

# Uma Universidade Nova?

Paulo Fernando Lago (\*)

## INTRODUÇÃO: A angústia do vazio

Estudiosos que vêm examinando o problema da reestruturação da universidade brasileira chegam a opiniões freqüentemente comuns, a par de algumas divergências. Todos admitem, pelo menos, que a complexidade da questão é maior do que, inicialmente, se imagina.

Não se trata de afirmação simplista e óbvia. Traduz o grau de dificuldades para se combinar elementos numa equação em que eles entram subordinadamente a efeitos de interdependência.

Os mecanismos dessa rede de relações interdependentes, em virtude do evidente processo de expansão extremamente rápida, acompanhada de sucessivas implementações a partir de um *modelo* instituído, tornaram-se tanto confusos quanto inacessíveis à observação e medida das conseqüências.

Será provável que desta constatação resulte um certo esvaziamento em relação à clareza de concepções ou diretrizes sobre propostas de alterações profundas da organização universitária.

As mudanças são aguardadas com alguma ansiedade, pois todos admitem que as "coisas, como estão, não servem" e, quando se parte da premissa de que existe uma "crise universitária" pairando como algo à parte e não como, simplesmente, um sinal dos tempos.

O pressuposto de que a reestruturação da universidade poderá equivaler à possibilidade de eliminação ou atenuação da "crise universitária" eleva o nível da ansiedade e, assim, ela pode se revestir de atributos messiânicos. A reestruturação, como hipótese de redenção ou remissão dos pecados do ensino superior brasileiro, não se assenta, todavia, num quadro de sólidas concepções e, principalmente, de esquemas que representem perspectivas vislumbráveis. Em poucas

---

(\*) Prof. Titular do Departamento de Geociências do Centro de Ciências Humanas da UFSC.

palavras, há mais mistérios do que certezas neste momento em que fragilmente nos preparamos para tomar posições ou, apenas, para as receber.

Sabe-se, porém, que qualquer que seja a reestruturação, desejada como "solução" um tanto mágica, terá que partir da contestação da atual estrutura. O que é muito pouco.



As críticas sobre a Reforma Universitária, que traçou as características estruturais vigentes e desencadeada no início da década de 70, vêm-se avolumando, notadamente após a extinção de aparatos jurídicos restritivos, como a Lei 477, em particular, e pela "abertura política", em termos gerais.

As críticas ficam confinadas, quase sempre, às fustigações sobre o regime "autoritário" do período que se seguiu a 1964, mas se apresentou lacunosas ou indecisas quanto à precisão de caminhos que devam ou possam ser tomados.

A despeito de se encontrar algum consenso sobre equívocos e ineficiências da estrutura universitária emergente da Reforma, o mesmo não se poderia dizer quanto ao entendimento sobre o que se deverá fazer no sentido de alterações para sanar a instituição dos males diversos, comprometedores de seu papel na sociedade. Obviamente, nada parece ficar discernível quanto aos procedimentos a serem adotados para se aliviar a educação universitária das tensões de "crise".

Valendo-nos da imagem de que estamos na ante-sala de um novo contexto político-administrativo-pedagógico, estamos como os clientes em um consultório, sem saber que remédios serão receitados e, sobretudo, que efeitos produzirão em nossos organismos debilitados.

O volume de comentários sobre a situação universitária, de posições e discussões é, todavia, bem mais expressivo, agora, do que no instante que antecedeu à Reforma de 70. Por outro lado, se não houve significativa densidade de debates no episódio referido, ocorreu intensidade de trabalho, direcionamento de ações a nível de uma tecnocracia que pôde, malgrado opiniões contrárias ou divergentes de alguns críticos, amadurecer um "*modelo institucional*" de estrutura universitária.

As condições de política, marcadamente de exceção, certamente influenciaram no sentido de anestesiar contestações à proposta da Reforma de 70. As oportunidades de discussão foram levemente esboçadas, conduzindo-se os fatos como se houvesse concordância quase geral. Assim, em cada unidade universitária do país, foi aplicada uma receita geral, com mínimos ajustamentos que particularizaram as próprias características de cada uma. Aceitou-se um modelo com passividade, embora sem muito aplauso, pois, em regra, não se possuía sequer uma posição crítica sobre a situação preexistente, isto é, sobre o modelo tradicional baseado na descentralização dos componentes da instituição, as chamadas "faculdades", tenuamente atreladas às respectivas reitorias.

Muitas universidades brasileiras estavam apenas nascendo, como a UFSC, implantada em 1961, quando foram conduzidas a uma reforma. Careciam, é claro, da experiência histórica que permite reflexões, estratificação de idéias revisionistas, enfim, não possuíam a condição básica da auto-crítica que reside na efetiva existência.

Desta vez, entretanto, a proposta de discussão ficou mais aberta, conquanto não se tenha à mão um modelo referencial como ponto de partida, à exceção de aspectos fragmentários da complexa questão. Conseqüentemente, os debates não evoluíram desse plano para o nível de recomendações objetivas, articuladas e convincentes.

O presente estado de coisas corresponde a inevitável esvaziamento ao qual nos referimos anteriormente, em relação à oferta de uma proposta de nova universidade.

