa privada

média entre os países da OCSE, 13%;
a quota mais alta é de 49% nos EUA;
a quota italiana é de 14%;
a quota mais baixa é de 7%, na Alemanha.

Quota pública do gasto financeiro com os estudantes

média entre os países da OCSE, 19%;
a quota mais alta é de 37%, no Canadá;
a quota italiana é de 6%, a mais baixa.

Poder-se-ia continuar a fornecer outros dados aritméticos dos quais trata o vasto relatório da OCSE, publicado pela primeira vez em 1992 e pela segunda em 1996, como produto de um projeto que porta nome gentil, INES (o qual, entretanto, significa *Indicators of Education Systems*), que em inglês tem o título de *Education at a Glance. Indicators* e, em francês, de *Régards sur l'éducation. Indicateurs* (títulos aos quais precisamos estar muito atentos, pois a palavra mais importante é a última, como se verá daqui a pouco)⁹. (CERI-OCSE, 1996)

Mas, as medidas que expusemos até aqui são suficientes para uma avaliação segundo a dupla lógica das competições esportivas: dessas fotos de grupo percebe-se a imagem de uma Itália pequena, feia e mal vestida. Uma imagem de fraqueza que não é fácil conciliar com a prosperidade e o bem estar de um país que, entre outras coisas – e isto é importante –, encontra-se naquele pequeno e reservado clube que vem sendo chamado de G7 (e, por consequência, pertence, naturalmente, também ao G8).

Seria possível que as características e o funcionamento das instituições educativas formais não guardem qualquer relação com as características e o funcionamento do aparato produtivo e, portanto, com a vida econômica e social? Parece impossível ou, pelo menos, extravagante; e se a afirmação se apresentasse como tese, seria muito difícil demonstrar sua verdade.

4 Convite à cautela

Necessitamos aqui de acordo com Schon (1982), do *reflective practitioner* ou então do observador cândido, ingênuo e não precavido. O primeiro adverte: *estejam atentos com a comparação por meio de indicadores, pois não é muito confiável!* O segundo faz uma pergunta que, em sua simplicidade cândida, pode talvez desmontar uma alucinação coletiva, como na fábula “as roupas novas do imperador”: *Mas estes indicadores, na realidade, são indicadores de quê?*

Prestemos muita atenção nas implicações parasitas! A pergunta, aparentemente banal, “um mais um”, ter como resposta, “dois”, aparentemente óbvia, é sem dúvida verdadeira; porém é verdadeira somente nas

condições em que os dois sujeitos do diálogo usem a mesma numeração de base dez; se, ao contrário, recorressem a uma outra numeração, por exemplo, a binária (da qual se serve a informática), a resposta estaria errada, porque a certa é “10” (lê-se “um, zero” e, naturalmente, não dez). Não se deve esquecer que, por fatos e fenômenos menos cotidianos, um certo grau de variação não deveria surpreender (ao contrário, deveria supor uma complexa homogeneidade). Por isto, a indicação explícita dos critérios utilizados é obrigatória para reduzir o risco de mal entendidos.

5 Formas canônicas

O ensino superior, em sua realidade empírica no mundo contemporâneo, apresenta traços e imagens que, a primeira vista segundo catalano et al (1993) parecem *quase* universais:

- . uma pluralidade de percursos de formação pós-secundária, que pode ser indicada como “articulação longitudinal”.
- . uma seqüência de ciclos, cada um dos quais emite um certificado, que pode ser indicada como “articulação transversal”.
- . a regulamentação do acesso, seja em relação aos percursos, seja em relação aos ciclos.

É preciso, porém, estar atento aos mínimos detalhes registrados por um instrumento complexo destinado à observação comparativa das estruturas educativas formais, isto é, a ISCED/CITE (*International Standard Classification of Education/Classification Internationale Type de l'Education*) elaborada e aprofundada pela UNESCO, mas usada também pela OCSE e pela EUROSTAT. A ISCED/CITE, ao nível do ensino de terceiro grau, distingue três níveis, 5º, 6º e 7º da escala geral, dado que, no interior dessas características quase universais, em cada realidade concreta as instituições podem assumir formas muito diversas entre si. Não basta, assim, definí-las apenas por “terceiro grau”.

6 A “normalidade” e as exceções

O cristianismo Vaticano (ou latino), que de fato ao longo do tempo e de sua história cresceu e se expandiu no mundo, conserva uma firme convicção de que é universal. Todavia, em relação à sua liturgia, não

consegue ser verdadeiramente “católico” a ponto de estender o “rito romano” a todo mundo (pensemos nos ritos armênio, caldeu, uniate, etc...); ademais, não consegue ser universal nem mesmo no país que é seu centro, dado que a diocese de Milão continua seguindo o rito criado por um alemão, em Treviri, o qual atravessou os Alpes e em Milão foi aclamado bispo, tendo orientado o cristianismo e batizado o africano Agostinho. Tal rito, posteriormente, passou a ser chamado “ambrosiano”.

Este é um caso exemplar, porém não o único. É natural que os seres humanos sejam influenciados por hábitos e por eles se deixem guiar: o que certamente corresponde a um critério econômico que permite dedicar um esforço de atenção ao novo e ao inesperado. Ocorre, no entanto, que os hábitos regulares da natureza (mudanças do dia e da noite, a seqüência das estações e tantos mais), são difundidos sem que pensemos nos objetos, fatos, situações, instituições, em síntese, nas “entidades” que pertencem mais propriamente à cultura do que à natureza e, por conseqüência, não sendo fixas, podem mudar muito no tempo e no espaço.

