

# **EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE**

**Volume 4**

**Universidade e  
Compromisso Social**

Coordenação-Geral de Avaliação Institucional e dos Cursos de Graduação  
Iara de Moraes Xavier

Coordenação-Geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
Amir Limana

Coordenação-Geral de Estatísticas da Educação Superior  
Jaime Giolo

Coordenação-Geral do Simpósio *Educação superior em debate*  
Dilvo Ristoff  
Jaime Giolo  
José Dias Sobrinho

Organização do Simpósio *Universidade e compromisso social*  
Dilvo Ristoff  
Jaqueline Moll  
Palmira Sevegnani

Coordenação Editorial  
João Luiz Horta Neto

Universidade e  
Compromisso Social

Coordenadora-Geral da Linha Editorial e Publicações  
Lia Scholze

Coordenadora de Produção Editorial  
Rosa dos Anjos Oliveira

Editor-Executivo  
Jair Santana Moraes

Coordenadora de Programação Visual  
Márcia Terezinha dos Reis

Revisão  
Luiza Guimarães Lima

Capa  
Marcos Alfredo Hartwich

Diagramação e arte-final  
Roosevelt Silveira de Castro

Tiragem  
1.500 exemplares

Editoria  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep/MEC)  
Esplanada dos Ministérios, bloco L, anexo I, 4º andar, sala 418  
70047-900 Brasília-DF - Brasil  
Fone: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042  
Fax: (61) 2104-9812  
editoria@inep.gov.br

Distribuição  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep/MEC)  
Esplanada dos Ministérios, bloco L, anexo I, 4º andar, sala 418  
70047-900 Brasília-DF - Brasil  
Fone: (61) 2104-9509  
publicacoes@inep.gov.br  
<http://www.inep.gov.br/publicacoes>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

---

Universidade e compromisso social: Brasília, 25 e 26 de agosto de 2005/  
Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto  
Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.  
244 p. – (Coleção Educacional Superior em Debate; v. 4)

ISBN: 85-86260-39-8

1. Educação superior. 2. Universidade. I. Ristoff, Dilvo. II. Série.

CDU 378.4

---

## SUMÁRIO

### **Apresentação**

*Reynaldo Fernandes* ..... 7

### **Introdução**

*Dilvo Ristoff* ..... 9

### **Parte I – Contribuições**

O PNE e a Expansão da Educação Superior Brasileira

*Jaime Giolo* ..... 19

Universidade, Mercado e Crise do Pensamento

*Sérgio Luiz Prado Bellei* ..... 53

Universidade e Compromisso Social

*Pedro Goergen* ..... 65

### **Parte II – Debate**

Apresentação dos Participantes. .... 99

Debate Universidade e Compromisso Social

Dia 25/8/2005. .... 103

Debate Universidade e Compromisso Social

Dia 26/8/2005 ..... 197



## APRESENTAÇÃO

Reynaldo Fernandes\*

Este volume, o quarto da série *Educação Superior em Debate*, que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) está lançando, a partir de uma promoção da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior, trata de um tema central na discussão da construção de uma universidade democrática voltada para os interesses da maioria da população.

Uma das formas de construir a democracia na universidade é debater o seu compromisso social. Esse foi o tema de um simpósio que reuniu no Inep, durante dois dias, um conjunto importante de especialistas e representantes da nossa intelectualidade, com o objetivo de discutir e, principalmente, apresentar propostas para iluminar um tema tão relevante para a nossa sociedade. O fruto desse debate está retratado neste livro.

O simpósio tratou de temas como as metas definidas pela Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente a que se refere à expansão das vagas da educação superior até atingir a marca de 30% de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos. Discutiu-se, também, a expansão das universidades públicas e a importância do ProUni para a consecução do que foi instituído pelo PNE. Outros pontos abordados foram as diferentes visões da universidade e o seu papel na formação de indivíduos autônomos e conscientes de sua posição na sociedade. Como é possível perceber, são temas polêmicos e complexos e, exatamente por esse motivo, ganham grande relevância.

Este conjunto de simpósios já discutiu, até agora, temas muito caros para a universidade brasileira, tais como: a avaliação participativa, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a relação entre a

---

\* Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

universidade e o mundo do trabalho. Os próximos simpósios continuarão a debater e a apresentar propostas sobre os desafios da universidade brasileira para o século XXI e, a exemplo dos anteriores, também serão transformados em livros.

Essas atividades fortalecem o papel que este Instituto vem desenvolvendo ao longo de quase sete décadas de existência, na promoção e no desenvolvimento de pesquisas na área educacional que permitam oferecer subsídios para que todos os que estejam envolvidos com os destinos da educação brasileira possam melhor compreender os desafios que devem ser enfrentados para a construção de uma nação soberana e justa.

## INTRODUÇÃO

*Dilvo Ristoff\**

Este é o terceiro de um conjunto de dez simpósios temáticos sobre educação superior. O primeiro ocorreu em dezembro de 2004 e versou sobre avaliação institucional participativa, que vem sendo construída a partir das Comissões Próprias de Avaliação no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O segundo aconteceu há duas semanas, sob o tema “Enade: Perspectiva de Avaliação Dinâmica e Análise de Mudança”, e contou com a participação de estatísticos, psicólogos, pedagogos, matemáticos, além de comuns mortais.

Hoje, estamos dando o terceiro passo, propondo a discussão dessa questão complicada que é a “Universidade e o Compromisso Social”. Até meados de 2006, pretendemos concluir os dez simpósios, com todas as reflexões, sugestões, recomendações e críticas devidamente registradas em dez livros.

Quero agradecer ao professor Eliezer Moreira Pacheco, ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), pelo entusiasmo com que recebeu, há alguns meses, a idéia de realizar este conjunto de simpósios, percebendo que se tratava não apenas de debates, mas de mais uma tentativa de resgatar o papel central do Inep. Além das avaliações que fazemos, dos cadastros que construímos e das estatísticas que produzimos, o Inep é um instituto dedicado ao estudo e à pesquisa educacional. Também quero agradecer à professora Jaqueline Moll que, a partir deste evento, está assumindo a coordenação dos simpósios.

Quero agradecer, também, à professora Palmira Sevegnani, minha Secretária-Executiva, e a toda a equipe da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes), por cuidarem da organização logística do evento, bem como ao João Horta, que todos vão conhecer,

---

\* Diretor da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes/Inep/MEC).

porque ele terá o árduo trabalho, depois que todos nós formos embora, de buscar consolidar o que tiver sido gerado e discutido aqui nestes dois dias. Por fim, quero agradecer a cada um de vocês por ter aceitado, tão prontamente, participar deste simpósio.

O tema de hoje é “Universidade e Compromisso Social”. O título, por natureza, é polêmico. Afinal, de que estamos falando? Estamos falando de universidade? Se olharmos para os dados do Censo da Educação Superior, por exemplo, perceberemos que apenas 8,7%, ou 163 instituições, das mais de 2.000 cadastradas e que compõem o sistema, são universidades. Mesmo assim, apenas cerca de 90 destas, embora funcionem em perfeito acordo com as exigências mínimas da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, que define o que deve ser uma universidade, passariam pelos critérios hoje propostos pelo Anteprojeto de Reforma da Educação Superior, recentemente entregue ao Presidente da República.

É certo que muitos de nós, ao nos depararmos com o título deste simpósio, pela experiência que temos nas grandes universidades do país, imaginamos universidades de ensino, pesquisa e extensão, com mestrados e doutorados, com liberdade acadêmica para os docentes desenvolverem estudos avançados, desatrelados do imediatismo e do utilitarismo do mercado. Em alguns casos, temos como referência um espaço autônomo, genuinamente voltado para os valores clássicos da universidade “ a busca do belo e do verdadeiro, da arte e da ciência “ ou, como diz o brasão da minha universidade, a Universidade Federal de Santa Catarina “ *Ars et Scientia* (“Arte e Ciência”).

Esse tipo de instituição, se é que existe, não representa mais do que 8,7% do que nós, no Brasil, chamamos de educação superior. Outro dia, alguém sugeriu que a definição de universidade estaria em oposição direta à de faculdade, que poderia ser simplesmente esta: uma faculdade se torna uma universidade na medida em que os professores perdem o interesse pelos alunos. É claro que isso é um preconceito de quem não está entre os 8,7%...

Quero, no entanto, lembrar ainda que, concordemos ou não, nós temos uma política de Estado, não de governo, mas de Estado, que nos remete concreta e constantemente ao entendimento do papel da educação superior e que associa diretamente esse papel aos nossos planos de governo para a educação superior. Estou falando do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado pelo Parlamento, ainda no governo passado, e se tornou parte do Plano de Governo do presidente Lula. Estou falando especialmente das diretrizes, metas e concepções de uma lei chamada Plano Nacional de Educação.

O que diz uma das diretrizes desse Plano Nacional de Educação para a regulação de todo o sistema? Ela diz: “Planejar a expansão com qualidade”. Não estamos falando, aqui, de uma expansão qualquer. Estamos falando de uma grande expansão, da meta de colocar no *campus*, até 2011, 30% da população da faixa etária de 18 a 24 anos. Hoje, temos 10,4%. Há quem diga que é menos, há quem diga que é mais. Hoje, de acordo com os dados do último censo populacional organizado pelo IBGE, temos 24.072.318 jovens nessa faixa etária. Portanto, os 10,4% de universitários nessa faixa etária equivalem, na ponta do lápis, a 2.498.239 estudantes.

O Plano Nacional também deixa expressa uma visão: “Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”. Essa visão foi traduzida pelo ex-ministro Tarso Genro, em sua apresentação ao texto da Reforma Universitária, da seguinte maneira: “A educação superior brasileira tem a missão estratégica e única voltada para a consolidação de uma nação soberana, democrática, inclusiva e capaz de gerar a emancipação social”.

Chamo a atenção para a idéia da missão estratégica, que não é qualquer missão: é uma missão que está voltada para uma imagem de futuro para o país, que é a idéia de uma nação soberana, dona do seu destino, democrática, isto é, não a serviço de oligarquias, mas a serviço do povo; que seja justa e inclusiva, ou, em outras palavras, que não deixe ninguém de fora; e que promova a emancipação social. Entendo que isso significa

promover a capacidade dos indivíduos para gerarem suas próprias oportunidades.

O que quero dizer é que essas concepções ou se traduzem efetivamente em ações dentro de cada *campus*, em formas específicas de organização, em concepções de formação e de trabalho pedagógico, em compreensões específicas sobre coisas como pesquisa, extensão e ensino, ou acabarão por tornar-se um mero discurso. Em um sistema grande, hoje com 2.300 instituições, em um sistema em grande expansão, em média 13% ao ano, e em um sistema grandemente diversificado, falar em compromisso social não é, evidentemente, tarefa simples. O que diremos, por exemplo, aos 90% dos ingressantes na educação superior que, segundo dados do último Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), afirmam que vêm ao *campus* em busca de formação profissional. O que diremos a eles? Que lhes daremos um mapa que os leve tranquilos e seguros do vestibular até a sepultura, com sucesso e dinheiro? Se dissermos isso, seremos, certamente, acusados de estarmos fazendo propaganda enganosa. Se não o fizermos, poderemos ser acusados de não estarmos dando a resposta adequada a uma forte demanda social.

Para concluir, eu gostaria de compartilhar mais duas pequenas reflexões com vocês sobre o que vejo neste panorama. Para mim, parece inescapável a inferência de que a democratização ou a expansão agressiva do acesso à educação superior, nos números e termos preconizados pelo Plano Nacional de Educação, coloca em cheque concepções que boa parte de nossas melhores instituições sustentam hoje. O sistema que está aí é, ao contrário do que parece e que alguns imaginam, pequeno, excludente e catedrático, às vezes, quase privado, mesmo dentro do espaço público. E ele se imagina como um lugar onde algumas pessoas altamente inteligentes e rigorosamente selecionadas convivem com os melhores doutores e mestres, um lugar de cultura e de tradições que, em alguns casos, remontam aos tempos medievais.

Outro sistema, no entanto, está surgindo, impondo-se mais agressivamente, a que eu chamo “sistema inclusivo”. De certo modo, ele se contrapõe ao modelo clássico; é amplo, diversificado, democrático, de

massas e preocupado em dar a todos uma oportunidade. É justamente por isso que ele se torna simpático a muitos. Em vários casos, o sistema inclusivo, pelas modalidades contemporâneas de *e-learning*, de universidades abertas e de educação a distância, deixa de ser até mesmo um lugar, um *campus*.

Paradoxalmente, há, nos ganhos da inclusão, um forte sentimento de perda, tanto entre os habituados a conviver com o sistema tradicional, como entre os incluídos que, obstinadamente, buscam o sistema tradicional. O sentimento de perda parece atingir a todos. Nós observamos que, à medida que o sistema inclusivo se instala, as mais diversas instituições, mesmo as que não têm qualquer tradição, buscam recuperar símbolos de prestígio associados às universidades tradicionais: o ritual, a beca, o capelo, a sobrepeliz, o espaço restrito. Quando observamos as propagandas de televisão, sempre vendendo a idéia do tratamento personalizado, centrado no indivíduo, dando toda a atenção ao indivíduo, vemos o quão distante disso estamos e, por isso mesmo, voltamos a valorizá-lo.

Ironicamente, há poucos dias, eu fui a uma instituição que deve ter três anos de história e fui convidado a dar uma palestra de beca. Pareceu-me algo muito estranho, mas o reitor fez questão, insistiu e eu não poderia desapontá-lo. Até pensei que não tivesse gostado da minha gravata. O que estou querendo dizer é que, ironicamente, esses símbolos ganham mais e não menos força, buscando recuperar o *status*, a vantagem, o destaque, perdidos com a popularização e, às vezes, a banalização do diploma universitário. A mensagem parece ser a de que, embora o diploma não tenha mais o charme de antigamente, identificando o seu portador com as elites educadas e privilegiadas, ainda assim, é um emblema das novas portas que se abrem. Ainda que possa parecer pouco aos bem-achinhos, ele representa, para muitos, a própria oportunidade de mobilidade social e, por isso mesmo, merece ser valorizado. Penso que essa é a leitura que devemos fazer.

Fica evidente, no entanto, que estamos diante de um conflito entre um sistema de educação superior de elite e um sistema inclusivo. O sistema

tradicional é, por natureza, profundamente diferente do sistema de massas e se sustenta em valores, atitudes, comportamentos, formas de atuação, instrumentos e modelos didático-pedagógicos distintos de outros existentes. Por isso mesmo, ele cobra parâmetros avaliativos próprios e aí entra o grande drama da minha Diretoria. Avaliar um sistema de elite com parâmetros e critérios de um sistema inclusivo, invariavelmente, distorcerá a natureza das instituições que o compõem. Da mesma forma, avaliar um sistema inclusivo com parâmetros e critérios de um sistema de elite se provará, rapidamente, incoerente e inócuo.

A fase de transição que vive a educação superior do Brasil, em função dos números projetados para o Plano Nacional de Educação “ estamos falando em aproximadamente 11 milhões de estudantes até o ano 2011, sendo que temos, hoje, provavelmente, 4.200 “, deverá nos levar a um agravamento dos valores acadêmicos hegemônicos e a uma, certamente, tensa convivência de modelos diversificados.

Quais são, então, os compromissos sociais da universidade e da educação superior brasileira como um todo, nesse contexto? Em termos gerais, talvez concordemos que eles sejam: promover o avanço da arte, da ciência e da justiça e colocá-los a serviço da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos do país, ou formar cidadãos altamente qualificados, em vez de formar bárbaros altamente qualificados. Será isso mesmo? Se não for isso, então, o quê? E, se for, o que temos a dizer ao reitor, ao pró-reitor de graduação, ao pró-reitor de extensão, ao coordenador de curso, ao pesquisador e ao professor em sala de aula? Tomando-se como verdade, como diz Bertrand Russel, que a arte e a ciência, por serem tão apaixonantes, invariavelmente, nos levam aos céus, às nuvens, e nos encastelam em torres de marfim, como fazer com que voltemos à terra, à realidade social? Como melhor ouvir os clamores das demandas sociais presentes e futuras? Como agir sem sucumbir às tentações do imediatismo e do utilitarismo que, freqüentemente, tolhem e inibem o avanço do conhecimento?

Essas são algumas das preocupações e constatações que nos motivaram a promover este simpósio, trazendo aqui pessoas com formação acadêmica

e experiência administrativa diversa, pesquisadores, gestores e dirigentes, com o objetivo de aprofundar essas reflexões, recontextualizá-las, ressignificá-las e, quem sabe, organizá-las para que possam nos ajudar a melhor entender as crises da educação superior: de identidade, de modelo, de financiamento e de exclusão.

Muito obrigado a todos pela presença.







# O PNE E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

*Jaime Giolo\**

## Introdução

Em 9 de janeiro de 2001, o Presidente da República sancionou a Lei nº 10.172 (Projeto de Lei nº 4.155/98, da Câmara dos Deputados, e Projeto de Lei nº 42/2000, do Senado Federal), instituindo o PNE, com duração de dez anos. No que se refere à educação superior, a primeira e mais importante meta do PNE é: “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”. A possibilidade de alcançar essa meta é o tema central deste ensaio. Mencionaremos, por certo, outra meta ao longo da abordagem, no caso, a segunda que, embora vetada, à época, pelo Presidente da República, permanece presente no espírito do PNE. Essa meta pretende assegurar que o setor público “tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total”. Trata-se de uma meta tão importante, inclusive para permitir a realização da primeira, que foi retomada pelo Plano de Governo da candidatura Lula e consta do Anteprojeto de Reforma da Educação Superior (Art. 65).

O PNE tem 2011 como data-limite para a realização de suas metas. No que diz respeito à educação superior, os números e informações que forneceremos a seguir indicam que dificilmente se chegará ao referido intento.

---

\* Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF), doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (Nupefe), coordenador-geral de Estatísticas da Educação Superior do Inep (Inep/MEC). E-mail: giolo@upf.tche.br; jaime.giolo@inep.gov.br

# 1

O PNE foi elaborado num momento de forte expansão da educação superior. Essa expansão criou, a nosso modo de ver, uma ilusão quanto às possibilidades futuras desse ramo do sistema educacional brasileiro, o que, certamente, motivou a construção de metas inexequíveis. No quadro abaixo, aparecem os dados da evolução da educação superior brasileira (matrículas da graduação presencial e número de instituições) e os percentuais de crescimento, donde a evidência de um período de expansão acelerada na década de 1970 (223,7% e 51,5% para matrículas e instituições, respectivamente), um período de quase estagnação na década de 1980 (11,8% e 4,1%) e uma franca retomada da expansão na década de 1990 (74,9% e 26,5%). Esse impulso adentra o novo milênio mostrando números espetaculares (44,3% e 57,5%, em três anos)<sup>1</sup>.

## **Matrículas da educação superior, segundo a categoria administrativa (Brasil, 1970-2003)**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Δ%</b>	<b>Públicas</b>	<b>Δ%</b>	<b>Privadas</b>	<b>Δ%</b>
1970	425.470	-	210.613	-	214.865	-
1980	1.377.286	223,7	492.232	133,7	885.054	311,9
1990	1.540.080	11,8	578.625	17,6	961.455	8,6
2000	2.694.245	74,9	887.026	53,3	1.807.219	88,0
2003	3.887.022	44,3	1.136.370	28,1	2.750.652	52,2

Fonte: Inep/MEC.

<sup>1</sup> Para observar com mais detalhes a evolução dos números da educação superior brasileira, ver as tabelas anexas, que trazem, quando disponíveis, os dados ano a ano, de 1970 a 2003. Anexamos também uma tabela que apresenta os municípios brasileiros, agregados por região, com população, densidade demográfica, presença ou não de IES e taxa de analfabetismo.

**Instituições de educação superior, segundo a categoria administrativa (Brasil, 1970-2003)**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Δ%</b>	<b>Públicas</b>	<b>Δ%</b>	<b>Privadas</b>	<b>Δ%</b>
1970	582		147	-	435	-
1980	882	51,5	200	36,1	682	56,8
1990	918	4,1	222	11,0	696	2,1
2000	1.180	26,5	176	-26,1	1.004	44,3
2003	1.859	57,5	207	17,6	1.652	64,5

Fonte: Inep/MEC.

Em relação aos cursos, não dispomos de dados completos desde 1970. Por isso, o quadro abaixo mostra apenas o perfil da última década com o respectivo índice de crescimento (depois de 2000, interpolamos os dados ano a ano para sublinhar que, em termos absolutos, os três últimos anos tiveram um crescimento maior do que os sete primeiros). A oferta de novos cursos teve um crescimento sobremaneira destacado entre 1993 e 2003: 211,6%, no geral, sendo que os cursos em instituições públicas cresceram 146,9% e, nas instituições privadas, 261,3%.

**Cursos de graduação presencial, segundo a categoria administrativa (Brasil, 1993-2003)**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Públicos</b>	<b>Privados</b>
1993	5.280	2.293	2.987
2000	10.585	4.021	6.564
2001	12.155	4.401	7.754
2002	14.399	5.252	9.147
2003	16.453	5.662	10.791
Δ% (1993-2003)	211,6	146,9	261,3

Fonte: Inep/MEC.

Como dissemos, o PNE foi construído na fúria expansionista da última década. Os índices de expansão, somados ao fato de que havia muita gente fora dos bancos escolares (menos de 12% dos jovens entre 18 e 24 anos freqüentavam a educação superior)<sup>2</sup> fizeram com que se imaginassem viáveis as metas que foram propostas. Fernando Henrique Cardoso vetou aquela que determinava que, ao menos, 40% das vagas do ensino superior fossem de responsabilidade do setor público, mas aceitou a meta de 30% de escolarização superior para a faixa populacional de 18 a 24 anos. A nosso ver, é mais fácil atingir a segunda meta (a que foi vetada) do que a primeira (a que foi mantida). Seja qual for a interpretação que se dê ao fato, não há nenhuma possibilidade de que a primeira meta seja atingida sem que a segunda também se realize. Foi adequado, portanto, o propósito do Plano de Governo de Lula e do Anteprojeto de Reforma da Educação Superior de recuperarem a meta número dois do PNE.

## 2

Analisando-se os dados sob a ótica da classificação das instituições, cursos e matrículas segundo a “categoria administrativa” (público e privado), a expansão do sistema revela o grande impacto da iniciativa privada. É incontestável a opção em favor do empreendimento particular assumida pelas políticas educacionais a partir de meados dos anos de 1960, sob o patrocínio do liberalismo autoritário do regime militar e, mais tarde, do neoliberalismo fanatizado pelos modelos mercantis da globalização. Os três quadros anteriores mostram isso, mas os percentuais de cada variante tornam ainda mais patente tal situação, conforme pode ser observado na tabela que segue:

---

<sup>2</sup> O dado é referido pelo próprio PNE, que o reconhece como um índice que nos coloca em posição inferior, inclusive, aos países da América Latina, com estruturas econômicas menos possantes que a nossa (Argentina, 40%; Chile, 20,6%; Venezuela, 26%; Bolívia, 20,6%). É evidente que a comparação entre os índices de matrícula do Brasil e desses outros países comporta um elevado grau de imprecisão pelo simples fato de que os sistemas de ingresso são bastante diferenciados, mas, de qualquer forma, trata-se de um procedimento largamente utilizado para cumprir, pelo menos, um sugestivo papel na definição de políticas educacionais.

**Índices de matrículas, instituições e cursos de graduação  
presencial, segundo a categoria administrativa  
(Brasil, 1970-2003)**

Ano	Matrículas (%)		Instituições (%)		Cursos (%)	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicos	Privados
1970	49,5	50,5	25,3	74,7	-	-
1880	35,7	64,3	22,7	77,3	-	-
1990	37,6	62,4	24,2	75,8	42,5	54,5
2000	32,9	67,1	14,9	85,1	38,0	62,0
2003	29,2	70,8	11,1	88,9	34,4	65,6

Fonte: Inep/MEC.

Considerando-se o binômio público-privado não como estatuto jurídico das instituições, mas como ensino gratuito-ensino pago, os índices pesam ainda mais para o lado da privatização, pois, nesse caso, devemos inserir os números referentes às instituições municipais no rol das instituições de ensino pago, já que, por meio de consulta feita recentemente via telefone, confirmou-se que todas elas cobram mensalidades. Assim, em relação a 2003, por exemplo, temos o seguinte quadro:

**Matrículas, instituições e cursos de graduação presencial  
(Brasil, 2003)**

Ano	Matrículas (%)		Instituições (%)		Cursos (%)	
	Gratuitas	Pagas	De ensino	De ensino	Gratuitos	Pagos
2003	26,0	74,0	8,0	92,0	31,5	68,5

Os percentuais que, de acordo com a coleta tradicional do censo da educação superior, dividem as matrículas, para 2003, em 29,2% públicas

e 70,8% privadas, na nova sistemática, resultam em 26,0% gratuitas e 74,0% pagas. O mesmo acontece com as instituições e, neste caso, temos não 11,1% de instituições públicas e 88,9% privadas, mas 8,0% que ministram ensino gratuito e 92,0% que ministram ensino pago. Idêntico perfil revelam os índices dos cursos de graduação presencial que, em vez de 34,4% serem públicos e 65,6%, privados, apresentam um percentual de 31,5% de cursos ofertados gratuitamente e 68,5 ofertados mediante pagamento de mensalidades.

### 3

Apesar da espetacular desenvoltura manifestada pela rede privada nos últimos anos, sobre a qual assentou o principal da expansão da educação superior brasileira, é temeroso afirmar que ela manterá, no futuro próximo, os mesmos percentuais de crescimento manifestados até aqui. Há evidentes sinais de que a fase de ouro da expansão privada está por findar. Vamos a eles:

- a. A expansão da educação superior operou em dois sentidos: para o lado, movimento pelo qual as Instituições de Ensino Superior (IES) incorporaram os setores médios que ainda não tinham acesso à educação superior; e para baixo, movimento pelo qual foram incorporados significativos contingentes das classes populares. Tanto um movimento quanto o outro implicaram a abertura de muitas vagas (em cursos distintos, segundo os segmentos sociais que se queria incorporar) e, ao mesmo tempo e de modo especial, uma ampliação geográfica da malha institucional. Praticamente, não há cidade de médio porte que não tenha, ao menos, uma instituição de educação superior. Mesmo algumas cidades de pequeno porte, de 20 mil habitantes ou menos, já contam com uma faculdade funcionando no local. Segundo dados do Cadastro das Instituições de Educação Superior do Inep/MEC, há, hoje, instituições de educação superior (ou, ao menos, um curso) instaladas em 1.620 municípios brasileiros, o que dá um percentual de 29,1% em relação à totalidade das sedes municipais (5.561). Os

outros 3.941 municípios (70,9%) são, via de regra, pequenos municípios que não comportam a presença de uma IES. Os poucos municípios que têm um expressivo contingente populacional e não contam com a presença da educação superior são caracterizados por uma generalizada pobreza e por baixos índices de escolaridade, fatores que desestimulam o empreendimento acadêmico privado em seu território. No quadro abaixo, aparece o número dos municípios brasileiros, por região, os municípios com IES instalada e em funcionamento e os municípios sem IES instalada e, nesse caso, classificados segundo o número de habitantes (os dados da população são do IBGE/2000).

### Municípios brasileiros, por região, com IES instalada e sem IES instalada, segundo a população (Brasil, 2005)

Regiões	Municípios										
	Total	Com IES	Sem IES								
			Total	Até 9.999 hab.	De 10.000 a 19.999 hab.	De 20.000 a 29.999 hab.	De 30.000 hab. ou mais				
N.	449	274	175	77	44,0%	59	33,7%	30	17,1%	9	5,1%
N.E.	1.792	360	1.432	637	44,5%	501	35,0%	173	12,1%	121	8,4%
S.E.	1.668	568	1.100	766	69,6%	228	20,7%	62	5,6%	44	4,0%
S.	1.189	275	914	682	74,6%	179	19,6%	39	4,3%	14	1,5%
C.O.	463	143	320	240	75,0%	66	20,6%	11	3,4%	3	0,9%
<b>Total</b>	<b>5.561</b>	<b>1.620</b>	<b>3.941</b>	<b>2.402</b>	<b>60,9%</b>	<b>1.033</b>	<b>26,2%</b>	<b>315</b>	<b>8,0%</b>	<b>191</b>	<b>4,9%</b>

Fonte: Inep/MEC, 2005 e IBGE, 2000.

Consultores especializados e bem-relacionados com o Planalto Central circularam, nos últimos anos, pelos quadrantes do Brasil vendendo projetos de criação de novas instituições e de novos cursos. As instituições já assentadas se apressaram em abrir mais *campi* e mais cursos, premidas pela necessidade de garantir e ampliar seus espaços diante da voracidade da concorrência. Desse modo, a iniciativa privada não só disputou, palmo a palmo, os espaços dos grandes centros populacionais, mas também o

vasto território interiorano, fazendo surgir, da noite para o dia, uma malha institucional complexa e diversificada, tanto do ponto de vista do perfil institucional, como da perspectiva do tamanho do empreendimento ou da qualidade dos serviços prestados.

Com a oferta de um número de vagas sempre crescente, a iniciativa privada possibilitou o ingresso aos bancos escolares superiores de um expressivo contingente de candidatos que, tradicionalmente, eram eliminados pelos concorridos vestibulares. Esse novo personagem da academia é, geralmente, oriundo das classes populares e sua presença é detectada, de modo especial, na tesouraria das instituições, como inadimplente, ou nos setores de atendimento ao estudante, como candidato a alguma forma de bolsa de estudo ou de crédito educativo. As fichas socioeconômicas do Enade<sup>3</sup> e, principalmente, o atestado de hipossuficiência apresentado pelos alunos que pleiteiam o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>4</sup> demonstram cabalmente que há, nos bancos escolares superiores, gente sem condições econômicas para aderir à educação superior privada.

---

<sup>3</sup> O Enade 2004 detectou que 73,9% dos ingressantes e 64,5% dos concluintes provêm de famílias cujos membros percebem até 10 salários mínimos por mês (R\$2.600,00, em valores de 2004). Se tomarmos os que provêm de famílias cujos membros percebem até três salários mínimos mensais (R\$780,00, em valores do mesmo ano), os percentuais são os seguintes: 24,4% para os ingressantes e 17,6% para os concluintes. Note-se que, no período de duração de um curso, o índice cresceu, no primeiro caso, em quase 10 pontos percentuais e, no segundo caso, em quase sete pontos percentuais, o que quer dizer que o campus está “empobrecendo”.

<sup>4</sup> A Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o ProUni, diz, no § 1º do Art. 1º: “A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio)”. No § 2º do mesmo artigo, diz: “As bolsas de estudo parciais (...) serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos (...)”. Ora, essa renda familiar denota, sem sombra de dúvidas, que a educação superior privada já está atraindo para si um significativo contingente de estudantes que não têm nenhuma perspectiva de cumprir com as obrigações financeiras exigidas pelas mensalidades dos cursos pagos. Um salário mínimo e meio como renda per capita familiar não é renda que permita a realização de um curso superior em instituições privadas. Note-se que, na primeira edição do ProUni, 343.812 candidatos se inscreveram. Esse número, embora elevado, não representa ainda a totalidade dos alunos que se enquadram nas exigências postas pelo Programa, pois se restringe ao universo das instituições que aderiram ao ProUni e, nesse universo, aos que conseguiram se mobilizar em tempo para se inscreverem.

As notícias que nos vêm de universidades particulares trazem as preocupações dos administradores com os altos índices de inadimplência (fala-se em índices que vão de 20% a 40%). Há instituições que, para contornar essas situações, criam seus próprios programas de crédito educativo. Outras flexibilizam, em tudo o que podem, os pré-requisitos das disciplinas, para permitirem que os alunos se matriculem em número de créditos compatível com a sua possibilidade de pagamento (o tempo médio para conclusão dos cursos está, nesses casos, se ampliando). Outras, ainda, diminuem o valor das mensalidades e aumentam o número das vagas, imaginando compensar com vantagem de um lado o que perdem de outro.

Mais vagas, até aqui, significaram, principalmente, mais matrículas; de ora em diante, mais vagas significarão, primordialmente, maior ociosidade. Essa ociosidade está sendo gerada tanto pela reduzida demanda diante da generosa oferta, quanto pelo elevado índice de evasão. A tabela abaixo mostra um percentual ascendente de evasão nos últimos anos.

### **Índice de evasão na graduação presencial (Brasil, 1997-2003)**

Ano	Evasão (%)
1999	36,8
2000	38,6
2001	39,2
2002	40,8
2003	41,2

Fonte: Inep/MEC.

A relação candidato/vaga tem diminuído nos últimos anos para a rede privada, imprimindo, por conta de sua predominância, um ritmo decrescente à *performance* geral, como se pode observar na tabela:

**Relação candidato/vaga  
(Brasil, 1993-2003)**

<b>Ano</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>	<b>Total</b>
1995	7,9	2,9	4,3
1996	7,5	2,6	4,0
1997	7,4	2,6	3,9
1998	7,5	2,2	3,6
1999	8,0	2,2	3,5
2000	8,9	1,9	3,3
2001	8,7	1,8	3,0
2002	8,9	1,6	2,8
2003	8,4	1,5	2,4

Fonte: Inep/MEC.

Os índices da relação candidato/vaga, assim como o número de candidatos, não expressam a realidade dos candidatos individuais. Em 2003, por exemplo, houve 4.899.556 candidatos para um total de 2.002.683 vagas. Isso dá uma relação de 2,4 candidatos por vaga, mas não quer dizer que para cada vaga existissem, de fato, 2,4 pessoas, nem que os quase 5 milhões de candidatos representassem quase 5 milhões de pessoas interessadas em ingressar no ensino superior. Cada candidato representa uma inscrição e, como sabemos que muitas pessoas se inscrevem em mais de um vestibular no mesmo ano, devemos concluir que, necessariamente, o número de pessoas é sempre inferior ao número de candidatos. Sabemos também que, em 2003, do total de vagas disponíveis no ensino superior (2.002.683), apenas 1.262.904 foram preenchidas, permanecendo ociosas 739.779 vagas (36,9%). Vários fatores explicam essa ociosidade, mas não devemos desprezar o fator ausência de candidatos (indivíduos). Os dados, embora não muito precisos, mostram que não mais do que 10% dos jovens na faixa de 18 a 24 anos estão nos bancos escolares superiores, dando a entender que há uma grande quantidade de pessoas aptas a entrar na universidade. Não temos, porém, dados que mostrem quantos estão, verdadeiramente, na condição de

candidatos. Quantos desses têm ensino médio completo? Quantos, apesar de ensino médio completo, têm condições objetivas (sobretudo, econômicas) para freqüentar o ensino superior? Quantos querem cursar ensino superior? O conjunto dos candidatos represados é, pois, indefinido e impreciso. Quantos indivíduos desse conjunto poderão ser mobilizados, com base em condições reais, para entrar na educação superior até 2011 é uma incógnita, porém, certamente, o seu número não deve ser superestimado, tendo-se em vista que, com a oferta disponibilizada nos últimos anos, quem tinha condições de freqüentar um curso superior e interesse para fazê-lo já deve tê-lo feito. A massa excluída, seja dessa suposta demanda reprimida, seja dos que, hoje, concluem o ensino médio e não ingressam na educação superior, tende a se homogeneizar no conjunto dos que não têm condições econômicas (os pobres) para ascender aos bancos escolares das IES.