É compensado, em parte, por intensas discussões que parecem, entretanto, não sair do intrincado labirinto de dúvidas e de muitos tópicos que melhor serviriam como medidas de implementações em relação à situação vigente.

A intensificação de discussões vale, pelo menos, como alternativa de fuga do vazio que representa a ausência de um modelo estrutural de uma *nova universidade*.

## EM BUSCA DE PRÉ-CONDIÇÕES

Se há um deserto em relação à concepção de um modelo para uma nova universidade, a aridez é diminuída em virtude de algumas idéias que se tornaram acesas, a exemplo de bandeiras há muito

hasteadas, mas revigoradas recentemente como a posição referente à necessidade de maior percentual do PNB para a educação e à manutenção e ampliação do ensino gratuito em todos os níveis escolares.

Estas preconizações, encaradas sob o prisma de ideologias socialistas, encontram resistências um tanto veladas, por estarmos alojados num contexto capitalista em que o setor privado também atua e sente viabilidade na empresa educacional. Ademais, a condição de país desigualmente desenvolvido, pressionado por forte aumento demográfico e diante de possibilidades de opções para atingir fronteiras de investimentos, estabelece sérias dificuldades para a ação do governo.

As preconizações referidas, por outro lado, não se ligam, necessariamente, ao fato específico da melhoria de funcionamento da universidade. São aspirações que, literalmente, representam *pré-condições*. Mesmo concebidas como indispensáveis não implicam em instrumentos seguros, decomponíveis em medidas diretas e objetivas, relacionadas com o ritmo e a qualidade das operações nos campos do ensino, da extensão e da pesquisa nas universidades.

Qualquer que seja a representatividade dos recursos para a educação, se desdobrará uma questão de gerenciamento. E, sob específicas metodologias administrativas-pedagógicas poderá ou não se expressar em resultados considerados bem sucedidos.



Analistas diversos que se debruçaram sobre os esforços de políticas educacionais realizadas por países do Terceiro Mundo, calcados em maciços investimentos, observaram freqüentes desvios entre a nobreza das propostas e resultados alcançados. Alguns, como Harbison e Myers, chegaram a estarem concluídas, admitindo, entre outras considerações que, "muitos países caminham a galope, mas em direção contrária". (\*)

Tal afirmação não exclui, todavia, verificação de resultados positivos, confrontando-se as situações de penúria que existiam antes de

---

(\*) HARBISON, Frederick e MYERS, Charles A. — "Educação, mão-de-obra e crescimento econômico". Fundo de Cultura, RJ — 1964.

mudanças nos rumos de políticas econômicas que optaram pela ênfase de investimentos educacionais.

No Brasil, pensadores como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Oliveira Jr. e muitos outros falavam com insistência sobre "a deves-tação de recursos escassos" que caracterizava a educação brasileira, notadamente nas universidades. Nelas, o fenômeno da "duplicação de meios" escudou muitas posições favoráveis à implantação de um novo modelo estrutural. A Universidade de Brasília trouxe uma concepção que procurou responder a este fato, e não somente, é claro.

Mesmo após 1966, quando se tornou nítida a preocupação gover-namental no sentido de elevar a participação de recursos financeiros para a educação, não faltaram tenazes acusadores do desbarata-mento dos mesmos.

A questão, portanto, de mais recursos para a educação não ter-mina na simples alocação de um percentual expressivo. Em verdade, a questão tem aí seu início efetivo, após definição de específicas priori-dades.



De imediato, quando uma sociedade se dispõe a aplicar signifi-cativas parcelas de suas disponibilidades na educação, ela está de-fendendo um pressuposto que se tornou, após a 2ª Grande Guerra, universalmente aceito.

Mas, nem todos os países estavam nas mesmas condições quanto à extensão de específicas necessidades no campo educacional. Muitos, entre os chamados desenvolvidos, já vinham-se amparando em movimentos históricos que colocavam a educação "democrática" como condição indissociável do desenvolvimento.

O chamado período *tradicionalista*, marcado pela elitização da educação, rigidamente observado nas civilizações antigas, não foi muito diferente da situação que se avançou pela Idade Média européia e penetrou no período reconhecido como "tempos modernos".

Durante e após o Renascimento, as dissensões religiosas, as transformações decorrentes do mercantilismo, como causas gerais, fizeram desabar o modelo educacional "cristocêntrico". A invenção da imprensa móvel, a revolução industrial, sustentada por inspiradoras conquistas nos campos das ciências, forçaram nova imagem de ne-cessidades sociais.

A educação se tornava objeto de políticas especiais das nações que se modernizavam, abrindo-se às classes sociais burguesas, proletariadas e camponesas, na progressão do processo modernizador.

A ideologia da valorização dos recursos humanos já encontrava precursores notáveis como Adam Smith e Jean Jacques Rousseau, o primeiro relacionando-a com o estado de riqueza das nações e o segundo enfatizando-a como instrumento de libertação social. Lutero, rebelando-se contra o monopólio da exegese teológica, viu na alfabetização o caminho para o acesso à Bíblia. Enfim, os países europeus e aqueles que constituíram a extensão valorizada da expansão colonialista, como os Estados Unidos, sentiram, mais cedo do que outros, a essencial importância da educação generalizada, aberta e democrática.

Em função desta antecipação, puderam iniciar fenômenos de "*explosões escolares*", enquanto os países asiáticos e latino-americanos, por exemplo, mantinham ainda modelos elitistas de educação.