Em tempos de processos planetários – *globalization*, na origem inglesa, erroneamente traduzido por *mundialização*, termo que se tornou dominante, pelo menos em língua italiana – tende a reforçar e quase “genetizar” (visto que permanece bem abaixo do nível de consciência) a idéia que certas formas de organização societária existem necessariamente – *to be taken for granted*, como é natural que o sol nasça e se ponha.¹⁰

Não é sempre assim. A Itália e seus habitantes geralmente são reconhecidos pela fantasia, imaginação e capacidade criativa, isto é, pela originalidade. Então, se Milão tem seu próprio “rito ambrosiano”, parece apropriado e legítimo uma transferência metafórica que introduza a idéia de “rito italiano”, considerando que, nesse país, as coisas que “se fazem de um outro modo” são exterminadas.

7 Algumas anomalias italianas

Na Itália as regras *quase* católicas (‘universais’), indicadas anteriormente, não correspondem de fato às estruturas existentes (talvez seja um país herético) e o quadro complexo que se observa (até o verão de 2001) possui, conforme Catalano (1993), as seguintes características:

- a) o ensino superior (ou ensino de terceiro grau) substancialmente se identifica com a universidade: não apresenta, de fato, aquela “articulação longitudinal” que citamos anteriormente (para ser mais claro: aquela instituição que na França existe em paralelo com as universidades, as *écoles d’ingénieurs*, as *grandes écoles* (*Normale Supérieure, Polytechnique, Centrale, des Mines, HEC, ENA, etc.*), os IUT, as *classes préparatoires*, as STS, a EPHE articulada em seções, a EHESS, entre outras).
- b) a autonomia de cada instituição é mais nominal que efetiva, mesmo se em anos recentes tivesse início uma autonomia administrativa no orçamento da gestão. (MERLONI (1989).
- c) e, atenção, pois este é um elemento importante: o único grau acadêmico emitido pela universidade¹¹ é chamado “Laurea”;¹² quem obtiver a “Laurea” tem o direito legal¹³ de ser chamado “doutor”; por conseguinte, a introdução recente do doutorado exigiu, para distingui-lo da “Láurea”, o qualificativo “de pesquisa”.
- d) um diploma “de maturidade” da escola secundária superior é, naturalmente, a condição necessária para ingressar no ensino superior, como em outros países: porém na Itália é também condição suficiente para obter a inscrição em qualquer curso de formação (salvo algumas exceções, entre eles os estudos médicos) em qualquer universidade pública.

Como se vê, existe alguma diferença de peso e importância no esquema geral que aparentemente se aplica às estruturas do ensino superior na maior parte dos países assim ditos “desenvolvidos” e que, impropriamente, são chamados “globalizados”.

8 Origem das anomalias

O que determina essas anomalias que são muitas vezes motivo e origem de mal entendidos nos confrontos internacionais? Para explicar as razões é necessário olhar para trás e considerar as origens históricas desta singularidade.

A arquitetura fundamental (ou para usar uma outra metáfora, a coluna vertebral) das estruturas educativas formais na Itália é mais antiga que o seu nascimento como país independente e unitário (o

reino da Itália nasceu formalmente em 1861), pois se fundamenta na lei do Reino de Sardenha (este era o nome oficial do Estado dos Savoia, cuja capital era Turim) que leva o nome do seu autor, a Lei Casati, de 1859. Na metade do século XIX, em um pequeno reino ainda distante da decolagem industrial,¹⁴ ao ensino superior atribuíam-se, essencialmente, a tarefa de reproduzir a classe dirigente. A universidade foi organizada como estrutura totalmente homogênea, orientada para a formação das profissões liberais (médicos, advogados) dos funcionários públicos, dos professores dos liceus, dos teólogos.¹⁵ Dela se originou a estrutural lacuna da universidade italiana que esperou uma lei de 1990 para que obtivesse a forma, a estrutura e o reconhecimento explícitos do 1º ciclo do ensino pós-secundário, com os cursos para o “diploma universitário”.

9 Agravamento das anomalias

Mesmo que não altere suas instituições, um país que não esteja petrificado ou congelado muda com o tempo, e a Itália mudou em um século e meio de forma impressionante, a começar pela reunificação do território nacional em um só Estado-nação.

Se para atravessar o território da península tivéssemos que confiar somente na rede – extraordinária – das estradas consulares romanas, a Itália estaria, há muito, parada no tempo. Por sorte, expandiu-se a rede das estradas nacionais, logo vieram as ferrovias, depois alguém (na própria Itália, nos anos trinta, dito de passagem) inventou as auto-estradas e a mobilidade não permaneceu sufocada. Não foi assim com a universidade: e o resultado é uma assustadora mistura que um especialista do mundo universitário, na Itália e no mundo, descreve desse modo:

Um irrocervo.¹⁶ Um centauro. Um ipogrifo.¹⁷ Em suma, um monstro. Um quebra-cabeças com peças diferentes, como um ornitorinco.¹⁸ Eis o que é para Umberto Eco, a universidade italiana. Um corpo enorme com um coração de elite, com aulas impraticáveis mas abertas a todos, salas superlotadas, êxodos de Ruanda e uma pequena vanguarda de graduados excelentes. Um ornitorinco estéril, portanto, que põe com contagotas ovos preciosos. (CHIABERGE, 1999)