O ensino médio, por sua vez, na dinâmica atual, já não consegue formar tantos alunos quantas são as vagas do ensino superior. Pela primeira vez na história, em 2003, o número de vagas disponibilizado na educação superior superou o número de concluintes do ensino médio do ano anterior. A tabela abaixo apresenta uma seqüência histórica na qual os números das vagas da educação superior são comparados com os números dos concluintes do ensino médio regular do ano anterior (os alunos concluintes do ensino médio em um ano só vão bater às portas da educação superior a partir do ano seguinte).

Note-se que o índice de crescimento dos concluintes do ensino médio, que, de 1998 a 2002, foi de 22,7%,<sup>5</sup> é infinitamente inferior ao índice de crescimento revelado pelas vagas ofertadas na educação superior, que, de 1999 a 2003, foi de 106,7%. Não há, pois, perspectiva de que, a curto

---

<sup>5</sup> O índice de 22,7% está, de alguma maneira, distorcido pelo crescimento saliente havido de 1998 para 1999. Depois disso, o crescimento foi constantemente baixo, de modo que, se tomarmos o índice de crescimento de 1999 a 2003, o percentual será de apenas 3,6%.

prazo, esse impasse seja resolvido. Mesmo que as vagas do ensino superior aumentem muito pouco, haverá dificuldades para o ensino médio formar tantos alunos quantas são essas vagas. Note-se que, de 2002 para 2003, os concluintes do ensino médio regular diminuíram em 33.040 alunos. É difícil avaliar o quanto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), se transformado em lei de acordo com a proposta apresentada, alterará essa realidade até 2011. Pelo perfil do projeto, pode se esperar que o Fundeb opere mais na qualificação do ensino do que propriamente na sua expansão (60% dos recursos do fundo deverão ser destinados à remuneração de professores em efetivo exercício, cf. Art. 15, § 1º; os outros 40% deverão ser repartidos entre manutenção e desenvolvimento da educação básica).

### **Concluintes do ensino médio e vagas na educação superior (Brasil, 1999-2003)**

<b>Ano</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>
Concluintes do ensino médio	1.535.943	1.786.827	1.836.130	1.855.419	1.884.874	1.851.834
<b>Ano</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
Vagas na educação superior	969.159	1.216.287	1.408.492	1.773.087	2.002.683	-
<b>Relação vaga/concluinte</b>	<b>1/1,6</b>	<b>1/1,5</b>	<b>1/1,5</b>	<b>1/1</b>	<b>1/0,9</b>	<b>-</b>

Fonte: Inep/MEC.

Sabemos que a maioria das matrículas no ensino médio (87,6%) está na escola pública e isso indica, em termos gerais, que essa população terá dificuldades financeiras para aderir à educação superior paga. Expectativas ainda mais modestas alimentam os 980.743 alunos, que, em 2003,

cursavam o ensino supletivo. Estes, além dos limites impostos pelas condições financeiras, têm barreiras mais salientes ligadas à idade, a projetos modestos de vida profissional e, também, a preconceitos.

- b. A realidade econômica brasileira apresenta uma enorme concentração de renda, tendência que, ao invés de refluir, tende a aumentar. A revista *Carta Capital*, em 31/8/2005, registrou a decepção de Paul Krugman<sup>6</sup> com os rumos da economia brasileira: “Os problemas sociais são grandes, cresceu a desigualdade de renda. Eu esperava uma nova era, com a diminuição das disparidades de riqueza” (p. 21). As políticas sociais do governo, apesar de seus méritos inequívocos, estão longe de compensar a lógica concentradora do capital. O Brasil segue mantendo uma elite, constituída por 1% da população, que obtém rendimentos equivalentes ao que percebem os 50% de brasileiros situados na faixa inferior da pirâmide social. Trata-se de uma lógica estrutural de natureza, antes de tudo, econômica, mas também cultural, capaz de encurralar qualquer plano de governo e, no limite, fazê-lo seguir o tranco ditado por ela. O jornal *O Globo*, em 24/8/2005, na matéria “Lucro movido a câmbio e juros”, traz os números do lucro obtido por algumas instituições financeiras do país, uma boa ilustração para o que estamos referindo:

#### **Lucro das instituições financeiras (Brasil, 2004 e 2005) (R\$)**

<b>Instituição</b>	<b>1º semestre 2004</b>	<b>1º semestre 2005</b>
Bradesco	1,25 bilhão	2,62 bilhões
Itaú	1,82 bilhão	2,47 bilhões
Banco do Brasil	1,42 bilhão	1,97 bilhão
Unibanco	580,76 milhões	854,22 milhões

<sup>6</sup> Paul Krugman é economista, professor da Universidade de Princeton, observador há 20 anos do desempenho das economias emergentes. Quando fez a afirmação acima transcrita, estava participando do 2º Congresso Internacional de Derivativos, promovido pela BM&F em Campos do Jordão (ago. 2005).

A política de juros e de câmbio favorece o capital financeiro e o nosso tímido desenvolvimento econômico está assentado sobre uma dinâmica que privilegia os grandes negócios, especialmente os voltados para a exportação. É verdade que o emprego aumentou, mas não o salário. Há mais gente ganhando dinheiro, porém, não o suficiente para que usufrua os bens destinados às classes médias, como acontece com a cultura acadêmica. Programas como aposentadoria e bolsa-família distribuem renda, sem dúvida, mas em um nível que permite atender, quando muito, às necessidades básicas; jamais incidirão sobre os bancos escolares superiores. O IBGE, em pesquisa de 2003, mostra que 85,5% das famílias brasileiras têm algum grau de dificuldade para chegar ao final do mês com o rendimento que obtêm<sup>7</sup>. Não é de admirar, já que, como mostra ainda o IBGE, no mesmo ano, dos 48.534.638 famílias brasileiras, 51,3% percebiam até R\$ 1.000,00.

Vista sob outro ângulo, a renda dos brasileiros revela a mesma faceta perversa. Novamente de acordo com dados do IBGE, dos 142.980.324 pessoas residentes com mais de 10 anos de idade, 84,5% percebiam, em 2003, até três salários mínimos mensais (incluindo 35,7% que não percebiam rendimento algum). Se a faixa de renda for estendida até cinco salários mínimos mensais, o percentual dessa mesma população subirá para 91,6%. É importante notar que, em 2001, o percentual dos que ganhavam até três salários mínimos era de 82,5% e, em 2002, subiu para 83,8%. Alargando-se a faixa de renda para até cinco salários mínimos, temos, para 2001, 90,0% e, para 2002, 90,8%. Comparando-se os dados de quem ganha até três salários mínimos, de 2001 (82,5%), 2002 (83,8%) e 2003 (84,5%), vê-se estampado, mais uma vez, o processo crescente de concentração de renda no país, ficando a grande massa da população brasileira excluída de qualquer possibilidade de consumo sofisticado.

---

<sup>7</sup> Os dados desagregados são os seguintes: 27,2% das famílias têm muita dificuldade de chegar ao final do mês com a renda percebida; 23,7% têm dificuldade; 34,6% têm alguma dificuldade; 8,9% têm alguma facilidade; 5,0% têm facilidade; 0,7% tem muita facilidade (os percentuais foram arredondados para uma casa decimal).

Segundo pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2004), feita em seis regiões metropolitanas do país (Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, São Paulo e Distrito Federal), entre os 3,5 milhões de desempregados dessas regiões, 1,6 milhão de pessoas está na faixa etária entre 16 e 24 anos, o que significa que 46,4% dos desempregados são jovens<sup>8</sup>, ou seja, pessoas em idade de frequentar cursos de ensino médio e, principalmente, cursos superiores. Jovens desempregados não são candidatos às vagas das instituições de educação superior, sobretudo, se essas vagas estiverem na rede privada.

- c. Grande parte da expansão da educação superior privada foi ancorada em poucos cursos, o que causou um desequilíbrio enorme no panorama das “vocações” profissionais dos jovens brasileiros. Do total das matrículas na educação superior em 2003, mais da metade (52,7%) se concentrava em apenas seis áreas (grupos de cursos com natureza profissional similar), como mostra a tabela:

#### Matrículas nos seis cursos preferidos (Brasil, 2003)

Cursos	Matrículas	(%)
Total Brasil	3.887.771	100,0
Total do quadro	2.049.918	52,7
Administração	565.540	14,5
Direito	508.378	13,1
Pedagogia	375.142	9,6
Engenharia	236.786	6,1
Letras	189.240	4,9
Comunicação	174.832	4,5

Fonte: Inep/MEC.

<sup>8</sup> Dieese. Diversidades e desafios no mercado de trabalho metropolitano. *Estudos e Pesquisas*, n° 11, set. 2005. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/>>. Acesso em nov. 2005.

Essa opção, imposta pelas regras do mercado, será consertada, ao que tudo indica, também pelas regras do mercado<sup>9</sup> e, nesse caso, com graves prejuízos para o sistema de educação superior. Queremos dizer que já há sinais de cansaço no sistema e muitas instituições manifestam dificuldade em manter o nível de investimento anterior porque as matrículas nos cursos de sustentação estão diminuindo. Não será de estranhar se, logo mais, começarem as falências de instituições de educação superior, a exemplo do fechamento de cursos que já está ocorrendo.

Uma das perspectivas que circulam no setor privado da educação superior é a da formação de conglomerados institucionais, nos quais, evidentemente, as IES com saúde financeira mais estável tenderão a incorporar as mais frágeis. Há os que pensam firmemente em formar associações com empresas educacionais estrangeiras, mas isso depende de dois fatores principais: (1) convencer o próprio setor de que isso é uma saída plausível (há quem desconfie dessa alternativa, em vista de nossa imaturidade institucional, o que tornaria a rede de instituições privadas brasileiras presa fácil do capital internacional); e 2) convencer a sociedade civil e o Estado de que a escola não é um ramo estratégico das atividades nacionais e de que a educação pode ser tratada adequadamente como mercadoria (o pensamento do atual governo e de quase todas as organizações acadêmicas e populares estão contra essa concepção).

Essas saídas, ao que parece, não se colocam na perspectiva de resolver o problema do abatimento, já sensível, do processo de expansão da

---

<sup>9</sup> Nas últimas décadas, o Estado se absteve de conduzir o sistema de educação superior sob uma orientação racional e planejada. Só recentemente, por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes, começou a ser desenhada uma ampla política indutora e reguladora do Estado que se completará com a Lei da Reforma da Educação Superior. Esta, no entanto, está ainda no formato de anteprojeto e não se sabe com que urgência será tratada pelo Congresso Nacional (não se pode dizer que tradição legislativa tenha se pautado pela pressa quando se tratou de tramitar propostas de legislação educacional de amplo alcance e, no final, essas propostas resultaram em corpos jurídicos dificilmente reconhecidos nos projetos originais). Não é sem sentido, portanto, imaginar que as esperanças nesse setor poderão ser mal ou parcialmente realizadas, sobretudo se se considerar o afã com que os áulicos do neoliberalismo pretendem retomar completamente as rédeas do destino brasileiro. Mesmo que as melhores hipóteses se realizem, os frutos do processo que está apenas iniciando tardarão a aparecer em messes abundantes para, até 2011, alterarem o panorama da educação superior brasileira.

educação superior. Elas apenas levariam água para o moinho das instituições mais fortes, em detrimento das instituições mais frágeis. No limite, representariam nada mais do que uma concentração institucional (e de capital), ao estilo do que aconteceu com as outras empresas nos últimos anos.

O fenômeno expansionista privado não deveria deixar de mostrar, mais cedo ou mais tarde, contradições também no que respeita à qualidade de seu “produto” final. O fato de o exame da Ordem de São Paulo ter, recentemente, reprovado 92% dos candidatos é um sinal dos tempos. Há aí, certamente, o espírito da corporação retardando, até onde puder, a entrada em exercício de um numeroso exército de profissionais. O espírito de corpo, pelo bem ou pelo mal, está, entretanto, farejando um desarranjo profissional de enormes proporções.

Situações como essa repercutem diretamente nas motivações das pessoas em relação às escolhas profissionais e, por isso, é previsível que esses cursos superpovoados tendam a perder a preferência, deixando para as instituições privadas apenas duas alternativas. Uma delas é renunciar à expansão, com base em cursos baratos, e atuar em atividades de alta *performance* para grupos mais seletos e com capacidade de pagamento. A outra alternativa das instituições privadas é insistir na tendência expansionista, operando com um ensino de massa e perda progressiva de qualidade.

O mencionado exame da Ordem de São Paulo mostra também este outro lado da questão: boa parte da expansão se deu em detrimento da qualidade. Essa estratégia poderá ainda, por algum tempo, conquistar a simpatia dos setores populares, em virtude das facilidades que oferece (tempos mínimos para a realização de cursos, facilidades na obtenção do título, preços cada vez mais baixos, etc.). Nessa direção coloca-se a ampliação das atenções voltadas para a educação tecnológica, cujos índices recentes de crescimento ultrapassam qualquer outro índice apresentado pelo campo educacional (de 2002 para 2003, os cursos de formação tecnológica cresceram 79,6%, as vagas oferecidas, 89,3%, as inscrições, 48,0%, os ingressos, 72,6% e as matrículas, 41,0%). Essa opção

afirma-se na aposta de que, com cursos de menor duração e custos mais baixos, se podem incorporar mais facilmente faixas populacionais de poder aquisitivo mais baixo.

Uma outra possibilidade para a continuidade da expansão da educação privada é a educação a distância. O aumento das expectativas em torno desse ramo da atividade acadêmica mostra ser provável que muitas instituições privadas se lancem, decididamente, na montagem de uma estrutura que lhes permita, por essa via, equilibrar seus orçamentos ou dar-lhes mais folga. Se isso acontecer de forma arrojada, em pouco tempo, será perceptível uma queda da qualidade em um grau jamais visto.

A queda da qualidade poderá advir também da tendência, que em alguns lugares já é sensível, de rebaixamento dos salários dos professores e da diminuição proporcional de doutores (pelo menos em relação aos mestres) que atuam na educação brasileira. Conta-se pelos corredores que já existem casos em que professores com o título de doutor se dirigem às instituições apresentando apenas o título de mestre, artifício com que aumentam as probabilidades de conquistar a vaga de professor pretendida, mas há limite também para a desqualificação. Mesmo as populações pobres deixarão de comprar coisas que não lhes servem para nada. Aliás, se há um lugar onde o supérfluo ainda goza de um certo desprezo é nas classes populares.

Além disso, há o poder público, com suas atribuições de avaliação e controle do sistema. Nesse sentido, podendo ele operar, efetivamente, um controle de qualidade nas instituições de educação superior do país, criará, para muitas delas, situações de impasse total.

Não vemos como seja possível expandir o sistema, por muito tempo, por meio da iniciativa privada. Aliás, pelos problemas que estão começando a aparecer, alguns deles já mencionados aqui, cremos que se possa afirmar que a educação superior privada se expandiu, já, para além do que devia e podia. Deixar que o mercado conduza o retorno ao ponto de equilíbrio é possibilitar a ocorrência de muitos estragos sociais (alunos tendo de ser transferidos de uma instituição para outra, ou sendo submetidos a engendrações exóticas para obterem o seu diploma,

profissionais mal formados, campos do conhecimento desvalorizados, dinheiros malgastos, etc.).

## 4

Cabe, pois, ao poder público tomar medidas racionais para consertar o funcionamento do Titanic. A expansão do ensino em direção às classes populares terá de ser operada, fundamentalmente, pela ampliação da rede pública e por meio de organismos associados, de alguma forma, ao poder público. O governo atual está sinalizando nessa direção. Contudo, tememos que sua opção seja por avançar vagarosamente. As restrições orçamentárias são um indicativo dessa alternativa, mas devemos, também, reconhecer que a expansão pública federal deverá, por certo, ser lenta, sob pena de expandir a precariedade. Sabe-se que os últimos governos não apenas abriram portas e janelas para a iniciativa privada, mas praticaram uma política imobilista e precarizante em relação às instituições públicas federais. Elas chegaram a um estado de prostração generalizada: a estrutura material degradou-se, os professores desmotivaram-se por conta de uma política de rebaixamento salarial e por falta de condições de trabalho, a recomposição dos quadros do magistério e também dos quadros técnicos foi sistematicamente insuficiente, o espírito acadêmico refluíu devido à privatização interna, que desviou muitos intelectuais de suas funções tradicionais para ocupá-los em produções vendáveis através de fundações prestadoras de serviços mercantis, etc.

A tarefa é, pois, dupla: (1) recompor a estrutura existente para que alcance patamares adequados e (2) ampliar a estrutura para democratizar a educação superior pública. Nos limites atuais do orçamento público, esses processos não se realizarão da noite para o dia. Em contraposição, o que poderia trazer resultados mais importantes acabou ficando mais ou menos adiado. Referimo-nos à política de quotas nas universidades federais e à abertura de cursos noturnos. O projeto de Reforma da Educação Superior, onde essas metas foram colocadas, ainda não é lei, mas, admitindo-se que ele seja apreciado com rapidez e mantenha as

disposições atuais, a meta de 50% das quotas sociais deverá ser atingida apenas em 2015 (Art. 65). Não será de admirar se algumas instituições, gozando da autonomia que a legislação lhes garante, iniciarem a implantação das quotas apenas em 2014 – caso, até lá, a lei não seja modificada. É preciso reconhecer que as quotas de 50% para os alunos oriundos da escola pública são um dado arbitrário e não realizam plenamente o princípio da equidade. Os dados mais recentes do censo escolar do Inep mostram que 87,6% dos estudantes do ensino médio estudam em escolas públicas. Por que esse mesmo índice não pode ser praticado no nível superior? Racionalmente, esse deveria ser o critério para determinar o percentual das quotas, não outro.

Em relação aos cursos noturnos, o § 2º do Art. 53 do Anteprojeto prevê: “As instituições deverão oferecer, pelo menos, um terço de seus cursos e matrículas de graduação no turno noturno, com exceção para cursos em turno integral”. Assim como está posto, o dispositivo não impulsiona a ampliação de vagas. Para impulsionar a desejada ampliação das vagas, o texto deveria dizer que, pelo menos, um terço dos cursos que são oferecidos durante o dia seja oferecido também no turno da noite, caso contrário, as instituições tenderão a transferir alguns cursos que mantêm durante o dia para o turno da noite até o limite estabelecido pela lei. Note-se que, quanto menos cursos e vagas elas oferecerem durante o dia, mais facilmente conseguirão cumprir a exigência de um terço de cursos e matrículas noturnos. Ademais, um terço dos cursos e matrículas no turno noturno é uma meta muito modesta, não condizente com a realidade da juventude brasileira que, via de regra, tem de trabalhar. Além disso, já se sabe quais são os cursos que vão para o turno da noite: os que tradicionalmente os segmentos abastados rejeitam. Talvez até os professores da noite sejam diversos dos professores dos turnos diurnos. Teremos, então, duas redes de ensino dentro das mesmas instituições para servirem, de forma diversa, aos diferentes segmentos sociais e, assim, reproduzirem as mazelas discriminatórias da sociedade.

Outros projetos para a expansão da educação superior em direção às classes populares, que é onde ela pode e deve ser expandida, tem limites

salientes. O ProUni, cujo mérito não é preciso ressaltar, entre bolsas integrais e parciais, atende, hoje, a 112.275 estudantes. A previsão é, em três anos, atingir 300.000 alunos. Temos dúvidas se isso se realizará, já que as instituições farão devidamente as contas para impedir que o valor das bolsas concedidas ultrapasse o índice de 8,5% das receitas da instituição, como a lei faculta.

O Crédito Educativo Federal (Fies), por sua vez, atende, hoje, 311.459 alunos. É um número expressivo que, segundo os propósitos do setor que administra o programa, deve aumentar nos próximos anos, mas está orientado para atender, prioritariamente, alunos dos setores sociais médios, o que não impulsionará uma expansão efetiva, mas ajudará a manter os alunos em sala de aula. As exigências feitas como contrapartida à concessão do crédito favorecem os alunos que têm uma relativa estrutura econômica familiar.

Por fim, cabe mencionar o projeto de educação a distância: Universidade Aberta do Brasil. Embora seu início experimental esteja previsto para 2006, cremos que isso seja improvável, em vista da complexidade do projeto; além disso, a proposta inicial de abrigar 3.000 alunos é, evidentemente, muito modesta e não terá influência sobre o índice de expansão. No campo da iniciativa privada, a educação a distância poderá produzir resultados quantitativos muito mais salientes, porém, como já assinalamos, com um alto grau de comprometimento da qualidade.

Tudo sopesado, chegaremos a 2011 bastante longe das metas propostas no PNE, no Plano de Governo e no Anteprojeto de Reforma da Educação Superior.

## **Conclusão**

O PNE tende a ser mais uma lei de efeito precário porque, no Brasil, se costuma pensar a educação como um campo autônomo e isolado das demais dimensões de nossa formação social. Pior ainda: imagina-se a

educação como uma esfera sobrevoante, cheia de virtualidades e capaz de corrigir as mazelas geradas nos vários entroncamentos das relações econômicas e sociais. Seguidamente, toma-se o exemplo de sistemas educacionais praticados por outros países para admoestar os administradores do Brasil de como devem proceder com a educação tupiniquim, sem, evidentemente, perguntar como é que esses “países-modelo” tratam econômica e socialmente suas populações. Se tomássemos como exemplo as sociedades cujo tratamento dispensado às classes populares fosse semelhante ao que ocorre no Brasil, veríamos, meridianamente, que seus sistemas educacionais são tão degradados e impotentes quanto o nosso. É preciso ter a coragem de dizer que o regime de propriedade, entre nós, gera um *apartheid* social intransponível por qualquer dos meios que não impliquem a reestruturação das condições de produção. Planos de democratização educacional são enganadores quando desacompanhados de planos de democratização econômica e social. É por isso que, apesar do PNE, a educação brasileira chegará a 2011 revelando sua indisfarçável faceta elitista e segregadora.

## Anexo

**Tabela 1. Matrículas nos cursos de graduação presencial  
(Brasil, 1970-2003)**

Ano	Total	Públicas					Privadas	
		Fed.	Est.	Mun.	Total	%	Total	%
1970	425.478	-	-	-	210.613	49,5	214.865	50,5
1971	561.397	-	-	-	252.263	44,9	309.134	55,1
1972	688.382	-	-	-	278.411	40,4	409.971	59,6
1973	772.800	-	-	-	300.079	38,8	472.721	61,2
1974	937.593	-	-	-	341.028	36,4	596.565	63,6
1975	1.072.548	-	-	-	410.22	38,2	662.323	61,8
1976	1.096.727	-	-	-	404.563	36,9	692.164	63,1
1977	1.159.046	-	-	-	409.479	35,3	749.567	64,7
1978	1.225.557	-	-	-	452.353	36,9	773.204	63,1
1979	1.311.799	-	-	-	462.303	35,2	849.496	64,8
1980	1.377.286	316.715	109.252	66.265	492.232	35,7	885.054	64,3
1981	1.386.792	313.217	129.659	92.934	535.810	38,6	850.982	61,4
1982	1.407.987	316.940	134.901	96.547	548.388	39,0	859.599	61,0
1983	1.438.992	340.118	147.197	89.374	576.689	40,1	862.303	59,9
1984	1.399.539	326.199	156.013	89.667	571.879	40,9	827.660	59,1
1985	1.367.609	326.522	146.816	83.342	556.680	40,7	810.929	59,3
1986	1.418.196	325.734	153.789	98.109	577.632	40,7	840.564	59,3
1987	1.470.555	329.423	168.039	87.503	584.965	39,8	885.590	60,2
1988	1.503.555	317.831	190.736	76.784	585.351	38,9	918.204	61,1
1989	1.518.904	315.283	193.697	75.434	584.414	39,5	934.490	61,5
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	578.625	37,6	961.455	62,4
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	605.736	38,7	959.320	61,3
1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	629.662	41,0	906.126	59,0
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	653.516	41,0	941.152	59,0

(continua)

(conclusão)

Ano	Total	Públicas					Privadas	
		Fed.	Est.	Mun.	Total	%	Total	%
1994	<b>1.661.034</b>	363.543	231.936	94.971	<b>690.450</b>	41,6	<b>970.584</b>	58,4
1995	<b>1.759.703</b>	367.531	239.215	93.794	<b>700.540</b>	38,8	<b>1.059.163</b>	60,2
1996	<b>1.868.529</b>	388.987	243.101	103.339	<b>735.42</b>	39,4	<b>1.133.102</b>	60,6
1997	<b>1.945.615</b>	395.833	253.678	109.671	<b>759.182</b>	39,0	<b>1.186.433</b>	61,0
1998	<b>2.125.958</b>	408.640	274.934	121.155	<b>804.729</b>	37,9	<b>1.321.22</b>	62,1
1999	<b>2.369.945</b>	442.562	302.380	87.080	<b>832.022</b>	35,1	<b>1.537.923</b>	64,9
2000	<b>2.694.245</b>	482.750	332.104	72.172	<b>887.026</b>	32,9	<b>1.807.21</b>	67,1
2001	<b>3.030.754</b>	502.960	357.015	79.250	<b>939.225</b>	31,0	<b>2.091.529</b>	69,0
2002	<b>3.479.913</b>	531.634	415.569	104.452	<b>1.051.655</b>	30,3	<b>2.428.258</b>	69,7
2003	<b>3.887.022</b>	567.101	442.706	126.563	<b>1.136.370</b>	29,2	<b>2.750.652</b>	70,8

**Tabela 2. Cursos de graduação presencial  
(Brasil, 1974-2003)**

Ano	Total	Públicos				Privados		
		Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Total	%
1974	<b>3.481</b>	-	-	-	-	-	-	-
1975	<b>3.998</b>	-	-	-	-	-	-	-
1976	<b>4.562</b>	-	-	-	-	-	-	-
1977	<b>4.773</b>	-	-	-	-	-	-	-
1978	<b>5.065</b>	-	-	-	-	-	-	-
1979	<b>5.238</b>	-	-	-	-	-	-	-
1980	<b>5.248</b>	-	-	-	-	-	-	-
1981	<b>5.371</b>	-	-	-	-	-	-	-
1982	<b>5.469</b>	-	-	-	-	-	-	-
1983	-	-	-	-	-	-	-	-
1984	<b>3.806</b>	960	433	344	<b>1.737</b>	45,6	<b>2.069</b>	54,4

(continua)

(conclusão)

Ano	Total	Públicos				Privados		
		Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Total	%
1985	<b>3.923</b>	989	461	335	<b>1.785</b>	45,5	<b>2.138</b>	54,5
1986	-	-	-	-	-	-	-	-
1987	<b>4.188</b>	1.041	554	326	<b>1.921</b>	<b>45,9</b>	<b>2.267</b>	54,1
1988	<b>4.288</b>	1.054	600	273	<b>1.927</b>	<b>44,9</b>	<b>2.361</b>	55,1
1989	<b>4.453</b>	1.073	613	258	<b>1.944</b>	43,7	<b>2.509</b>	56,3
1990	<b>4.712</b>	1.085	644	272	<b>2.001</b>	42,5	<b>2.711</b>	57,5
1991	<b>4.908</b>	1.143	684	312	<b>2.139</b>	43,6	<b>2.769</b>	56,4
1992	<b>5.081</b>	1.154	723	367	<b>2.244</b>	44,2	<b>2.837</b>	55,8
1993	<b>5.280</b>	1.185	739	369	<b>2.293</b>	43,4	<b>2.987</b>	56,6
1994	<b>5.562</b>	1.270	769	373	<b>2.412</b>	43,4	<b>3.150</b>	56,6
1995	<b>6.252</b>	1.536	876	370	<b>2.782</b>	44,5	<b>3.470</b>	55,5
1996	<b>6.644</b>	1.581	964	433	<b>2.978</b>	44,8	<b>3.666</b>	55,2
1997	<b>6.132</b>	1.316	939	443	<b>2.698</b>	44,0	<b>3.434</b>	56,0
1998	<b>6.950</b>	1.338	1.125	507	<b>2.970</b>	42,7	<b>3.980</b>	57,3
1999	<b>8.878</b>	1.721	1.447	326	<b>3.494</b>	39,4	<b>5.384</b>	60,6
2000	<b>10.585</b>	1.996	1.755	270	<b>4.021</b>	38,0	<b>6.564</b>	62,0
2001	<b>12.155</b>	2.115	1.987	299	<b>4.401</b>	36,2	<b>7.754</b>	63,8
2002	<b>14.399</b>	2.316	2.556	380	<b>5.252</b>	36,5	<b>9.147</b>	63,5
2003	<b>16.453</b>	2.392	2.788	482	<b>5.662</b>	34,4	<b>10.791</b>	65,6

**Tabela 3. Vagas, ingressos e relação candidato/vaga  
(Brasil, 1970-2003)**

Ano	Total de vagas	Total de candidatos	C/V	Público	Privado	Total de ingressos	Ociosidade		Total de concluintes	Evasão (%)
				C/V	C/V		Vagas ociosas	(%)		
1970	145.000	328.931	2,3	-	-	-	-	-	64.049	-
1971	202.110	400.958	2,0	-	-	-	-	-	73.453	-
1972	230.511	449.601	2,0	-	-	-	-	-	96.470	-
1973	261.003	574.708	2,2	-	-	-	-	-	135.339	-
1974	309.448	614.805	2,0	-	-	-	-	-	150.226	-
1975	348.227	781.190	2,2	-	-	-	-	-	161.183	-
1976	382.418	945.279	2,5	-	-	-	-	-	176.475	-
1977	393.560	1.186.181	3,0	-	-	-	-	-	187.973	-
1978	401.977	1.250.537	3,1	-	-	-	-	-	200.056	-
1979	402.694	1.559.094	3,9	-	-	-	-	-	222.896	-
1980	404.814	1.803.567	4,5	-	-	356.667	48.147	11,9	226.423	-
1981	417.348	1.735.457	4,2	-	-	357.043	60.305	14,4	229.856	-
1982	421.231	1.689.249	4,0	-	-	361.558	59.673	14,2	244.639	-
1983	-	-	-	-	-	-	-	-	238.096	33,2
1984	-	-	-	-	-	-	-	-	227.824	36,2
1985	430.482	1.514.341	3,5	-	-	346.380	84.102	19,5	234.173	35,2
1986	442.314	1.737.794	3,9	-	-	378.828	63.486	14,4	228.074	-
1987	447.345	2.193.861	4,9	-	-	395.418	51.927	11,6	224.809	-
1988	463.739	1.921.878	4,1	-	-	395.189	68.550	14,8	227.037	34,5
1989	466.794	1.818.033	3,9	-	-	382.221	84.573	18,1	232.275	38,7
1990	502.784	1.905.498	3,8	-	-	407.148	95.636	19,0	230.206	41,8
1991	516.663	1.985.825	3,8	-	-	426.558	90.105	17,4	236.377	40,2
1992	534.847	1.836.859	3,4	-	-	410.910	123.937	23,2	234.267	38,7

(continua)

(conclusão)

Ano	Total de vagas	Total de candidatos	C/V	Público	Privado	Total de ingressos	Ociosidade		Total de concluintes	Evasão (%)
				C/V	C/V		Vagas ociosas	(%)		
1993	548.678	2.029.523	3,7	6,6	2,4	439.801	108.877	19,8	240.269	41,0
1994	574.135	2.237.023	3,9	7,3	2,4	463.240	110.895	19,3	245.887	42,4
1995	610.355	2.653.853	4,3	7,9	2,9	510.377	99.978	16,4	254.401	38,1
1996	634.236	2.548.077	4,0	7,5	2,6	513.842	120.394	19,0	260.224	40,8
1997	699.198	2.715.776	3,9	7,4	2,6	573.900	125.298	17,9	274.384	40,8
1998	803.919	2.895.176	3,6	7,5	2,2	651.353	124.678	16,1	300.761	41,1
1999	969.159	3.435.168	3,5	8,0	2,2	787.638	106.752	11,9	324.734	36,8
2000	1.216.287	4.039.910	3,3	8,9	1,9	897.557	202.667	18,4	352.305	38,6
2001	1.408.492	4.260.261	3,0	8,7	1,8	1.036.690	228.485	18,1	395.988	39,2
2002	1.773.087	4.984.409	2,8	8,9	1,6	1.205.140	385.559	24,2	466.260	40,8
2003	2.002.683	4.899.556	2,4	8,4	1,5	1.262.904	559.290	30,7	528.102	41,2

**Tabela 4. Instituições de educação superior por categoria administrativa (Brasil, 1970-2003)**

Ano	Total	Públicas					Privadas	
		Fed.	Est.	Mun.	Total	%	Total	%
1970	<b>582</b>	47	58	42	<b>147</b>	25,3	<b>435</b>	74,7
1971	<b>655</b>	50	68	49	<b>167</b>	25,5	<b>488</b>	74,5
1972	<b>725</b>	53	77	59	<b>189</b>	26,1	<b>536</b>	73,9
1973	<b>850</b>	57	85	78	<b>220</b>	25,9	<b>630</b>	74,1
1974	<b>835</b>	48	79	78	<b>205</b>	24,6	<b>630</b>	75,4
1975	<b>860</b>	46	82	87	<b>215</b>	25,0	<b>645</b>	75,0
1976	<b>937</b>	55	77	87	<b>219</b>	23,4	<b>718</b>	76,6
1977	<b>929</b>	54	85	77	<b>216</b>	23,3	<b>713</b>	76,7

(continua)

(conclusão)