As "*explosões escolares*" implicam, necessariamente, em aumento de esforços, em elevação de investimentos para a multiplicação de escolas, de equipamentos educativos, de formação de professores, etc.

O grande obstáculo inicial seria a ruptura das dimensões do analfabetismo, mediante expansão da rede escolar primária e pela imposição do ensino obrigatório.

Já no início do século atual, países mais industrializados haviam alcançados resultados em que o analfabetismo se mantinha apenas como alguns focos localizados, e não generalizadamente, como nos países pobres.

À expansão da rede escolar e do ensino primário seguiu-se, com a mesma violência, a expansão da educação de 2º grau, mediante ações compulsórias que integravam a população escolarizável entre 12 a 17 anos.

Nas décadas iniciais do século XX, a explosão educacional do 2º grau poderia ser aferida nos países industrializados, enquanto nos países "periféricos" ainda se esboçavam esforços pela ampliação da rede escolar de primeiro grau.

No Brasil, somente após 1930 é que se observaria forte incremento da educação do 1º grau. Mas, mesmo no decorrer das décadas seguintes não se evitou a marginalização de larga margem da população escolarizável.

Independentemente de inadimplências em relação à educação de primeiro grau, sinais de "explosão escolar" de 2º grau foram sentidos a partir da 2ª Grande Guerra, praticamente com os mesmos impulsos que eram dados para se assegurar a rápida expansão da educação superior.

Entretanto, enquanto as "explosões escolares" eram verificadas em níveis do primário e do 2º grau, registravam-se imensos esforços de alteração dos precários limites da educação de 3º grau, tanto pela ação direta do governo federal quanto pela ação privada.

No Brasil, conseqüentemente, a história das "explosões escolares" é relativamente curta, comprimindo-se a rápida expansão dos diferentes níveis de ensino como se, em verdade, ocorresse um só fenômeno.

Na década de 60, a expansão do ensino superior manifestou-se com clareza, quando foram implantadas universidades em diversos estados da federação, inclusive a UFSC. A experiência privada assinalava apenas, praticamente, a presença da Pontifícia Universidade Católica, com unidades em várias grandes capitais.

Mas, de imediato, verificou-se surpreendente multiplicação de "faculdades isoladas" que, rapidamente, evoluíram para o modelo similar a uma universidade, sob diferentes condições de manutenção em relação às "federais".

A demanda de ensino de 3º grau, expressiva quanto às universidades federais, com suas pequenas nuances de organização e esquemas de sustentação financeira, atingiu, com impressionante vigor, o campo de ensino privado, o campo de ensino não gratuito.

A graduação de recursos humanos, já em 1970, assinalava um volume aproximado entre os dois tipos de estabelecimentos, os federais, gratuitos, e os privados, não gratuitos, incluindo-se os mantidos com parcial ação de governos estaduais e locais.

Daí em diante, o volume de graduações passou a ser dominado pelos estabelecimentos escolares colocados nestas condições.

Assim, o ensino não gratuito é dominante no atual panorama da educação superior brasileira, em termos de quantitativo de alunado,

e alguns já iniciaram investidas na educação de 4º grau, ou pós-graduação.

\* \* \*

Uma grande interrogação fica, pois, no ar, quando se postula pelo aumento de recursos na educação e manutenção de ensino gratuito em todos os níveis escolares: os sistemas privativos ou semi-oficiais de educação devem ser objetos de ação direta dos investimentos que são reclamados?

Eis uma questão para a qual se evitam respostas consistentes, tanto os propugnadores das citadas bandeiras quanto os que parecem retrucá-los, por as considerar expressões utópicas, conquanto ungidas das mais eloqüentes intenções.

Ademais, a irrecusável alegação sobre a permanência de situações de aflitivas carências em relação à educação de 1º e 2º graus não encontra, à vista de ausência de pronunciamentos, maior interesse entre os defensores da bandeira de "mais verbas para a educação".

Trata-se de uma bandeira erguida com algum entusiasmo, principalmente no seio da comunidade universitária, mas lacônica quanto à destinação de recursos que porventura venham a ser mais generosos.

O aumento de verbas deve ser direcionado para reduzir as penúrias da educação básica ou deve ser conduzido para o âmbito das reais necessidades de melhoria do ensino e da pesquisa universitária?

Esta pergunta parece, hoje, encontrar prenúncios de respostas muito mais no interior da vontade governamental, conforme o texto do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto — 1980/85:

*"— O sistema de ensino apresenta forte tendência seletiva. Estamos, ainda, distantes da capacidade de universalizar o 1º grau, e, mais que isto, reconhecemos que o alcance desta meta não seria possível dentro do sistema regular de ensino. Cerca de 25% da população escolarizável sequer entra no sistema, sem falarmos na proporção de analfabetos na população acima de 15 anos de idade. Ao lado disto, continuam altas as taxas de evasão e repetência na primeira série do 1º grau. A pequena representatividade do 2º grau, nas pessoas acima de 15 anos, mostra a grande mortalidade da população estudantil dentro do sistema. A forte demanda pelo ensino "supletivo" se constitui na crítica acerba à educação regular,*



*divorciada, em grande parte, das características da população pobre e fortemente propensa a excluí-la.*

*O pré-escolar, reconhecido como de extrema importância para o aproveitamento escolar posterior, continua privilégio de famílias abastadas”.*

\* \* \*

O confronto, portanto, de posições entre os defensores de “mais verbas para a educação”, contestando a política econômica do governo, e entre o setor especializado do próprio governo, não indica discordâncias. Apenas, torna-se mais clara a posição do MEC, que enfatiza a extrema carência de recursos nos níveis pré-universitários.