Que o produto das universidades italianas possa ser de ótima qualidade é publicamente visível pelas obras que muitos arquitetos criam em diversos países europeus e não europeus. Menos visíveis, mas igualmente difundidas, são as obras públicas projetadas e executadas por engenheiros italianos (diques, pontes, estradas, aeroportos, etc...); o projetista do 1º *chip* produzido pela Intel é um físico italiano de nome Faggin. Poderíamos continuar mencionando muitos outros, em diversos setores. A explicação encontra-se ali mesmo, na última frase de Eco acima referida: enquanto quase todos os países têm um setor de ensino de terceiro nível que oferece diversos tipos de formação superior, em relação às necessidades da sociedade, com cursos de diversas tipologias e duração, na Itália continua a existir somente¹⁹ um modelo de universidade que visa a excelência (como é o caso na França, das *Grandes Ecoles*). Nada faz, porém, para regular os acessos e os fluxos, que se regulam sozinhos perdendo-se, ao longo do percurso, dois terços dos que o iniciaram.

10 Resistência às reformas e mudanças sem reformas

O implante monolítico – definido, como se viu, pela lei de 1859 –, falindo aos poucos ao longo dos cinquenta anos da história da República, sofreu diversas tentativas de reforma estrutural completa²⁰ e conheceu, no tempo, correções e acréscimos: a instituição formal do doutorado²¹ inicia-se somente em 1980 e segue procedimentos com complicações barrocas; a introdução do primeiro ciclo, ou do ciclo breve²² chega somente com uma lei de 1990 que, finalmente, dispõe três níveis: aqueles que na área anglófona correspondem ao *Bachelor's degree*, ao *Master's degree*, e ao *Doctorate*, mantendo-se, porém, a escola de especialização na seqüência do segundo nível (também presentes em grande número no setor médico).

Ainda que a autonomia universitária seja muito mais a afirmação de um princípio de confiança, sobretudo por respeito à tradição, e não pela modalidade de funcionamento das simples instituições universitárias (até pouco tempo uma faculdade não poderia iniciar o ensino de uma disciplina nova que refletisse a vanguarda da pesquisa, sem a aprovação preventiva do ministério central), a pressão do mundo real produziu, naturalmente, modificações e inovações. O resultado do processo oferece um inventário de 88 titulações reconhecidas pelos “cursos de Laurea” (cursos de licenciatura, de duração, segundo os setores, de 4, 5 ou 6 anos) e de 98 “diplomas universitários” (projetados e ativados a partir de 1991). (CIMEA, 1988)

Essas cifras exigem uma reflexão: seriam listas arbitrariamente fechadas ou exageradamente prolixas? Por que, na complexidade de uma sociedade contemporânea evoluída existem mais ou menos noventa áreas científicas/culturais/profissionais correspondentes aos cursos de formação superior longa? E, por outro lado, somente uma centena para a formação trienal que, por sua própria definição, é mais orientada a produzir técnicos operativos? Em um regime de verdadeira autonomia acadêmica deveria ser responsabilidade da mesma instituição formativa definir os cursos de formação apropriados às exigências que se manifestam no contexto social. Por este motivo, seu conteúdo deveria permanecer aberto e indeterminado, atualizado de tempos em tempos e não definido e prescrito por instâncias nacionais.²³

A explicação desses aspectos (descritivos ou prescritivos?) encontra-se em um fetiche/totem que na Itália continua sendo devotamente venerado: qual seja, “o valor legal do título de estudo” possui um significado importante até que qualificações de nível superior sejam efetivamente alcançadas. Ou seja, o título basta para garantir o acesso a posições de trabalho, quer dizer, é condição suficiente, mais que necessária. Mas, nas atividades de setores dinâmicos e em rápido desenvolvimento é forte o risco de que um itinerário seguido, porque reconhecido e autorizado pelos poderes públicos, tenha envelhecido antes de ter sido percorrido até o fim. Fato que, naturalmente, depende do dinamismo interno de cada instituição, isto é, do modo concreto pelo qual se interpreta as linhas mestras ministeriais. De todo modo, 88 Laureas e 98 diplomas são decisivamente excessivos como certificações acadêmicas e ou profissionais, dado que um leque mais circunscrito de nomes-profissões, acompanhados de quadros adequadamente descritivos dos cursos seguidos, asseguraria informações mais sólidas sobre quem recebeu um grau acadêmico.

11 Um reordenamento radical

Deveria ser evidente para qualquer um a necessidade de restaurar as partes nobres do velho edifício, de derrubar as partes mais degradadas, de inovar em profundidade. Como dissemos, ao longo dos 50 anos da história republicana as tentativas para aprovação no parlamento de um adequado esquema geral de reforma do ensino superior sempre fracassaram e somente foram possíveis providências parciais. Nem mesmo as normas escritas conseguiram ser colocadas em prática.²⁴

Tais precedentes contribuem para dar destaque à formulação de um projeto amplo de reforma, apresentado no início da legislatura de 1996-2001 – e persistentemente perseguido, não obstante a mudança de três ministros –, o qual agora chega à sua fase prática. O esquema geral parece orgânico e razoável, porém vem sendo recebido de modo crítico pelas partes interessadas (corpo docente, estudantes, opinião pública), com manifestações de dúvidas e perplexidades, e até de uma negação total, seja porque à sua racionalidade vem contraposta uma outra, ou porque uma análise atenta não pode esconder sua contradição (e se procurará mostrá-la): entre a afirmação da autonomia e a prática de uma minuciosa ação prescritiva, entre o propósito de simplificação e um produto muito complicado (não “complexo”, como se poderia raciocinar diante de uma questão difícil, porém não “complicada”).²⁵