Ano	Total	Públicas					Privadas	
		Fed.	Est.	Mun.	Total	%	Total	%
1978	<b>914</b>	63	84	87	<b>234</b>	25,6	<b>680</b>	74,4
1979	<b>887</b>	57	74	86	<b>217</b>	24,5	<b>670</b>	75,5
1980	<b>882</b>	56	53	91	<b>200</b>	22,7	<b>682</b>	77,3
1981	<b>876</b>	52	78	129	<b>259</b>	29,6	<b>617</b>	70,4
1982	<b>873</b>	53	80	126	<b>259</b>	29,7	<b>614</b>	70,3
1983	<b>861</b>	53	79	114	<b>246</b>	28,6	<b>615</b>	71,4
1984	<b>847</b>	53	74	111	<b>238</b>	28,1	<b>609</b>	71,9
1985	<b>859</b>	53	75	105	<b>233</b>	27,1	<b>626</b>	72,9
1986	<b>855</b>	53	90	120	<b>263</b>	30,8	<b>592</b>	69,2
1987	<b>853</b>	54	83	103	<b>240</b>	28,1	<b>613</b>	71,9
1988	<b>871</b>	54	87	92	<b>233</b>	26,8	<b>638</b>	73,2
1989	<b>902</b>	54	84	82	<b>220</b>	24,4	<b>682</b>	75,6
1990	<b>918</b>	55	83	84	<b>222</b>	24,2	<b>696</b>	75,8
1991	<b>893</b>	56	82	84	<b>222</b>	24,9	<b>671</b>	75,1
1992	<b>893</b>	57	82	88	<b>227</b>	25,4	<b>666</b>	74,6
1993	<b>873</b>	57	77	87	<b>221</b>	25,3	<b>652</b>	74,7
1994	<b>851</b>	57	73	88	<b>218</b>	25,6	<b>633</b>	74,4
1995	<b>894</b>	57	76	77	<b>210</b>	23,5	<b>684</b>	76,5
1996	<b>922</b>	57	74	80	<b>211</b>	22,9	<b>711</b>	77,1
1997	<b>900</b>	56	74	81	<b>211</b>	23,4	<b>689</b>	76,6
1998	<b>973</b>	57	74	78	<b>209</b>	21,5	<b>764</b>	78,5
1999	<b>1.097</b>	60	72	60	<b>192</b>	17,5	<b>905</b>	82,5
2000	<b>1.180</b>	61	61	54	<b>176</b>	14,9	<b>1.004</b>	85,1
2001	<b>1.391</b>	67	63	53	<b>183</b>	13,2	<b>1.208</b>	86,8
2002	<b>1.637</b>	73	65	57	<b>195</b>	11,9	<b>1.442</b>	88,1
2003	<b>1.859</b>	83	65	59	<b>207</b>	11,1	<b>1.652</b>	88,9

**Tabela 5. Instituições de educação superior por organização acadêmica (Brasil, 1970-2003)**

Ano	Total geral	Universidades				Centros e Faculdades Integradas				Estabelecimentos Isolados					
		Total	Fed.	Est.	Mun.	Privada	Total	Fed.	Est.	Mun.	Privado	Total	Fed.	Est.	Mun.
1970	582	50	28	6	1	15	-	-	-	-	532	19	52	41	420
1971	655	52	29	6	1	16	-	-	-	-	603	21	62	48	472
1972	725	53	29	7	1	16	-	-	-	-	672	24	70	58	520
1973	850	57	30	7	1	19	-	-	-	-	793	27	78	77	611
1974	835	57	30	6	1	20	-	-	-	-	778	18	73	77	610
1975	860	57	30	6	1	20	-	-	-	-	803	16	76	86	625
1976	937	61	30	8	2	21	-	-	-	-	876	25	69	85	697
1977	929	62	30	9	2	21	-	-	-	-	867	24	76	75	692
1978	914	72	30	18	2	22	-	-	-	-	842	33	66	85	658
1979	887	65	32	10	2	21	-	-	-	-	822	25	64	84	649
1980	882	65	34	9	2	20	20	1	-	19	797	22	43	89	643
1981	876	65	34	9	2	20	49	1	1	47	762	18	68	126	550
1982	873	67	35	10	2	20	51	-	2	49	755	18	70	122	545
1983	861	67	35	10	2	20	57	-	1	56	737	18	69	111	539
1984	847	67	35	10	2	20	59	-	1	58	721	18	64	108	531
1985	859	68	35	11	2	20	59	-	1	58	732	18	64	102	548
1986	855	76	35	11	3	27	65	-	2	63	714	18	79	115	502

(continua)

(conclusão)

Ano	Total geral	Universidades						Centros e Faculdades Integradas						Estabelecimentos Isolados							
		Total	Fed.	Est.	Mun.	Privada	Total	Fed.	Est.	Mun.	Privado	Total	Fed.	Est.	Mun.	Privado	Total	Fed.	Est.	Mun.	Privado
1987	853	82	35	14	4	29	66	-	-	-	66	705	19	69	99	518					
1988	871	83	35	15	2	31	67	-	-	1	66	721	19	72	89	541					
1989	902	93	35	16	3	39	64	-	-	-	64	745	19	68	79	579					
1990	918	95	36	16	3	40	74	-	-	-	74	749	19	67	81	582					
1991	893	99	37	19	3	40	85	-	-	3	82	709	19	63	78	549					
1992	893	106	37	19	4	46	84	-	-	3	81	703	20	63	81	539					
1993	873	114	37	20	4	53	88	-	-	3	85	671	20	57	80	514					
1994	851	127	39	25	4	59	87	-	-	3	84	637	18	48	81	490					
1995	894	135	39	27	6	63	111	-	5	5	101	648	18	44	66	520					
1996	922	136	39	27	6	64	143	-	4	7	132	643	18	43	67	515					
1997	900	150	39	30	8	73	91	-	-	1	90	659	17	44	72	526					
1998	973	153	39	30	8	76	93	-	-	-	93	727	18	44	70	595					
1999	1.097	155	39	30	3	83	120	10	6	2	111	813	11	36	55	711					
2000	1.180	156	39	30	2	85	159	11	8	3	137	865	11	23	49	782					
2001	1.391	156	39	30	2	85	199	18	9	3	169	1.036	10	24	48	954					
2002	1.637	162	43	31	4	84	235	23	9	5	198	1.240	7	25	48	1.160					
2003	1.859	163	44	31	4	84	293	33	8	5	247	1.403	6	26	50	1.321					

**Tabela 6. Regiões, estados, municípios, população, densidade demográfica, percentual de analfabetismo, municípios com IES instalada (pelo menos um curso) e municípios sem IES (Brasil, 2000, 2003 e 2004)**

REGIÃO	EST.	MUN.	POPULAÇÃO	HAB./ Km <sup>2</sup>	ANALFA- BETISMO	COM IES	MUNICÍPIOS SEM IES				
							TOTAL	ATÉ 10.000 hab.	10.000- 20.000 hab.	20.000- 30.000 hab.	+ de 30.000 hab.
	RO	52	1.379.787	5,8	8,6	10	42	15	20	6	1
	AM	62	2.812.557	1,8	6,6	62	-	-	-	-	-
	AC	22	557.526	3,6	16,9	10	12	9	3	-	-
N.	RR	15	324.397	1,4	9,7	1	14	10	4	-	-
	PA	143	6.192.307	4,9	10,7	68	75	14	30	24	7
	AP	16	447.032	3,3	9,2	3	13	10	2	-	1
	TO	139	1.157.098	4,1	17,6	120	19	19	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>449</b>	<b>12.870.704</b>	<b>3,6</b>	<b>10,6</b>	<b>274</b>	<b>175</b>	<b>77</b>	<b>59</b>	<b>30</b>	<b>9</b>
	MA	217	5.651.475	17,0	23,8	103	114	51	48	8	7

(continua)

(continuação)

REGIÃO	EST.	MUN.	POPULAÇÃO	HAB./ Km <sup>2</sup>	ANALFA- BETISMO	COM IES	MUNICÍPIOS SEM IES				+ de 30.000 hab.
							TOTAL	ATÉ 10.000 hab.	10.000- 20.000 hab.	20.000- 30.000 hab.	
N.E.	PI	222	2.843.278	11,3	28,4	43	179	159	16	4	-
	CE	184	7.430.661	50,8	22,8	21	163	31	66	28	38
	RN	167	2.776.78	52,1	23,4	32	135	103	27	2	3
	PB	223	3.443.825	60,9	25,2	10	213	143	53	11	6
	PE	185	7.918.344	80,0	21,8	29	156	22	71	35	28
	AL	102	2.822.621	101	30,4	11	91	29	34	22	6
	SE	75	1.784.475	81,0	19,2	7	68	31	26	7	4
	BA	417	13.070.250	23,0	21,4	104	313	68	160	56	29
	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>1.792</b>	<b>47.741.711</b>	<b>30,8</b>	<b>23,2</b>	<b>360</b>	<b>1.432</b>	<b>637</b>	<b>501</b>	<b>173</b>
S.E.	MG	853	17.891.494	30,4	11,0	307	546	455	84	6	1
	ES	78	3.097.232	68,6	10,3	26	52	14	29	8	1
	RJ	92	14.391.282	327,7	4,6	35	57	10	23	11	13

(continua)

(conclusão)

REGIÃO	EST.	MUN.	POPULAÇÃO	HAB./ Km <sup>2</sup>	ANALEFA- BETISMO	COM IES	MUNICÍPIOS SEM IES						
							TOTAL	ATÉ 10.000 hab.		10.000- 20.000 hab.		20.000- 30.000 hab.	
	SP	645	37.032.403	148,8	5,4	200	445	287	9	37	29		
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>1.668</b>	<b>72.412.411</b>	<b>78,3</b>	<b>6,8</b>	<b>568</b>	<b>1.100</b>	<b>766</b>	<b>228</b>	<b>62</b>	<b>44</b>		
S.	PR	399	9.563.458	47,9	7,8	78	321	211	92	14	4		
	SC	293	5.356.360	56,1	5,0	77	216	172	38	5	1		
	RS	497	10.187.798	36,1	5,8	120	377	299	49	20	9		
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>1.189</b>	<b>25.107.616</b>	<b>43,5</b>	<b>6,4</b>	<b>275</b>	<b>914</b>	<b>68</b>	<b>179</b>	<b>39</b>	<b>14</b>		
C.O.	MS	77	2.078.001	5,8	9,6	25	52	27	19	6	-		
	MT	139	2.504.353	2,8	10,7	58	81	58	20	3	-		
	GO	246	5.003.228	14,7	10,9	59	187	155	27	2	3		
	DF	1	2.051.146	354,3	4,4	1	-	-	-	-	-		
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>463</b>	<b>11.636.728</b>	<b>6,2</b>	<b>9,5</b>	<b>143</b>	<b>320</b>	<b>240</b>	<b>66</b>	<b>11</b>	<b>3</b>		
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>5.561</b>	<b>169.769.170</b>	<b>19,9</b>	<b>11,6</b>	<b>1.620</b>	<b>3.941</b>	<b>2.402</b>	<b>1033</b>	<b>315</b>	<b>191</b>		

Notas: (1) Os dados referentes a municípios e população são de 2000 (IBGE).

(2) Os dados sobre analfabetismo são de 2003 (Inep/MEC).

(3) Os dados sobre a presença das IES são de 2004 (Inep/MEC).



# UNIVERSIDADE, MERCADO E CRISE DO PENSAMENTO

Sérgio Luiz Prado Bellei\*

## Introdução: Universidade, Estado, Sociedade

Longe de ter uma história marcada pela autonomia e pela auto-suficiência, a universidade esteve sempre ligada a uma alteridade que, ao mesmo tempo em que lhe dava a identidade e a razão de ser, dela cobrava por tais contribuições um preço alto, ou seja, o preço de certa perda de liberdade de ação e de autonomia. A universidade vivenciou sempre, em outras palavras, condições de interesse, ou seja, condições de “estar entre” (*inter essere*) exigências contraditórias: a sua própria e a de outros. Bem ou mal, esteve sempre acompanhada e, em certos casos, policiada, seja pela Igreja, seja pela Razão, pela Cultura, pela sociedade, pelo mercado. O polêmico e indispensável livro de Bill Readings, *The University in Ruins*, publicado em 1996, ajudou a entender melhor essa história da universidade moderna, ao mesmo tempo interessada e submissa a constrangimentos interesseiros. Readings entende que a universidade está hoje em ruínas porque, tendo freqüentado boas e más companhias em seu percurso histórico, acabou por ver-se enredada com o pior dos companheiros, ou seja, com o mercado global. E a má companhia custou-lhe a perda do sistema central de valores que, no passado, podia ainda lhe dar tanto um sentido de unidade na diversidade, como a possibilidade de imaginar uma missão social. Na concepção kantiana de universidade, esse sistema central de valores chamava-se Razão, que permitia pensar a instituição como “totalidade”, paradoxalmente fraturada porque constituída tanto pelo conflito interno das faculdades entre si, como pelo conflito dessas faculdades com forças externas, que atuavam ora como agentes de

---

\* Ph.D. em Teoria Literária, Professor Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Endereço para correspondência: Rua Luiz Pasteur, 447, Trindade, 88036-100, Florianópolis - SC. Telefone: (48) 3333-1216. Email: belleis@terra.com.br

legitimação da instituição universitária (academias extramuros, por exemplo), ora como agentes de dominação (o Estado, a sociedade civil). Quando, mais tarde, Humboldt redefine a universidade em suas funções principais de ensino e pesquisa, é a Cultura que opera como sistema central de valores, agora constituídos em função da nacionalidade. Tornase, no dizer de Readings, “a instituição responsável pela guarda da vida espiritual do povo e do estado racional... [e pela tarefa de] dar um sentido à vida cotidiana do povo, preservando suas tradições e evitando o modelo destrutivo e sangrento da Revolução Francesa” (1999, p. 15).

É esse modelo de universidade, em que a instituição se volta necessariamente para o Estado, a cultura e a sociedade e é por eles definida e limitada, que perdura até a década de 60 do século passado. Começam a aparecer, então, os indícios de deterioração do paradigma, ao mesmo tempo em que se estabelecem as bases de movimentos socioculturais e econômicos que viriam a ser posteriormente entendidos (ou mal-entendidos) como “pós-modernismo” e “globalização”. Não custa lembrar, de passagem e para mencionar uma data emblemática, que a revolta estudantil francesa de 1968 era, também, contra a idéia de universidade como organização burocrática para a produção, distribuição e consumo de mercadorias, e insistia na distinção entre universidade e mercado, conhecimento e bem de consumo. Seja como for, o que é preciso enfatizar, nesse percurso de mais de um século e meio da instituição universitária moderna, é a necessidade de preservação de um valor central (a Razão, a Cultura) capaz de lhe dar um sentido e de tornar possível a prática de uma missão social e nacional. É importante ressaltar que a existência desse valor central justificava, historicamente, a existência privilegiada de disciplinas, práticas e nomenclaturas que estão, hoje, em fase de extinção. Mais próxima da razão do que os saberes práticos (o Direito, a Medicina), a Filosofia já foi, por exemplo, e particularmente na perspectiva kantiana de universidade, a rainha das ciências e o princípio unificante da diversidade acadêmica, tornando-a diversa de uma mera escola técnica. Na perspectiva de Humboldt, a cultura e, mais particularmente, a literatura, como expressões privilegiadas do nacional, viriam a substituir a centralidade da filosofia não apenas como o centro

das humanidades, mas até mesmo como o centro espiritual da própria instituição universitária. As antigas Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas representavam ainda, em um tempo não muito distante, a vigência dessas vertentes idealistas kantianas ou humboldtianas. O tempo se encarregaria de transformá-las, por exemplo, em Centros de Comunicação e Expressão, onde a mudança de “letras” para “comunicação” aponta para uma reorganização ideológica do saber que tem muito a ver com a proliferação generalizada de objetos culturais que já não podem ser, claramente, valorizados como algo diverso de um objeto de consumo, quer seja o consumo dirigido para um livro de Guimarães Rosa, quer para um filme produzido em Hollywood.

É preciso lembrar, ainda que de passagem, que a universidade do passado, centrada na razão ou na cultura nacional, não constituiu sempre um valor positivo e um ato de civilização contra a barbárie. *Mutatis mutandis*, talvez valha também para a universidade moderna a afirmação de Walter Benjamin de que “não existe documento de civilização que não seja, ao mesmo tempo, um documento de barbárie” (1978, p. 256). Wolf Lepenies atribui a capacidade que teve “a estrutura universitária [alemã] de adaptar-se ao Nazismo” a uma certa divisão de trabalho existente no sistema acadêmico, entre as artes e a cultura, de um lado, e a ciência e a tecnologia, de outro. É que as primeiras se voltavam para o social, mas sem nenhum efeito prático, enquanto as últimas se apresentavam como áreas de saber neutro, alheias ao social e ao político (Readings, 1999, p. 82 e 210).

Na universidade brasileira, particularmente na área das humanidades, talvez valha a pena lembrar, neste contexto, a vigência do estruturalismo, que, nos tempos da ditadura militar, tentava apresentar-se como científico e neutro. Se, porém, a universidade pôde, no passado, associar-se ocasionalmente à barbárie, pôde também, com frequência, resistir a ela e produzir valores éticos e sociais. Associada ao Estado nacional, a universidade tinha como objetivo produzir o sujeito-cidadão, racional, relativamente livre e autônomo. Um sujeito não mais limitado a obedecer aos ditames de um monarca, o cidadão moderno, que a universidade

ajudava a formar (e não apenas a adestrar), podia lutar por direitos (o direito à educação, inclusive) e sabia que tinha deveres, já que era, ao mesmo tempo, um indivíduo e parte de uma comunidade nacional.

## **Universidade & Cia.**

Esse modelo humboldtiano de universidade, intimamente ligado à cultura nacional e à formação do sujeito liberal, entra em colapso com o processo de globalização, intensificado, particularmente, a partir do início da década de 70<sup>1</sup>. O que acontece com o advento da globalização e das políticas globais a ela associadas, como o Neoliberalismo, não é o desaparecimento do Estado-Nação (na sua forma mais e menos desenvolvida ao Norte e ao Sul do Equador, respectivamente). Em realidade, o Estado-Nação transforma-se e assume, prioritariamente, uma função gerencial e facilitadora da economia financeira global que precisa, agora, fazer circular mais rápida e extensivamente o capital e, para tanto, torna necessária a flexibilização das fronteiras nacionais anteriormente vigentes. O preço que a nação deve pagar, ao assumir essa função gerencial do capital global, é a perda da força política e ideológica que, no passado, podia interferir, ainda que limitadamente, na esfera econômica e gerar valores sociais, como acontecia no caso da produção de sujeitos racionais e relativamente livres para a sociedade nacional.

---

<sup>1</sup> Como o conceito é, nos dias de hoje, alvo de polêmica acirrada, seria temerário adiantar uma definição precisa. De forma genérica, contudo, é possível dizer que o termo designa a percepção generalizada de que o planeta está hoje unificado e homogeneizado como em nenhum outro período histórico anterior, e que essa unificação se dá em vários níveis diversos e complementares: o tecnológico, o político, o cultural, o econômico e o social. Em “Globalization and Political Strategy” (*New Left Review* 4, 2000, p. 49-68), Fredric Jameson propõe o entendimento dialético desses níveis, sem reduzi-los a uma definição “totalizante”, vale dizer, a globalização em seus níveis diversos deve ser entendida como processo e não como produto. Nesse contexto, é particularmente importante destacar o entrelaçamento entre cultura e economia (produzido, em grande parte, por inovações tecnológicas no campo da comunicação e da distribuição da informação), e entre esses dois níveis e a dimensão político-cultural da nação e da identidade nacional, que têm a sua autonomia ameaçada.

Readings lembra que, na esfera econômica, o exemplo de perda de força política diante do econômico é o Banco Central de cada país, que deve ser tão independente quanto possível do Estado-Nação a que pertence geograficamente, justamente para ser mais facilmente controlado pelo Fundo Monetário Internacional (1999, p. 47). A perda da força política do Estado-Nação traz consigo, com a expansão generalizada dos “valores” do mercado, a fragilização ou o desaparecimento dos valores sociais e políticos gerados, no passado, pelo Estado de Bem-Estar. Estes vão sendo gradualmente substituídos, precisamente, pelos valores de mercado, à medida que este se expande em escala global e vai rapidamente conquistando os últimos bolsões de resistência, a própria universidade de vocação nacional e social, inclusive. Na instituição universitária, essa penetração do mercado significa, para introduzir o problema de forma simplificada, uma redefinição generalizada de formas e funções em que, por exemplo, se invertem hierarquias de forma a privilegiar administradores mais do que docentes e pesquisadores; enfatiza-se a percepção do aluno como consumidor e do professor (devidamente rebatizado como “servidor”) como vendedor de pacotes prontos para entrega; e, por fim, institui-se a redução drástica do que se conhecia anteriormente como educação, ou seja, a formação ética do indivíduo para a cidadania e para o exercício das práticas sociais responsáveis, a formas rápidas e “produtivas” de adestramento. Entre nós, Marilena Chaui descreveu concisamente esse processo em termos da universidade transformada em supermercado, definido certamente como o espaço em que “estantes de produtos ocultam todo o trabalho que ali se encontra: o trabalho da fabricação, da distribuição, do arranjo, da colocação de preços” (2001, p. 112-113). Diz a autora:

[...] entram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão. E, no momento das provas, ou querem regatear os preços ou querem sair sem pagar ou abandonam o carrinho com as compras impossíveis, xingando os caixas... É assim a universidade? Se o for, nossa produtividade será marcada pelo número de produtos que arranjamos nas estantes, pelo número de objetos que

registramos nos caixas, pelo número de fregueses que saem contentes, pelo número de carrinhos que carregamos até os carros no estacionamento, recebendo até mesmo gorjeta por fazê-lo (Chauí, 2001, p. 112-113).

A transformação da universidade de forma a adaptá-la ao mercado requer o desenvolvimento de um aparato conceitual capaz de garantir o seu funcionamento após a perda dos sistemas éticos centralizadores (a Razão, a Cultura) que, no passado, lhe davam um sentido e orientavam o seu funcionamento. Um dos méritos maiores do livro de Readings é, justamente, definir com rigor esse aparato, em termos da idéia de “excelência”. Destituída de seus centros anteriores, a universidade para o mercado transformou-se em “centro” de excelência. A palavra “centro” deve ser destacada porque o termo “excelência” é, para Readings, um conceito vazio, não-ideológico e sem conteúdo próprio, operando apenas a partir de critérios exteriores definidos arbitrariamente. É, em outras palavras, um conceito sem centro e sem referente. Readings cita o exemplo de uma área de estacionamento que pode ser excelente tanto por restringir o número de veículos (protegendo o ambiente), como por aumentar o número de vagas (favorecendo a clientela), mas não é difícil imaginar outros exemplos, quer no mercado, quer na academia. Um produto alimentício pode ser excelente tanto por conter certo tipo de açúcar, como por ser adoçado artificialmente. As lojas de R\$1,99 podem ser tão excelentes quanto as butikues especializadas em grifes famosas. Uma universidade pode ser excelente tanto por credenciar um certo número de alunos em um dado período (mesmo que fiquem desempregados), como por garantir um emprego para um certo percentual de alunos formados. Vale dizer, o conceito de excelência, esvaziado de um centro ideológico ou ético capaz de separar o joio do trigo, reduz-se a uma forma de quantificação e contabilidade, de acordo com parâmetros definidos arbitrariamente, e pode aplicar-se a tudo, ou quase tudo. É convenientemente flexível, em particular, para atender ao mercado e para o gerenciamento de mercadorias ou, no caso do ensino, para o tratamento de questões que podem ser quantificadas e medidas. Revela-se, contudo, impotente para tratar das questões não-quantificáveis que, para Readings, são justamente as de maior relevância.

Na prática do ensino, por exemplo, seriam questões a respeito do significado da qualidade na educação (que trariam à tona a discussão em torno dos conceitos de formação e adestramento); da validade do sistema de notas como único sistema avaliativo; da idéia de que a conclusão de um curso em um tempo previsto é um fator necessariamente positivo para a educação (qual o tempo ideal para se conseguir uma boa formação? Quatro anos? Por que, precisamente, quatro?); da crença na validade de critérios quantitativos para avaliação. São perguntas de natureza filosófica que, em regra, não se abrem imediatamente a uma resposta certa e definitiva. Promovem, por assim dizer, um debate sem fim, já que “resistem, de forma radical, à lógica de quantificação” (Readings, 1999, p. 26). Como é, precisamente, essa lógica quantitativa que caracteriza, cada vez mais, a universidade da excelência, perguntas dessa natureza tendem a ser ignoradas ou excluídas. E as áreas encarregadas, na universidade do passado, de formular tais perguntas de forma mais intensa e sistemática vão, aos poucos, tornando-se obsoletas: as humanidades, a literatura, a filosofia e as artes. São áreas que, desrespeitando a exigência básica determinada pela “excelência”, ou seja, a exigência de proteger o poder burocrático e o gerenciamento contábil, devem, no limite, ser excluídas. É esse desrespeito que explica o desaparecimento de muitos departamentos clássicos e que começa a afetar, hoje, a Filosofia, que Readings acredita estar em fase de extinção. E trata-se de um desaparecimento que hoje, e ao contrário do que ocorreu em 1968, poderá bem contar com o apoio do alunado como clientela. No momento em que a universidade for, efetivamente, transformada em uma questão de compra e venda de mercadorias a preços módicos e o aluno em alguém que quer consumir e não pensar ou, mais precisamente, consumir para não pensar, a sua adesão à universidade como mercado será natural e inevitável. Consumir, afinal de contas, é mais fácil e, por que não dizer, mais gostoso e atraente do que pensar, como mostra o sucesso editorial de coleções do tipo “primeiros passos”.

## Resgatando valores: duas perspectivas

A universidade da excelência, evidentemente, já não se relaciona com a sociedade, a não ser que se pense apenas a existência de uma sociedade de consumidores, e não de uma sociedade como *polis*, que exige a vigência do pensamento e a educação do cidadão racional que pensa e atua na esfera pública. Seria possível restabelecer o problemático elo da universidade com o social, perdido com a vigência hegemônica do aparato da excelência? Há duas respostas possíveis para a pergunta e são ambas problemáticas: uma que enfatiza a tentativa de recuperar valores do passado, definindo, com frequência, a pós-modernidade contemporânea como a vigência da fragmentação, dispersão e irracionalidade que é preciso combater a todo preço, outra que declara tal recuperação impossível e tenta pensar alternativas. Recuperar valores do passado significa tentar reinstaurar, no presente momento da hegemonia da excelência vigente na universidade em ruínas, os valores derivados das éticas centralizadoras, culturais ou racionais existentes no passado: insistir na valorização do professor como educador, mais do que em sua função como instrutor de práticas de adestramento; insistir na diferença entre formação e treinamento, entre aluno e consumidor; denunciar os sistemas de avaliação meramente contábeis e propor alternativas; resgatar a identidade do professor em um sistema hierárquico em que a prática do ensino seja, pelo menos, tão valiosa quanto a prática gerencial e administrativa; e questionar a validade de impor limites temporais rígidos à pesquisa.

O problema que essa primeira proposta tem que enfrentar diz respeito à reestruturação de poder estabelecida pela globalização e por políticas neoliberais. Vale dizer, a recuperação de centros perdidos teria que ser efetuada a partir de posturas políticas vigorosas contra um mercado que não só não tolera esses valores, como parece, ainda, ter poder suficiente para sobrepor-se à vontade política e às práticas administrativas necessárias para o resgate de sistemas éticos do passado. Se tentarmos pensar o problema em termos das categorias, sem dúvida problemáticas, de “moderno” e “pós-moderno”, será, talvez, possível um entendimento melhor ou, pelo menos, alternativo da questão. Seria necessário, então, indagar sobre a possibilidade real de restaurar a ideologia da centralização

cultural da modernidade em um momento de descentralização, fragmentação e irracionalidade generalizadas em escala global, mas seria realmente possível recuperar tal ideologia em um momento em que a proliferação de diferenças (promovidas, inclusive, pelo aparato conceitual da excelência), seja em termos de bens culturais, seja de bens de consumo, escapa a qualquer forma de controle (também o político) que não seja o das corporações multinacionais? Se esse poder de controle econômico for, de fato, determinante, então o resgate do passado enfrentará dificuldades enormes.

A alternativa a essa nostalgia pelo passado partiria da constatação do poder avassalador do mercado e indagaria sobre a melhor maneira de conviver com ele e, se possível, a ele resistir, ainda que de forma limitada. No caso da universidade, Readings pensa a possibilidade de tal alternativa quando afirma que a universidade em ruínas (não apesar da excelência, mas, justamente, por causa dela) veio para ficar, e é preciso viver em seu interior sem, contudo, legitimar as suas práticas. É a palavra mágica no estilo de vida do intelectual que vive entre as ruínas é o “pensamento”. Dentro da universidade em ruínas, por assim dizer, deve ser construída uma outra, a universidade do pensamento, que Readings define, cuidadosamente, de forma a separar o conceito de todo e qualquer pensamento programático, ou de um sistema de pensamento como força inicial e motivadora de uma política bem definida de ações. O que Readings tem em mente é, a rigor, não tanto o pensamento, mas o “pensar”, uma “prática estruturalmente incompleta” que só pode ser entendida em termos de um processo sem fim de exercício da reflexão, sem que se chegue jamais a um produto final (1999, p. 19). O sujeito que pensa é, portanto, um ser pensante que não quer, jamais, tornar-se um pensador e transformar o seu pensamento em produto empacotado para a venda, o que seria fazer, exatamente, o que a universidade da excelência quer: ter mais um produto para circulação no mercado das idéias. O pensar operaria, assim, como uma força de resistência ao aparato da excelência ao recusar-se, sistematicamente, a fazer parte de um sistema contábil, já que a contabilidade não pode, por definição, transformar-se em um processo. A função do pensar é manter os significados abertos, o que contraria o interesse de um aparato contábil (a universidade da excelência) que só

pode trabalhar com significados concluídos e fechados, e não com significações instáveis. Promovendo sempre a instabilidade das verdades fechadas e, em particular, da verdade contábil, o pensar tem como tarefa, por assim dizer, agir sempre como o advogado do diabo (contanto que se entenda o diabo como uma divindade negativa, ou seja, o que Deus não é): indagar sempre, quando confrontado com a “verdade”, a respeito do que ela exclui. Se a educação, por exemplo, é apresentada em sua modalidade contábil como “educação formal” ou como formação, a ser concluída em um período de tempo programado, a força do pensar estaria em insistir que a educação, como processo de *educare*, é, justamente, o que não pode ser concluído, o que significa que, na educação, o ensino é um processo interminável. Nesse sentido, ensinar é uma forma de pensar, e o conceito de ensino que deveria ser oferecido à universidade da excelência contábil seria: ensinar não significa apenas repassar um conhecimento, mas, antes, ensinar a pensar, ou ensinar a aprender.

Readings propõe, portanto, que, no interior da universidade da excelência e da contabilidade, da qual não podemos escapar, seria necessário inventar a universidade do pensamento, composta por uma comunidade de pensadores (professores e alunos) em constante vigilância e com sua atenção dirigida, principalmente, para o sistema contábil. Como operacionalizar tal sistema, se é que ele é possível? É esse o desafio que é mais proposto do que resolvido por Readings. Uma possível solução para o problema seria, talvez, isolar, de início, o local em que a universidade do pensamento poderia existir, o que significaria pensar em duas universidades distintas e relacionadas, e não em uma apenas. Tomando de empréstimo uma distinção teórica, utilizada em outro contexto por Homi Bhabha, creio que a prática comunitária do pensamento deveria existir, preferencialmente, no que poderia ser denominado a universidade performativa, em contraste com a universidade pedagógica<sup>2</sup>. Esta última

---

<sup>2</sup> Em *The Location of Culture*, Bhabha propõe uma distinção entre a nação pedagógica, que se promove como entidade unificada, sólida e coerente, e a nação performativa, que surge dos espaços liminares e marginais da primeira e resiste a sua ação totalizante e autoritária: “The nation [is] split within itself” and it has to “articulate the heterogeneity of its population” [...] the nation is internally marked by the discourses of minorities, the heterogeneous histories of contending peoples, antagonistic authorities and tense locations of cultural differences” (1994, p. 148).

é a entidade abstrata, definida em um aparato administrativo de leis, normas e regimentos supostamente a serem realizados na multiplicidade incontrolável das práticas acadêmicas do cotidiano, nas salas de aula, nas práticas de pesquisa e extensão, nos laboratórios, nas salas de conferências, nas manifestações estudantis, nas greves, nos protestos, nas conversas de corredor. É essa multiplicidade incontrolável que constitui a universidade performativa, que jamais coincide com a clara arquitetura da universidade pedagógica, porque o sentido estável, claro e bem-acabado do projeto pedagógico fechado que se entrega à dimensão da multiplicidade performativa do cotidiano se transforma em dispersão de sentido, em exceções incontroláveis, em imprevistos, em instabilidade. Ao acontecer no devir histórico performativo, a universidade pedagógica deixa entrever a incompletude que tentava ocultar em suas regras e regimentos, transforma-se em processo estruturalmente incompleto e abre espaços para exceções, reflexões e contestações, ou seja, para o pensamento transitório do dia-a-dia. É nesses espaços que habita, ou pode habitar, o pensar, e é aí que a regra se flexibiliza e se modifica. O lugar primordial do pensar é, portanto, a universidade performativa, que existe no interior da pedagógica e que deve e pode modificá-la, hoje, mais em termos de uma micropolítica do cotidiano do que de uma macropolítica administrativa que, ao que tudo indica, está sempre mais próxima da excelência do que do pensamento.

## **Referências bibliográficas**

BENJAMIM, W. *Illuminations*. Tradução por Harry Zohn. 1.ed. London: Fontana Collins, 1973.

BHABHA, H. *The location of culture*. 1.ed. London and New York: Routledge, 1994.

---

CHAUI, M. *Escritos sobre a universidade*. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

HUMBOLDT, W. V. *On the spirit and the organizational frameworks of intellectual institutions in Berlin*. Tradução por Edward Shils. Irlanda: Minerva & Limerick, 1970.

KANT, I. *The conflict of the faculties*. Tradução por Mary J. Gregor. 1.ed. Lincoln: University of Nebraska Press, 1992.

READINGS, B. *The university in ruins*. 4.ed. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

## **Introdução**

Falar de universidade tornou-se quase impossível hoje, pelo menos se buscamos um mínimo de rigor conceitual. A razão é muito simples: não temos mais clareza do que seja ou deva ser uma universidade. Em todo o mundo estão sendo processadas reformas que suscitam acirradas polêmicas. Esse é, por exemplo, o caso da Europa, onde se procura fundar uma universidade européia mais ou menos homogênea, mas que enfrenta resistências por parte dos diversos países que não vêm respeitadas as suas histórias, culturas, especificidades e interesses locais. No caso do Brasil, que é um país continental, ocorre algo semelhante. Se nos dermos ao trabalho de comparar as instituições que se denominam universidades quanto à natureza, à organização, aos objetivos, às áreas de trabalho, aos interesses, às formas de financiamento, entre outros aspectos, certamente não chegaremos a um mínimo denominador comum. Outra diferença diz respeito à estrutura, à abrangência, à pesquisa, à experiência acadêmica, à estabilidade, ao corpo docente. Em termos de qualidade, por exemplo, há, no Brasil, instituições equiparáveis às boas universidades de países considerados desenvolvidos e há as que operam em condições muito precárias. Ademais, grande parte da educação superior acontece fora das universidades. Como minhas observações são genéricas e não se referem a este ou aquele segmento acadêmico em particular, vou preferir usar o termo universidade de forma também genérica, sabendo, de antemão, que algumas observações críticas que farei se aplicam mais a algumas instituições e menos a outras.