\* \* \*

A manutenção, pelo Estado, do ensino gratuito em todos os níveis escolares é outra aspiração muito repetida pelas mesmas pessoas preocupadas com a questão universitária, alojadas em organismos como a UNE, a ANDES, além de partidos políticos e, isoladamente.

É, certamente, bandeira reivindicatória muito genérica, a despeito da simpatia e nobreza que a anima.

Seus defensores se esquivam de esclarecimentos a respeito das relações entre a entidade mantenedora — o Estado — e o sistema privativo de ensino, que opera em todos os níveis e, inclusive, no intermediário, entre o 2º grau e o universitário.

Em verdade, existe ensino gratuito em todos os níveis, à exceção do “intermediário”, ou seja, aquele gerenciado por prósperos estabelecimentos vulgarizados como “cursinhos pré-vestibular”. A gratuidade, não existe, todavia, numa extensão universal, isto é, acessível a todo o alunado inserido nos diferentes níveis do ensino.

Em relação ao superior, os dados estatísticos nos revelam que as universidades mantidas pelo governo e que têm regime de ensino gratuito já deixaram de ser predominantes em termos de *volume do alunado*.

Desse modo, se podemos falar em “*explosão do ensino de 3º grau*”, idéia coerente com o processo desencadeado na década de 60 e sob a tutela governamental, já teremos de admitir que há uma outra “*explosão de 3º grau*”, em termos da expansão do ensino superior privativo.

Conforme já nos referíamos, a participação do setor privado na educação de nível superior manteve-se tradicionalmente adstrita ao empreendimento religioso, afora exceções. Assim, as unidades integrantes da "Pontifícia Universidade Católica", seguindo uma linha claramente elitizante, procuravam preencher o quadro das necessidades de recursos humanos estratégicos da sociedade brasileira. As transformações demográficas, urbanas — industriais e sociais, que passaram a lhe caracterizar, reclamavam, todavia, a laicização da educação superior e nos demais níveis escolares.

Segundo esta tendência, tornava-se compatível a expansão do ensino gratuito, em vista da emersão de classes médias e, também, proletárias, sobretudo a partir da década de 30. Ideologias socialistas e democráticas se combinaram com correntes de pensamentos atuantes no início do século, entre as quais a do positivismo, emoldurando a já efervescente sociedade brasileira da década de 30, 40 e das seguintes.

Ainda na década de 50, colocava-se como um grande assunto a polêmica sobre a expansão do ensino gratuito no 2º grau, mediante ampliação das escolas públicas. As que já existiam eram minoritárias em comparação com a rede de estabelecimentos, principalmente de gerenciamento religioso.

A questão estava, nesta faixa de tempo, pacificada em relação ao 1º grau, absorvido pela iniciativa governamental, federal, estadual ou municipal. E, em relação ao 3º grau, a rentabilidade modesta da empresa parecia desestimular a iniciativa privada, aguardando-se, pois, a efetiva participação oficial que viria, agressiva, na década de 60.

A rápida multiplicação das universidades federais se efetuou, escudada por consciente e indiscutível necessidade da gratuidade do ensino, como já se aceitava em relação aos demais níveis.

Entretanto, a gratuidade do ensino não perturbou senão ligeiramente a vitalidade da empresa de ensino privativo não gratuito.

Se houvesse eliminação dessa empresa estaríamos diante de manifesto processo de *estatização da educação*.

É claro que para observadores acurados ou interessados nas vantagens do modelo da educação, esta perspectiva de implantação de um "*modelo totalitário*" não se ajustava aos ideais fortemente conservadores bem como aos valores de uma sociedade capitalista e democrática.

O temor pela expansão do ensino gratuito, público, pareceu mais ameaçador em relação ao ensino de nível médio, repleto de estabelecimentos em franca prosperidade, religiosos ou laicos. Mas, os tempos e as leis dos tempos mostraram que os campos de exploração do ensino privado continuaram abertos, em todos os níveis e segundo todas as modalidades de educação.

A vertiginosa demanda pela escolaridade permitia tanto a expansão do ensino gratuito quanto do ensino privativo pago. Os dilemas enfrentados pelas empresas particulares se referiram às questões de rentabilidade, em decorrência de alterações nos aspectos qualitativos do ensino. Muitos estabelecimentos privados de 2º grau encontraram sérias dificuldades, já que o habitual apoio financeiro do poder público tendeu a se desviar para os estabelecimentos mantidos pelo próprio governo, quaisquer que fossem, federal, estadual ou local.

Um pouco mais tarde, a frente de expansão do ensino de 3º grau, para o qual as empresas privadas relutavam penetrar, mostrou-se mais franquida e, não raramente, com a ajuda providencial dos recursos públicos. Assim, mesmo com a roupagem do regime de direito privado, "muitas fundações educacionais" nasceram e cresceram à sombra e à penumbra dos recursos financeiros públicos.