Falamos desde o início de “ensino superior” e de “sistema” em lugar de utilizarmos o termo sintético “universidade”: com as novas regras, segundo Catalano et al. (1993), o monopólio da universidade e de uma universidade monobloco se rompe tanto no sentido longitudinal quanto no sentido transversal. Como disse Luciano Guersoni, responsável pela universidade, e também subsecretário de Estado (isto é, vice-ministro):

A reforma do ensino universitário prevê um sistema articulado em três setores, divididos institucionalmente e funcionalmente distintos:

- . ensino universitário (universidade e institutos de ensino universitário);
- . alta formação artística e musical (academias de artes, conservatórios musicais, etc.);
- . formação técnica superior integrada (FIS) (IFTS: rede de institutos de formação técnico-profissional superior, com cursos de duração máxima de 4 semestres, ativados nas regiões e com participação de uma pluralidade de sujeitos institucionais e sociais, e caracterizadas por uma estreita correlação entre formação e trabalho).

12 A estrutura

Quanto à articulação transversal na área do ensino universitário, a partir de outubro de 2001, terá início uma reforma radical em toda a arquitetura da universidade, que pode ser apresentada, sinteticamente, com a fórmula “três mais dois”. Como procuramos demonstrar (o que certamente não é fácil, dado que se trata de uma extraordinária anomalia), por cento e trinta anos não houve outro curso de formação de tercei-

ro grau que não o da “Laurea” que, como se disse, dura quatro anos em muitos casos, cinco em outros (e com o tempo diversos cursos quadrienais foram acrescidos de mais um ano, sobretudo os das ciências naturais), seis para medicina, odontologia e veterinária.²⁶

De agora em diante, com a exceção da área médica, toda a estrutura vem redesenhada em cursos trienais que darão lugar, em cada caso, a um grau acadêmico que continuará a chamar-se “Laurea”. Tais cursos serão seguidos de outro ciclo, de duração bienal, ao fim do qual será conferida a “Laurea especializada”.

Depois de também confirmado o ciclo de preparação para o doutorado (“de pesquisa”) diria que, quanto à arquitetura geral, confirma-se a lei de 1990 (lei 341) a qual, como dissemos, tornara explícito o ciclo breve, instituindo o assim dito “diploma universitário”, preenchendo o vazio estrutural que permaneceu intacto desde a lei Casati, de 1859. Inovação positiva, pois se produziu em poucos anos a definição de uma centena de cursos de formação destinados a habilitações profissionais precisas.

Mas as coisas não são bem assim, pois a lei 341, de 1990, não colocava o ciclo breve e regular em seqüência obrigatória, mas em paralelo, permitindo uma escolha entre cursos mais claramente finalizados para adquirir competências operativas e cursos com estrutura científica mais sólida. Reconhecia ao mesmo tempo, a possibilidade de acrescentar elementos de um dos cursos, no caso em que uma pessoa desejasse retomar mais tarde também o outro. O reordenamento atual, ao contrário, constringe qualquer curso ao esquema seqüencial três mais dois.

13 As unidades constitutivas

Há um outro elemento que caracteriza a reforma, isto é, a introdução dos assim ditos “créditos”. Do que se trata? Substancialmente de dar a cada um dos elementos que compõem o percurso didático necessário para obter o grau acadêmico (Laurea, ou sucessivamente – para alguns – Laurea especializada), cabe dizer, cursos (“magistrais” ou “catedráticos”), exercícios, atividades de laboratório, tempo de estudo individual, um “peso”, o qual se traduz e é avaliado em “créditos”. A conclusão do curso requer o alcance de uma certa soma total.²⁷

Foram muitas as razões que levaram à introdução desta estrutura. Algumas são razoáveis e positivas, outras são discutíveis, outras ainda, são

totalmente privadas de sentido. *A pequena vanguarda de laureados excelentes e os ovos preciosos postos a conta-gotas por um ornitorinco estéril*, da qual fala Umberto Eco, é o produto de cursos extremamente exigentes (que de fato conduzem a um grau acadêmico – de segundo nível no confronto com outros países – apenas um terço dos que entram, e somente pouquíssimos nos tempos legais previstos, enquanto a maioria daquele um terço acaba “fuori corso” – isto é, após o tempo mínimo suposto, permanecendo legalmente inscritos até superarem todos os exames previstos no plano de estudos), nos quais cada um dos cursos, tanto os de formação para o ensino básico quanto os para as universidades, são seguidos de uma avaliação muito severa, com base em programas de exame de grande peso e extensão. Confrontam diretamente pessoa a pessoa. Existem italianos que obtiveram uma *Laurea*, e cuja competência cultural e científica é muitas vezes superior àquela dos títulos de PhD norte-americanos.

Definir o percurso em duas fases, o primeiro ciclo, concretizado somente em 1990 (ainda que em forma diversa, como se notou), e, além disso, estabelecer critérios para distribuir de modo razoável a carga de estudos, evitando que uma simples disciplina demande tempo e energia necessários a um ano acadêmico inteiro, reflete a intenção – perfeitamente razoável – de permitir a um maior número de jovens que completem, com satisfação, um ciclo de estudos ao invés de abandoná-lo ao longo do percurso.