O texto que apresento ao leitor foi inicialmente elaborado por solicitação do Inep como base para um debate com outros especialistas da área; por isso, preserva um caráter inacabado, aberto para discussão.

---

\* Professor aposentado de Filosofia da Educação da Unicamp. Professor da Universidade de Sorocaba (Uniso).

Considero um privilégio e uma responsabilidade muito grandes ter podido interagir com um grupo tão seleto de colegas e agradeço as críticas e contribuições.

Antes de tudo, quero esclarecer que tenho duas limitações bastante sérias. A primeira se impõe pela minha área de atuação – filosofia da educação –, que me leva sempre a carregar nas tintas teóricas e a privilegiar o recorte educacional no amplo contexto das atividades acadêmicas. A segunda limitação, relacionada à primeira, diz respeito ao reduzido trânsito que tenho na área das ciências naturais e exatas, o que, mais uma vez, me induz a privilegiar o viés das ciências humanas. Independentemente disso, acredito ter um conhecimento bastante razoável do contexto universitário como um todo, não apenas em decorrência das leituras que venho realizando, mas também pelas experiências e contatos internacionais e, ainda, pelo exercício de cargos administrativos na Universidade Estadual de Campinas.

Antes de iniciar, gostaria de dizer que sou daqueles que acreditam na grande relevância da universidade para o desenvolvimento da sociedade, embora essa conexão entre ciência e desenvolvimento não seja fácil e seja, muitas vezes, mal-entendida em contextos como o nosso, de grave atraso cultural e verbas reduzidas. Nesse ambiente, a universidade, em razão do grande volume de recursos que consome e dos temas teóricos sem aplicação prática imediata de que se ocupa, pode ser, facilmente, estigmatizada como uma instituição de luxo que só beneficia as camadas mais elevadas da sociedade. Muitas vezes, tenta-se superar essa dificuldade buscando estabelecer uma relação direta, quase mecânica, entre as atividades acadêmicas e a sociedade, incorrendo, assim, na ambivalência de operacionalizar uma instituição que, por natureza, deve preservar-se autônoma e crítica.

Esse tipo de política que instrumentaliza a universidade, geralmente levada a cabo com a melhor das intenções, deseja dar conta do compromisso social da universidade privilegiando atividades de ensino e pesquisa que tenham aplicação direta prática ao contexto social, tendo em vista a superação das carências ali encontradas. Os recursos públicos

investidos na universidade devem, segundo essa estratégia, gerar produtos socialmente úteis, não raro, no sentido de suprir responsabilidades em princípio pertinentes a outros setores governamentais. Ocorre, como disse, que essa expectativa exige um modelo de instituição operacional que deprecia aspectos importantes das atividades acadêmicas que não se traduzem em produtos diretamente transferíveis para o plano da prática social. Entre essas incumbências encontra-se, por exemplo, todo o setor das pesquisas básicas que não têm aplicação prática, pelo menos, não imediata. O mesmo se pode dizer das ciências humanas. Cito um exemplo para elucidar melhor: muitas pessoas da comunidade de Campinas não entendem por que a Unicamp gasta tanta energia e dinheiro em pesquisas teóricas na área de física, matemática, novos materiais, etc., que em nada contribuem para solucionar os problemas sociais concretos. Não deveria – pergunta-se criticamente – a universidade pública, financiada com recursos provenientes de impostos, cuidar de coisas mais úteis para a população? Essa interpretação das atividades acadêmicas não percebe que foram precisamente essas atividades de pesquisa, aparentemente supérfluas, que atraíram as empresas de alta tecnologia que se instalaram às dezenas em torno da universidade e que rendem à comunidade benefícios em termos de emprego, de impostos (com os quais o poder público pode financiar projetos sociais), muitas vezes superiores aos investimentos realizados. Não há, portanto, uma relação direta e mecânica entre as atividades acadêmicas e seus efeitos sociais, o que não implica dizer que a universidade não deva ter um comprometimento com a sociedade.

Mais difícil ainda que nas áreas das ciências exatas e naturais é explicar os investimentos nos campos da filosofia, das artes, da lingüística ou, para dizê-lo numa palavra, das ciências humanas de modo geral, cuja tarefa consiste em fomentar reflexões críticas sobre os grandes temas que afetam o homem e a sociedade e que, efetivamente, não rendem grandes benefícios materiais ou econômicos para as pessoas que não conseguem ingressar na universidade. Uma explicação torna-se particularmente difícil em contextos sociais muito carentes como o nosso, em que grande parte da população nem sequer consegue satisfazer suas

necessidades básicas de alimentar-se, vestir-se e ter um abrigo. Em meio a tantas carências, é quase impossível tornar plausível que perguntas a respeito do que é o ser humano, a sociedade, a ética, a política, a economia sejam extremamente relevantes não só para entender os fundamentos, as origens e os sentidos das relações dos homens entre si e com a natureza, mas também para buscar formas de resistência e superação da situação social em que vivemos. Tais dificuldades fazem aflorar uma pergunta, não raro relegada ao segundo plano pelas premências e urgências sociais que afetam a nossa população, a respeito do sentido e das competências da universidade. Em outros termos, o que devemos entender por compromisso social da universidade. Não se trata de outra coisa senão da prestação de contas que a universidade deve à sociedade. Soberba e distante, a universidade nunca atribuiu grande importância a isso, quer pelo fato de os círculos capazes de entender o sentido das atividades acadêmicas já reconhecerem seu valor, quer por julgar inútil tentar explicá-las às camadas mais simples da população.

Tenho aqui a missão de falar sobre o compromisso social da universidade. Desejo fazê-lo defendendo o ponto de vista de que, no caso da universidade, compromisso social não significa que ela deva estar sempre a serviço dos interesses e exigências socioeconômicos do sistema vigente, seja para suprir suas incompetências, seja para otimizar seus procedimentos quando estes visam apenas a interesses e vantagens privados. Compromisso social da universidade significa, também, o exercício da crítica, da oposição e da resistência. Compromisso social não pode ser interpretado somente sob o aspecto operacional sistêmico, mas deve ter em vista, também, o contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão.

De início, vou referir-me à questão da qualidade das atividades de investigação e de docência como o primeiro e mais importante compromisso social da universidade. A seguir, lanço um olhar crítico sobre a questão da performatividade, questionando a tendência atual de considerá-la o foco central ou mesmo único do compromisso social da

universidade. Por último, retornarei ao tradicional tema da autonomia e da liberdade acadêmicas como condições inerentes ao sentido social da universidade.

## **As atividades de investigação e de docência como centro do compromisso social da universidade**

A primeira e mais fundamental responsabilidade social da universidade refere-se à qualidade das atividades de investigação e de docência em qualquer área<sup>1</sup>. E a razão é muito simples: essas são as duas atividades básicas da universidade<sup>2</sup>. O foco da responsabilidade social deve recair sobre o que ela sabe, pode e deve fazer. Fazer bem o que ela deve fazer é criar as condições para produção de conhecimentos e saberes e formar bons profissionais nas suas áreas de atuação. Essas afirmações, à primeira vista banais, assumem particular importância no contexto acadêmico brasileiro, que é marcado por acentuadas diferenças regionais e institucionais.

Devo iniciar fazendo referência a um ponto muito premente e prático, que é a qualificação do corpo docente. Embora sejam pequenas as exigências, ainda estamos muito longe de atender os requisitos mínimos do MEC em termos do percentual de mestres e de doutores que deveriam

---

<sup>1</sup> Uso esta formulação na tentativa de evitar o debate que rotineiramente se estabelece a respeito do conceito de pesquisa (científica), tradicionalmente empregado neste contexto. Os estudos e reflexões feitos em áreas como filosofia, artes, literatura, etc., certamente, não são pesquisas científicas. São investigações reflexivas que têm suas especificidades, seus objetos e métodos próprios, nem mais nem menos importantes que os das ciências naturais ou exatas. São atividades de investigação como também o são as pesquisas científicas das ciências exatas ou naturais, cada qual com o rigor apropriado ao respectivo campo epistêmico. Aponto, com isso, para uma questão de extrema relevância para a universidade: o fato de se aceitar que as ciências naturais e exatas constituam a forma paradigmática de conhecimento, modelo e padrão para a avaliação de todos os outros saberes.

<sup>2</sup> Considero as atividades de investigação e docência equivalentes em termos de importância. Por vezes, encontramos um destaque particular dado à investigação, especialmente, em universidades que privilegiam a investigação, como é, por exemplo, o caso da USP ou da Unicamp. O professor Marcos Barbosa de Oliveira escreve em texto recente que, “entre as funções tradicionalmente atribuídas à universidade, a principal – ou pelo menos a mais característica, mais exclusiva – é a pesquisa científica” (2002, p. 18).

integrar o corpo docente das instituições, para que estas façam jus ao título de universidade.

Mais grave é a situação quanto ao número de docentes que se encontram em regime de tempo integral ou de dedicação exclusiva. Conforme dados do Inep, ainda há universidades sem nenhum professor em tempo integral. No caso das universidades privadas ou comunitárias, a regra é que existam alguns poucos professores em tempo integral para um grande número de docentes contratados e remunerados por hora de trabalho, os chamados *horistas*. Conhecemos bem o cenário: professores *horistas* disputam entre si as aulas para completarem uma carga horária que lhes garanta um salário razoável no final do mês. Para tanto, à semelhança do que ocorre no ensino fundamental e médio, muitos deles realizam um verdadeiro périplo diário entre diversas instituições para ali ministrar aulas apressadas, burocráticas, repetidas, sem conhecimento nem compromisso com a formação dos alunos. Não é preciso dizer que, nessas situações, esses docentes não têm condições de ministrar boas aulas, muito menos de realizar investigações científicas ou teórico-reflexivas. Além disso, esse regime dá origem a uma relação de grande dependência e submissão com relação à instituição por parte dos docentes, uma vez que a atribuição de carga horária se transforma em um mecanismo de poder para os gestores e de competição entre os colegas.

Poderia seguir fazendo referência às condições de infra-estrutura, à falta de espaço para o estudo e a pesquisa, à precariedade assustadora das bibliotecas, à falta de laboratórios, à inexistência ou obsolescência dos recursos de informática, que inviabiliza a implantação de uma universidade. Essa é uma realidade de todos conhecida e que, como sabemos, transforma muitas de nossas assim chamadas universidades em uma grande farsa, uma vez que não reúnem condições mínimas para a docência e a pesquisa, como se deve esperar de uma instituição desse nível.

Se tomarmos o conceito universidade na sua acepção mais ampla, como é comum entre nós, e subsumirmos sob esse termo as instituições de ensino superior não-universitárias, como os centros universitários e as

faculdades isoladas, veremos que muitas delas são, de fato, pequenas, médias ou grandes empresas que atuam no campo da educação, regidas pelos preceitos do mercado que visa essencialmente ao lucro<sup>3</sup>. Muitas guardam uma indistigável semelhança com supermercados que oferecem certos produtos para serem comprados pelos alunos. A relação entre a instituição e os alunos é a de vendedor e comprador. Os intermediários dessa transação são os professores. Há muitas instituições que, sem nenhum pudor, designam seus alunos como clientes. Tal como no comércio, os alunos-clientes jamais podem ser contrariados. A bem da verdade, trata-se, pelo menos em muitos casos, de um mercado de ilusões. Vendem-se produtos falsos, maquiados por uma propaganda enganosa da qual os compradores não têm como se defender, premidos pela necessidade de sobrevivência em um ambiente que exige cada vez mais conhecimentos. Toda a estratégia de *marketing* para atrair clientes se estabelece com base na relação sugerida entre o diploma e as vantagens profissionais e econômicas que, supostamente, a posse de tal diploma garante. Para tanto, faz-se uso de todos os artifícios de propaganda como em qualquer outra relação comercial. Vendem-se sonhos e ilusões para pessoas que mal sabem o que poderiam ou deveriam esperar de uma instituição de ensino superior. O produto, no caso, a educação, é talhado na medida exata exigida pela lei da oferta e da procura. Até mesmo o linguajar usado pelos empresários ou gestores desse ramo do mercado em nada se distingue do dos demais. Ao comentar a momentânea crise do ensino superior privado no Brasil, o vice-reitor da Universidade

---

<sup>3</sup> Entre 1996 e 2004, foram criadas mais de mil instituições privadas de ensino superior no país. Facilmente, podemos imaginar que, em um país como o nosso, com recursos materiais e humanos tão restritos, a explosão quantitativa não pode ser acompanhada, em proporção similar, pela evolução qualitativa. Tal situação de privatização do ensino agrava-se, no momento, com o surgimento dos cursos de graduação a distância que estão sendo abertos às dezenas pelo país afora. Fala-se muito da crise, das demissões de docentes, da alta competitividade, da inadimplência no ensino superior privado. Como no mundo empresarial, promovem-se fusões para a redução dos cursos, aumenta-se a relação professor/aluno, dispensam-se professores, todas medidas que visam garantir o lucro dos empreendimentos. Fala-se em adequar a gestão à nova realidade do mercado. Há muitas queixas com relação ao calote por parte dos alunos, mas não se reconhece que esses mesmos alunos sofreram um calote antes mesmo de ingressarem em muitas dessas instituições porque lhes foi prometido (em termos de formação) o que jamais será cumprido.

Anhembi-Morumbi fez o seguinte comentário: “O momento é de consolidação do mercado, com fusões e aquisições. Isso já aconteceu em outros segmentos, como na indústria têxtil. São setores que cresceram muito, por haver uma demanda reprimida, e que depois ficaram saturados” (*Folha de S.Paulo*, 5/2/2006, B7).

Esse tipo de manifestação, que é emblemática para grande número de gestores ou proprietários de instituições privadas de ensino, mostra que o foco de suas preocupações é de natureza mercadológica e não pedagógico-formativa. Enquanto houver uma demanda reprimida e os alunos não tiverem outra alternativa, pouco se fará para melhorar a qualidade do ensino e atender ao primeiro e mais fundamental compromisso social de qualquer instituição de ensino superior, que é o de oferecer ensino de qualidade e condições para que docentes e alunos realizem pesquisa. Quem tem a oportunidade de observar *in loco* o cotidiano de grande parte de nossas instituições de ensino superior percebe imediatamente, em primeiro lugar, que a precariedade de condições em nada condiz com a propaganda feita para atrair “clientes” e, em segundo lugar, que as condições encontradas não permitem atender ao que designo como o mais fundamental compromisso social da universidade: oferecer condições mínimas para a produção de conhecimentos e saberes e ministrar um ensino de qualidade aos alunos.

Evidentemente, não se trata, aqui, de responsabilizar políticos, gestores ou docentes por essa realidade. Trata-se, antes de tudo, de tomar consciência de que muitas instituições de ensino superior, universidades ou não, são, em boa medida, um embuste, um simulacro, uma ilusão que lesam milhares de pessoas que passam anos nas universidades comprando produtos que não valem o que custam, ou seja, comprando ilusões. Isso não impede que se diga, com todas as letras, que a situação em que nos encontramos hoje se deve, pelo menos em grande parte, à ausência do Estado que, além de não investir em educação<sup>4</sup>, se furtou também de

---

<sup>4</sup> Sabe-se que, em países pobres e ainda subdesenvolvidos como o nosso, os recursos são poucos, mas é preciso reconhecer, também, que muitos problemas relacionados com a falta de recursos em áreas como educação, saúde, segurança dependem das prioridades estabelecidas e das opções

assumir a responsabilidade de exercer um controle mais rígido em uma área que é vital em termos de políticas públicas que visem à construção de uma sociedade democrática e justa.

Não se trata, aqui, de fazer um discurso idealista, alheio às condições reais de atraso e carências de toda sorte, como é o caso do Brasil, mas também não se pode esquecer que houve erros e omissões históricas que levaram a esta situação de descalabro em que nos encontramos. A adesão fácil aos princípios da política neoliberal e, nesse contexto, particularmente a “minimalização” do Estado têm, certamente, grande responsabilidade pelas adversidades que enfrentamos hoje. Sob o ângulo institucional, também não se pode dizer que tudo seja farinha do mesmo saco. É preciso reconhecer que há muitas instituições de ensino superior que, embora ainda se encontrem em situação muitas vezes precária, têm um corpo de gestores e docentes efetivamente empenhados em superar seus problemas, em avançar, passo a passo, em direção à otimização de sua docência e investigação<sup>5</sup>. Ademais, não se deve esquecer, em momento algum, que o Brasil é um país de dimensões continentais e que, em muitas regiões distantes dos grandes centros urbanos e culturais, as dificuldades e adversidades são muito grandes. Nesses casos, o pouco que se faz pode representar muito, quando feito com honestidade e ética.

Mais uma vez, isso não impede que se faça uma crítica severa às tantas instituições que maquiam suas incompetências mediante propagandas enganosas e mal escondem seus interesses puramente mercantis. Fiquei muito surpreso quando, em um recente debate sobre a universidade, ouvi de alguns docentes que, em suas instituições, não havia falta de vagas porque estas eram criadas na medida exata da procura. Os docentes, nesses casos, não são docentes, são atendentes; os alunos, como já disse, não são alunos, são clientes. Diante de tal realidade, torna-se

---

políticas tomadas. Esse não é um problema apenas do atual governo, que até tem tomado algumas medidas corajosas, como a criação de novas universidades federais e a contratação de professores, mas de uma questão crônica da tradição política nacional.

<sup>5</sup> Um exemplo notável são algumas das chamadas universidades comunitárias, que vêm envidando relevante esforço para contribuir com educação de qualidade para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

muito duvidosa a contribuição que as universidades afetadas por esses problemas possam vir a dar para a transformação e melhoria social. “Não são as promessas de fé éticas”, assim escreve Lipopvetsky, “os panegíricos a favor dos direitos do homem e da generosidade que acabarão com a xenofobia e a miséria, as agressões contra o ambiente, os desvios midiáticos. [...] Mais importante do que o imperativo dos sentimentos é a mobilização das inteligências humanas, o investimento redobrado no saber e na dimensão educativa permanente” (1994, p. 25). Não tenho, em princípio, nada contra a participação dos setores privados no campo da educação. O que importa é que essa participação leve em conta que se trata de uma área em que a atuação implica responsabilidades muito distintas das que regem outros setores do mercado.

Essas rápidas pinceladas são suficientes para reconhecermos a situação da nossa universidade em termos de responsabilidade social. Boa parte de nossas instituições de ensino superior não reúne condições mínimas para cumprir com o que me parece ser o requisito básico de sua responsabilidade social: a investigação e a docência de qualidade. A irresponsabilidade não se limita, porém, ao fato em si de frustrar os alunos, o que já seria suficientemente grave para exigir a ação urgente e enérgica das autoridades responsáveis. Formar profissionais incompetentes, conferindo-lhes diplomas que atestam capacidades profissionais que, de fato, não possuem é crime contra a população que, de boa-fé, confia seus filhos (educação), sua saúde (medicina), seus direitos (justiça) a tais profissionais. Para ilustrar, permito-me lembrar um exemplo da área de educação da região de Campinas. Dos professores do ensino fundamental que ingressam na rede pública, apenas cerca de 10% são formados na Unicamp ou na PUC. Os outros 90% vêm de escolas superiores de qualidade muito questionável que existem às dezenas e que continuam proliferando. Ora, os profissionais da educação que ali se formam serão os educadores da população desta região. Essa situação tem conseqüências incomensuráveis para o futuro da sociedade regional. Não é por acaso que alguns países desenvolvidos, como é o caso da Alemanha, exigem “exames de estado” para as três áreas antes mencionadas: saúde, direito e educação. Ou seja, o Estado assume plena

responsabilidade sobre a qualidade dos profissionais dessas áreas tão importantes para o futuro das pessoas e da sociedade.

Não basta, portanto, questionar apenas a qualidade desta ou daquela instituição, empurrar o simulacro do ensino superior nas costas dos professores ou da situação econômica do país. Trata-se de uma questão de políticas públicas que são de responsabilidade do Estado. Cabe ao Estado a responsabilidade última, seja pela oferta direta de educação por meio de instituições públicas, seja pelo monitoramento e controle qualitativo das instituições privadas, autorizadas a atuar no setor. Nesse contexto, vejo com muito bons olhos o esforço que vem sendo realizado pelo atual governo no sentido da recuperação da universidade pública. É um fato muito positivo, que se destaca em meio ao cenário de adesismo ao modelo neoliberal. A Reforma Universitária, apesar das justificadas críticas a que vem sendo submetida, representa um primeiro passo no sentido da democratização e reabilitação da universidade pública do país.

Ao longo das últimas décadas, vivemos momentos ora promissores, ora decepcionantes no que se refere ao ensino superior. Promissora foi a expansão quantitativa; decepcionante o fato de tal expansão ter-se dado com base na privatização. Muito preocupante é a constatação de que a privatização seguiu, predominantemente, critérios quantitativos, ditados por interesses econômicos. A ausência do Estado abriu espaço para a ação de privatização neoliberal, de orientação fortemente calcada no modelo econômico, alheia aos requisitos de qualidade e de responsabilidade social. A falta de recursos públicos pode justificar o investimento privado, mas este não pode ocorrer sem o zelo pela qualidade, que é de responsabilidade do Estado. O Estado retirou-se e escancarou as portas para a selvageria mercantilista voraz e irresponsável que, agora, dificilmente poderá ser detida.

Esta é, portanto, a minha primeira observação: o mais importante e fundamental compromisso social de qualquer universidade é o compromisso com a investigação e a docência de qualidade. É dever do Estado garantir que todas as universidades, sejam elas públicas, comunitárias, confessionais ou privadas, cumpram com esse dever. Tal

compromisso básico traz consigo uma série de exigências, como o corpo docente titulado e competente, com condições apropriadas de trabalho (ensino e pesquisa) e condições adequadas para que os alunos, além de assistir às aulas, possam assumir sua própria formação (biblioteca, laboratórios, recursos de informática, etc.).

Penso que seja fundamental, quando falamos de “universidade e compromisso social”, focar nosso olhar sobre as tarefas básicas da universidade, que são o ensino e a pesquisa. Insisto nesse ponto, como já disse, aparentemente trivial, porque neste debate a atenção geralmente recai sobre temas como extensão, relação universidade/empresa, reserva de quota para minorias, entre outros. São todos aspectos importantes, mas, a meu juízo, o tema central que deve fazer parte de qualquer agenda sobre o compromisso social da universidade é o da qualidade da docência e da investigação porque, de um lado, se trata da missão precípua da universidade e, de outro, porque, sem isso, todas as demais tarefas da universidade ficam comprometidas.

## **A universidade entre a performatividade técnica e o sentido social**

No mundo contemporâneo, a relevância do mercado tornou-se o principal critério orientador para a seleção dos discursos, dos conteúdos, das pesquisas, com suas orientações e enfoques. Considera-se importante e digno de nosso empenho o que é útil em termos de mercado de trabalho. Essa tendência utilitarista reflete-se também no campo da educação. Desde muito cedo, professores e alunos avaliam o que ensinam ou aprendem à luz de sua real ou suposta utilidade. Mais perceptível se torna essa tendência no nível superior, quando os alunos já estão prestes a ingressarem no mercado de trabalho. Os currículos dos cursos, os conteúdos das disciplinas, os temas dos cursos de especialização, os temas de pesquisas, tudo, enfim, deve orientar-se no critério de utilidade. Não se trata aqui do utilitarismo filosófico que, embora polêmico, é defensável no contexto da teoria filosófica mais complexa e abrangente; trata-se,

sim, de uma relação direta entre o que se ensina ou se pesquisa e o seu uso prático, independentemente de qualquer avaliação ética ou social. O critério de reconhecimento da qualidade das investigações e do ensino passa a ser a performatividade e a eficiência. Nesse contexto, não constitui nenhuma surpresa a aplicação do conceito de “qualidade total”, comum no mundo empresarial. Não se leva em conta que o mundo empresarial e o mundo da formação de pessoas são dois contextos muito distintos, embora relacionados. Enquanto a empresa e o mercado estão voltados para produtos e, portanto, submetidos à ditadura do curto prazo, do tempo breve, da eficiência, do lucro, dos resultados imediatos, a educação não pode perder de vista o tempo longo que congrega o passado, o presente e o futuro na visão histórica que se preocupa com a plenitude não só do indivíduo, mas da sociedade como um todo.

Como observa Jean-François Lyotard no seu livro *A condição pós-moderna*, o uso das técnicas no contexto da pesquisa científica não é outra coisa senão o esforço de otimização do desempenho dos sistemas fisiológicos humanos de percepção da realidade que se enganam, são limitados em extensão e discriminação. O critério desses novos meios, que são recentes na história, não é o verdadeiro, o belo e o bom, mas a eficiência. A ciência é boa quando útil, a técnica é boa quando eficiente. A questão é que a técnica exige recursos suplementares: “Os aparelhos que otimizam as performances do corpo humano tendo em vista administrar a prova exigem um gasto suplementar. Portanto, não há prova, não há verificação de enunciados e não há verdade sem dinheiro. Os jogos de linguagem científicos vão tornar-se jogos dos ricos, onde os mais ricos têm mais possibilidade de ter razão” (1985, p. 88).

Desde o início da Modernidade, cristaliza-se uma visão evolucionista em que a ciência, de modo geral, e as ciências naturais, em particular, se conectam com a tecnologia, transformando-se no binômio articulador do progresso. A ciência se encarrega de desvendar os segredos e as leis da natureza e a tecnologia confere a esses conhecimentos gerais uma dimensão prática. Primeiramente, fala-se de ciência e tecnologia (C&T) e, hoje, de tecnociência. Esse neologismo, criado por B. Latour “para

evitar a repetição interminável de ‘ciência e tecnologia’<sup>6</sup>, revela bem o estreitamento da relação entre as duas áreas.

A técnica aproveita os conhecimentos científicos para tornar mais eficiente a produção da vida material. Cria-se, a partir daí, uma visão tecnocientificista que se torna uma das principais marcas de nossa cultura, como disse acima. Os avanços tecnocientíficos identificam-se com a idéia de progresso. Essa conexão “passa a integrar o ideário desenvolvimentista, que vê os problemas sociais como manifestação de subdesenvolvimento, mede o atraso em termos das diferenças com os países centrais, e inclui a promoção da ciência e da tecnologia entre os fatores imprescindíveis para a superação deste atraso” (Oliveira, 2002, p. 21). A partir desse momento, a trajetória para os países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, fica claramente estabelecida: envidar esforços para reduzir a distância que nos separa dos países tecnocientificamente desenvolvidos. Trata-se, no fundo, de um desdobramento radicalizado do projeto moderno já claramente delineado por Kant no seu famoso libelo *Resposta à pergunta o que é o esclarecimento: Sapere aude!* Ou seja, aprenda a fazer uso de sua razão e você alcançará a maioridade, isto é, atingirá a fase madura, desenvolvida.

Essa idéia de progresso linear, paulatino e constante tornou-se a espinha dorsal do projeto ocidental moderno. No entanto, o otimismo e a esperança inerentes a essa filosofia da história foram abalados<sup>7</sup> pelos trágicos desvios que ocorreram ao longo dos tempos e que podem ser resumidos em alguns conceitos-símbolo como Auschwitz, Nagasaki, Vietnã, miséria, fome, deterioração do meio ambiente. Tais eventos deram origem a fortes resistências e críticas que se concentram em duas grandes escolas de pensamento, a teoria crítica e o pós-modernismo. Os aspectos

---

<sup>6</sup> Citado por Oliveira, 2002.

<sup>7</sup> O ganhador do Prêmio Nobel de Literatura Imre Kertész, referindo-se aos trágicos eventos da modernidade, faz a surpreendente afirmação: “Compreendi que a esperança é um instrumento do mal”. Queria dizer que é danoso para nós e para a humanidade não reconhecer os descaminhos trilhados pela razão moderna e insistir na esperança; essa forma de pensar e agir trará a redenção para todos (2004, p. 13). “Se designamos o século XVIII como o da racionalidade, o XX será, sem dúvida, o da irracionalidade” (2004, p. 25). Daí ser um mal continuar esperando.

positivos dessas críticas estão no desvendamento dos lados obscuros e deletérios da razão moderna, e o lado negativo, na incapacidade de apontar caminhos alternativos. E nisso nos encontramos até hoje: uma realidade chocante e a falta de perspectivas para o futuro. Qual deve ser, nesse contexto, a atuação da universidade?

Duas observações me parecem relevantes. A primeira refere-se à constatação de que a universidade assumiu, pelo menos predominantemente, a idéia da aproximação ou identificação entre tecnociência e progresso e abandonou todo o esforço reflexivo a respeito das implicações envolvidas nessa opção, em termos de formação humana. A segunda diz respeito ao fato de que as críticas ao projeto moderno (da teoria crítica e da teoria pós-moderna) apenas ecoaram no contexto das ciências humanas. Em outras palavras, os setores que se ocupam da ciência e da tecnologia no interior da universidade continuam na trilha do otimismo moderno com relação à articulação positiva entre a tecnociência e o progresso. Veladamente, supõe-se que a ciência e a tecnologia, tais como vêm sendo desenvolvidas, irão dar conta de solucionar os graves problemas que afligem a sociedade contemporânea, que ciência e tecnologia trarão o progresso. Pouco ou nenhum espaço têm perguntas como as formuladas por Lacey, mencionadas por Oliveira: “Progresso é um tema impregnado de valor. O que seria o ‘progresso’ para a sociedade brasileira? Seria a incorporação progressiva do Brasil na ordem internacional neoliberal? Ou seria o progresso da libertação dos pobres dos sofrimentos que possuem causas sistêmicas? O que mais seria? Seria possível à ciência servir ao ‘progresso’, em princípio, independentemente da interpretação que se faça de ‘progresso’?” (2002, p. 22).

Não se trata aqui, e não é essa a intenção do autor mencionado, de propor a crítica da ciência em si, muito menos de sugerir uma alternativa de progresso que excluísse a ciência e a técnica. Parecem-me pertinentes as considerações de Lipovetsky, ao afirmar que, “se criarmos um fosso intransponível entre moral e eficácia, dever e interesse, apresentamo-nos, sem dúvida, como mestres intransigentes da virtude, mas, ao mesmo tempo, desvalorizamos as ações de mudança, necessariamente ‘investidas

de interesse’, que visam, contudo, mais modestamente, mas mais eficazmente, edificar um mundo mais habitável e mais justo; fazemos cair no mais puro e simples cinismo aquilo que pode ser a procura realista e prudente de uma melhor existência coletiva” (Lipovetsky, 1994, p. 241). Pretende-se muito mais relativizar o exclusivismo da ciência e tecnologia, que ocupam, sozinhas, todas as dimensões do humano. A tecnociência não pode absolutizar-se, não pode impor-se ao homem para além das suas necessidades e interesses. Lacey, ainda segundo Oliveira, fala, nesse sentido, não de *desenvolvimento modernizador*, mas de *desenvolvimento autêntico*, não de *tecnologia avançada*, mas de *tecnologia apropriada*.

Embora não haja tempo para deter-me nessa discussão, que é complexa e longa, parece-me suficientemente claro que as perguntas que acabei de reproduzir precisam encontrar um espaço de discussão na universidade e não apenas no âmbito das ciências humanas. A universidade deve questionar-se sobre a natureza e o papel da ciência e da tecnologia no contexto de um país e de uma sociedade como os nossos. Trata-se, no fundo, da responsabilidade social do cientista. Não é suficiente dizer que ciência e tecnologia *de per se* são úteis à sociedade e, por isso, a universidade pode desenvolver ciência e tecnologia sem se preocupar com seu sentido social. A ciência e a tecnologia não são atividades neutras e podem ter múltiplos significados e aplicações na sociedade, inclusive aplicações que podem ser muito vantajosas para alguns e prejudiciais para outros. Quando a ciência elimina a idéia de contexto alegando neutralidade, ela se torna absoluta, imperialista e idiota<sup>8</sup>. Há, portanto, a necessidade de estabelecer prioridades condizentes com as necessidades sociais. É significativa a diferença entre realizar pesquisas no laboratório de uma empresa, interessada em produtos ou procedimentos patenteáveis e lucrativos, e realizar pesquisas numa universidade pública, que não pode ser engajada nem controlada por grupos econômicos, nem pelo Estado, nem mesmo pela própria sociedade. A universidade pode e deve colaborar com todas

---

<sup>8</sup> No sentido original grego, idiota (ιδιον) é o que se fecha sobre si mesmo, tornando-se cego e surdo ao logos, ao sentido partilhado e comum. Assim, a ciência que se fecha sobre si mesma, tornando-se cega e surda com relação ao que acontece à sua volta, é uma ciência idiota.

essas instâncias, sempre a serviço do ser humano e da sociedade, mas sem sacrificar a sua autonomia. Os caminhos a serem trilhados pela universidade no campo da pesquisa devem ser objeto permanente de debate e discussão que tenham como norte o sentido humano e social. A ciência e a tecnologia nunca poderão responder, por si sós, às questões sobre o significado e o sentido. O fato de certas propostas científico-tecnológicas serem boas para solucionar problemas não significa que elas sejam as melhores em qualquer contexto social.

A Revolução Industrial ligou a atuação técnica da ciência à “mercantilização” e, por essa via, ao lucro. A “mercantilização”, que implica o lucro, potencializa o interesse pela utilidade da ciência e da tecnologia e envolve um investimento maior, o que, por sua vez, permite o lucro maior, e assim por diante. O maior interesse da ciência liga-se, então, ao aspecto mercantil e ao ganho, não ao saber com sentido social. É comum ouvirmos tanto por parte de representantes ligados ao mundo empresarial quanto por parte de representantes do governo que a universidade deve tornar-se produtiva. Entenda-se por isso que ela deve adaptar-se ao sistema econômico vigente e servir a ele. Identificar esse tipo de expectativa com o compromisso social da universidade pode representar uma grave falácia, na medida em que confunde os interesses de certos segmentos sociais com os da sociedade como um todo. Por essa razão, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia não pode depender, a não ser suplementarmente, dos recursos de empresas privadas. Sempre que a universidade for operacional no sentido dos interesses privados, os recursos vindos desses segmentos serão canalizados para outras instituições.

A dita universidade operacional age estrategicamente. O agir estratégico não configura um mal em si, mas pode tornar-se perigoso quando se orienta por interesses exclusivamente mercadológicos e, sobretudo, quando tais interesses seguem as expectativas de certos grupos empresariais ou segmentos sociais de elite no interior da sociedade. A universidade, em todos os seus âmbitos, não pode permitir que defina o discurso racional e que prevaleça o modo performativo, caracterizado

pela suposição incondicional de verdades, sobretudo, das que antepõem o econômico-mercadológico a todas as demais dimensões do homem e da sociedade. O discurso racional crítico precisa tematizar tais verdades, colocando-as em suspenso para desvendar-lhes as ambigüidades e ambivalências e rejeitá-las, se for o caso. O mundo objetivo, a lógica quase inescusável do sistema capitalista neoliberal não são argumentos suficientes para justificar a submissão aos seus desígnios e práticas. A urgência que acossa a universidade de adaptar-se às condições e exigências do sistema deve ser equilibrada por uma rigorosa crítica das patologias sociais, quais sejam, os sofrimentos decorrentes da “mercantilização”, da burocratização, da legalização e da cientificação. Nisso pode residir um compromisso tão importante da universidade quanto o da pesquisa, da docência e da extensão, em sentido estrito.