Conseqüentemente, enquanto cresciam as universidades federais, exibindo rápidas alterações quantitativas do alunado, também cresciam as universidades particulares, as fundações educacionais e as faculdades privadas, isoladas, quase todas com alguma forma de apoio governamental.

#### EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NOS NÍVEIS DE ENSINO (em 1.000)

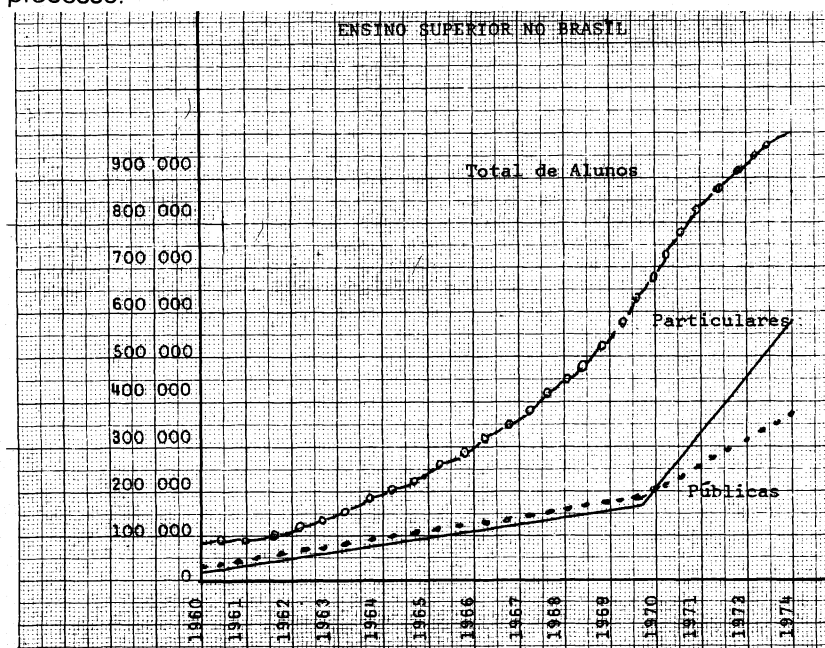
| ANOS | PRIMÁRIO | GINÁSIO | 2º CICLO | SUPERIOR |
|------|----------|---------|----------|----------|
| 1960 | 7.458,0  | 910,3   | 267,1    | 93,2     |
| 1965 | 9.923,2  | 1.645,2 | 609,1    | 155,8    |
| 1970 | 12.812,0 | 3.082,6 | 1.003,8  | 425,5    |
| 1971 | 13.641,0 | 3.442,7 | 1.119,4  | 561,3    |
| 1972 | 14.082,0 | 4.288,6 | 1.299,9  | 688,2    |
| 1973 | 15.463,2 | 4.475,9 | 1.483,1  | 811,2    |
| 1974 | 16.282,7 | 5.359,1 | 1.692,3  | 897,2    |

FONTE: "Crises e Desafios no Ensino Superior Brasileiro", de Edson Machado de Souza, Edições UFSC, 1980.

- Entre 1960/74 as tendências das “explosões escolares” nos diferentes níveis, ficaram claramente delineadas. O ritmo do processo de alteração da população de alunado foi muito mais expressivo segundo a ordem decrescente, isto é, do nível superior ao primário. Aduz-se que a corrida dos investimentos educacionais teve como prioridade o nível de maior custo por unidades que possam ser tomadas como referências.

As elevadas taxas de crescimento demográfico, mantendo a extensão ampla de grupos etários de idades inferiores exercem extraordinária pressão sobre o nível primário que, mesmo com expressivo aumento absoluto, fica muito aquém do atendimento universal, por sua vez dificultado pelas condições do tipo do desenvolvimento brasileiro.

O gráfico que segue mostra mais consistentemente a marcha do processo:



O gráfico, baseado em estatística da SEEC/MEC, revela a extensão das “explosões” no ensino superior. Mostra-nos, sobejamente que, a partir de 1970, o ensino particular, pago, passou a observar a crescente população estudantil, mantendo-se a tendência até os dias atuais.

As peculiaridades dessas expansões indicavam curiosas rupturas em relação a teorias geográficas de distribuição de "equipamentos culturais", que apontam determinados "requisitos mínimos" e que viabilizam a existência desse ou daquele tipo de equipamento. Assim, o ensino superior, confinado a grandes centros urbanos, atingiu subitamente cidades situadas em níveis hierárquicos inferiores, teoricamente destituídos de componentes adequados.

Nas próprias metrópoles, a tradição de localização de escolas superiores em áreas centrais se alterou pela disseminação dos "campi" — expressão de marca evolutiva, e pela implantação de unidades de ensino em subúrbios e bairros periféricos, como expressão de inadequações.

Os procedimentos jurídicos-administrativos permitiram atuação dos "conselhos estaduais de educação", até o limite da "autorização de funcionamento" de estabelecimentos escolares, impondo certa pressão sobre o Conselho Federal de Educação no sentido do "reconhecimento" dos mesmos.