Mas de onde se origina a terminologia “créditos”? A metáfora bancária é por si evidente e no mundo acadêmico norte-americano há mais de um século se fala de *credit system*. Deveria ser um mecanismo técnico para facilitar a mobilidade entre uma instituição e outra. Uma observação cuidadosa, porém, indica que a metáfora bancária permite apenas uma vaga aproximação. Se eu decido fechar uma conta bancária em um banco X e abrir outra no crédito Z, todo o meu saldo da velha conta estará depositado naquela nova, descontadas as despesas administrativas. Mas se um estudante do *Comparative Education Program*, da SUNY (State University of New York, a Universidade estatal do assim dito Empire State, cuja sigla é NY), Buffalo, decide transferir-se ao mesmo Programa na SUNY, Stony Brook, a sede de Stony Brook é soberana para decidir o que reconhecer e validar do curso feito em Buffalo. É exatamente isto o que ocorre com um estudante de filosofia da universidade estatal de Milão que deseje transferir-se para a universidade estatal de Pavia, pois o sistema de créditos ainda hoje não entrou em funcionamento.

Contudo, alguém pode lembrar-se (isto é, fazer referência – imprudentemente) do programa comunitário Erasmus. Este programa foi, sem dúvida, uma iniciativa de grande valor e, desde seu início, funciona bastante bem. Dito isto, não se pode deixar de fazer ao menos três observações:

- a) Em primeiro lugar a *ratio* de fazer uma parte do curso de formação em uma sede diferente da sua, em outro país, não é absolutamente turística, e adquire sentido à medida que o estudante ou o estudioso tem a possibilidade de encontrar pesquisas ou professores que não encontra em sua própria instituição; se for verdade que cada uma das instituições de um Programa Interuniversitário de Cooperação (PIC) está formalmente empenhada em reconhecer o trabalho desenvolvido nas outras, não pode haver a aceitação mecânica de critérios de avaliação e reconhecimento de créditos.
- b) A escolha do nome do programa deve, então, sugerir alguma coisa: o grande humanista holandês simboliza, a seu modo, a profunda e secular tradição de mobilidade dos estudiosos, como a do polonês de Torun (Nicolau Copérnico), que pode fazer seus estudos de doutorado em Pádua e realizar formalmente o doutorado em Ferrara; não há biografia de filósofo, cientista, ou estudioso alemão que não mostre uma mobilidade acadêmica enquanto estudante: será que existia talvez alguma forma de registro bancário para realizar o credenciamento e as transferências de créditos?
- c) Desde seu início, fazia parte do programa Erasmus e, com características muito mais complexas, uma iniciativa cuja sigla era ECTS, que significa *European Credit Transfer System*. Tal iniciativa propunha-se a verificar a facticidade prática de uma planificação (e gestão) modular bastante precisa para permitir um certo grau de automatismo no reconhecimento das atividades desenvolvidas em outras instituições. Alguém já se perguntou por que o modelo ECTS não se tornou o esquema geral e “católico” de referência para o universo dos intercâmbios erasmianos? Se alguém o fez, talvez tenha intuído que existem limites para a industrialização manufatureira da formação; o *Normal System* felbigeriano foi uma genial antecipação do Taylorismo nas origens da escolaridade popular – mas se referia, exatamente, à *Volksschule*, que em outras línguas se chama escola primária –, mas não na formação dita “superior”, que é mais difícil de taylorizar.

Mas os evangelizadores são perseverantes e, insistentemente propalam, ao invés da boa nova, a falsa nova. Eles sustentam que a transformação da estrutura foi um ato obrigatório, imposto pelas “regras europeias”. É verdade que para os meridionais do continente, o argumento da Europa unificada tem e continua a exercer um efeito poderoso de estímulo e atração: é uma locomotiva e um magnético. Porém, não é o caso de se exagerar, pois o efeito pode ser contrário.

É verdade que em 1988 o Conselho das Comunidades Europeias difundiu uma diretriz (Comunidade Europeia, 1988) estabelecendo o reconhecimento recíproco das qualificações de terceiro grau ao final dos processos de formação trienal. Este foi um dos argumentos que o ministro da Universidade e da Pesquisa, Antônio Ruberti (posteriormente Comissário europeu para a pesquisa) fez valer para obter a aprovação da lei do reordenamento dos ciclos, que definia a estrutura em três níveis, introduzindo o “diploma universitário”. Este, porém, facilita a circulação de mão-de-obra e, por conseguinte, os enquadramentos contratuais de trabalho, embora não existam estruturas formais de formação.

Não há dúvidas que, a partir do tratado de Roma, de 1957, ocorreram mudanças na atribuição de responsabilidade em nível supranacional, também no que se refere à formação geral (anteriormente esta era possível somente para a formação profissional, considerada um elemento de ação política sobre os mercados de trabalho); todavia, nem o tratado de Maastricht ou o sucessivo tratado de Amsterdam contém – mesmo implicitamente – atribuições supranacionais quanto ao ensino superior.