O discurso da performatividade gera uma circularidade ideológica que já não transcende a realidade, mas a legitima e se concretiza na eficiência. O espanto embevecido pela razão e da razão pelos seus poderes entregou-se à matéria e decompôs o espírito; firmou-se na certeza de sua capacidade de mensurar, calcular e prever que perde o espanto com a existência e o respeito pela vida. Temas como *verdade* e *justiça* são desqualificados como teóricos, vazios e sem interesse prático. Uma vez imposta a ideologia da performatividade que parte do pressuposto da conveniência do sistema, a educação e, em seu interior, a universidade tornam-se um subsistema que não tem outra alternativa senão contribuir para a própria performatividade do sistema, vale dizer, em termos concretos, produzir conhecimentos e formar profissionais convenientes ao sistema. Na verdade, porém, a universidade tem que formar indivíduos capazes de fazer escolhas com base numa evolução interior e não apenas por seguimento a uma força externa que se impõe.

Assumindo a perspectiva da performatividade, a universidade já não tem pela frente uma contribuição que ela deva dar para o progresso social na perspectiva da emancipação, senão apenas o preenchimento de uma função que lhe é imposta de fora, sub-repticiamente, é claro, necessária para o perfeito funcionamento do sistema.

Se a educação aceitar *tout court* o discurso da performatividade no sentido em que está sendo comentado, isso representará o fim da autonomia da universidade como instância crítica da sociedade e do sistema. E, segundo afirma Bauman, a universidade tem na crítica sua tarefa e vocação intelectual. Nesse sentido, penso que ainda temos alguma coisa a aprender com Humboldt, cujas idéias batem de frente com a imagem de uma ciência, na forma como nos é familiar hoje, que não é procurada por si mesma, mas vem de acréscimo quando o capital se interessa por ela. Insisto que não estou sugerindo um regresso ao idealismo de Humboldt. Importa assinalar que o sentido social da universidade não pode ser simplesmente avaliado pela adequação da universidade ao sistema (neoliberal) sem que esse sistema seja discursivamente tematizado e avaliado na perspectiva de seu sentido emancipador para a sociedade como um todo. Se for omissa nesse ponto, a universidade correrá o risco de se colocar a serviço dos interesses hegemônicos e, portanto, de servir à discriminação inerente ao sistema neoliberal, imaginando estar cumprindo muito bem sua função social. Como diz Bauman, é preciso que os cientistas tragam “as notícias cientificamente processadas de volta ao domínio onde pela primeira vez as instituíram: para o mundo das questões humanas e da ação humana” (Bauman, 2001, p. 157).

Em termos concretos, a investigação acadêmico-científica precisa inserir-se no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoa, no mundo com os outros. Inserir-se, portanto, na dimensão social, ecológica, moral e estética da vida. Referindo-se ao contexto das transformações e das urgências éticas, que vivemos na atualidade, Gilles Lipovetsky diz que “será forçoso reabilitar a inteligência sob a forma de ética, que não prescreve a erradicação dos interesses pessoais, mas sim a sua moderação, que não exige o heroísmo do desinteresse, mas sim a procura de compromissos razoáveis, de ‘medidas justas’ adaptadas às circunstâncias e aos homens tal como são” (1994, p. 23). A curiosidade que a ciência tomou para si e enquadrou nos seus cálculos utilitaristas perdeu suas asas, com as quais poderia voar para conhecer lugares melhores.

Se não temos, pelo menos não no momento, condições de promover uma transformação mais radical ou revolucionária da universidade, deveríamos, no mínimo, buscar o “benefício de uma ética dialogada da responsabilidade, virada para a procura de equilíbrios adequados entre eficácia e equidade, para os interesses dos assalariados, para o respeito do indivíduo e do bem coletivo, presente e futuro, liberdade e solidariedade” (Lipovetsky, 1994, p. 23). A universidade, além de atender aos apelos mercadológicos, deve colocar-se a questão do tipo de visão humana e social que está imbricada em seu trabalho de investigação e de docência e, com isso, refletir sobre o tipo de visão social e humana que está transmitindo ou sugerindo aos seus alunos. Deve perguntar-se como se inserem na vida individual, social e ecológica os conhecimentos e habilidades que transmite.

Quero insistir um pouco nessa questão do ponto de vista do futuro profissional do estudante. Depois que os estudantes se aquietaram e estão calados, tomados por um realismo apático, parece que a universidade se esqueceu deles. A universidade está interessada nos grandes convênios que firma com instituições de fomento ou com empresas e os docentes, na sua participação nesses projetos. Afinal, são essas atividades que atendem aos requisitos da performatividade. A universidade seduzida pelos acenos dos recursos e da fama investe em atualização, agilidade e competência tecnocientífica. As questões curriculares, diretamente relacionadas com a formação dos estudantes, ao contrário, arrastam-se morosas e entediadas em esvaziadas reuniões departamentais às quais os professores mais experientes nem sequer comparecem.

A universidade precisa, com urgência, retomar seu interesse pelo estudante e perguntar o que significa, hoje, estudar e aprender. Precisa perguntar o que é o estudante. Trata-se de uma questão que vem relegada ou já é tida como resolvida pela fórmula de torná-los competentes para o trabalho. Na verdade, essa é uma questão nevrálgica que pode, inclusive, paralisar o próprio sentido da universidade. Até mesmo no interior da própria investigação acadêmica, a universidade precisa retomar as indagações: “O que significa estudar? O que significa formar jovens e

profissionais para a sociedade e para a vida? A universidade deve preparar os jovens para quê?”. Não dar atenção a essas questões representa fechar os olhos para as relações que existem entre o sentido do estudar e as questões mais amplas da cultura, das transformações que vêm ocorrendo, da globalização, da mundialização, da eliminação do trabalho no mundo da tecnociência. Da pergunta: “Qual é o tipo de cultura que a universidade oferece aos estudantes?” dependerá, em grande medida, o futuro da sociedade, porque suas convicções e sensibilidades irão refletir-se nas suas ações como futuros líderes no campo da economia, da política, da saúde, da própria educação. Estamos, portanto, no centro de nossa discussão: em termos de pesquisa e de docência, qual é o compromisso social da universidade?

Sob muitos aspectos, a responsabilidade social da universidade não pode consistir em contribuir para a performatividade de um sistema econômico-político que será tanto mais perverso e injusto quanto mais perfeito for. Não defendo nenhum radicalismo romântico, mas sou partidário da idéia de que a elite intelectual deve assumir a tarefa de apontar os aspectos críticos do sistema, os que apenas favorecem a uns e não a outros, os que atentam contra a vida e o ambiente, os que não contribuem para a liberdade, a democracia e a felicidade, e lutar para mudá-los. Em uma palavra, a universidade deve pensar de forma contrafática, como dizem Adorno e Horkheimer, ou pentear a história a contrapelo, na expressão metafórica de Walter Benjamin. A universidade não pode aceitar como princípio de seu agir uma noção de mundo como uma realidade objetiva que existe independentemente dela. É verdade que ela não tem o poder de render o mundo aos seus ideais, mas ela pode plantar a semente da reflexão para que, à luz do pensamento, os homens e mulheres por ela formados possam decidir se este é o mundo que desejam, se esta é a melhor forma de vida para o ser humano.

Já temos um número significativo de importantes intelectuais (K. Popper, I. Lakatos, P. Feyerabend, Th. Kuhn) que se manifestam criticamente com relação ao absolutismo e imperialismo da ciência. Reconhecem, perfeitamente, todas as vantagens da ciência, mas

manifestam a sua desconfiança com relação à posição imperial desta ciência e querem superar a idéia de que ela é o único e o principal. “A compulsão de descobrir verdades absolutas”, diz Paul Feyerabend, “por mais nobre que seja, acaba, com freqüência, em tirania” (1977, p. 68).

Na modernidade, os ocidentais trocaram a crença em Deus e no paraíso por um projeto novo de paraíso terrestre. Os ideais iluministas fortemente alicerçados na crença da capacidade da razão de trazer a felicidade substituíram a ditosa esperança de um dia ver a face de Deus. A Revolução Francesa resumiu esse sonho em três palavras mágicas: liberdade, igualdade e fraternidade. Iniciou-se, então, a construção de uma hegemonia que, apesar dos terríveis revezes (duas guerras mundiais, uma guerra fria, Auschwitz, Nagasaki, fome e miséria), até hoje não foi abandonada. No entanto, fica cada vez mais evidente que essa hegemonia ocidental está chegando ao fim e que o sonho não foi realizado. Parece que o modelo implementado já chegou ao seu ápice e é iminente o seu retrocesso. As luzes modernas que brilham nas conquistas da ciência iluminam um cenário de miséria humana. Hoje, uma das maiores conquistas da ciência, que é a energia atômica, símbolo do poder imperial das grandes potências, converte-se em pavor e medo quando se imagina que essas mesmas armas nucleares possam cair nas mãos de grupos que, eventualmente, não terão muito escrúpulo em usá-las. A razão ocidental está dividida entre a exuberância e o desespero.

Estou fazendo essa pequena digressão para mostrar que o projeto iluminista, no qual se insere também a universidade, está envolto em uma profunda crise cujo desfecho não se pode ainda imaginar. Essas contradições precisam ser debatidas e discutidas pelos docentes, cientistas e alunos das universidades, porque o futuro da humanidade depende do encaminhamento que a elas for dado. São problemas de grande envergadura, que envolvem os indivíduos, as instituições, as nações, enfim, toda a humanidade. Para além das tarefas quotidianas que parecem tomar o tempo de todos, é preciso que a universidade pense essas grandes questões humanas e sociais das quais depende o futuro do homem.

## **Autonomia reflexiva e incondicionalidade como compromisso social**

A universidade de hoje e de amanhã deve ser, segundo dizem Derrida e Rovatti, “uma universidade com uma liberdade incondicionada de perguntar e de propor, ou mais que isso, deve ter o direito de dizer publicamente aquilo que uma pesquisa, um saber e um pensamento de verdade exigem” (2002, p. 9). A universidade deve professar a verdade. A verdade, como bem sabemos, abre espaço para muitas discussões que envolvem desde o próprio conceito de verdade até as diferentes denominações ou abrangências, como “verdade teórica”, “verdade performativa”, “verdade constatativa”, etc. Não são, porém, essas diferenças que devem levar ao desvio ou ao abandono do assunto, senão que são precisamente esses diferentes sentidos de verdade que devem ser tematizados nos diferentes espaços da universidade.

A questão da verdade está inerentemente ligada à questão do homem desde os primórdios de nossa cultura. O debate em torno da verdade, independentemente das conotações que tenha assumido ao longo da história, (como é o caso do iluminismo), representa sempre o esforço do homem na busca do que é essencial, do que é o sentido do próprio ser humano, do seu pensar e agir, da sua vida. Sob esse aspecto, dificilmente encontraremos uma questão mais relevante que essa para o ser humano.

No momento histórico que vivemos, marcado pela celeridade, pela explosão do volume de conhecimentos, pela interculturalidade e globalização, pelo crescente poder de intervenção científico-tecnológica na vida do homem e da natureza, pelos fundamentalismos e conflitos étnicos, pelo fantástico poder de manipulação da mídia, a universidade deve estar atenta para as redes conceituais do homem, para o que é próprio do homem, seus direitos e deveres, suas responsabilidades e intolerâncias, suas aproximações e distanciamentos, seu presente e futuro. A universidade deve ser instrumento para que todas essas novas possibilidades e poderes, como a mundialização, a cientificação, o controle, a manipulação, não deixem de ser uma humanização. A verdade (ciência e tecnologia), os direitos do homem, os crimes contra a humanidade, a

manipulação da vida, da morte, das necessidades e desejos devem encontrar na universidade um espaço legítimo de *discussão incondicional*, em especial, no contexto das ciências humanas. Sabemos que a verdade incondicional não existe, mas ela deveria ser um princípio norteador, uma vocação declarada: um último lugar de resistência crítica, de resistência incondicional, insisto. Nesse contexto, a universidade deve distanciar-se criticamente dos diversos poderes como o poder do Estado (na sua face imperialista), os poderes econômicos (capitais nacionais e internacionais), os poderes da mídia (a TV, a internet, o *marketing*), os poderes religiosos, ideológicos e culturais que impedem a autonomia dos indivíduos e a democratização da sociedade.

Derrida e Rovatti distinguem a universidade *stricto sensu* de todos os demais institutos de pesquisa que se encontram a serviço das finalidades e de interesses econômicos. A universidade deve distinguir-se dessas instituições precisamente pela sua autonomia e incondicionalidade. Se ela não permanecer fiel a tais princípios, correrá o risco de tornar-se um espaço a ser ocupado, a ser tomado, comprado, posto a serviço dos poderes econômicos, políticos e interesses de toda natureza. A universidade deve, sempre, preservar seu espaço de soberania, não podendo abrir mão de sua fidelidade ao saber, ao pensamento e à verdade. Essa profissão de fé representa um empenho, um compromisso e a assunção de uma responsabilidade. Os autores que aqui cito referem-se, naturalmente, a um conceito de universidade, diria, com inicial maiúscula, uma universidade que se distingue dos institutos atrelados a projetos mais específicos, não raro, ligados mais diretamente à solução de questões técnicas, uma universidade que pensa e tem espaço para as grandes e vitais questões do homem e da sociedade. Não é possível fechar os olhos a essas grandes questões e fazer de conta que nada está acontecendo. Veja-se, por exemplo, o caso da língua. A língua antiga que, sob Kafka e Orwell, já sofreu uma desintegração profunda, após a qual só sobrou cinza de onde teve que emergir o novo, hoje, novamente, parece inadequada para significar o novo, os conceitos e processos que se instituem em sintonia com a crescente dinâmica do mundo contemporâneo. Essa dinâmica representa uma realidade nova que não

pode ser indiferente à universidade porque confere um sentido inteiramente novo aos processos de ensino-aprendizagem, bem como à produção de conhecimentos.

O próprio termo professor vem de *profiteor*, que significa declarar abertamente, declarar publicamente, declarar francamente o que se vê, o que se quer ser. Derrida e Rovatti lembram que professar ou ser professor, na tradição clássico-moderna da universidade, “significa indubitavelmente produzir e ensinar um saber enquanto se professa, ou seja, se promete assumir uma responsabilidade que não se esgota no ato de saber ou de ensinar. Mas saber professar ou professar um saber, ou mesmo saber produzir um conhecimento não significa na tradição clássico-moderna que estejamos exigindo a produção de obras. Um professor, enquanto tal, não assina uma obra. A sua autoridade de professor não é aquela do autor de uma obra” (2002, p. 33). Portanto, há sempre a possibilidade de distinguir entre a crítica e a criação, entre a leitura e a escritura, entre o professor e o autor, mas assim perguntam os autores: “O que acontece no momento em que não só se tem presente o valor performativo da ‘profissão’, mas a performatividade se liga a produtos?” (2002, p. 39). Nesse caso, a universidade se torna operacional e perde o seu sentido de autonomia e independência, sua capacidade de zelar pela verdade e exercer a crítica.

Algumas distinções conceituais parecem muito sugestivas para esclarecer um pouco essa distinção entre obra e produto. Permitam-me recorrer ao alemão, uma língua rica em sutilezas conceituais. Nessa língua, ao verbo *Wirken*, que significa obrar, atuar ou influenciar, corresponde o substantivo *Werk*, que é obra. Quando se trata do legado de um *professor*, de um filósofo ou de um escritor, fala-se de *Werk*, obra ou obras, não de *Produkt*, ou seja, produto ou produtos. Uma obra se assimila, um produto se consome. Nisso consiste a diferença entre o trabalho acadêmico, cujo resultado são obras, e o trabalho produtivo, cujo resultado são produtos.

Parece-me muito oportuno refletir sobre essa distinção para descobrirmos se a universidade contemporânea não está incorrendo em uma grave confusão entre obra e produto. As obras se caracterizam pela

sua individualidade, pelo aperfeiçoamento artesanal, pela pregnância dos sentidos. O produto se caracteriza pela sua utilidade, pela empregabilidade, pelo consumo. O que a sociedade, afinal, espera da universidade: obras ou produtos? As duas alternativas representam as matrizes de dois modelos completamente distintos de universidade, porque são duas atividades de natureza diferente. O trabalho acadêmico implica o sentimento humano da paixão, do sentido humano, da responsabilidade humana e social; a atividade produtiva não ultrapassa o nível da técnica. É claro que, na medida em que a universidade se liga ao mundo produtivo (e isso parece incontornável), ela também visa a produtos, mas, no concernente aos alunos, esse não deve ser o *modus operandi*. A profissão de professor, que tem como resultado uma obra e não um produto, implica a responsabilidade humana e social e é, por isso, uma profissão de natureza muito especial. Seu mundo, como diz Mattei, é “a educação que eleva o homem acima de si mesmo, a cultura que lhe permite entrar no mundo das obras, e a política que lhe oferece um espaço público onde sua relação com os outros homens faz sentido” (2002, p. 67-68). O produto é adaptado às exigências da realidade, mas a razão não pode acomodar-se aos limites do real.

Para além dessa problemática, que afeta a natureza da atividade acadêmica, há a questão do trabalho (profissão) em si que se diz estar terminando. Não sabemos, ainda, se é verdadeira a tese de Jeremy Rifkin a respeito do fim do trabalho (*The end of the work*), mas é certo que algumas coisas graves estão acontecendo nesse setor, coisas que terão intenso reflexo sobre as atividades acadêmicas. As transformações do ciber mundo, do mundo da internet, do mundo dos *e-mails*, dos telefones celulares portam inovações que afetam o teletrabalho, a virtualização do trabalho, a comunicação do saber, a experiência do lugar, da produção e da divulgação das obras, da formação acadêmica, da formação de profissionais. Na medida em que essas transformações afetam o setor do conhecimento, núcleo do trabalho acadêmico, é evidente que muitas coisas se encontram em transformação.

Se for verdade que as transformações e inovações tecnocientíficas, pelas quais a universidade é responsável, contribuem para a redução ou a

eliminação do trabalho, a universidade está envolvida numa profunda contradição, na medida em que forma profissionais para campos de trabalho que ela mesma se encarrega, mediante a tecnociência que desenvolve, de eliminar. Embora não se possa afirmar que essas questões ocorram de forma tão mecânica quanto aparecem na minha formulação, não é possível negar que se trata de um tema da mais alta urgência para a agenda da reflexão acadêmica. Se, antigamente, as inovações se encarregavam de assimilar os trabalhadores de áreas que eram desativadas, parece que, hoje, elas simplesmente eliminam o trabalho e geram o desemprego. Se, nesse contexto, como lembram Derrida e Rovatti, nos dermos conta de que “o trabalho é um conceito carregado de sentido, de história e equivocidade, e que é difícil pensá-lo fora do contexto do bem e do mal” e, ainda, de que o trabalho se liga à dignidade, à vida, à cultura, à história, à liberdade do ser humano, perceberemos o quanto as transformações que vêm ocorrendo devem comprometer a universidade (2002, p. 44).

Se concordarmos que a universidade deve ter um compromisso social, esse é um tema central, porque não podemos esquecer que muitas regiões do mundo, partes imensas de muitas populações, grupos, classes e indivíduos são vítimas dessa tendência que alguns autores chamam de fim do trabalho. Com a redução do trabalho, não apenas se agrava o desemprego, a fome, a miséria, mas também a violência, a exploração e a competitividade. E competir não tem mais o sentido lúdico de medir forças, senão que é um termo pleno de conseqüências trágicas porque significa excluir, eliminar o outro, condená-lo à marginalidade, ao desemprego e, eventualmente, à fome e à miséria. A formação de profissionais tem essa conotação profundamente ambivalente que nos conduz para o centro do grave debate ético que tanto preocupa a sociedade contemporânea e do qual a universidade deve ser a primeira a ocupar-se. “Esta situação capitalista (na qual o capital tem um papel central, seja real ou virtual) é, em termos absolutos, mais trágica que nunca na história da humanidade” (Derrida e Rovatti, 2002, p. 49).

Partilho a opinião de Boaventura de Souza Santos (*Folha de S.Paulo*, 21/8/2005 – A3) a respeito da reforma universitária que está em curso

no Brasil. O texto retoma, claramente, a prioridade da universidade pública, depois de anos de privatização selvagem e ausência do Estado no setor. Se a reforma vingar em seu espírito, a julgar menos pela letra, que ainda é tímida e tópica, do que pelo balizamento que estabelece, a universidade poderá passar a assumir um importante papel na construção de um projeto para o país. Essa reforma – sirvo-me do resumo feito por Boaventura Santos – “vincula-se à escola pública de nível médio ao ensino público superior e impõem-se marcos regulatórios claros para as instituições privadas de ensino; instituem-se novos padrões de financiamento para a universidade e constrói-se concretamente a autonomia; assume-se plenamente a necessidade de bolsas para alunos de baixa renda, começando com as bolsas do ProUni, seguidas dos sistemas de quotas para afrodescendentes e índios; criam-se novas exigências de qualidade ao estabelecer mínimos de doutores e mestres entre os docentes; põe-se um travão à globalização neoliberal da universidade ao estabelecer um limite de 30% à participação do capital estrangeiro nas empresas de educação superior. Nenhuma reforma assentou em um diálogo tão profundo com a sociedade civil como essa, até a terceira versão, já pronta para tramitar no Congresso Nacional” (2005, A-3)<sup>9</sup>. Essa reforma encontra-se, de certo modo, na contramão da reforma da universidade europeia que, no dizer de Rovatti, “quer torná-la mais elástica ou pelo menos mais submissa às exigências do mercado de trabalho [...] com a bandeira da modernização e da adequação ao contexto europeu [...] vem imposta de cima para dentro da universidade uma idéia de empresa que exige uma linguagem, uma gestão e obviamente um produto, isto é uma produtividade. Os estudantes recebem promessas de menor mortalidade e maiores chances profissionais, mas nas aulas há deságio” (2002, p. 68).

---

<sup>9</sup> Essas observações não devem ser interpretadas como um elogio incondicional à reforma. Penso que ela sofre de uma série de carências que poderiam ter sido evitadas se o projeto fosse de natureza mais ampla e profunda. Há, sobretudo, a falta de uma visão de conjunto em termos de um projeto educacional da instituição universitária e de sua relação com um projeto de construção de uma nação. Trata-se, enfim, de uma reforma parcial e tópica que, mais uma vez, perde a oportunidade de propor uma transformação mais substantiva da universidade no interior de um projeto mais amplo de transformação social.

A universidade incondicional, da qual falava acima, é a universidade que assume um posicionamento radicalmente crítico, que rejeita qualquer adesão a dogmatismos que não se submetem ao debate público ou o rejeitam, sejam eles de ordem econômica, política, religiosa, mas também os de ordem epistêmica, como é o caso da ciência e tecnologia. Não preciso explicar que essas afirmações não representam uma defesa de uma universidade do tipo “torre de marfim”, despreocupada e distante da realidade. Significam uma universidade que preserva, se assim posso dizer, seu olhar distante, que rejeita adotar, como critério permanente de seu agir, o gosto do público ou os interesses do sistema. Os intelectuais que atuam na universidade e que não se comprometem com essa incondicionalidade crítica podem ser obrigados, pelas sinuosidades dos caminhos da economia, da política ou da ciência e tecnologia, a ficar em silêncio. O recente debate sobre “o silêncio dos intelectuais” nos transmite a sensação de que há um incômodo e um constrangimento no ar com relação aos acadêmicos que abriam mão de sua autonomia intelectual a favor dos ideais de um partido.

Se, de um lado, é verdade que a universidade não pode ficar alheia aos eventos e movimentos e, de outro, deve posicionar-se, ela não pode abrir mão de sua identidade crítica, de seu compromisso com o pensamento e entregar-se aos novos poderes. Ela precisa resistir aos poderes que buscam invadi-la para domesticá-la e anular o pensamento. Se a pesquisa e o ensino se transformam em técnicas, a universidade deixa de ser pensamento e, com isso, deixa de ser universidade. O verdadeiro cientista, aquele que busca contribuir para ampliar o conhecimento em alguma área, só pode vir a sê-lo por meio do diálogo e do debate reflexivo-crítico, mesmo porque é mediante esse debate, realizado na comunidade científica, que se firmam os avanços do conhecimento.

O pensamento moderno que foi totalmente incorporado pela universidade devotou-se por inteiro à busca do conhecimento e à sua exploração tecnológica. Despreocupou-se do sentido e hoje se ressentido disso. Para cumprir plenamente sua responsabilidade social, a universidade

precisa transcender a ordem do conhecer o real e assumir, também, a ordem do pensar o ainda não-real, o novo, a utopia. Os sentidos não se submetem ao conhecimento mecânico e instrumental. Não o conhecer, apenas o pensar nos dá acesso aos sentidos. A universidade deve ser uma garantia para que o pensamento não se acabe. E o pensamento é sempre um salto na transcendência e, muitas vezes, na contrafatorialidade, na superação teórica das amarras do real para que não se desviem os recursos do pensamento para a escravidão, para que não se condicione em escala industrial a vida à morte. A razão não pode acomodar-se aos limites do real.

A universidade é uma instituição que não deve apenas seguir e servir as tendências hegemônicas, mas deve ser capaz de construir cenários a partir dos diagnósticos do nosso tempo. Por isso, para atender ao seu compromisso social, ela precisa imergir no social, no fluxo do tempo, das mudanças e transformações, mas precisa emergir, alçar-se e distanciar-se, inclusive para poder avaliar se ela mesma não está imersa em águas turvas.

Grande parte dos esforços intelectuais da universidade tem de ser despendida na luta pela conquista dos sentidos. Dos sentidos para o ser e o pensar, dos sentidos para o decidir e o agir, dos sentidos para a ciência e para o humano. Para isso, é preciso, antes de tudo, superar a rotina do academicismo do insignificante. Elaborar visões de conjunto que permitam recompor, em uma visão de totalidade, os olhares parcelares, exacerbados pela ciência e corroborados pela tecnologia, que deformam e arruinam o rosto humano. Nesse sentido, uma das principais dívidas que a universidade tem a saldar, em termos mesmo de compromisso social, é superar a fragmentação da razão, contribuir para que a razão se reintegre e se reencontre consigo mesma, porque a fragmentação da razão é a razão da barbárie. E esse é o tema central do nosso tempo.

## Referências Bibliográficas

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENJAMIN, W. *Teses sobre filosofia da história*. In: KOTHE, F. (Org). *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, 1985, p. 153-187.
- DERRIDA, J.; ROVATTI, P. A. *L'università senza condizione*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2002.
- FEYERABEND, P. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- KERTÉSZ, I. *A língua exilada*. Tradução por Paulo Schiller. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- KOTHE, F. (Org). *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, 1985.
- LIPOVETSKY, G. *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Tradução por Fátima e Carlos Gaspar. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1994.
- LOUREIRO, I.; DAL-MASSO, M. C. S. *Tempos de greve na universidade pública*. Marília: Unesp Marília Publicações, 2002.
- LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Tradução por José B. de Miranda. Lisboa: Gradiva-Publicações, 1985.
- MATTEI, J.-F. *A barbárie interior*. Tradução por Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- OLIVEIRA, M. Barbosa de. *A ciência que queremos e a mercantilização da universidade*. In: Loureiro, I.; Del-Masso, M. C. S. *Tempos de greve na universidade pública*. Marília: Unesp Marília Publicações, 2002, p. 17-41.



# II

Parte

DEBATE



## APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Ana Canen: Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela PUC-Rio. *Ph.D.* em Educação pela *University of Glasgow*. Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Membro do Conselho Universitário (Consuni) da UFRJ. Representante da Secretaria de Ensino Superior (SESu) no simpósio.

Ana Inês Sousa: Professora adjunta do Departamento de Enfermagem de Saúde Pública da Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Superintendente Acadêmica de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ. Membro do Núcleo de Pesquisa em Enfermagem e Saúde Coletiva (Nupensc).

Betânia Leite Ramalho: Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Carlos Roberto Antunes dos Santos: Professor titular de História do Brasil da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ex-reitor da UFPR. Ex-secretário de Educação Superior, na gestão do ministro Cristovam Buarque.

Carmen Regina Mendes de Araújo Correia: Diretora de Desenvolvimento Social do Decanato de Assuntos Comunitários da Universidade de Brasília (UnB).

Dilvo Ristoff: Graduado em Letras. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Letras pela

*University of Southern California*. Pós-doutor pela *University of North Carolina*. Professor da UFSC e diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep.

Eliezer Moreira Pacheco: Graduado em História. Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Secretário nacional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ex-presidente do Inep.

Gustavo Balduino: Secretário-executivo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes).

Jaime Giolo: Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF), no Rio Grande do Sul. Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (Nupefe). Coordenador-geral de Estatísticas da Educação Superior do Inep (Inep/MEC).

Jaqueline Moll: Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora-geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

Jorge Alexandre Onoda Pessanha: Professor da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Pró-reitor de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Cruzeiro do Sul. Presidente do Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares.

José Dias Sobrinho: Professor aposentado da Unicamp. Professor do mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso). Presidiu a Comissão Especial de Avaliação que elaborou o Sinaes na gestão do ministro Cristovam Buarque.

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira: Graduada em História pela UFPB. Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP). Pró-reitora de Extensão da UFPB. Vice-presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex).

Maria José Rocha Lima: Professora da Centro Universitário do Distrito Federal (UniDF). Secretária substituta da Setec. Atuou como assessora da presidência do Inep.

Pedro Goergen: Professor aposentado de Filosofia da Educação da Unicamp. Professor da Universidade de Sorocaba (Uniso).

Renato Janine Ribeiro: Professor de Filosofia na Universidade de São Paulo (USP). Diretor de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Reynaldo Fernandes: Graduado em Economia. Mestre e doutor em Economia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, *campus* de Ribeirão Preto. Presidente do Inep.

Sérgio Luiz Prado Bellei: Professor titular do Departamento de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de Literaturas de Língua Inglesa. *Ph.D.* em Teoria Literária.

Thérèse Hofmann: Decana de Assuntos Comunitários da Universidade de Brasília (UnB). Presidente do Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários das Universidades Federais.

Wrana Maria Panizzi: Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



## **DEBATE UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL**

**DIA 25/8/2005**

Jaqueline Moll: É um prazer que vocês tenham aceitado estar aqui conosco hoje para este terceiro simpósio da série Educação em Debate. O tema que será abordado nestes dois dias é Universidade e Compromisso Social. A partir de pequenos grupos, vamos fazer um debate aprofundado e qualificado, para que possamos apresentar contribuições para a educação brasileira.

Para iniciar nossos trabalhos, passo a palavra ao professor Eliezer Moreira Pacheco.

Eliezer Moreira Pacheco: Bom-dia a todos e a todas. Em primeiro lugar, eu queria manifestar a grande honra e a grande satisfação de contar com a presença de vocês aqui. Vocês fortalecem e prestigiam o nosso trabalho, sem dúvida alguma.

Com a realização destes simpósios, estamos recuperando a concepção de Anísio Teixeira, de Lourenço Filho e de outros que por aqui passaram, em fazer com que o Inep, além do trabalho de excelência que já faz na área de avaliação e na área do censo, seja também um espaço de reflexão e de debate dos grandes temas educacionais do Brasil.

Na área da avaliação, demos saltos imensos. No ensino superior, parece-nos que a implantação do Sinaes é uma conquista extraordinária para os que trabalham pela qualidade do ensino superior brasileiro. Na avaliação da educação básica, neste ano de 2005, em novembro, vamos

realizar não apenas o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tradicional, que desempenha um papel extraordinário na busca da qualidade da educação brasileira, mas, também, aplicar o Saeb ampliado, que é o antigo Saeb, em todas as escolas urbanas brasileiras, avaliando quase seis milhões de estudantes e colocando na mão de cada gestor municipal ou estadual um boletim de desempenho, escola por escola. Estaremos dando, portanto, a esses gestores das escolas municipais e estaduais uma ferramenta extraordinária na busca de qualificar a educação básica no Brasil.

Na área do censo, também estamos num processo adiantado de cadastramento dos estudantes para implantação do Número de Identificação Social (NIS), a identidade estudantil, que permitirá, já a partir do próximo ano, que o censo seja feito em tempo real. Isso será uma revolução em termos de dados e informações sobre a educação brasileira, o que tem a ver com a qualidade do ensino também, já que, até agora, para a definição e a implementação das políticas públicas, nós trabalhamos sempre com dados do ano anterior.

No Enem, que será realizado agora no próximo dia 25, estaremos aplicando uma prova para três milhões de candidatos. É um número extraordinário, que reafirma a importância e o papel que o Enem, um exame não-obrigatório, desempenha hoje como porta de entrada do ProUni.

Estamos recuperando também uma outra dimensão do Inep, de espaço de debate e de reflexão. O tema “Universidade e Compromisso Social” já era debatido no meu tempo de estudante, na década de 60. Infelizmente, acho que não tivemos grandes avanços nesse debate, de lá para cá. Pelo contrário, fortaleceu-se um discurso que procurava opor excelência científica a compromisso social, o que é algo equivocado, uma vez que é impossível um projeto de Nação soberana sem uma universidade pública de qualidade. Aliás, em um dos artigos que o professor Renato nos remeteu, ele diz algo que é extremamente importante: “A universidade não é pública por ser estatal e gratuita. Ela é pública porque sua produção teórica e científica tem que ser apropriada publicamente”. Esse é o

compromisso social da universidade. É socializar a sua produção, é fazer com que ela seja apropriada de forma democrática.

Acredito que esse tema é da maior importância. No Brasil, há um clima, hoje, mais favorável para que se avance nesse debate. Acho que hoje, no Brasil, há um esforço no sentido da implementação de um projeto progressista, um projeto que reforce o compromisso social da universidade e de todas as instituições públicas.

Quero desejar a vocês um bom debate e, certamente, vamos ter condições de registrar grandes contribuições aqui no dia de hoje. Obrigado.

Jaqueline Moll: Obrigada, professor Eliezer. Logo em seguida à apresentação do professor Renato Janine Ribeiro, começaremos o debate, iniciando-o com as declarações do professor Pedro Goergen.

Renato Janine Ribeiro: Eu agradeço o convite do meu colega, professor Dilvo Ristoff. Peço desculpas a vocês por não estar apresentando um texto especialmente preparado para o simpósio, mas a minha função institucional como diretor de Avaliação da Capes ocupa muito tempo.