As transformações não foram, é evidente, apenas de natureza quantitativa. Muitos elementos novos estão inseridos no processo que assinala a expansão tanto do ensino público gratuito quanto do ensino privado, pago, além de uma modalidade intermediária que, à falta de outra terminologia, chamaríamos de "ensino modestamente pago". É aquele que identificamos quando ocorre pagamento de anuidades que não garantem a sobrevivência da empresa. A sustentação é permitida por formas de ajuda do poder público, seja por doação de instalações, e facilidades de construção ou por recursos financeiros canalizados para empreendimentos considerados de utilidade social.

Se examinarmos os valores das anuidades e confrontarmos as receitas com as despesas, veremos facilmente que muitos estabelecimentos de ensino pago não teriam condições de viabilidade econômica, mesmo mantendo ensino de baixa qualidade, com salários modestos de docentes e administradores. As condições de viabilidade são, comumente, asseguradas pela participação de variadas formas assistenciais financeiras de origem pública.

Se a questão da gratuidade do ensino se complica por tais evidências, mais ainda se torna confusa quando se insere elementos de análise como a diferenciação do custo em relação a cada curso e, ipso facto, da hipotética necessidade de auto-sustentação.

Sob este ângulo, recomendamos a leitura do trabalho de Antonio Lamberti, onde analisa a questão e nos mostra a complexidade de que se reveste. (\*)

Entre outras considerações, argumenta que o ensino oficial gratuito vem-se tornando mais acessível ao alunado oriundo de classes econômicas mais abastadas, por haver prévia seleção, desde os custos reais de ingresso. "A cada exame vestibular nos deparamos com o ingresso nas universidades oficiais, gratuitas, de alunos de melhor situação econômica, enquanto que aos filhos de famílias de menores recursos só resta a alternativa de partir para os cursos particulares, pagos".

Esta tendência elitizante das universidades oficiais não seria corrigida, pura e simplesmente, como a adoção do ensino pago, segundo o mesmo autor: "A implantação do ensino superior pago terá uma consequência certa: afastará cada vez mais as camadas mais humildes da população dos cursos competitivos".

Há, portanto, uma contradição aparente, pois somos levados a admitir que, se o ensino gratuito está dificultando o ingresso de alunos pobres, o ensino pago os alijará mais ainda. Em termos grosseiros, a situação lembra a canção popular que fala: "se correr o bicho pega e se ficar o bicho come".

O exame mais profundo da questão nos levará, inevitavelmente, a considerações sobre a própria condição do processo de desenvolvimento da sociedade brasileira que parece, a princípio, não comportar o modelo de educação que se pretendeu universal e permaneceu inadimplente, exibindo extensa faixa de populações estudantis à margem dos benefícios educacionais. E, esta inadimplência parece sensibilizar mais seriamente os setores governamentais em relação ao ensino de 1º grau, seguida do ensino de 2º grau.

A absorção dos recursos modestos pelas universidades parece estar sendo trazida à tona como um entrave a outros objetivos que não dizem respeito às necessidades de mais volumosos investimentos no setor superior de ensino, onde frentes de pesquisas ficam adormecidas diante das dificuldades atuais.

---

(\*) "A gratuidade do Ensino Superior Oficial", in "O Estado de São Paulo", de 30/12/83.

## BLOQUEIOS À CRIATIVIDADE

Não será preciso esforço de imaginação para se aceitar que as pesquisas nas universidades sofrem pesadamente as limitações de recursos financeiros.

Um pouco mais será exigido para admitirmos que esta circunstância implica num verdadeiro e angustiante bloqueio à capacidade criadora de recursos humanos que, por outro lado, encontraram mais efetivos mecanismos de qualificação. A ilação é simples. Diante de dois fatos antagônicos emerge um estado de indisfarçada insatisfação, isto é, ocorre disritmia entre a disponibilidade de pesquisadores e as condições para o exercício deste potencial criador.

A manutenção de uma universidade não inclui gastos específicos com atividades de pesquisas, ficando as mesmas à margem de previsões orçamentárias.

Os recursos destinados ao cobrimento de despesas de "pessoal" abrangem mais de 60% da disponibilidade total. Os restantes são destinados a "custeio", com desdobramentos que abrigam gastos com "terceiros", de natureza "assistencial" "administrativos" etc..

A pesquisa não constitui um item identificado, capaz de estabelecer um comprometimento de instituição. Não é, conseqüentemente, pela voz da proposta orçamentária, uma fala específica. A pesquisa é desejada como imperativo da evolução da entidade, mas não é uma proposta ou um fato rotineiro. É, mais precisamente, um acidente gratificante na dinâmica da vida universitária, graças a alguns mecanismos paralelos aos quais as universidades se atrelam numa corrida quase desesperadora para obtenção de recursos que resultam, todavia, em conquistas aleatórias.

A pesquisa é possibilitada nestas condições, intermitentes, mediante formas contratuais com entidades financiadoras situadas no contexto do aparelho administrativo do poder público e, também, em função de eventual interesse de instituições privadas ou oficiais. Assim, entidades como o FINEP e o CNPq aparecem com mais assiduidade, mas nem sempre são suficientemente generosos e estáveis quanto ao suprimento de recursos. E, as agências financiadoras possuem programas próprios, prioridades que, mesmo indiscutíveis quanto à validade, excluem as universidades de suas próprias opções. Assim, a pesquisa tende a ser dirigida de fora para dentro.