Os fiéis, como observa All'egre et al (1999), são zelosos: voltam energicamente após a declaração da Sorbonne de 1998 e – reforçados – com a declaração de Bologna, de 1999. (LO SPAZIO, 1999). Seria um mérito se mostrassem terem lido as duas declarações; talvez as tenham, mas, nesse caso, fizeram prevalecer seus *desiderata* sobre as letras do texto, o que demonstra não o terem entendido.

A declaração da Sorbonne, desde o título e das listas de assinaturas, indica que não há um instrumento legal que *obrigue* os países a adotar formas organizativas impostas em nível supranacional: as assinaturas são de quatro membros, quer dizer, a metade de uma maioria, mesmo que, para uma decisão daquele tipo, bastasse a maioria simples; no título aparece a palavra “*harmonization*” e seria loucura pensar que a música de uma orquestra ou mesmo de um conjunto de câmara so-

mente alcançasse a harmonia se os instrumentos fossem todos idênticos. De fato, a declaração expressa votos na direção de uma crescente *compatibilidade* das diversas estruturas nacionais, mas não sugere que devam ser uniformizadas de modo militar.

A de Bologna, quanto ao seu conteúdo, com realismo auspícia a:

Adoção de um sistema de títulos com simples compreensão e comparabilidade, com o fim de favorecer a possibilidade de emprego dos cidadãos europeus e a competição internacional do sistema europeu do ensino superior;

Adoção de um sistema essencialmente fundado sobre dois ciclos principais, de primeiro e segundo nível...;

Consolidação de um sistema de créditos didáticos, baseado no modelo do ECTS...;

Promoção da mobilidade mediante a redução dos obstáculos ao pleno exercício da livre circulação;

Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade...;

Promoção da dimensão europeia do ensino superior (desenvolvimento dos currículos, cooperação entre instituições, mobilidade, etc..). (LO SPAZIO, 1999)

Tudo é muito razoável, mas nada disso tem relação com os vínculos da União Européia, dado que trinta e um assinaram a Declaração, isto é, o dobro do número dos países membros.

Havia falado da natureza contraditória desta estrutura e agora é o momento de ver onde estão as contradições: a reforma difunde *slogans* e em grande medida se funda sobre *slogans*,²⁸ o que não é nada tranquilizador; e o é ainda menos quando se trata de um *slogan* importante: já vimos como são de argila os pés do *slogan* “créditos”. Um outro *slogan* refere-se, ao contrário, a uma coisa que seria muito séria se não fosse banalizada: a autonomia. O mesmo subsecretário já citado refere-se à “autonomia das universidades, confirmada pela constituição da República e definida com o reconhecimento, às escolas, da autonomia estatutária e regulamentar, da autonomia do orçamento da gestão e da autonomia didática”.

Por que recorrer então a uma mistura tão complicada de normas? Normas, como destacam amplamente na imprensa muitos intelectuais de alto prestígio, que provocaram a construção de minuciosíssimas tabelas para as várias corporações acadêmicas, para

disputar a soberania sobre os territórios como se fossem inexplorados e de reforçar os graus e ordens de vassalagem.

A *Loi d'orientation* de novembro de 1968, conhecida como Loi Faure, que é o nome de seu brilhante autor, conseguiu desativar o potencial explosivo do arquipélago universitário francês, depois do Maio Parisiense, por meio da atribuição de poderes decisórios em doses maciças às mais simples instituições universitárias; isto permitiu a convivência, na área parisiense, de escolas com bases tradicionais muito austeras com a revolucionária Paris VIII, conhecida como Universidade de Vincennes, por sua localização, que aceitava estudantes sem exigir credenciais escolares formais (*Baccalaureat*) e com uma lógica interna de gestão distante das formas canônicas dominantes.

Como assinalamos há pouco, à organização que está para acabar foi acrescida uma lista de 88 percursos para a formação longa e 98 para a formação breve. Discutimos, também, o significado desses números. Com a organização que está prestes a se iniciar existirão quarenta e duas *classes* de Laureas trienais: deve-se esperar que cada *classe* possa realizar mais cursos, o que parece coerente com o *slogan* da autonomia. Mas quando verificamos os termos, não só nos deparamos com alguns estranhos, como a classificação se apresenta como um possível esquema enciclopédico: de fato, encontra-se uma *classe das laureas em ciências jurídicas* (e deveria ser no âmbito das históricas, seculares, escolas de direito), mas também uma *classe de laureas em serviços jurídicos*, o que nos faz sentir um pouco perdidos. Há a *classe de laurea em línguas e culturas modernas*, mas há também a das *ciências da mediação lingüística*. Há, ainda, a das *ciências da comunicação* e neste momento a incompreensão chega ao limite: recuperado o equilíbrio, porém, deve-se observar que não há nenhuma racionalidade em tal organização, mas somente o resultado ornitorínquico das extenuantes mediações entre grupos de interesse acadêmico.