Assim sendo, pretendo levantar algumas questões e tentar aproveitar esse tempo de discussão que nós temos. Eu trago algumas proposições. A primeira delas é sobre algo que usei como título de um artigo e, depois, de um livro. No Brasil, “sociedade” e “social” são dois temas opostos. É muito comum nós ouvirmos, nas declarações de autoridades, ou de líderes empresariais, ou de jornalistas, o uso do termo “sociedade” utilizado com o sentido de se referenciar aos mais abonados. Nos últimos anos, esse uso reduziu-se, mas continua muito presente. Sempre é dito que o Estado tutela a sociedade, que o Estado manda na sociedade, que a sociedade deve emancipar-se, etc. Todas essas proposições são muito dignas e corretas, mas, quando lemos com mais atenção os textos onde elas aparecem, notamos que a menção ao termo sociedade se refere, basicamente, ao universo dos contribuintes do Imposto de Renda de

Pessoa Física que estão alocados na alíquota de 27,5%. A referência que é feita à sociedade tutelada não inclui a massa, não inclui os que contribuem com uma parte significativa de sua renda pagando impostos sobre o consumo, além de outros impostos que são socialmente mais injustos, se comparados ao seu nível de renda. O deputado Delfim Neto expressou muito bem a idéia de sociedade a que me refiro e que está presente nos textos. No final dos anos 80 e começo dos anos 90, quando deixou de ser votada uma legislação que permitiria a cobrança de um imposto, ele disse que não era correto afirmar que o governo tinha perdido tantos milhões de reais de arrecadação. O correto seria dizer que a sociedade ganhou tantos milhões de reais. A sociedade em questão é esse conjunto mais abonado, a que me referi.

O termo “social” é usado em um sentido totalmente diferente, haja vista a expressão “tudo pelo social”, que marcou o primeiro governo da Nova República. Social é o mundo da carência. Social é o mundo dos que trabalham ou não e que são alvo de políticas de assistência, de amparo e de promoção social. Geralmente, essas políticas são vistas pela imprensa e pelos meios de comunicação dominantes como políticas que estão entre o paternalismo e a corrupção. Ou essas políticas são paternalistas e procuram gerar clientela, ou, então, são francamente espaços de corrupção. São as políticas criticadas com mais veemência pela sua ineficácia, suposta ou real. Eu não estou discutindo aqui a realidade das pessoas. Estou discutindo um imaginário que é muito forte na sociedade brasileira e que, como todo imaginário, não é inocente, mas, sim, gerador de políticas e de posições. Como consequência, os ministérios sociais e as secretarias sociais são órgãos para os quais é mais fácil negar orçamento ou, então, são os que podem ser entregues a políticos clientelistas.

Por outro lado, como muito bem observou o jornalista Roberto Pompeu de Toledo, numa resenha do meu livro *A sociedade contra o social*, ninguém jamais pensaria em dar o Ministério da Fazenda ao PTB. Essa era a expressão dele. O PTB poderia receber outros ministérios, mas não o da Fazenda, porque é um ministério que lida com a sociedade, não com o social. Para mim, existe um primeiro time da política e um segundo time. Ou seja, os que devem ser atores do seu próprio destino

na sociedade e os que devem ser alvo de uma política compensatória que visa atender às carências.

Do ponto de vista da filosofia, a carência é uma questão muito importante. Podemos dizer que uma boa parte da reflexão filosófica, na segunda metade do segundo milênio, de 1.500 para cá, referiu-se ao que foi chamado de “analítica da finitude” ou da “condição finita do ser humano”. A condição finita do ser humano se expressa, antes de tudo, pelas carências. Somos carentes de um entendimento infinito. Como diz Descartes, o fato de nós errarmos decorre de termos uma vontade infinita, como a de Deus, mas, ao mesmo tempo, de termos um entendimento finito, ao contrário do de Deus, que é infinito. Em Deus, entendimento e vontade coincidem. Em Deus, o que Ele quer, o que Ele sabe e o que Ele pode são plenamente coincidentes. O que nós queremos ou desejamos é infinito, mas o que nós podemos ou conhecemos é finito. Conclui-se, então, que nós tropeçamos em erros. Essa reflexão sobre o caráter finito do ser humano vai se estender nos séculos seguintes. Em larga medida, o que nós vamos ter é a passagem desse conceito relativo ao erro para um conceito sobre a vida social, e ela vai ser conceitualizada a partir da idéia de carências. Temos carências e devemos descobrir de que maneira elas podem ser enfrentadas.

Como conseqüência do que expus, ao longo do século XX, foi gestada uma série de políticas, todas elas mais ou menos progressistas, que visavam atender a essas carências. Uma boa parte do planejamento estatal e uma boa parte do conceito de social estão vinculadas a carências. Sendo assim, no momento em que elas são detectadas, desenvolvem-se programas para equacioná-las. Podemos entender isso a partir de um exemplo bastante simples. Nós definimos um patamar de ingestão de calorias e, a partir dele, convenciamos que as pessoas que estão aquém desse patamar são carentes. Assim, procuraremos desenvolver ações para que elas atinjam aquele patamar definido. Para complementar a definição, adicionamos outras dimensões que agregam qualidade a ela e, assim, definimos que essas calorias não devem ser quaisquer calorias, que devemos evitar frituras. Esse exemplo parte do conhecimento que temos sobre nosso

corpo, sobre as nossas sensações, e que estabelecem limites que lutamos para respeitar.

Podemos dar outro exemplo, definindo outro tipo de carência. Um tema que está no nosso cotidiano é ligado à discussão sobre os níveis de colesterol e triglicérides, que, na linguagem médica, toma como referência o quanto o nosso organismo está longe dos níveis definidos como ideais. Todo o desenvolvimento do pensamento que inclui a carência está vinculado a um patamar considerado ideal, ou correto, ou básico. Ideal talvez não seja exatamente o termo, mas um patamar zero. Assim, se um indivíduo tiver o nível de glicemia entre determinados patamares, estará no nível zero. Se estiver acima ou abaixo, estará no desvio. Isso pode valer para toda a compreensão dos fenômenos sociais.

Isso significa que uma política vai se definir, basicamente, sobre como aproxima as pessoas do que se convencionou chamar de ideal, de patamar zero, o que tem relação tanto com a avaliação que o Inep faz, quanto com a avaliação que a Capes faz. Estabelecem-se parâmetros e procura-se atendê-los. Os parâmetros podem mudar. Nós dizemos, na linguagem da Capes, que isso significa subir constantemente o sarrafo ao participar de uma olimpíada em que os recordes são constantemente quebrados. Portanto, a referência não é algo fixo e único, que leva em conta algo que considero correto ligado ao avanço.

Quando isso não acontece, se despolitiza toda a discussão, exclui-se, por completo, toda e qualquer idéia de que nós tenhamos diferentes maneiras de focar a avaliação. Eu não tenho que estabelecer para as pessoas, a partir da definição de determinados parâmetros, que elas devam ingerir um determinado volume de calorias dividido entre certo tipo de proteína e de outros alimentos. Nesse caso, não se está levando em consideração um elemento fundamental que não foi analisado: o prazer. Que tipo de comida as pessoas sentem prazer em comer? Qual a preferência delas?

Vou trazer um outro exemplo. Existem diferentes maneiras de trabalhar uma questão como o transporte. Não basta definirmos que é necessário

transportar as pessoas de tal ou qual forma. Vejamos um dado importante: no Brasil, o número de viagens feitas em carro particular é praticamente igual ao número de viagens feitas em transporte coletivo, mas existe um patamar entre 33% e 35% de pessoas que vão a pé para o trabalho. Isso é muito alto e, com muita razão, o Ministério das Cidades e outros órgãos sociais querem baixá-lo, pois o significado desse dado é que as pessoas não têm dinheiro para se locomover. Por outro lado, nos Estados Unidos, a proporção de pessoas que vão a pé para o trabalho é de 17% e eles querem subir para 25%. Para eles, isso não é uma proposta com o objetivo de degradar o transporte coletivo. O objetivo lá não é reduzir os salários para que as pessoas vão a pé para o trabalho. Lá, essa questão está ligada à saúde das pessoas.

Discutimos o mesmo fenômeno, mas um está ligado a questões de saúde e o outro, a questões de renda. Se não fizermos essa discussão ao mesmo tempo, poderemos gerar uma bobagem. É claro que ninguém de nós imagina que uma pessoa que caminhe pela marginal do rio Tietê esteja conseguindo uma melhora no seu condicionamento físico, mas é preciso desenvolver uma solução que não venha a causar outro problema. Assim, os patamares que se pretende estabelecer devem ser bastante discutidos e bastante contestados.

Li o texto do professor Sérgio e aproveitei para fazer um comentário sobre a questão da excelência. Eu concordo que o termo “excelência” está sendo excessivamente utilizado. A Capes está examinando um novo curso de pós-graduação que considera, em seus documentos, que o nível três é de excelência. No jargão da Capes, os níveis de excelência são o seis e o sete. Quando uma instituição considera, em seus documentos, que está fazendo excelência com o nível 3, o significado disso é que estamos lidando com uma instituição que não está se preparando para o futuro, para ser secular.

Distingue-se, na sociedade, um conjunto de cidadãos considerados ativos e outro conjunto de cidadãos considerados passivos, muito ao feitio do começo do século XIX. Cidadãos ativos são os que formam a sociedade. Cidadãos passivos são os que estão no universo do social, a

que me referi antes. A passagem da passividade à condição de ação é permitida, desde que se superem carências. Ou seja, desde que essas pessoas vençam suas carências alimentares, educacionais, de saúde, de modo a alcançar o patamar definido anteriormente. Esse trajeto acaba despolitizando “ e vou utilizar a palavra “política” num sentido muito preciso “, ou seja, neutralizando a discussão dos valores. Quero me referir apenas a esse sentido quando me refiro a política. Assim, despolitizar significa neutralizar a discussão dos valores. E os valores assumem diferentes formas. Eu acho uma lástima que a direita brasileira não se assuma como direita. Na França, qualquer pessoa que vote na direita diz, confessa isso com a maior tranqüilidade, porque ele sabe que a direita francesa não é torturadora, não espanca criança, não defende que uma parte da população morra de fome, não tem nenhum desses projetos. Eu acho uma lástima que, no Brasil, a direita não tenha mais candidato à presidência, que a direita não tenha lançado candidato próprio à prefeitura de São Paulo nas últimas eleições. Eu acho uma lástima a Direita ter se confundido, muitas vezes, com corrupção. Acredito que seria muito bom se tivéssemos projetos liberais que pudessem ser consistentes e que representassem alternativas baseadas em valores como liberdade, livre iniciativa, etc. O fato é que esse esvaziamento dos valores é muito forte. Talvez seja esse o maior vício da nossa arena pública. Embora o governo atual tenha mudado um pouco isso, porque tem ficado difícil para os comentaristas econômicos continuar a brandir a idéia de que há uma única solução para todos os problemas do mundo, com a redução do Estado, a privatização, etc., tais idéias ainda são muito fortes.

Se quisermos refletir sobre compromisso social, teremos que enfrentar algumas conseqüências. A primeira delas é que podemos pensar em “social” como um adjetivo que significa, simplesmente, a redução de algo. Não podemos pensar em social relacionado ao atendimento de carências. É claro que, nas estatísticas do Inep, da Capes, etc., a superação das carências está implícita, mas temos que ter um olhar muito atento, pois, longe de estarmos suprindo carências, estamos desenvolvendo projetos. Longe de estarmos tentando chegar do negativo ao zero, estamos tentando fazer algo de positivo. Fazer algo de positivo significa uma mudança de padrão.

Vou fazer um pequeno parêntese para expressar como eu gostaria “não sei se isso será possível um dia” de fazer a avaliação da pós-graduação. Eu gostaria de ter uma avaliação que considerasse tão-somente o resultado, que partisse do resultado. Quais os resultados que queremos de um bom programa de pós-graduação? Uma produção científica alentada, uma boa distribuição dela pelo corpo docente, para garantir que os alunos tenham professores e orientadores de boa qualidade, o engajamento dos alunos nesse processo, e que a produção deles seja boa também. É isso que a avaliação da pós-graduação tem que fazer. Para tanto, há inúmeros processos, mas o problema é que eles estão engessados.

A partir da instituição da avaliação, foi possível concluir, graças aos vários anos de trabalhos empíricos, que é um fator positivo o fato de que, por exemplo, um professor não tenha um número excessivo de orientandos. Concluiu-se, também, que a endogenia não é uma boa coisa. Tudo que mencionei aqui, porém, são meios, não fins. Da mesma forma, a universidade ser estatal e gratuita é um meio muito bom, mas não é um fim. A questão do ensino público não é a universidade ser estatal e gratuita. Isso talvez seja o melhor meio, mas não garante nada e pode haver outros meios. Eu gostaria de que a avaliação pegasse esse resultado e, a partir dele, remontasse os processos que o geraram e não legislasse sobre esses processos, mas, simplesmente, tentasse experimentá-los.

Essas idéias são difíceis, porque, para tanto, teríamos que, praticamente, abolir o acompanhamento desses processos e deixar cada universidade funcionar livremente por vários anos, avaliando sempre o resultado. Depois de cinco anos, olharíamos os processos que cada uma delas definiu. Vocês sabem o pavor das instituições quanto a isso, ou seja, o medo de fazerem a coisa errada. Recebemos consultas as mais curiosas, porque as pessoas acham que vão fazer uma coisa errada e vão ser punidas. Se essa liberdade existir, realmente, transformaremos os meios ou os processos no que eles efetivamente são. Eles deveriam ser o lócus da experiência, deveriam ser o campo no qual se vê se um determinado caminho funciona, se outro funciona também. Acho que deveríamos ter, na educação, mais oportunidades de experimentar do que temos hoje.

Nesse caso, a discussão de valores fica muito mais forte. Temos valores importantes que estão sendo discutidos, que podem prosperar, e temos formas diferentes de organização que podem ser muito positivas. Agora, se acompanharmos pelo resultado, isso poderá ser bom. Inclusive, há processos neoliberais que eu acho que podem ser muito interessantes de testar. Há um município no interior de São Paulo, governado pelo Partido Verde, em que o prefeito decidiu que não ia ter funcionários públicos e contratou pessoas sob a forma de cooperativa para serviços prestados. Obviamente, ele foi processado pelo Ministério Público e condenado. A Constituição é muito clara e tem que haver concurso para o serviço público. Agora, o fato é que a gestão parece que estava sendo boa e o gasto com funcionários era muito baixo. Eu não vejo problema em se fazer essa experiência. Deveríamos ter muitas experiências e aprender muito com elas; entretanto, isso só poderá ser feito se deixarmos claro que não só a idéia daquele patamar zero é inadequada, como o atendimento de metas deve sempre estar diversificado, conforme os valores que se pretende atender.

Um outro ponto que considero muito importante é entender que a sociedade não pode ser confundida com uma empresa. Esse é um dos maiores problemas que temos na articulação entre universidade e sociedade. Com muita frequência, confunde-se a universidade com a empresa. Eu vi isso várias vezes. Quando eu estava mais próximo da Reitoria da USP, em 1993, houve um candidato a reitor que dizia, claramente, que era candidato da articulação com a sociedade. Ele olhava a sociedade como uma empresa, via somente a possibilidade de a universidade desenvolver tecnologia para a sociedade. Eu não tenho nada contra isso. Acho muito positivo a universidade colaborar com o setor produtivo. Acho muito positivo a pós-graduação desempenhar um papel nessa direção, mas essa não pode ser a única articulação que a universidade tenha com a sociedade. Ela tem que ter outras.

A articulação com o setor produtivo é muito importante, sobretudo, quando ela é acompanhada por um juízo social. Segundo alguns autores, toda a discussão tecnológica é uma discussão de ciências humanas. Isso não é trivial nem óbvio, mas o sentido que eu dou a esse pensamento é

que toda a apropriação que se faz de uma conquista científica, mesmo que esta passe pelo âmbito da tecnologia ou da inovação, toda conquista nessa direção significa a eleição de opções políticas e sociais. Portanto, não pode ser feita trivialmente. Se conseguirmos uma tecnologia que represente um ganho de produtividade, ainda assim, teremos que discutir quem vai se apropriar desse ganho de produtividade. Nos últimos 20 anos, mercê da informatização e dos avanços tecnológicos, esses ganhos foram enormes, mas quem tem se apropriado desse ganho? Há três possíveis apropriadores: o consumidor, o capital e o trabalhador. Eu acredito que não errarei se disser que o trabalhador foi, entre os três, o que menos se apropriou desse ganho de produtividade. Não sei se os ganhos foram mais repassados para o consumidor ou se foram mais apropriados pelo capital. O embate deve ser duro, mas, de qualquer forma, essa é uma discussão básica.

Além disso, há avanços tecnológicos que sabemos terem um custo social, dentre os quais gostaria de citar os que contribuem com a poluição. Quando se fala dos avanços do agronegócio brasileiro, ninguém comenta o seu enorme custo social. O Brasil exporta soja que é uma beleza, mas quanta gente foi deportada para a cidade em função do avanço da monocultura e da sua mecanização? Quanta gente teve sua vida arruinada ou dificultada e quanto disso foi espetado na conta das classes baixas ou na conta da própria sociedade? Quantos problemas de saúde a sociedade tem que pagar? Quantos problemas de violência a sociedade suporta? Quantos novos problemas surgiram para que pudéssemos ter um PIB mais alto? Esses dados não são expostos, em momento algum, nem passam a fazer parte da conta.

Esse tipo de avaliação é importante para contribuir na formação dos profissionais que vão lidar com tecnologia. É imperioso que eles sejam capazes de considerar esses aspectos, porque os custos são crescentes. Há muito tempo, quando eu acompanhava *A Voz do Brasil*, notei que esse belo programa de rádio tem um viés interessante: aparecem muitas soluções de problemas, mas nunca apareceu o problema. Ouvimos constantemente, no discurso dominante, problemas que foram resolvidos,

conquistas que foram feitas, sempre nessa idéia de resolver um problema, seja uma carência, seja de se aproximar de um patamar zero, entretanto, nunca soubemos, antes, que havia o problema. Eu não creio que em algum momento o noticiário tenha começado assim: “Existe poluição”. Em um certo dia, começamos a descobrir que ela está sendo reduzida, uma poluição da qual nunca fomos informados, oficialmente, que existisse. E por aí vai.

Se quisermos pensar em um compromisso social da universidade, teremos que focar esses aspectos. Uma idéia-chave é que se estabeleceu um debate desgastante sobre a gratuidade da universidade pública, questão que foi tratada tanto pelos detratores, quanto pelos defensores da universidade pública, nos últimos anos. No meu entender, os defensores cometeram um grande erro, embora eu também não considere que todos os defensores fossem inocentes. Uma parte está realmente interessada em ter um ensino gratuito. Da forma como a universidade está estruturada no Brasil, apenas uma pequena parcela da população é que tem condições de estar numa universidade estatal e gratuita. Mesmo com a importante expansão que o nosso governo está tentando fazer, provavelmente, nós jamais conseguiremos colocar a universidade estatal e gratuita ao alcance de toda a população. Talvez devêssemos levar em conta que, possivelmente, não seja o caso de considerar que toda a sociedade deva passar pela universidade, porque essa é uma questão em aberto. O fato é que, no meu entender, a confusão das duas causas confundiu, mais uma vez, o processo com a finalidade, com a meta, ou, se quiserem, o meio com o valor. Não podemos reduzir o valor ao meio. É o que chamo de “libertar os reféns”. Acaba-se muito preso ao meio. Por exemplo, quando se regulamenta uma profissão, como a do biomédico, é preciso que o indivíduo tenha uma graduação em Biomedicina, um Departamento de Biomedicina, uma pós-graduação em Biomedicina. Não dá para fazer isso. Não podemos ser reféns da Carteira de Trabalho.

As fronteiras da pesquisa, as fronteiras da pós-graduação e, mais do que isso, as fronteiras da formação têm que ser diferentes. A formação universitária não deve ser confundida com treinamento para o mercado

de trabalho. Treinamento para o mercado de trabalho, em boa parte, pode ser feito, até, no próprio mercado, na própria empresa. Não tenho o menor interesse em um curso de Jornalismo que forme alguém para saber escrever na Revista Veja, na Folha de S.Paulo, no Zero Hora. Não tenho o menor interesse em ensinar a alguém uma coisa que essa pessoa aprende em três meses no trabalho sob a fêrula do seu chefe e dos capatazes que, eventualmente, a empresa tenha. O que nos interessa é formar essa pessoa de maneira que ela possa se orientar de diferentes maneiras. Se formos nessa direção, atenderemos a alguma coisa. Isso vale para a educação como um todo.

Retomando a questão da universidade, o sentido público desta tem que estar voltado, sobretudo, para a apropriação dos ganhos que ela gera, seja a formação de alunos de graduação e pós-graduação, seja a pesquisa. Isso significa que devemos ser muito duros na discussão dos currículos. Eu penso sempre nos currículos da faculdade de Direito. A Faculdade de Direito de São Paulo compartilha com a Faculdade de Direito de Olinda, em Pernambuco, a distinção de serem as duas mais antigas instituições de ensino superior do Brasil. Certamente, nessas instituições, há muito mais formação, tanto graduada quanto pós-graduada, de advogados que se dediquem a causas privadas de Direito Comercial, por exemplo, do que a causas de Direitos Humanos. Os Direitos Humanos, o Direito Constitucional e o próprio Direito Trabalhista não são as prioridades nessas faculdades, nem são, de modo geral, as prioridades nas faculdades de Direito do Brasil.

Assim, temos uma subvenção estatal para formar pessoas que vão, depois, tomar a defesa de interesses que não têm nada a ver com os da maioria da sociedade. Essa é uma questão importante. Em São Paulo, faz dois ou três anos, um amigo meu ficou entusiasmado por ter sido convidado a montar um curso de graduação em Direito com foco central em Direitos Humanos, e a faculdade em questão era privada. Assim como a Universidade Mackenzie tem um curso de Filosofia todo voltado para a Ética e a Filosofia Política, essa faculdade estava montando um curso de Direito centrado na meta dos Direitos Humanos. Isso é fabuloso, mas é uma lástima que não seja a prioridade da instituição pública.

A verdade é que não existe um sentido social do ensino. Como devemos enfrentar isso? Aqui temos algumas sugestões. A primeira é que devemos discutir os currículos. Os currículos de graduação e de pós-graduação devem ser discutidos. Deve ser discutido o que pretende um curso de Direito, qual o tipo de formação que o aluno terá. É claro que existe uma preocupação maior com os Direitos Humanos nos cursos de Direito, mas até onde isso vai chegar, de que maneira isso vai aparecer nos cursos? Se, por um lado, um MBA é algo muito contestável, porque não é avaliado, não há nenhum problema em existirem mestrados direcionados a formar lideranças empresariais, mas, na discussão dos currículos, além do interesse social, deve haver a preocupação com o conflito, com o contraditório. Eu achei muito positivo quando a Unicamp deu um curso para filhos dos sem-terra. Isso foi extremamente criticado pela mídia. Se há cursos para o pessoal fazer Biologia Empresarial, por que não para formar lideranças futuras dos sem-terra? Agora, nos dois casos, deveria haver o contraditório. Os filhos dos sem-terra deveriam ter tido aulas com um bom professor neoliberal, um bom defensor do capitalismo. E, no MBA, deve haver, pelo menos, algum professor marxista, ou de esquerda, contestando o que está sendo dado.

Então, temos que pensar em uma formação que tenha dois pontos importantes. Primeiro, a questão dos valores e a questão da sociedade devem ser enfocadas. Segundo, os cursos devem ter algum nível de conflito. Deve haver algum nível que permita ao aluno se formar mais cedo.

Isso me leva a fazer certa crítica aos projetos de Iniciação Científica. Na minha opinião, eles seqüestram o aluno e apontam uma determinada direção muito cedo. Muitas vezes, o aluno está terminando o primeiro ano de faculdade quando escolhe o assunto dele e não vai sair disso. Uma ilustre psicóloga, atualmente vice-presidente da SBPC, minha amiga Dora Ventura, disse que, para ela, não era problema o fato que eu levantava com relação ao valor das bolsas de mestrado e doutorado, que são dadas, muitas vezes, a pessoas com mais de 30 anos de idade e que apresentam valores insuficientes para essas pessoas viverem. Ela dizia: “Eu não tenho

esse problema. O meu aluno entra na Iniciação Científica aos 19 anos, se forma aos 22, termina o mestrado aos 24 anos, o doutorado aos 27 ou 28 e fica no laboratório das 9h às 18h”. Se eu fosse aluno dela, eu sairia gritando porque a sensação que eu tenho, com todo o respeito, é de uma pessoa confinada. A pessoa, em nenhum momento, tem contato com o mercado de trabalho, com o mundo fora da universidade, e não precisa de dinheiro, porque está o tempo todo no laboratório. Com isso, ela não tem contato com a diversidade. O grande problema da Iniciação Científica é esse. Veja-se o caso de um garoto ou uma garota de 18 ou 19 anos que já escolheu o que quer fazer na vida. E aos 40 anos? O que será que vai acontecer na hora em que cair a ficha e ele(a) descobrir que talvez tenha perdido justamente esse período de experimentação em que poderia, eventualmente, mudar de linha? Qual não vai ser o custo para essa pessoa e o custo para a sociedade? Sob esse aspecto, considero muito mais barato quando o aluno fica mudando de curso. Considero muito mais barato a evasão, porque ela faz com que a pessoa experimente uma coisa, experimente outra, mas chega uma hora em que ela se encontra e vai ser mais criativa. Não temos por que defender que a formação universitária seja essa linha reta que nós, quando vestimos a camisa de gestores, tanto queremos. Todos nós, ao assumirmos um cargo de direção, ficamos preocupados com a evasão, tentamos descobrir uma maneira de resolvê-la. Não sei se temos que resolver isso. Talvez tenhamos que pensar em ministrar matérias com mais conteúdo e nos preocupar menos com os detalhes e mais com o que é treinamento. O treinamento pode ficar para depois, mas há um momento excelente na vida, em torno dos 20 e poucos anos, em que as pessoas devem experimentar muito a diversidade. Aí, acho que a tecnicidade talvez devesse ser deixada para depois.

Um outro ponto, além do exame dos currículos e da formação graduada e pós-graduada, é a cultura. Cito como exemplo a USP, que tem quatro pró-reitorias. É segredo de polichinelo que as quatro se hierarquizam em poder. A primeira pró-reitoria, a mais nobre, é a de Pesquisa. A segunda, próxima dela, é a de Pós-Graduação. Ela tem um demérito em relação à de Pesquisa porque lida com aluno, lida com formação, lida com professor. Nós sabemos que uma marca da

universidade é o fato de não estarmos interessados com o fato de o professor lecionar bem ou não. A avaliação se preocupa com a qualidade da produção científica. Não sabemos se aquele professor é um bom docente, se ele chega à sala de aula e fala bem ou não, se ele sussurra e fala para dentro. Na minha universidade, há até um mito de que, quanto pior docente você for, melhor pesquisador você será. Na minha área, que é a Filosofia, se vocês lerem alguns dos meus colegas brasileiros, verão que eles conseguem escrever um texto rigorosamente incompreensível. Isso, geralmente, é considerado uma prova de valor. Acho que nem os colegas entendem. Isso é um problema.

A Pró-Reitoria de Graduação está bem abaixo da de Pesquisa e a de Cultura e Extensão está no fim, sendo entendida como uma diluição do conhecimento. É claro que houve mudanças. Por exemplo, foi muito importante a gestão de João Alexandre Barbosa na Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, porque ele criou uma série de projetos, como o Projeto Nascente, de revelação de valores artísticos. Se não me engano, o Arnaldo Antunes foi revelado nesse projeto. Foi um ganho para todos.

De qualquer forma, quando discutimos universidade e compromisso social, acho que a chave de desatar o nó é recusar essa hierarquia, é pensar, justamente, em uma articulação dos dois pontos da hierarquia. Em articular a Pesquisa e a Extensão está o problema, como também a sua solução. Ou seja, a universidade tem que fazer com que a pesquisa de ponta, que é o escopo das minhas pró-reitorias, seja articulada com a destinação dessa pesquisa, que estaria nesse final. O que é a Extensão? A Extensão é considerada uma forma de obter recursos, de fazer ligação com a sociedade. É uma pulverização dos esforços e não deveria ser nada disso. A Extensão deveria estar inserida em um plano de metas da universidade, em que deveria ser definido o que se quer transferir para a sociedade, quais deveriam ser os usuários do conhecimento que ela gera. Por exemplo, se, na área de Ciência Política, se estuda democracia, se, na área de Psicologia, se estudam os problemas gerados por uma má educação familiar, se, na área de Administração, se discutem formas de gestão, tudo isso pode estar vinculado a um projeto de democratização da

sociedade, que vai desde a análise dos nichos autoritários no poder político, na família, na empresa, até projetos de democratização. Como se pode democratizar isso? Democratizar a relação pai e filho, por exemplo, não é uma coisa trivial, não sai diretamente de um tratado de Ciência Política, menos ainda de um tratado de Administração, mas podemos ter isso como meta. Qual é o desgaste que temos no país em função de uma educação autoritária, de gestão autoritária das empresas, de gestão não-transparente, autoritária e, com frequência, corrupta ou ineficiente do setor público? Se colocarmos isso como meta da pesquisa de ponta, pararemos de pensar que é uma diluição para obter alguns trocados ou reduzir a pressão sobre a universidade.

Isso significa que, quando pensamos no compromisso social, temos que ter uma meta muito delineada de qual é a apropriação social do seu conhecimento e da formação que deseja a universidade. Em primeiro lugar, é bom ter um desenho. Na faculdade de Direito, por exemplo, formamos a elite. No passado, formávamos a elite do país a partir do curso de Direito. Acredito que, ainda hoje, o maior contingente de congressistas no Congresso Nacional seja de advogados. No tempo da Constituinte, era mais do que a metade. Podemos formar um outro tipo de profissional, ter outras metas e discutir essa transferência para a sociedade. Isso implicaria, também, que deveríamos discutir isso na pós-graduação. Por exemplo, qual o conteúdo de um curso de agronegócios? É só planilha, só conta, ou ele tem uma reflexão sobre apropriação do conhecimento? Essas são questões importantes.

Esses são os aspectos que eu poderia ressaltar com relação ao compromisso social da universidade: a necessidade de pensar, sobretudo, seus fins. Quanto aos meios, não tenho nada contra a universidade ser estatal e gratuita. A nossa história mostra que são as melhores universidades e são as que melhor atendem a determinados fins, mas o que falta, muitas vezes, é a discussão sobre esses fins. Acho que a universidade estatal e gratuita atende melhor aos fins de formação das lideranças da sociedade brasileira. Agora, quais são essas lideranças? Quem são os alunos que uma faculdade de Economia, ou uma faculdade de

Direito ou, mesmo, uma faculdade de Engenharia forma? Não tenho certeza de que sejam os melhores para a sociedade brasileira. Nesse sentido, tenho um pouco de dúvida sobre o próprio meio. Pergunto se existe alguma razão para não cobrar anuidade em uma faculdade que está formando gente que vai apenas colocar o diploma no bolso. Em vez de cobrar, eu preferiria mudar o enfoque dessas faculdades. O ponto é esse. Acho que essa tem que ser uma discussão muito ampla. Uma universidade deveria ter essa discussão ampla sobre como se dá a transferência dos seus conhecimentos, porém, isso acaba sendo refém de uma outra discussão relativa às fundações.

A discussão sobre as fundações é importante, mas não é a discussão-fim, pois as fundações atendem a necessidades prementes de sobrevivência das instituições. A discussão-fim é de que maneira pretendemos fazer com que a universidade, sobretudo em uma sociedade chamada “sociedade do conhecimento”, fecunde a sociedade, ou seja, de que maneira queremos que ela aporte uma mudança da sociedade em um sentido que valoremos melhor. Nesse sentido, de fato, pode haver vários valores distintos, conflitos, e convém que se recupere essa distinção.

Espero aprofundar essas idéias no debate. Muito obrigado.

Pedro Goergen: Renato, parabéns pela exposição. Gostei muito. Eu não quero fazer uma pergunta, apenas pedir que você continue a refletir um pouco sobre uma das questões que você expôs e que me parece muito importante. É a questão do experimento da universidade e dos processos de avaliação que, muitas vezes, engessam as instituições.

Eu acabo de ler um artigo de um professor da Universidade de Berlim que fala precisamente dessa questão no contexto das reformas que estão sendo realizadas na Europa, em busca de uma universidade que tenha algumas coisas em comum entre os países europeus. Ele discute exatamente esse tema, de que as instituições que controlam ou supervisionam as universidades “ Estado ou Governo “ identificaram que é muito necessário que a universidade tenha um tempo, um espaço

para fazer a sua experiência, o seu experimento. Depois, que seja feita uma avaliação. Caso contrário, tudo se perde em exigências muito precisas, muito exatas, que têm que ser executadas permanentemente, e a universidade perde um de seus aspectos mais importantes, que é exatamente a criatividade e o risco que ela tem que correr para produzir coisas interessantes.

Eu só queria dizer que acho que, realmente, você tocou um ponto nevrálgico, o qual sempre me preocupou um pouco nessa questão das avaliações, como elas vêm sendo feitas e como elas vêm sendo detalhistas e exigentes na forma como emperram a criatividade da universidade.

Ana Canen: Renato, muito obrigada pela sua fala instigante. Eu queria apontar uma preocupação a partir da qual tenho escrito alguns artigos sobre avaliação institucional. Eu participei da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRJ, também, e houve alguns desafios, justamente, quanto ao compromisso social e de como ele é avaliado.

Uma das minhas preocupações é a seguinte: o Dilvo ressalta o compromisso social em termos da inclusão, a questão dos jovens e de políticas de acesso mais amplo ao ensino superior. Na sua fala, percebo o compromisso social entendido em termos de um currículo comprometido com a função social, com os direitos humanos e com a inserção da universidade na extensão propriamente dita, ou seja, tornando a pesquisa útil para o seu entorno. Acredito que esses três aspectos do compromisso social são muito importantes. O que temo é que, se não tivermos bastante clareza em termos de avaliação “ porque ela influi na dinâmica do cotidiano da universidade “, do sentido desse compromisso social e de como será avaliado, o contraditório a que você se refere possa se perder. Em outras palavras, nós transmitimos, por meio da nossa avaliação, a mensagem de que o currículo tem que ser canalizado para tais aspectos, de que as políticas de acesso à universidade terão, a todo custo, que incluir setores, como negros, carentes, entre outros. Eu defendo uma educação multicultural, multirracista, etc., mas me preocupo com o

fato de que, se não tivermos muita clareza, na avaliação institucional, do que realmente esperamos da universidade, em termos de compromisso social, e, se dermos uma mensagem ideologizada, no mau sentido do termo, arriscaremos comprometer a diversidade e a vocação de certas unidades empenhadas na excelência acadêmica, como o Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (Coppe), na UFRJ. Tudo isso em nome de um compromisso social que esteja um pouco diluído. O que se espera é compromisso social só se ele revelar que está fazendo um curso para os sem-terra, que o seu currículo está indo além dos conteúdos programáticos? Às vezes, o compromisso social vai ser percebido mais adiante. Às vezes, uma instituição qualquer está muito voltada, aparentemente, para o mercado dito “neoliberal”, mas as conseqüências de sua excelência resultarão em melhoria social. Por causa de uma ideologização, tal instituição pode se sentir tolhida na sua excelência.