Em função, pois, de escalas específicas de prioridades, os ingressos extra-orçamentários tendem a ativar diferencialmente setores e potencialidades das universidades.

Alguns, alojados em "institutos", identificados como "núcleos" ou "grupos emergentes", de acordo com a estrutura organizacional, mais adequados a atuarem como "respostas" às demandas externas, puderam concentrar benefícios de ingressos enquanto outros ficaram à espera de novas prioridades, a exemplo dos setores de ciências humanas.

Criam-se, portanto, nas universidades, mecanismos desencadeadores de desigualdades de oportunidades que forçam, por sua vez, a existência de uma competição interna, surda ou declarada, no sentido de obtenção de recursos de contrapartida, isto é, de espaço funcional, instalações e equipamentos, além de acréscimos em despesas com "terceiros".

A ocupação dos "campi" se tornou questão à parte, revelando em todas as unidades universitárias certa tendência de ampliação territorial dos setores de ensino e pesquisa que refletem a influência das prioridades externas. A própria concepção da funcionalidade dos "campi" se mostrou desajustada em relação às demandas adicionais, além das dificuldades inerentes às transformações quantitativas de populações estudantis, docentes e de servidores.

E, o espaço funcional, vislumbrado para operações de pesquisa, acompanhou a improvisação inevitável que passou a comandar decisões quanto ao uso do solo do campus universitário. Assim, laboratórios e equipamentos se misturam com operações rotineiras de ensino, alijando pesquisadores de ambientes mais adequados à vitalização de potencialidades criadoras.

Em vários aspectos, a perspectiva da pesquisa, saída fundamental para os "inputs" da qualidade do docente, se vê diante de bloqueios angustiantes, geradores de óbvias insatisfações e redutores da contribuição possível das universidades.

Enfim, o resultado é que uma universidade apenas fragilmente dotada de condições para realização de pesquisas não pode se constituir naquele "sistema de idéias vivas" de que nos fala Ortega y Gasset.

Entretanto, a par da constatação de carências de recursos para a dinamização das atividades de pesquisas, outros críticos da atual política educacional também sustentam que ocorre um distributivismo



de verbas escassas, com atomização de operações que as conduzem a resultados meramente quantitativos e não, como se aspira, promissores e afirmativos do poder inovador universitário.

A qualidade da pesquisa seria, para esses críticos, muito mais produto da qualidade dos projetos e dos executores do que da disponibilidade de recursos financeiros.

Este posicionamento advoga a necessidade de identificação de prioridades, reclamando, praticamente, a dissociabilidade entre docentes e pesquisadores, a partir de programação interna.

A consolidação do esquema de regime de tempo com dedicação exclusiva, entendido como premissa para o desenvolvimento da pesquisa, além de outras necessidades, já que impunha a "sedentarização" do docente no "habitat" universitário, ou seja, no "campus", parece não ter tido a resposta adequada.

A ênfase dada à operação de qualificação de docentes, abrindo-se benefícios ao afastamento para pós-graduação ou implantando cursos internos ampliou, consideravelmente, o acervo de publicações universitárias e premiou talentos que dificilmente seriam revelados. Mas, a ausência de critérios mais seletivos permitiu benefícios apenas de ordem pessoal, deslocando docentes de funções menos exigentes, mas importantes, para a busca prolongada de títulos e não de resultados efetivamente criadores, sacrificando disponibilidades financeiras que teriam melhor proveito em outras finalidades.

A compreensão, porém, dessa trama funcional a que ficou subordinada a vida universitária somente seria possível mediante análises mais profundas de outras situações, com a estruturação dos "departamentos" e a estrutura curricular flexível mas nem sempre coerente com limites orçamentários e funcionais.

## A IMPERMEÁVEL FRONTEIRA CURRICULAR

A Reforma Universitária nos legou nova concepção de estrutura curricular, calcada na valorização de "ciências básicas", integrantes de um "primeiro ciclo" e na flexibilidade de "disciplinas", visando inovações e ajustamentos rápidos para a oferta de novas "habilitações" e novos cursos.

Resultantes imediatas no plano organizacional, foram as criações de "coordenadorias de curso", "colegiados de curso" e, numa instância superior o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Os currículos escolares das instituições universitárias federais foram-se constituindo de extensa oferta de "disciplinas" que, frequentemente, ultrapassam as "cargas horárias" exigidas pelo Currículo Mínimo Obrigatório estabelecido pelo Conselho Federal de Educação.

Este novo quadro significa que ocorreu a derrubada daquela dificuldade existente nos tempos pré-Reforma, para se cumprir um mínimo requerido. Após a Reforma, cada curso se enriqueceu de abundante lista de disciplinas, obrigatórias, optativas, de "pré-requisitos", enfim de uma família de identidades ou diversidades temáticas. Em relação às identidades temáticas se constata, não raramente, tal fraternidade de abordagens que a repetitividade se torna inevitável, lembrando o princípio da pedagogia latina — "Repetitio mater studiorum".

A fartura de disciplinas, devidamente codificadas, estabelece certa irritação entre alguns professores que a vê como presunçoso jogo de supostas interdependências temáticas, geralmente condicionador de rupturas na organicidade dos cursos.