E pensar que o mais interessante do projeto organizativo do programa Erasmus é o seu pragmatismo: quando foi pensado e iniciado, a comissão não procurou formalizar os critérios de “elegibilidade” para as instituições habilitadas à cooperação e ao intercâmbio de estudantes e docentes, deixando aos países membros a completa responsabilidade para formular os elencos das instituições reconhecidas e, às instituições menores, o direito de proporem um PIC a outras instituições de sua própria escolha ou de

aderir as propostas recebidas. Para dar um exemplo concreto: em Milão existe a *SSIT, Escola Superior Interpretes e Tradutores*, uma escola de terceiro grau criada e dirigida pelo município, que não tem *status* de universidade, mas que forma intérpretes e tradutores de elevada competência: bem, a SSIT há anos participa ativamente de intercâmbios dentro do Programa Erasmus. Os seus títulos acadêmicos entrarão agora na *Classe das laureas das ciências da mediação lingüística?*

Se verificarmos a lista das *Classes das laureas especializadas* (aquelas do ciclo bienal, após a Laurea), o número nos assusta, pois são cento e quatro, que poderiam levar, nacionalmente, a algumas centenas de definições concretas locais. Também neste caso valem as considerações feitas ao final do item 10 deste texto com referência ao fetiche-totem do “valor legal dos títulos de estudo”, considerações que poderíamos aprofundar, mas não há sentido fazê-lo para não pesar o texto.

Mas, “a prova do pudim se faz ao comê-lo”, segundo a tradição, como disse (e talvez tenha escrito) um filósofo; então veremos, depois de seu início, se esta reforma será bem sucedida e – sobretudo – se será capaz de transformar o ornitorinco em um animal menos estranho e mais servicial.

Notas

- * Texto apresentado no Congresso da Sociedade Espanhola de Educação Comparada – SEEC, Murcia, outubro de 2000. Tradução de Celso João Carminati, professor de Filosofia da Educação na UNIVALI/SC, doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC, durante o seu Doutorado-sanduíche na Università degli Studi di Milano – Itália.(bolsa/CAPES/PIDCT) Esta tradução e publicação em língua portuguesa (Brasil) foi autorizada pela SEEC.
- 1 NT Expressão que, aproximadamente, corresponderia ao “jeitinho” brasileiro.
- 2 Ministério da Universidade e da Pesquisa Científica e Tecnológica, instituído com este nome em 1989, desmembrando-se do MPI (Ministério da Pública Instrução) a Direção Geral da Instrução Universitária e transferindo-se ao existente Ministério da Pesquisa.
- 3 Cada vez que um ateneu público introduz formas de acesso regulado (uma vez que a expressão *numerus clausus* é considerada blas-

fêmia, se recorre à ilusão linguística do “número programado”) os estudantes excluídos, que evocam a magistratura administrativa sempre conseguem ser incluídos nos cursos, mesmo que as vagas tenham sido completadas.

- 4 É opinião largamente difundida, entre todos os setores interessados (estudantes, famílias e docentes), que as universidades de maiores dimensões têm maior prestígio, porque são de melhor qualidade. Como não encontramos nenhuma avaliação com o objetivo precípuo de verificar esta tese, a sustentamos somente em nível opinativo. Com o livre acesso aos cursos universitários, o resultado prático é a hipertrofia paquidérmica de algumas sedes e a anorexia de outras.
- 5 Uma estupefante taxa de “mortalidade”, como se dizia no passado, ou “dispersão”, como se diz hoje. Na realidade, seria mais oportuno dizer “abandono”, por motivos que veremos mais adiante.
- 6 Dizendo *en passant*, mas com a atenção de um comparatista crítico: uma pessoa atenta – isto é, não condicionada pelos vícios acadêmicos que fazem véu à percepção e ao raciocínio – como um *reflexive practitioner* deveria imediatamente relevar que uma diferença tão perceptível entre países igualmente prósperos como Canadá, Finlândia, poderia indicar que talvez não se esteja confrontando elementos confrontáveis: estamos certos que *Higher Education in North America* tem o mesmo sentido que ensino superior na Europa?
- 7 O problema, em termos comparativos, é o da definição de cada uma das categorias utilizadas: surpreende o primado universitário da Espanha, mas também explica a ausência do “terceiro grau não universitário”.
- 8 Ver a precedente nota 10. Mais adiante encontraremos uma explicação para o dado.
- 9 As diferenças do título nas três línguas bastaria para suscitar uma discussão, filológico-comparativa, muito interessante. Mas não é este o lugar oportuno: basta assinalá-lo.
- 10 Mesmo se não for verdade, pois é a terra que gira ao redor; mas esta é uma outra história.

- 11 Até 1980, quando foi introduzido o assim chamado “doutorado de pesquisa”, e até 1990, quando foi introduzido o “diploma universitário”, ao final dos cursos trienais.
- 12 NT: título de conclusão dos estudos universitários, com duração de 4 ou mais anos com defesa pública de uma tese de Laurea.
- 13 Não é um exagero – daqueles que na Itália são chamados “espanholescos”, uma ironia sobre as “excelências” e similares que a presença ibérica, sobretudo no sul do país, nos deixou como herança, talvez perpétua –, os garajistas de estacionamentos públicos chamarem “doutor” a quem vista um terno e gravata.
- 14 A Fábrica Italiana Automóveis, Torino, a FIAT, nasceu somente quarenta anos depois, em 1899.
- 15 Vale destacar que escolas de engenharia de alto prestígio também internacional, como o Politécnico de Torino e de Milão, nasceram como Institutos Técnicos Superiores, fora da Universidade, aos quais foi reservada a histórica função de prestígio do “fazer”. Enquanto as humanidades se ocupam essencialmente do *otium*, deixou aos outros os *negotia*.
- 16 NT. Animal cujas características físicas são: metade bode e metade cervo.
- 17 NT. Animal com cabeça de águia e corpo de cavalo alado.
- 18 NT. Animal que vive as margens dos rios da Austrália e da Tanzânia. Tem um longo bico, similar aos patos.
- 19 Salvo algumas exceções, que explicam indicadores tão baixos tanto em termos comparativos internacionais quanto em termos absolutos.
- 20 No período que precedeu o movimento estudantil de 1968 havia tomado valor cabalístico o número 2314, que se referia a um contestadíssimo e depois falido desenho de lei, pronto a reformar os estudos universitários.
- 21 Como assinalamos, qualificado como “de pesquisa”, para distinguir-se do título obtido com a Laurea.
- 22 Antes existiam nas formas assim ditas “Escolas universitárias dire-

tas à fins específicos” que preparavam técnicos intermediários, sobretudo no setor médico, como radiologistas, oftalmologistas, etc.