Então, o que eu gostaria de que você discutisse um pouco mais, e o Dilvo também, é como se pode enfrentar esse desafio de fazer com que a universidade seja avaliada, no seu cotidiano, em termos do seu compromisso social, sem que isso apague a diversidade, o contraditório. Vou dar só um exemplo. Eu estava em uma reunião do Conselho de Coordenação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ em que as pessoas estavam muito orgulhosas por estarem fazendo um curso para os sem-terra e discutiam sobre o currículo. Em um determinado momento, pedi a palavra, justamente problematizando, e perguntei: “Por que esse currículo para os sem-terra, nesse curso de extensão, termina no marxismo? Por que não apresentarmos, por exemplo, um livro como a *Revolução dos bichos*, de George Orwell, para ver os desvios a que uma ideologização muito dogmática pode levar?”. Houve um mal-estar generalizado no Conselho, as pessoas se sentiram muito mal e não responderam.

Eu gostaria de que você comentasse como se poderia pensar nesse compromisso social que deixasse claro que não se trata de substituir o “mercado”, agora, por uma ideologia que pode, se mal aplicada e mal

compreendida, levar a uma avaliação negativa de unidades e instituições que primam pela excelência e cujos frutos, em termos da dimensão social, podem vir muito mais adiante. Obrigada.

Gustavo Balduino: De fato, foi muito instigante a fala do professor Renato sobre as diversas interpretações do tema “social”. Eu comecei a pensar no título do próprio simpósio, “Universidade e Compromisso Social”. Então, já comecei a não entender o que seria “social” no título. E aí me veio uma outra questão, que proponho para nós todos debatermos. Existe um conceito associado exatamente à universidade, no qual se destaca um ambiente de pluriconhecimento, ou estamos falando de ensino superior? Essa é uma questão.

A partir da redução do conceito de social de carência, como foi feito em uma das facetas aqui comentada, eu comecei a pensar, também, em que tipo de demanda vamos atender na universidade. Será a demanda de profissionais no mercado? Demanda por vagas? Isso é o compromisso social? Demanda por serviços de modo geral? Ou uma demanda com um projeto estratégico para a Nação, resumindo um conceito mais geral do que poderia contribuir para a sociedade? No caso das universidades federais, nos últimos tempos, tem surgido uma demanda que tem sido assumida pela universidade “ o que não deveria, na minha opinião “, que é a demanda por saúde. Os hospitais universitários federais, hoje, têm um papel fundamental. Isso é um compromisso social? A universidade deveria estar dando esse atendimento de assistência à saúde? Há algumas instituições que são hospitais e, do lado, há uma casinha onde está o reitor com os professores. Ou seja, o hospital é muito maior do que a universidade. Essa é uma questão.

A outra questão é quando o professor Renato fala da necessidade de novas experiências. Acho que se deveria ver isso levando em consideração, também, a necessidade de aproveitar as velhas experiências. Sobretudo em mudanças de governo, temos tido o hábito de desconsiderar tudo o

que foi feito anteriormente. Isso é um custo social muito grande. Então, eu acho que essa questão de novas experiências e velhas experiências deve ser vista de forma mediada.

Um dos aspectos que achei mais relevante nos últimos tempos, em relação ao ensino superior, e que, de alguma maneira, conversa com o compromisso social é o seguinte: nos últimos anos, vencemos uma ideologia da não-expansão do setor público superior. Até dois anos atrás, havia um dogma de que era necessário expandir o ensino superior, mas a via não era o público. Vencemos essa ideologia agora. Vencemos de fora para dentro e vencemos no ambiente de governo também. Acho que estamos em uma outra etapa, no momento, de ver como expandir e em que direção expandir.

Por outro lado, no ambiente da universidade, nós vencemos, ainda, a ideologia, que é muito mais interna. É muito difícil ter compromisso com o social por parte das pessoas que estão lá dentro, porque a carreira docente é muito individual “ é a minha sala, é a minha disciplina, é a minha tese, é o meu doutorado e é a minha pesquisa “ ou seja, é ele com ele. No máximo, conversa com alguns orientandos. Então, podemos até inferir que há um conceito mais coletivo embutido nisso aí, mas não há. Então, ainda não vencemos essa ideologia. Estamos expandindo a mesma universidade; estamos expandindo o mesmo conceito de relação com a sociedade. Cada universidade criada não vem com nenhum projeto novo. Cada departamento criado ou cada *campus* criado não vem com nenhum projeto novo. Nós vencemos a ideologia da expansão, mas não a ideologia interna, ainda. É a ideologia de que a universidade quase se encerra em si. É a universidade da excelência, da pesquisa, das publicações. A universidade está se auto-reproduzindo no modelo que tem.

Acho que, de fato, a grande questão em um simpósio como este é: como conseguirmos fazer a universidade fecundar a sociedade. Eu não tenho a menor pretensão de respondê-la, mas acho que é esse o grande tema que se tem que colocar em debate.

Renato Janine Ribeiro: Eu agradeço as observações e vou tentar responder a todas, na medida do possível. Quanto à experimentação, professor Pedro, acho que temos a chance de fazer uma experiência, sobretudo, nas universidades públicas, mas, às vezes, essa experimentação acaba acontecendo até mais nas particulares, porque são mais livres. Lembro-me do que o Roberto Lobo, que já foi reitor da USP, fez na Universidade de Mogi das Cruzes. Ele tem uma liberdade, lá, que nunca teria na USP. Não conheço o ambiente de trabalho do pessoal das particulares, mas, certamente, eles têm mais condições de formar uma equipe, de convidar pessoas que trabalhem em conjunto, de fazer propostas. Nós deveríamos abrir mais espaço para a experimentação.

Acho que deveríamos, sobretudo, retirar esse peso tão grande que se coloca nos processos. Há muitas maneiras de definir isso. Algumas instituições aliviam o peso do processo e dão mais autonomia aos cursos ou programas mais bem avaliados. É um caminho, mas talvez devêssemos ir até mais longe do que isso. A minha preocupação é, sobretudo, com as formações demasiado profissionais. Eu acho que hoje é um risco, é quase uma leviandade, formar uma pessoa para uma profissão muito bem definida. No ambiente de mudanças do mercado de trabalho, com a possível extinção de algumas profissões, é mais importante a universidade fazer o que ela sabe fazer bem, ou seja, formar uma pessoa para um mundo plural, do que carimbá-la exatamente em uma formação.

Levando adiante as minhas suposições, isso poderia fortalecer, na formação universitária, o que é ambiente de pesquisa e de formação, e é básico, e reduzir para um segundo plano, talvez, o que é formação profissional direta para o exercício de tal ou qual profissão. Vocês sabem que isso não é fácil. No caso da minha universidade de origem, isso significa, justamente, reduzir as escolas históricas, as que têm mais de 70 anos. Então, não é por acaso que, nesse ponto, eu venha da Faculdade de Filosofia, que foi constituída, em 1934, como eixo da USP e como uma faculdade de pesquisa. Entretanto, acho preocupante fortalecer muito a idéia de que se conquista uma profissão e esta vai ser exercida porque, com a expectativa de vida que temos, é mínima a probabilidade de que

uma pessoa formada na universidade aos 22 ou 24 anos vá viver, talvez, até os 100 anos de idade e vá trabalhar, talvez, 50 anos. Não sei exatamente por quê, cada vez que estou prestes a me aposentar, ampliam mais três ou quatro anos o prazo de trabalho, de modo que acho que tudo foi feito especificamente contra mim, é uma perseguição pessoal. Eu estou esperando o ano de 2009, quando vou completar 60 anos, para ver para quando vão expandir o prazo de aposentadoria, mas não é por uma coisa apenas pessoal e paranóica. De fato, se o mundo em que eu trabalho for criativo, trabalhar 50 ou 60 anos não é, necessariamente, uma coisa ruim. Não há mal nisso, mas temos que experimentar.

Recentemente, discuti com algumas pessoas minha opinião de que houve uma manipulação ideológica muito clara que fez com que, mais ou menos até 1989, uma meta social importante fosse a redução das horas de trabalho por semana. Foi isso o que o governo socialista francês adotou no início daquela década. Depois, fomos reduzindo até 40 horas semanais e paramos aí. De repente, no começo dos anos 90, começou-se a falar em aumentar os anos de trabalho. Ou seja, exatamente o oposto, mas não ousaram aumentar as horas de trabalho por semana, para maquiar melhor a coisa. Acho que isso se deve apenas ao fato de que, com a derrota da esquerda totalitária, a esquerda, como um todo, foi prejudicada e a direita teve as mãos livres nos últimos 15 anos e ganhou terreno.

Um dia desses, eu discuti essa questão com o ex-ministro Bresser Pereira e perguntei: “Por que estacionou a queda do número de horas trabalhadas? Não é ideológico?”. Ele estava defendendo a ampliação dos anos de trabalho pela questão previdenciária, e disse que não. Ele achava que 12 horas por dia era muito, mas 8 horas era muito razoável. Eu fiquei pensando muito nisso. O que significa isso, senão a extraordinária dificuldade que a nossa sociedade tem de lidar com o lazer criativo? Não é à toa que, no domingo, que é o dia em que as pessoas realmente não trabalham, é um dia de QI amplamente negativo na televisão. Nos outros dias, nem tanto, mas, aos domingos, é quase impossível encontrar-se um programa que tenha um mínimo de vida inteligente. Provavelmente, uma das características de nossa sociedade seja, mesmo, essa dificuldade

extraordinária de lidar com o que fariam as pessoas se elas não chegassem exauridas em casa para dormir. É praticamente isto: trabalho, condução, televisão, refeições, sono. Esse é um desafio importante. Não temos necessidade nenhuma disso.

Conversando com o Ricardo Semler, que é um empresário que tem tido algumas idéias interessantes, ele me disse que, na empresa dele, eles negociaram a redução da jornada semanal em um dia. Para eles, é uma pena a pessoa se aposentar e não transmitir a experiência dela para os mais jovens. Então, eles pensaram: “Por que não trabalhar quatro dias por semana e ficar devendo o quinto dia?”. O funcionário paga o quinto dia depois de aposentado. Uma vez aposentado, ele vai lá um dia por semana, conversa com o pessoal, está presente, não se sente alijado, tem a idéia da valorização da velhice como a condição de sábio e transmite a sua experiência. Na realidade, o funcionário trabalha 80% do seu tempo e produz 91% do que produzia. Então, não há nenhuma razão econômica séria para não se reduzirem as horas de trabalho. Vamos supor que reduzíssemos as horas de trabalho e reduzíssemos, efetivamente, o que se perdeu de produção porque o funcionário só vai trabalhar 80% e vai ganhar 91%. Não é um ganho para essa pessoa? Não é um ganho em termos de postos de trabalho, que serão liberados para a contratação de novos funcionários? Não é uma redução dos gastos sociais? Eu acho que falta um atrevimento. E isso não é apenas a experiência na universidade. É a experiência na sociedade.

Na questão levantada pela Ana, eu diria duas coisas. Primeiramente, no fundo, vê-se, mais e mais, que não há apenas um pensamento único, mas dois grandes pensamentos únicos. Há um pensamento único que domina a mídia neoliberal e há um pensamento único de esquerda, também, que termina em Marx. Como você disse, eu não quero nem questionar o que deu errado de 200 anos para cá. Não foi pouca coisa.

O que estamos vendo hoje é muito mais grave do que a queda do Muro de Berlim. A crise política brasileira é mais grave. O Muro de Berlim foi a queda do totalitarismo. Ele arruinou as perspectivas de esquerda, fez prevalecer uma única grande potência, mas o que estamos

vendo agora é a crise da mais importante experiência de um partido de esquerda não-totalitário, um partido de esquerda democrático nos últimos 50 ou 60 anos. Não houve um partido de esquerda que tivesse metas tão ambiciosas quanto o PT e que fosse democrático. Os partidos que tiveram metas ambiciosas não eram democráticos ou, então, tinham reduzido muito o seu teor de esquerda, como a Social Democracia Européia. É muito difícil chamar o *Labor Party* de “partido de esquerda”, e isso muito antes de Tony Blair. O que estamos vendo hoje é uma coisa seriíssima. Terminar um curso de formação com Marx é, no mínimo, uma irresponsabilidade, é deixar essas pessoas despreparadas para discutirem questões como democracia, corrupção, transparência, entre outras. O nó do socialismo é como conseguir ter socialismo se não for abolindo a propriedade privada dos meios de produção. No caso de aboli-la, como conseguir ter um regime democrático e não a centralização estatal? Esse é um nó terrível e não há uma reflexão atual sobre isso. Tem-se a repetição de discursos de quase 150 anos atrás. Os discursos importantes são ainda os de Marx. Não se tem, dentro do pensamento marxista, um progresso tal, que permita dizer que fulano foi um grande pensador nessa direção. Os últimos autores que talvez tenham pensado com riqueza nessa questão foram os dos anos 60 e 70, como Maurice Baudelier e Poulantzas. Eu acho que eles estão totalmente esquecidos. Não creio que o livro *Poder político e classes sociais* seja lido por todo mundo, como era lido antigamente. Então, acho que esse é um tema muito complicado. Sou de opinião de que temos, realmente, que apostar no enfrentamento das questões que existem, e esse é um outro desafio para a universidade.

Na minha área, a Filosofia, somos capazes de discutir durante horas e anos a soberania nacional como foi definida por Hobbes. Agora, debater a crise da soberania, não. Enquanto os meus colegas europeus estão discutindo, no âmbito da filosofia política, o que significa a construção da União Européia, eu não conheço ninguém que debata, no nosso âmbito, a construção ou a não-construção do Mercosul. Então, não estamos fazendo um debate dessas questões.

Existem grupos, nas universidades, que conseguem fazer um trabalho absolutamente improdutivo, em termos de filosofia. Houve um grupo que ganhou um financiamento para um projeto que me assustou. Partindo da discussão entre comunitaristas e liberais, eles concluem que não é correto que comunitaristas sejam aristotélicos e liberais sejam kantianos. O objetivo deles é discutir isso. Não sei exatamente o que mais eles vão fazer na vida, mas há dinheiro do CNPq indo para esse tipo de trabalho tão infecundo como não conheço outro. Isso é uma lástima e esse é um desafio.

Um outro desafio que você lançou é a questão da avaliação. Como fazer com que a avaliação sinalize em uma direção que não seja a da concentração? Pelo que entendi, se eu sinalizo, na avaliação da pós-graduação, que é desejada a formação de bons profissionais, de pesquisadores do mestrado e do doutorado acadêmico, eu corro o risco de que essa formação fique muito concentrada. Se nós queremos que um corpo docente seja, de certa forma, harmonioso, isso não pode eliminar o fato de que é importante que também haja um conflito, posições diferentes, etc. Uma coisa não pode excluir a outra.

O Gustavo apresentou um número enorme de questões e vou tentar responder uma ou outra delas. Há uma concordância muito grande sobre vários pontos. Evidentemente, eu não considero que o compromisso social da universidade ou do ensino superior se dê na pulverização. Agora, o atendimento assistencial, o atendimento do Hospital Universitário, nada disso pode pretender resolver os problemas da sociedade no atacado e no varejo. Na verdade, por mais pessoas que um Hospital Universitário atenda, ainda que ele tenha uma dimensão tão grande que seja um atacado, no fundo, é varejo. O que a universidade pode fazer é mudar, realmente, o sistema como um todo. É isso que ela deve almejar.

No caso do mestrado profissional, ele foi entendido, até agora, basicamente, como qualificação de gente para as empresas. A Diretoria de Avaliação da Capes tem conduzido, desde o começo do ano, uma discussão muito forte no sentido de formar gestores para as áreas sociais, ou seja, de formar gente que saiba melhorar a saúde pública, que saiba

melhorar a educação pública, que saiba melhorar a cultura, etc. Esse é o aspecto principal. Nós podemos fazer algo nesse sentido. No caso da universidade pública, que não pode cobrar do seu aluno pelo mestrado profissional, temos que insistir que o mestrado profissional não seja uma mercadoria de varejo, mas que esteja ligado a uma consultoria que procure, em um determinado aspecto da sociedade, fazer um diagnóstico e propor soluções que incluam a formação de pessoal altamente qualificado. É o que o Mestrado em Saúde Coletiva da Bahia faz. Eles firmam um contrato com a Secretaria de Saúde para formar pessoas na região do Sul da Bahia, por exemplo, e formam gestores melhores, pessoas que estão mais atentas às questões de saúde coletiva.

Isso implica, também, uma preocupação que devemos ter com o significado dos nossos indicadores de produtividade. Um professor argentino, Pablo Kreimer, fez, recentemente, uma distinção entre o que ele chama de *Conocimiento aplicable no aplicado (Cana)*, que é o caso, por exemplo, de pesquisas sobre doença de Chagas, que saem nos maiores periódicos do mundo, mas não geram nem remédios, nem vacinas, e o *Conocimiento aplicable si aplicado (Casa)*, que seria o que efetivamente resultaria em algo. Um dos problemas que enfrentamos é que nossa avaliação pode levar as pessoas, em uma área que é premente, a ficarem publicando artigos nos melhores periódicos, sem, efetivamente, levarem a resultado algum, particularmente porque esses periódicos, sobretudo no caso das doenças tropicais, nem sempre são os que têm maior interesse no que para nós é essencial.

Quanto à questão das mudanças no governo, isso é muito preocupante, porque exigiria soluções mais institucionais. Eu faria duas observações. A primeira é que, geralmente, só se consegue compor um governo no terceiro ano. Demora-se dois anos para compor os cargos administrativos e o quarto ano é de campanha. Desse jeito, tem-se apenas o terceiro ano, que, em princípio, deveria ser o ano de governo e que este ano está tão difícil, pelas razões que todos conhecemos. Como resolver isso? Há idéias no sentido de qualificar melhor, de ter mais gente de carreira. Tudo isso é muito positivo. Também há a idéia de aumentar o mandato do Executivo

e vedar a reeleição. Aí, talvez tivéssemos dois ou três anos de governo efetivo.

Minha experiência na Capes é que nós temos muito pouca gente fora dos quadros da Capes, lá. Na verdade, temos o presidente, dois dos três diretores e o coordenador de Cooperação Internacional. Somos somente nós quatro de fora da Capes. Acho que nós ganharíamos, se pudéssemos ter mais alguns assessores de confiança. Eu não sei se, realmente, a redução dos cargos ocupados por quem não é da carreira é uma coisa boa. Não sei. Estou falando do pouco que eu conheço. Precisariamos fazer investimentos efetivamente pesados e remunerar bem nosso pessoal. O pessoal é muito mal-remunerado, então, é muito difícil encontrar alguém de carreira que seja muito bom.

O outro lado da moeda é que se nota que o aparelho de Estado tem setores nos quais há quase uma autogestão. Evidentemente, isso vale para o Banco Central, mas não pelas razões desejáveis. Agora, no CNPq e na Capes, eu vejo que a presença da comunidade científica é tão intensa, que ela fala muito. Nesse sentido, nenhum governo interfere em demasia nas agências. Eu posso dizer, por exemplo, que, na Capes, há mais continuidade em relação à gestão do governo anterior do que em outros setores, talvez porque haja um consenso maior sobre a pós-graduação do que sobre a graduação. Sobre o ensino superior, como pontuou o Gustavo, não há consenso algum, em relação ao governo passado, quanto à questão fundamental de expansão das matrículas se dar por meio das instituições públicas ou privadas. Na pós-graduação, há muito menos divergências. Se a comunidade consegue, em alguns setores, ter essa presença tão forte, esse é o ponto que assegura a continuidade das políticas. Talvez a questão seja como nós conseguimos fazer com que, nos setores ditos sociais, haja uma presença maior da voz da comunidade. Não creio que isso se dê pelos Conselhos atuais. O CNE não tem esse papel. Ele tem os seus problemas de composição. Se tivéssemos uma presença forte da comunidade, acho que isso seria uma boa maneira de assegurar a continuidade das políticas.

Portanto, há duas soluções. Uma é institucional. Vamos fazer uma emenda constitucional, fazer leis, etc. A outra solução vem de baixo para cima. Em vez de reformar o Estado, é fazer com que a pressão da sociedade sobre o Estado assegure a continuidade das ações.

Pedro Goergen: Eu preferiria que outras pessoas falassem, mas, já que mencionaram meu nome, vou dizer algumas coisas. Primeiramente, acho que essa questão da educação como profissionalização é fundamental, e acho que está associada à presença muito significativa, hoje, das corporações que, mais e mais, querem participar na determinação dos rumos da educação superior, querem, de certa forma, tornar a educação superior refém das corporações. Isso me preocupa muito e acho que está associado a uma visão de educação superior que é semelhante ao que o Renato pontua. A idéia é de que a educação superior, ao invés de ser exclusivamente profissionalizante, seja, na verdade, geradora de oportunidades para que as pessoas consigam construir seus caminhos e, inclusive, exercer suas profissões.

Eu escrevi sobre isso, no passado. Não cheguei a fazer um elogio à evasão, como o Renato quase está fazendo, porque, na verdade, a imagem que usei é de que nós, freqüentemente, queremos tratar nossos alunos como se fossem seres geneticamente predeterminados, abelhas ou formigas. Uma vai ser obreira, a outra vai ser rainha, a outra vai ser soldado. Com seres humanos, não é assim. Somos seres de mobilidade, então, é natural que as pessoas troquem de curso, queiram experimentar. Deveriam poder experimentar mais. Esse tipo de evasão eu chamo de mobilidade.

Agora, existe uma outra evasão, que eu acho que tem a ver, também, com o compromisso social da universidade. A possibilidade de criar essa experimentação é fantástica. A propósito, eu gostaria de que vocês dessem uma olhada no livro que o professor José e eu organizamos, *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*, em que essas questões estão exploradas com mais detalhe. A visão de evasão, da perspectiva puramente

economicista, considera que toda mobilidade é perda, é fracasso. Se observarmos, estatisticamente, as séries históricas da graduação, veremos que entram 100 e saem 60, invariavelmente. Podem pegar qualquer geração do censo, analisem e vocês vão verificar que entram 100 e saem 60. Na perspectiva economicista, isso pode ser chamado de perda. Boa parte disso não é perda; outra parte é perda, sim, pois as pessoas deixam de fazer o curso porque têm que trabalhar, têm dificuldade de se manter no *campus*, são pobres. É nesse sentido que eu acho que a universidade e o Estado têm compromisso social, de manter o estudante no *campus*, de desenvolver políticas afirmativas. Essa é a primeira coisa. A outra que eu gostaria de desmistificar é a idéia do que é quantidade; acho que se vincula, um pouco, com o que o Gustavo estava falando: a quantidade exclui a qualidade. Acho que esse é um mito que temos que vencer. Se quantidade fosse igual a baixa qualidade, o Brasil deveria ter o melhor sistema de educação superior do planeta. Nós só temos 9% da população na educação superior, enquanto toda a Europa já tem mais de 40% e a América Latina, mais de 30%. Deveríamos ter o melhor sistema de educação superior do mundo. Esse é o primeiro mito que eu acho que tem que ser desfeito. Grande parte do que fizemos nos últimos anos, especialmente nas instituições públicas, foi argumentar que elas não podem se expandir, porque isso coloca em risco a qualidade. Conseqüentemente, não demandamos uma expansão do poder público. Eu acho que, hoje, estamos começando a fazer essa reversão, na medida em que a política de governo é expandir a universidade pública e torná-la central no sistema. Um segundo mito, na minha opinião, é a idéia que tem a ver com a maneira que iremos utilizar para formar tantos doutores. Isso significa que vamos formar tantos desempregados. Aí, eu quero voltar à questão da visão outra vez. Todos os estudos apontam que o indivíduo que encerrou a sua educação no ensino médio tem menos oportunidade de construir mobilidade social para si próprio, com relação a quem teve a oportunidade de cursar qualquer curso de educação superior. Acho que os dados do Enade mostram isso bastante bem. A mídia tem divulgado que ir ou não para a educação superior é basicamente igual em termos instrumentais, em alguns elementos instrumentais básicos. Na verdade, sabemos que, na formação como um todo, faz uma enorme diferença ir ou não ir, faz

uma enorme diferença passar ou não passar três ou quatro anos na educação superior. Esse indivíduo consegue gerar para si muito mais oportunidades de mobilidade social do que o outro. Acho que valeria a pena investir na expansão da educação superior.

Quanto ao questionamento da Ana sobre o significado do compromisso com relação à avaliação, se o compromisso for com a inclusão, eu diria que sim, que deve estar associado. E ainda há que se considerar a utilidade. Esta é questionada desde os tempos de Jonathan Swift. Quem leu *Viagens de Gulliver* vai se lembrar da crítica à academia britânica em que havia um cientista que estava trabalhando a transformação do mármore em almofadinha de alfinete. Jamais consegui imaginar coisa mais inútil na vida. Essa é uma questão bastante complicada, sem dúvida, mas quero dizer que a avaliação nunca é neutra. Ela sempre afirma alguns valores e, nesse sentido, acaba sendo um tipo de pregação. Foi por isso que Sócrates foi condenado a tomar cicuta, porque ele pregava um modelo que se opunha ao dos sofistas da época. Ele se opunha ao modelo da educação por meio da poesia ou dos políticos, que raciocinavam em círculo, ou por meio da excessiva especialização dos profissionais liberais da época, pois sabiam quase tudo sobre quase nada e, com isso, achavam que sabiam tudo sobre todas as coisas.

Os valores não são neutros, eles se alteram ao longo da história, mas há alguns momentos em que se afirmam certas coisas. Por exemplo, o Sinaes estabeleceu, em lei, que há dez dimensões que devem ser analisadas na avaliação institucional. Essas dimensões vão se transformar em indicadores do que queremos saber de cada uma dessas dimensões sobre esse objeto que estamos avaliando e do critério para julgar tais indicadores. Acho que o raciocínio, invariavelmente, vai ser esse. O Sinaes tem uma vantagem sobre essa afirmação, para evitar que ela se torne uma pregação pura. Em que sentido? Ela criou as Comissões Próprias de Avaliação, que trabalham com as mesmas dez dimensões e são um espaço de participação democrática das instituições. Se vão utilizá-lo bem ou não depende do que vai acontecer nos próximos meses e anos, mas a ideia é

de que o valor tem que ser negociado, de que ele não seja uma coisa permanente, eterna, e de que o compromisso social, para usar uma imagem, só poderá acontecer se eu trabalhar com os sem-terra. Eu, pessoalmente, preferiria trabalhar com eles a *Revolução dos bichos*. Como já o fiz várias vezes, sei o quanto é possível trabalhar, ideologicamente, esse tipo de questão para mostrar como os valores são contraditórios e se situam em um determinado contexto político e social. Invariavelmente, é uma afirmação de valores, sim. É imperioso, porém, ter essa clareza de que o valor não é eterno e pode mudar. Se estivermos convencidos de que ele tem que mudar, ele deve mudar.

Carlos Roberto Antunes dos Santos: Em relação ao texto sobre o Curso de Humanidades, depois eu poderia repassar algumas observações, porque agora quero ganhar tempo. A primeira reflexão diz respeito ao título “Universidade e Compromisso Social”. O Gustavo estava preocupado com o termo “social”, mas eu estou mais preocupado com o termo “compromisso”. Eu acho que o compromisso fica no nível das intenções. Estou falando, realmente, a respeito de conteúdo, no sentido lato do termo. Considero que, mais do que compromisso, o que conta é a função social da universidade. Como disse, compromisso é algo mais ao nível das intenções, ao passo que a função social é algo mais implícito à universidade. Como diz o Gustavo, o assistencialismo que a universidade pratica e que pode ser considerado ao nível das carências, como você havia definido, é uma função que tem que ser rediscutida. Quando, porém, falo da função social ou das funções sociais da universidade, acho que a riqueza é discutir as condições para que se estabeleçam essas funções sociais. Portanto, entendo que o termo função diz muito mais do que o termo compromisso. Então, essa é uma primeira reflexão que deveríamos fazer, para retomar mais tarde a discussão. Esse é o primeiro ponto.

O segundo é que, no final do texto, você menciona o sentido público do ensino universitário. Acho que essa manifestação deve ir muito além do que simplesmente não querer pagar pela educação recebida.

Sérgio Luiz Prado Bellei: Professor Renato, eu gostei muito de uma parte da sua palestra em que você mencionou a “Voz do Brasil”, que é uma voz que só dá os resultados e não dá o processo, não revela o problema. A questão é se, em certa medida, a “Voz do Brasil” não continua a operar, por exemplo, na universidade. Quer dizer, a universidade, cada vez mais, oferece produtos e esconde processos. Se existe essa voz também na universidade, então as duas perguntas que eu teria seriam: “Como reagir a essa ênfase na produtividade que vem acontecendo há algum tempo e que, na prática de ensino, produz uma série de distorções?”. A outra pergunta é mais teórica: “Se, na verdade, existe uma ‘Voz do Brasil’ em várias áreas, que esconde processos e apresenta produtos, até que ponto, por exemplo, a questão da ideologia marxista não ajudaria nisso?”. Não estou me referindo à forma rígida como Marx definiu a ideologia, mas a essa forma mais pós-marxista que propõe a questão da ideologia em termos de uma prática que “existe para que certas coisas não sejam ditas”. Tenho a impressão de que você descarta um pouco rapidamente demais, tanto no seu texto como na sua apresentação, o instrumental marxista.

Por outro lado, se existe na educação universitária a questão de mais produtos do que processos, obviamente, para revelar esses processos, nós precisamos ter bons professores e isso custa dinheiro. Quer dizer, é fácil formar um professor para dar um treinamento que venha a gerar produtos, mas é muito difícil formar um professor que ensine o aluno a perceber processos. Então, como conseguiríamos dinheiro e a formação para isso? É claro que um dos caminhos seria pressionar o Estado, para que certas políticas dessem essa formação. Qual é a dificuldade de pressionar um Estado que está cada vez mais limitado por forças do capital e mais disposto a favorecer produtos do que processos? Que resistência o Estado oferece e o que podemos fazer? Além disso, que tipo de força social seria necessária para motivar o Estado a agir na direção de um ensino de processos mais do que de produtos?

Thérèse Hofmann: Muitas das idéias aqui apresentadas coincidem com as minhas principais preocupações, mas eu queria fazer algumas reflexões. Dentro da realidade da universidade pública – eu não conheço a realidade das privadas –, estamos em uma batalha incessante por recursos para conseguir manter no *campus* os alunos carentes. Temos uma demanda e uma realidade cruel. Por um lado, temos que atender às demandas das matrizes e à demanda da produtividade. Estimular os professores a participarem de atividades de extensão é complicado, porque o que será cobrado deles está relacionado às publicações que tenham feito. Os índices se referem a quantos *papers* foram publicados, não a quantas atividades foram executadas. E a realidade dos alunos de baixa renda é que eles têm que trabalhar. Eles não têm condição de se dedicar a uma atividade de extensão. São os alunos que se formam em menos tempo. Geralmente, eles se formam no tempo indicado para a integralização de cada curso. Isso é perverso, porque eles vão atender não só a uma necessidade real, mas também a uma necessidade imposta. Eles podem ficar mais tempo na academia, aprofundar seus estudos, mas, geralmente, o que se vê é que eles não vão ficar na academia porque precisam trabalhar para se manter.

Há ainda outros índices que pressionam as universidades, que dizem respeito a uma demanda da sociedade. O Hospital Universitário é um drama para as universidades. Outro fator que tem alarmado os colegas é que a Pró-Reitoria de Pesquisa é muito mais valorizada do que a Pró-Reitoria de Cultura e a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários. Os dois últimos cargos são considerados um abacaxi que ninguém quer. Talvez seja essa a razão de eu estar há oito anos no cargo. No dia-a-dia, temos sérios problemas psicológicos que afetam os alunos e geram um custo alto para a instituição. Temos casos seriíssimos de tentativa de suicídio, de depressão e de abandono e evasão, não só por conta do fator econômico, mas por esses fatores psicológicos. Tivemos, recentemente, um caso muito grave de uma aluna de mestrado que tentou suicídio porque ela estava estudando Darwin na universidade e a família, como era evangélica, dizia que isso era pecado. São realidades cruéis com as

quais se tem que lidar e que, muitas vezes, vão de encontro a essa necessidade de produtividade que a universidade tem que apresentar.

Neste governo, estamos tendo um acesso infinitamente maior ao MEC e essas questões estão sendo levantadas. O investimento na área de assistência não é praticar assistencialismo, é uma necessidade premente das universidades para que esses alunos que conseguiram ingressar no ensino superior público tenham condições de enfrentar a dura realidade que vivem. Muitos são filhos de pais analfabetos, de realidades cruéis. Faz parte desse investimento, também, a dedicação dos professores não só na pesquisa, mas no acompanhamento dessa relação mais humana com os alunos e que exige uma dedicação que não é computada em nenhum programa de avaliação de desempenho. É uma coisa a se pensar.

José Dias Sobrinho: Primeiramente, eu queria dizer que é sempre um grande prazer ouvir o Renato e ler seu texto. Há muita densidade, muita beleza e muita clareza no texto. Isso me agrada bastante. E aprendemos bastante ouvindo o Dilvo e os demais colegas.

Eu queria fazer um comentário sobre a questão que o Gustavo levantou de que a palavra “social” o incomodava, a palavra “compromisso” incomodou ao Carlos e eu diria que esse conjunto “universidade e compromisso social” incomoda a mim, também, um pouco. Primeiramente, temos que deixar claro o que queremos, realmente, dizer quando falamos em universidade. Estamos falando das 167 instituições brasileiras, das quais 90 não cumprem o mínimo exigido em lei? Estamos falando dessas 77? Não sei se seria o caso de começarmos a distinguir um pouco, mesmo para nos preservarmos. Quando falamos em universidade, referimo-nos àquelas instituições completas e complexas que sabemos bem quais são. Isso é para evitar o uso indevido dessa palavra. Hoje, vê-se em letreiros luminosos “universidade não sei de quê”. Muitas vezes, são instituições isoladas de qualidade muito duvidosa que se intitulam universidade. E o Renato sabe muito bem que há uma proliferação de pós-graduação *lato sensu*. Aliás, nem usam mais a expressão

*lato sensu*, qualquer coisa é pós-graduação. Então, há uma banalização desses termos. Talvez fosse importante precisá-los melhor, para não deturpar seu sentido.