E, indignados, recordam-se dos magros mas ditosos tempos dos "cursos seriados", quando os alunos se inseriam num ambiente com conteúdo um tanto tribalista, representado pelas "turmas" e toda uma expressão de valores e propósitos decorrentes.

Este contexto diferia bastante do atual, em que os alunos se identificam pelas "fases" pelas quais passam, com certa "promiscuidade" e se deparam com o séquito de disciplinas e professores ao longo do curso. Para muitos, esta circunstância impossibilita a reciprocidade de mais permanente e profundo relacionamento entre os atores que participam dessa complicada peça sem serem, propriamente, protagonistas...

Desse modo, a Reforma teria funcionado como caminho debilitador de valores que afetam o estado psicológico dos segmentos envolvidos — professor e aluno a par de algumas reconhecidas compensações.

Diante desse resultado, já se manifestam reações saudosistas, geralmente pelos docentes que tiveram oportunidades de vivenciar episódios históricos diferentes, anteriores e posteriores à Reforma. Os

demais professores, relativamente jovens e que formam significativa parcela dos atuais corpos docentes das universidades federais, tiveram apenas vivências pós-Reforma. Alguns inclusive, graduaram-se segundo as mudanças introduzidas em 1970. São, portanto, "produtos" gerados e não acompanhantes de um processo de mudanças.

Muitos administradores reconhecem abusos de flexibilização curricular, que atormenta a vida do estudante, perturba sua gradualística aquisição de conhecimentos articulados e direccionados, que pressiona, ademais, as escassas reservas de recursos financeiros pelas sucessivas contratações de docentes e desdobramento de despesas decorrentes.

Entretanto, um retorno aos cursos seriados poderia romper com violência um "modus faciendi" que, para outros, se tornou impermeável, imutável, embora alterável em aspectos de variações.

Esta posição evoca, portanto, certa contradição entre a proposta curricular flexível da Reforma e a rigidez com que muitos defendem a sustentação do rumo que tomou no sentido de quase irrefreável oferta de disciplinas, com sinais de uma parafernália mais eloqüente do que a organicidade que se espera de um currículo escolar.

## LIMITAÇÕES PARA PROPOSTAS DE NOVA UNIVERSIDADE

Falamos, linhas atrás, que muitos atuais docentes não tiveram outra visão de universidade senão aquela herdada da Reforma e que, assim, podem ter maiores dificuldades para participarem, de modo ativo e não como expectadores, no sentido da formulação de propostas para uma nova universidade.

As limitações quanto a isto são, todavia, mais gerais, atingindo as próprias "associações de docentes" e o poder instituído das "administrações universitárias".

As primeiras, em que pese o poder de pressão, claramente observado em manifestações contestatórias em níveis locais e no nacional, não possuem instrumentos adequados para imporem uma "nova ordem universitária".

As segundas, em decorrência de subordinações legais, encontram-se limitadas para idealizações que transcendam a algo mais do que constantes esforços de adaptações e ordenações que se orientam de cima para baixo, isto é, da esfera ministerial para as unidades

universitárias. Mesmo, pois, que sejam ouvidas, não poderão gerenciar um processo de mudanças profundas, inseridas que estão num contexto político-educacional que estabelece fronteiras à autonomia.

De qualquer modo, a discussão sobre a "reestruturação" da universidade brasileira parece, em verdade, interessar a muitos, mas superficialmente, e a poucos em termos de um desafio, de compromisso mais rigorosamente intenso e disciplinado pela busca de uma nova ordem. As motivações são diferenciadas entre os interessados, em função de escalas específicas de responsabilidades, de alcance de informações e de poder de decisão.

Enquanto este estado de ânimos prevalece, com vozes isoladas tentando sacudir pessoas que mais se comportam como transeuntes do que como atores de um processo, poder-se-á deduzir que propostas deverão surgir, provavelmente saídas dos relativamente fechados gabinetes de setores de tecno-estrutura de que nos fala Galbraith.

— Por se constituir como força criadora mais próxima da condição de onipotência, aguarda-se a participação da tecnocracia ministerial que poderá, segundo alguns intérpretes, surgir com propostas globalizadas ou, segundo outros, mediante esquemas que não fugirão ao fluxo de arranjos impregnados de conteúdo casuístico.

As perspectivas mencionadas, mesmo que sejam as mais adequadas, dificilmente poderão, porém, se consubstanciar como proposta de uma nova universidade, ipso facto, com nova estrutura e não simples roupagem da estrutura gerada pela Reforma. E, principalmente, nada indica que as novas postulações venham a aliviar o nível de tensão da chamada "crise universitária".

Qualquer proposta de uma universidade nova, em termos de reestruturação, parece se colocar como algo apenas ambicioso, já que não se trabalha em cima de um "modelo" especificamente concebido como alternativa. As reflexões não escapam ao campo de realidades do modelo existente. Permanecem como variações em torno do mesmo tema. Busca-se a universidade nova, mas se pensa e se age segundo impulsos de implementações do que existe.

Quem sabe, o caminho já está mais claro do que todos imaginam? Quem sabe, estamos em pleno processo de reestruturação, assegurado pelo dinamismo desencadeado pela Reforma de 70? O que existe, hoje, caracterizando a universidade brasileira, afinal, já difere bastante do que a caracterizava em seu início após a implantação da Reforma de 70.