- 23 Como o senso demográfico geral da população que, em nenhum país, se faz a cada mês, mas geralmente uma vez a cada dez anos.
- 24 Uma possível interpretação deste bloco está na circunstante característica da enorme super-representação do corpo acadêmico entre os parlamentares: entre deputados e senadores, centenas fazem parte do corpo acadêmico e entre os ministros, subsecretários não tem havido provavelmente nem mesmo uma, das mais de cinquenta formações de governo, que não tenha visto acadêmicos entre os seus componentes. E, de outro lado, não há país no mundo no qual o corpo acadêmico no seu todo não seja uma categoria fortemente conservadora dos próprios interesses de categoria profissional.
- 25 A busca de um glossário e uma análise adequada da imprecisão terminológica mereceria um estudo a parte. Um estudo que mostrasse talvez a morte do ornitorinco para dar lugar, porém, a um ircoervo.
- 26 Esta anomalia contribui para entender também o motivo das elevadas taxas de abandono: tentemos imaginar, em qualquer outro país, que não exista a possibilidade de escolher um percurso de primeiro ciclo e que se deva fazer, desde o princípio, um Master. Não é difícil prever taxas elevadas de abandono.
- 27 Quem não está hipnotizado por Medusa – anglo-saxã - poderia observar que idéias e práticas desse tipo ocorriam sob outras normas e regras. No outono de 1968, surgia no Parisiense Bois de Vincennes o centro Universitário Experimental que se tornou depois a Universidade Paris 8 (hoje em Saint Denis, mas conhecida por muitos anos como Universidade de Vincennes). Eram numerosos os elementos de radical inovação, como a possibilidade de abertura a estudantes sem as credenciais acadêmicas (baccalaureat); entre estas inovações havia também o conceito de “unité de valeur” (UV) como módulo base constitutivo do percurso de estudo. Isto sem recorrer a metáforas bancárias.
- 28 *Slogan* é um vocábulo celta que significa ... “grito de guerra”. É claro que apela mais à emoção do que à razão.

Referências

- ALLÈGRE, C. et al. *Déclaration conjointe sur l'harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume Uni*. Paris: Sorbonne, 25 de maio de 1998.
- CAPANO, G. *L'università in Italia*. Bologna: Il Mulino, 2000.
- CATALANO, G. et al., Le caratteristiche dell'istruzione universitaria in Italia e nelle esperienze internazionali, in: CHI oaga l'istruzione universitaria?, Milano: Angeli, 1993.
- CHIABERGE, R. Ormitorinchi laureati, In: ECO, Umberto. *Navigatori del sapere: dieci proposte per il 2000*. Milano: R. Cortina Editore, 1999.
- DIRETTIVA relativa ad um sistema generale di riconoscimento dei diplomi di istruzione superiore che sanzionano formazione professionali di una durata minima di tre anni. Bruxelles: Comunidade Européia, , 7 julho 1988.
- INSTAT, *Rapporto sull'Italia*. Bologna: Il Mulino, 1996.
- ITALIA Ministero della Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica. *Guida all'Università*. Roma: CIMEA della Fondazione RUI, 1998.
- LO SPAZIO europeo dell'istruzione superiore. Dichiarazione congiunta dei ministri europei dell'istruzione superiore intervenuti al convegno di Bologna il 19 giugno 1999. Disponível em: <HTT: www.murst.it>.
- MERLONI, F. (Org). *Il Ministero e l'autonomia della Università e della Ricerca*. Bologna: Il Mulino, 1989.
- SCHÖN, D. *The Reflexive Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1982.
- THE ECONOMIST*: "Il mondo in cifre". Roma, Internazionale/The Economist/Profile Books Ltda, 1996.

Abstract:

The text discusses some proposals aiming changes in the Italian higher education system. These proposals are ready to be put forth in the first year of the new century. The text tries to call the reader's attention to the radical character of these reforms since they deeply modify the old academic structures, always resistant to any substantive change. Finally, it examines Italian university in the realm of European universities.

Key words:

higher education; university system; Italian university

Riassunto:

Il testo presenta le proposte di cambiamento del sistema superiore di formazione italiano che saranno messe in moto nel primo anno del nuovo secolo. Cerca di fare attenzione alle profondità delle proposte di riforma, poiché intervengono profondamente sull'antiche strutture accademiche, sempre resistente ad ogni tentativo di cambiamento significativo. Tratta ancora, la università italiana in prospettiva delle università europee.

Parole chiavi:

formazione superiore; sistema delle università; università italiana

Marco Todeschini
Departamento de Filosofia
Università degli Studi di Milano
Via Festa del Perdono, 7
CAP 20123 – Milano – Itália
mett@mailserver.unimi.it

Recebido em:15/01/2001
Aprovado em:12/03/2001