Quanto à expressão compromisso social, concordo com o Carlos que a palavra “função” me agrada muito mais ao se referir ao que realmente a instituição educativa está fazendo “as suas finalidades e a sua produção. Diria até mais: o social seria desnecessário, mesmo tomando-se, simplesmente, a palavra universidade. A universidade ou qualquer outra instituição educativa, por natureza, tem que ser social. É uma instituição da sociedade. Se ela estiver cumprindo bem a sua função, a expressão “compromisso social” se tornará redundante.

Gosto muito do que o Renato diz em relação a avaliar a produção em termos de valores. Isso é muito positivo. Isso me diz, pelo menos eu traduzo dessa forma, que cada instituição poderá se estabelecer ou se promover da forma que lhe for mais conveniente, ou até de acordo com a sua filosofia educativa. Eu volto à questão dos experimentos.

Em termos de precisão, também não me agrada nada a palavra “extensão”. Acho que deveríamos pensar em não mais usar essa palavra, porque não se trata disso. Não se trata de estender unilateralmente alguma coisa para alguém que está fora.

Também se usa com muita frequência (até mesmo o MEC o faz, oficialmente) a expressão “ensino superior”. Isso empobrece demais o que fazemos. Educação superior é muito mais do que isso. Então, acho que deveríamos pensar um pouco mais nesses termos, que têm tudo a ver com essa função social da universidade ou da educação superior. São temas para serem discutidos.

Wrana Maria Panizzi: Inicialmente, eu gostaria de agradecer ao professor Dilvo e à professora Jaqueline pela oportunidade de estar aqui neste encontro. Fui reitora durante oito anos e, tendo deixado o cargo há quase um ano, estou numa fase muito mais de ouvir, talvez guardar o

famoso silêncio de que falam por aí, do que efetivamente dizer alguma coisa, até para poder repensar as coisas que tive a oportunidade de viver. Nesse tempo todo em que fui reitora, efetivamente começamos a ser chamados para discutir algumas questões de fundo da vida da universidade na gestão do ministro Cristovam Buarque. Estávamos sempre discutindo o orçamento de ontem, a luz que não se pagou, as vagas que não sobraram, o dinheiro que não veio para a extensão universitária, os concursos que não abriram, etc. Enfim, discutíamos todas essas questões que, evidentemente, são importantes, mas que devem ser tratadas no contexto de um projeto muito maior. Portanto, acho que temos a oportunidade de fazer isso aqui, além de reencontrar pessoas e aprender com uns com os outros, porque a gente se embrutece muito quando fica em um cargo administrativo. Além disso, acaba-se dando conta de que se trabalhou muito, mas, para as coisas mais importantes, o tempo dedicado talvez tenha sido menor do que o necessário. É por isso que acho que esse tipo de discussão deveria permear não só este contexto, mas, também, alcançar as pessoas que hoje têm a responsabilidade de gestão, as quais deveriam ser obrigadas a sair um pouco daquele massacre do dia-a-dia porque, na realidade, também temos a obrigação de liderar esse tipo de discussão.

Observa-se a universidade e sempre se fala em crise. Eu já disse, algumas vezes, que acho que a universidade é até uma instituição de sucesso, no Brasil, em vista das coisas que conseguimos diante das dificuldades que vivemos. Por outro lado, independentemente da crise de escassez de recursos, a crise maior é porque deixamos de ser universidade, deixamos de ser o centro da discussão, da polêmica, da heterogeneidade e da pluralidade, e, daí, ficamos discutindo ou de um lado ou de outro. Dependendo do grupo que está na direção ou do grupo que tem maior ascendência, discute-se isto ou aquilo. Vemos isso no nosso dia-a-dia da universidade. A crise do dinheiro, do pessoal, da falta de vagas, dos programas. Quando a sociedade quiser que os governos, por meio de suas políticas públicas, implementem as mudanças necessárias, e lhes der condições para tanto, rapidamente superaremos isso. Agora, essa crise maior que está corroendo a instituição universitária é muito mais difícil de superar.

Ficamos discutindo qual é a missão da universidade, qual é a função da universidade. Sempre dizemos que é o ensino, a pesquisa e a extensão; que ela tem que ser interdisciplinar; que ela tem que formar recursos humanos qualificados e produzir conhecimento. É tudo isso, sim, mas, na realidade, esquecemos que a universidade tem que ter uma função de preservar a nossa cultura, os nossos valores, a nossa história, o nosso passado, as nossas coisas. Por outro lado, não fazemos mais mediação e, muitas vezes, a universidade é chamada para legitimar algumas posições que já foram tomadas. Com isso, perdemos, mais ainda, a nossa função de antecipadores.

Por isso, professor Renato, é sempre um prazer ler as coisas que o senhor escreve. Tudo isso que o senhor está dizendo aqui é extremamente importante, pois temos que desconstruir essa universidade que aí está. Isso é muito difícil porque, na realidade, quando assumimos os cargos, temos que preencher todas as exigências da avaliação dos processos, mesmo porque não é a vontade do dirigente que faz a mudança. Especialmente quando se trata dessas nossas questões, sofre-se todo o peso da comunidade acadêmica que, muitas vezes, é forçada e marcada por isso.

Temos que combater a evasão não só porque os nossos alunos se evadem porque não têm dinheiro ou porque não têm não sei o quê. Temos que combater a evasão porque, do contrário, não estaremos respondendo ao nosso compromisso social. O José diz muito bem que, se a universidade cumprir com a sua função, não será mais preciso falar em compromisso social, se ela for um lugar que promova a educação e trabalhe muito mais com a formação. Quais são os conceitos de educação e de instituição universitária com que se trabalha? Há uma banalização terrível do conceito de universidade, assim como há uma banalização da própria questão da formação e da educação. Não tratamos mais de valores e, aí, as crises vêm e se expressam nas mais diferentes formas.

Além disso, não somos mais uma instituição que preserva a heterogeneidade. Ai daquele que falar de modo um pouco diferente! Onde é que está a nossa pluralidade? Onde é que está o nosso lado polêmico?

Será que o compromisso social que as pessoas da Europa se perguntam para a universidade é o mesmo nosso? Se formos universidade no seu sentido pleno e universal, estaremos cumprindo as nossas funções se tivermos clareza que ser universidade no Brasil é tratar do nosso cotidiano e também das nossas questões de mais longo prazo, de fronteira do conhecimento?

Caso contrário, não adianta falar em soberania e ficar no diletantismo dos nossos filósofos, que se dedicam a discussões marcadas, até, por uma certa soberba, e esquecer que, afinal de contas, essa soberania também passa por dominarmos todos os processos de produção da sociedade contemporânea. Se não dominarmos isso, não adiantará nada. E a universidade fica com seus pudores porque, então, fazemos extensão quando vamos dar um curso em uma vila qualquer. Isso tudo é importante, mas é preciso não esquecer que a universidade tem que percorrer isso tudo e tratar da questão da apropriação. É claro que continuamos formando as elites, mas que tipo de elites estamos formando? Quando assumi o cargo de reitora, pela primeira vez, em 1996, tínhamos 13% a 14% da população de 18 a 24 anos no ensino superior. Agora, os dados do Inep mostram que temos apenas 9%. Conseqüentemente, ainda continuamos formando poucas pessoas, ou seja, uma elite. Agora, que tipo de elite estamos formando? A que vai perpetuar as coisas que aí estão ou a que tem um outro compromisso desse projeto de nação?

Outra coisa é que pouco se discutem os currículos da graduação e da pós-graduação. Falamos na multidisciplinaridade e, agora, nessa formação mais transversal que se exige do profissional, mas a pessoa também tem que encontrar um lugar no mundo do trabalho. Agora, não como alguém que é uma máquina, um infeliz. Eu visitei Horizontina, quando a nossa universidade tinha um Curso de Mestrado Profissionalizante no chão de uma fábrica. O diretor da empresa internacional me mostrou um robô e disse: “Este robô substitui 10 engenheiros”. Eu perguntei: “O que aconteceu com esses 10 engenheiros?”. Ele me respondeu: “Seis perderam o emprego e quatro ficaram”. “E qual foi o critério para o senhor escolher os quatro que ficaram?”. Ele respondeu: “Aqueles que tinham uma sólida

formação básica, aqueles que sabiam pensar e aqueles que tinham uma visão empreendedora, no sentido de querer participar, de ser sujeito”. Eu disse a ele: “Então, acho engraçada a sua participação na Comissão de Avaliação da Universidade, pois o senhor diz que nós não fazemos um ensino prático”. O que é fazer um ensino prático, senão ajudar a pessoa a pensar, a não ser um pacote tecnológico?

É nesse sentido que vamos ter que discutir e aprofundar mais os nossos programas, mudar o nosso modelo de ensino, mudar o nosso modelo de professor, mudar o nosso modelo de universidade, saber que nós temos compromisso com a formação de professores, e um conjunto de várias outras questões.

Professor Renato, gostei muito de ouvi-lo e de sentir que há uma preocupação dessas. Espero que, nas nossas universidades, os nossos dirigentes sejam capazes de superar a imensa dificuldade de se prender ao nosso conjuntural e de pensar nas nossas questões mais estruturais. Caso contrário, vamos viver aquelas famosas crises a que o Boaventura se referia. Vivemos três tipos de crises: vivemos uma crise de legitimidade; vivemos uma crise hegemônica porque não somos mais os detentores e produtores de conhecimento; e vivemos uma crise institucional forte. Deixamos as outras e ficamos presos apenas à crise institucional porque não temos dinheiro, não temos professores suficientes, não temos laboratórios, etc., e acabamos fazendo disso o nosso problema maior. Entretanto, nosso problema maior é definir qual o nosso projeto acadêmico e como tudo isso pode ser inserido em uma discussão maior de projeto de nação, do que se espera para este país. Não estamos falando daquela falsa autonomia só porque vamos ter um orçamento necessário, não apenas porque vamos poder fazer concurso para professor, entre outras coisas. Não é isso que nos dá autonomia. Muitas vezes, nós nos prendemos a esse tipo de autonomia, porém, a verdadeira autonomia é a que se faz, efetivamente, quando não nos submetemos nem às forças do mercado, nem às forças políticas, econômicas, financeiras ou quaisquer outras, mas mantemos um compromisso com o social. Obrigada.

Renato Janine Ribeiro: Eu vou tentar responder um pouco pulverizadamente. Antes de tudo, sobre a *Revolução dos bichos*, acho que dispomos de um grande complemento para refletir, que é o filme *A fuga das galinbas*. É um filme belíssimo. É o George Orwell com um final feliz.

Quando se fala em expansão do ensino superior, uma questão que se impõe é: não sei se temos condições de absorver muito mais gente no ensino superior, hoje. Os alunos que entram já têm muito pouca formação. Há muitas faculdades particulares que conseguem o seu dinheiro, basicamente, graças ao fato de que os alunos não terminam o curso. É um negócio que investe na evasão. O aluno faz um ou dois anos de Direito, não tem condições de acompanhar, cai fora e ponto final. Quer dizer, além do massacre do exame da OAB, existe já uma desistência de alunos que não têm condições de acompanhar o curso. Se expandirmos o ensino superior até recuperarmos os 13% de matrículas que tínhamos, não sei se os 4% que restam vão ter, realmente, condições de acompanhar o curso. Eu não sei. Essa é uma preocupação minha.

Quanto às questões práticas que a professora Thérèse apresentou, eu gostaria de esclarecer o seguinte: em primeiro lugar, não acho que se trate de estimular os professores a trabalharem na extensão. Acho que devemos rever a forma como se articula a pesquisa com a sociedade. Por exemplo, se, efetivamente, for correto o exemplo de que a pesquisa feita em doença de Chagas não está melhorando, em absoluto, o seu tratamento, é aí que se encontra o cerne da questão. Não é para colocar ninguém para trabalhar dando vacina, orientando a aplicação de vacina, etc. Não é nada disso. É preciso mudar o enfoque da pesquisa. Usando uma expressão popular, “o buraco é mais embaixo”. Não se trata de deslocar professores para isso. Trata-se de mudar a mente, mudar a compreensão do que é isso.

Gostei muito da observação sobre os problemas psicológicos de alunos. Dos alunos que eu orientei na pós-graduação, muitos dos quais se evadiram, notei que alguns dos mais brilhantes não conseguiam finalizar a dissertação, justamente, pela sua qualidade, pela sua curiosidade e pela sua indagação. Nesse ponto, Aristóteles já comentava que a melancolia é

a marca do artista, do pensador, do filósofo. Uma pessoa com um patamar de certeza muito grande, certamente, não vai longe, em termos de criação, mas uma pessoa com um patamar de dúvida muito grande pode sucumbir. Então, é muito importante fazer um acompanhamento disso. Eu vejo com muita simpatia a idéia de que a universidade possa se preocupar não com o acompanhamento psicológico de cada um, mas com o fato de que, às vezes, o brilho vem com uma dificuldade muito grande de encontrar um caminho, de delimitar, de cortar e de assumir um certo nível de certezas. Borges já dizia que, “para ser militar, você tem que ser um pouco burro”. Talvez, para ser cientista, também se tenha que ser um pouco burro, para reduzir um pouco o nível da dúvida. Acho que seria interessante pensar essa questão de uma maneira mais abrangente.

Quanto às questões do professor Sérgio, há muita coisa no marxismo que eu acho interessante. Acho que Marx faz uma análise do capitalismo que continua sendo correta em alguns pontos, mas há grandes erros, também, e há, sobretudo, o problema político. O que acho complicado no marxismo é que este não tem uma teoria política que se possa utilizar. O livro de Marx que chegou mais perto de uma análise política minuciosa é o *Dezeto brumário*, mas, ainda assim, é de uma sutileza de elefante. A democracia é um conceito muito complexo e um de seus pontos irrenunciáveis, hoje, é o direito à divergência, à diferença. É muito difícil conciliar isso com a convicção de que há uma ciência da sociedade. Se há uma ciência da sociedade, quem diverge está errado. Com sorte, você interna no hospício, como fazia o “bom camarada” Brejnev. Se você for mais radical, você matará. De qualquer forma, esse aspecto torna o marxismo praticamente inútil para propor uma sociedade democrática. Esse é um problema muito sério que vem com a idéia. Se a crítica à propriedade privada dos meios de produção é bastante válida, a alternativa conhecida como propriedade social dos meios de produção só se deu como propriedade estatal. Em termos da teoria marxista, isso é um absurdo, porque o objetivo seria suprimir o Estado. Então, atinge-se um nó cego. Esse ponto é muito importante e eu não sei como fazer, a não ser prestar a Marx a minha homenagem a um pensador do passado que nos legou coisas relevantes, que não são de uma ajuda tão grande, hoje.

Quanto às questões mais práticas, embora eu defenda a ação afirmativa, qualquer política de quotas vai estressar ainda mais o professor. Temos professores que já estão estressados. Se, além disso, se tiver que fazer com que o professor dê uma atenção mais diferenciada, a cobrança será maior. E não é o Estado quem está cobrando. A sociedade está cobrando mais. Ela pode ser, majoritariamente, contra as quotas. Isso não interessa porque a sociedade, majoritariamente, entende que universidade é graduação. Apenas isso. Com isso, a sociedade cobra de nós a formação de alunos.

O que fazer em face disso, não só para obter recursos, mas, também, para obter legitimidade? Temos que deixar muito claro que a boa universidade é aquela em que, paradoxalmente, a formação de alunos não é o mais importante, mas, sim, a pesquisa, a pós-graduação, o que o José não quer chamar de extensão. Enfim, que extensão universitária é a ligação bidirecional ou multidirecional com a sociedade. Isso é que nós temos que transmitir à sociedade. Aliás, um dos papéis fundamentais da extensão deveria ser, justamente, mostrar à sociedade que a universidade não é apenas isso, mas muito mais do que isso.

Em relação à obtenção de recursos, cedo ou tarde, vamos ter que mexer no sistema tributário, o que significa acabar com a sonegação do Imposto de Renda da Pessoa Física e tributar em mais do que duas alíquotas. Não tem sentido ter uma faixa de 10% e uma faixa enorme de 27,5%. Isso é um absurdo. Por que não temos mais do que essas duas faixas? Porque incentivaríamos a sonegação. Então, cedo ou tarde, vamos ter que desafiar essa questão. Eu fico impressionado, por exemplo, como se demole e se reconstrói cada *shopping center* em São Paulo todos os anos. Ou seja, há dinheiro de sobra, só que isso não é tributado. Eu não vejo alternativa a não ser mudar isso, mas o custo político é muito alto.

Começamos esta segunda rodada com um ex-reitor e terminamos com uma ex-reitora que continuam, obviamente, com as qualidades que sempre foram suas. Eu gostaria de pegar, agora, as questões mais abrangentes. Não sei se concordo tanto com o José e com o Carlos sobre a preferência do termo “função”. Para mim, “função” remete muito a

funcionalismo e eficiência. Eu gosto do termo “compromisso” porque, para mim, significa engajamento, empenho. Gosto dessa proposta de um ideal, mas um ideal tem que ser cumprido, tem que funcionar. Nesse sentido, acho que podemos pegar os dois sentidos, qualquer que seja o termo que venha a ser usado. E concordo muito com o José em relação aos outros comentários.

Não estamos discutindo apenas palavras. Acho que estamos debatendo onde está a conceituação e penso que o empenho social, o engajamento social, ou o que seja, é algo que não pode ser externo à universidade.

Eu queria concluir com algumas observações. A primeira é que me preocupa muito, na formação, o que fica depois. O Dilvo ressaltou o fato de que quem faz qualquer curso de ensino superior tem mais oportunidades na vida. É verdade. Agora, será que o currículo desse curso foi o mais adequado para gerar isso? Ou o indivíduo acaba tendo mais oportunidades a despeito do currículo do curso que cursou? Quando comentei com um conhecido meu, que é um ilustre conhecedor da educação e um crítico muito severo do nosso governo, que acho um absurdo existirem cursos de Direito tão ruins formando gente que vai para um massacre no exame da OAB, ele me disse: “Pelo menos, melhoraram culturalmente”. O meu comentário foi que talvez eles pudessem ter tido um currículo melhor ou não ter sido enganados quanto ao curso que estavam fazendo. Eles fizeram um curso pensando que iam advogar e terminaram o curso sendo pessoas mais cultas. Se fosse para ser mais cultos, teria sido melhor terem feito um Curso de Cinema. Um bom Curso de Cinema seria muito mais eficiente. Eu concordo que cultura é importante, mas isso não nos exime de questionar a qualidade dos currículos, sobretudo, quando aceitamos a idéia de formar para o mundo prático “ e eu gostei muito da história de Horizontina que a professora Wrana contou “ mas não sei se não poderíamos também “despraticizar” um tanto o ensino universitário. Na verdade, o paradoxo é que o ensino mais prático é o menos prático. O ensino que vai ser mais adequado para o futuro das pessoas, e até para a absorção dessas pessoas no mercado de trabalho, é o que as torne mais capazes de serem flexíveis. E flexibilidade

não é flexibilização, é capacidade de raciocínio, de articulação mental, de associação de idéias pouco prováveis. Esse é um desafio importante.

Na mesma linha, eu diria que, talvez, se desse, até, questionar um pouco a idéia de inclusão social. Tenho pensado em quantas vezes a inclusão não é uma exclusão, ou seja, para incluir certas pessoas, eu tenho que excluir aspectos fundamentais da cultura dela. Às vezes, temos que fazer um verdadeiro massacre para incluir alguém, se pegarmos os favelados ou se pegarmos a população de cultura diferente. Na verdade, o que nós fomos aprendendo nas últimas décadas “ mas que não foi além do conhecimento do pessoal de Ciências Humanas e de alguns movimentos sociais e que não conquistou a praça, não conquistou a grande gestão e não conquistou a área econômica “ foi que, longe de termos carências, temos conteúdos. As populações carentes estão cheias de conteúdos e valores delas. Muitos desses valores podem ser frutos da ignorância, pode haver muita coisa que tenha que ser revista, como conhecimentos sobre saúde, preconceitos, etc., mas há valores. Quando se promove a inclusão, é preciso tirar esses valores e substituí-los por outros. Em que medida se faz essa negociação explicitamente? Se isso for transparente e negociado explicitamente, não vejo problema, mas, por exemplo, eu não incluiria um índio, jamais. Acho que incluir um índio é uma chacina à cultura deles. Então, os nossos índios devem ficar em um parque fechado, sem acesso ao mundo externo? Ou é melhor a gente ter índios que se tornem doutores? Esse é um problema muito sério. Quando se trata de tribos muito pequenas, por mim, eu preferiria que ficassem lá na cultura deles. Agora, como é que isso vale para outros casos de inclusão? É um custo muito alto.

Eu quero fazer, ainda, um comentário quanto à questão da formação e do currículo. O que é que essa formação deixa para a pessoa? Ficou uma pessoa mais culta? Preocupo-me muito com a posição de certos militantes de esquerda. Quando comecei a dar aulas na USP, o movimento Liberdade e Luta (Libelu) era muito forte. Eu ficava impressionado com a capacidade que eles tinham de repetir jargões, mas alguns eram os melhores alunos, assim como os lacanianos repetem Lacan sem parar e

são, provavelmente, os mais estudiosos entre os psicanalistas. Havia esse paradoxo de fusão de inteligência e estudo, de um lado, com o dogmatismo, de outro, que é uma coisa que até hoje não consegui entender. Não sei como uma pessoa que estuda mais pode ser tão dogmática e tão “papagaio”. O que mais me impressiona é o tanto de gente que fazia parte desses movimentos e que, depois, mudou totalmente de lado. Um dos mais ilustres pensadores neoliberais do Brasil é um ex-Libelu. Hoje, são administradores que não questionam nada do que fazem, e isso me preocupa. O que ficou dessa formação? É claro que nós, como professores, não somos culpados por alguém ter sido “Libelu” ou o que quer que seja. Isso é coisa deles, do movimento estudantil, mas o que me impressiona é como fica o *day after* disso tudo. Como fica o aluno que militou em tal ou qual coisa? É isso que vai ser a prova do pudim. Saber se a militância é um grande momento de introdução na vida, de maturação, amadurecimento, etc., só se vê depois, verificando o que a pessoa se tornou. Às vezes, o resultado é um pouco deprimente. Talvez até esse seja um dado da sociedade brasileira. Em uma parte de nossas ações afirmativas, corremos o risco de não repetir senão o que, no século XIX, era a cooptação da moça bonita de classe pobre pelo casamento, e a escolha do mulato inteligente pelo Curso de Advocacia. Dessa maneira, muita gente foi cooptada e a sociedade permaneceu igualzinha.

Eu termino comentando algo que me chamou muito a atenção na intervenção da professora Wrana. Não só ela falou do massacre do dia-a-dia, que nos impede de refletir. Graças a Deus, às vezes, conseguimos fazer uma reunião do Conselho Técnico-Científico da Capes sem agenda, ou melhor, sem ter que votar currículo, curso novo, etc., e aí é muito bom, mas é difícil. A outra coisa foi desconstruir a universidade que aí está. Ou seja, o fato de que, quando se assume uma posição no aparelho de Estado, não se tem a liberdade que se teria segundo os próprios ideais. É preciso fazer uma constante negociação entre os próprios ideais e as possibilidades que se têm.

Não deixa de ser uma coisa preocupante, quando a gente toma distância e, fatalmente, quando deixa esses cargos, ver qual foi a maneira como

fizemos ideais nossos entrarem em cena e em que medida fomos tomados não só pelo cotidiano, mas pela estrutura mesma. Existe uma estrutura de poder que é mais poderosa do que as nossas vontades. Estamos vendo a dolorosa experiência disso no plano macro. Nesta dimensão muito mais modesta e muito mais limitada, fazemos uma experiência sem as acusações que pairam sobre outros, sem esse tipo de problema, mas é uma coisa muito preocupante. Novamente, acho que o único jeito de mudar isso é de baixo para cima e de fora para dentro. Eu não acho que a própria instituição mude, mas sou de opinião de que, se a cobrança sobre a instituição for inteligente e bem construída, talvez possamos mudar isso. Muito obrigado.

Jaqueline Moll: Tivemos, até agora, uma discussão ampliada e filosófica, tratando de questões conceituais muito sérias que foram apontadas pelo professor Eliezer. Ela versou sobre a questão da gravidade de se compreender claramente o que é público, da esfera pública estatal e da não-estatal, além de todas as outras questões que o professor Renato levantou e que foram tematizadas no debate posterior. Após a apresentação do professor Jaime, temos um universo de dados que apontam para essa clara tendência privatista da educação superior no Brasil e os elementos sobre a qualidade dessa educação que se pratica no nosso país. Alguns já conhecemos, pelos processos de avaliação feitos pelo próprio Inep, mas outros advêm do contato e da relação empírica de cada um de nós com as instituições de ensino superior no Brasil.

Creio que temos dois universos a serem aproximados. Ou seja, em que medida esses dados nos falam do compromisso social, do ponto de vista das ações governamentais e das metas a serem atingidas, e da nossa ação docente, de pesquisa e de produção do conhecimento dentro das universidades.

Ana Canen: Primeiramente, eu queria parabenizar o Inep, mais uma vez, por esta iniciativa e agradecer a oportunidade de estar aqui

participando deste debate. Gostaria de dizer que a fala do Jaime, como a Jaqueline apontou muito bem, faz um contraponto muito interessante com o tom e o conteúdo da fala da manhã.

O Jaime começou falando sobre as Teorias Reprodutivistas e sobre as formas pelas quais elas chegaram a nós, com um certo pessimismo, no sentido de que nada há a fazer e que as coisas tendem a ficar como estão. Ao ler o seu texto, com esses dados bastante consolidados e que você analisa muito bem, eu vi um certo ar reprodutivista, um certo pessimismo. De certa maneira, isso confirma, em parte, o que temos discutido. Quando se fala em compromisso social em termos do acesso através de quotas e de todas as iniciativas que buscam uma maior representatividade dos gêneros, de classes sociais desfavorecidas e de negros no sistema público, ao ler esse texto, o que se induzia é confirmado pelos números. Como é que poderia haver uma expansão do ensino, ou mesmo uma inclusão e um compromisso social em termos de acesso, se os dados indicam que o ensino médio não vai acompanhar a expansão dessas vagas no ensino superior? O que parece estar implícito nisso é que a gente, realmente, vai ter que trabalhar com a educação básica. Por mais que haja iniciativas no âmbito da SESu, do Inep, no sentido de tentar expandir vagas e democratizar o acesso, vai chegar a hora em que vai ter que haver maior diálogo com a questão das verbas para o ensino médio e o ensino básico de qualidade para todos. Na verdade, o funil está muito anterior à entrada no ensino superior. Se falamos em compromisso social da universidade em termos de acesso, de quotas, etc., esses dados de sua fala parecem indicar isso. Eu não sei se você poderia comentar um pouco sobre o que resta a partir dessa constatação. Nós já tínhamos uma certa percepção de que não podemos assegurar que iniciativas que atuam na porta, na entrada da universidade, vão ser eficientes se não cuidarmos do ensino médio e do ensino básico, mas a resposta sempre era de que não podemos esperar acontecer a reforma do ensino básico, pois demoraria: temos que dar oportunidade, corrigir injustiças históricas com relação aos negros e às classes sociais desfavorecidas já agora, nesta geração. Pelo que seu texto fala e a partir do que temos discutido, entretanto, isso pode ficar um pouco inviabilizado.

O que você recomendaria, a partir de agora, em termos de compromisso social, com relação ao acesso ao ensino superior? Até que ponto isso se sustenta diante desse quadro? São mais inquietações do que perguntas. Obrigada.

Sérgio Luiz Prado Bellei: É mais uma nota de rodapé sobre a última observação que você fez no sentido de que, com o ensino a distância, talvez não se garanta a qualidade. Obviamente, esse ensino a distância vai ser digital, utilizando toda a rede da internet e assim por diante. Eu só vou mencionar uma experiência que já foi feita na Universidade de York, no Canadá, e a preocupação que essa experiência de ensino a distância causou. Os administradores da Universidade de York, praticamente, obrigaram grande parte dos professores a preparar os seus cursos e a colocá-los em *web pages*. Uma vez feito isso, esses cursos não pertenciam mais ao professor, pertenciam à universidade, que tem o sistema. Ao mesmo tempo, esse sistema e o equipamento necessário eram financiados a preços baratos pela Microsoft, e assim por diante. O que os professores reclamaram é que, primeiramente, se fazem pacotes, o que prejudica novamente a questão da formação e privilegia certas áreas, mas a preocupação maior é de que, uma vez que se coloquem as aulas em rede pela universidade, a instituição poderá despedir o professor e contratar um mais barato, porque ele será, simplesmente, um manipulador da tecnologia digital. Isso deve alimentar o debate sobre o que pode acontecer com determinados cursos. A minha impressão é de que o momento em que se instituir o ensino a distância e se usar a tecnologia digital vai ser o último passo para a concretização de um sistema comercial da universidade vendendo pacotes. Na minha opinião, esse sistema comercial vai ser muito danoso. Há uma outra experiência na Universidade da Califórnia que é muito semelhante. Essas experiências podem ter um custo alto em termos de ligação com o social e de atendimento ao social, na medida em que vão retirar a possibilidade de formação e transformar a educação em pacotes a serem vendidos pela internet.

Pedro Goergen: Eu queria só fazer uma pergunta técnica que sempre me incomoda um pouco, com relação a comparações que são feitas com outros países. Permanentemente, se usa a comparação do Brasil com a Argentina, sem que se diga qual é a forma de acesso à educação superior naquele país. Isso faz uma diferença muito grande entre uma forma de acesso mediante um exame vestibular e acesso livre. Não tenho dados exatos, mas há informações de que o número de alunos que saem da universidade de um curso onde entram 60 alunos por semestre é semelhante ao caso da Argentina, onde ingressam 1.000 alunos. Essa é uma coisa que faz uma diferença muito grande e, simplesmente, comparar diretamente nos traz pouco.

Jaime Giolo: Vou começar a responder. A comparação que eu cito aqui é o próprio PNE que faz. O Projeto de Reforma Universitária também traz essa comparação com esses países. Eu tenderia a concordar com você. Estive na Argentina fazendo um curso e essa realidade existe lá, ou seja, a seleção acontece durante o curso. De qualquer forma, eu acho que na Argentina, assim como no México, o espírito do compromisso público com a população é maior do que o nosso. Inclusive, o ensino privado tem mensalidades bem mais baixas, há certos controles e assim por diante. Enfim, não quero entrar nessa comparação porque nossa realidade já é um prato cheio para as nossas situações.

Em relação à educação a distância, você traz vários questionamentos importantes. Temos que pensar de que maneira ela funciona, sob o ponto de vista dos professores, e nos preocupar com a possibilidade de que ela se torne mais uma mercadoria. De qualquer modo, mesmo sem que isso aconteça, a educação a distância é um problema a ser resolvido e muito difícil de ser equacionado. Eu me lembro de que, em uma determinada ocasião, nós formamos uma Comissão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul e fomos para o México para ver a experiência do Instituto Tecnológico de Monterrey, que tem uma universidade virtual famosa, funcionando há muitos anos e segundo os melhores padrões. Estávamos com um projeto de fazer uma universidade virtual no Rio

Grande do Sul, entre as Universidades Comunitárias. Esse projeto não saiu, por vários fatores. Na verdade, é uma iniciativa cara e complexa. Nós vimos, no Instituto Tecnológico de Monterrey, uma realidade pintada com cores muito bonitas. Só que, nos corredores e nas perguntas que se vão fazendo, vão se descobrindo algumas coisas. Por exemplo, o mestrado em Administração, que funcionava voltado para 11 países, tinha uma versão presencial e uma versão a distância. A versão presencial é muito semelhante aos nossos cursos, com aulas, grupos de pesquisa e a dissertação final defendida perante uma banca. A educação a distância não exigia isso. O doutor dá uma preleção por mês, depois vêm os intermediários. Na verdade, o contato permanente acontece através dos colegas que estão fazendo o mestrado presencial e acompanham os que fazem o mestrado a distância. É problemático equacionar essa situação.

No meu modo de ver, a educação a distância, para ser boa, tem que ser pública. Senão, é muito complicado, porque o aluno que tem dinheiro vai fazer o curso presencial e quem tem pouco dinheiro tende a fazer o curso a distância. Vocês já podem imaginar o que pode acontecer nesse campo. Por isso, acho que educação a distância tem que ser um curso eminentemente público e temos que ter cuidado com algumas coisas. Por exemplo, no Projeto de Decreto sobre a Educação a Distância que foi elaborado pelo Ministério e veio para apreciação do Inep, nós chamamos a atenção sobre três aspectos principais. Nesse projeto estava previsto, por exemplo, que instituições não-educativas pudessem oferecer educação a distância. Acho que abriram uma porta muitíssimo séria e perigosa. O segundo ponto é possibilitar que a educação a distância também pudesse ser ofertada para pessoas em situação de suplência. Os suplentes são, exatamente, pessoas que têm carência de escola. A deficiência do espaço escolar dessas pessoas que tiveram de abandonar a escola vai ser suprida por uma parafernália tecnológica em que elas poderão utilizar, evidentemente, as coisas muito básicas e não o central de evolução tecnológica. Então, acho que isso é um problema. E o terceiro ponto é a própria educação técnica. A formação tecnológica a distância me parece muito complexa, tendo em vista que, no conceito de educação tecnológica, está embutida a experimentação propriamente dita. A

experimentação virtual pode até ser feita, mas é difícil. Podemos fazer experiências químicas virtuais que não causem nenhum acidente, mas quero ver fazê-las na realidade. Então, acho que a educação a distância tem que ser conduzida com cuidado.

Em relação ao pessimismo e reprodutivismo, eu teria a dizer que há esta tônica no texto. Sinto que, no Brasil, para conseguirmos espaços e articulação de forças para enfrentar a ditadura, tivemos a necessidade de trabalhar com uma conceituação um pouco mais branda do que a que propunha, por exemplo, o Marxismo Reprodutivista de Althusser ou coisa parecida. Trabalhamos muito com a idéia da organização da sociedade civil e das conquistas progressivas no campo da sociedade civil para contrapor o Estado e organizamos uma série de atividades nessa direção. As forças civis se articularam bastante bem, de maneira que a ditadura caiu. Até hoje, ela está muito quieta, mas eu acho que, a partir daí, começamos a trabalhar com crenças, mais do que com análises objetivas dos processos sociais. Essas crenças foram sendo alimentadas, particularmente, por determinados sucessos das novas investidas que havia e que sinalizam, especialmente, para o Partido dos Trabalhadores, que foi dando uma justificativa para todas as crenças que tínhamos de uma conquista progressiva de dentro da sociedade civil, e assim por diante. Eu acho que, em termos conceituais, houve uma inflação do conceito de sociedade civil, uma certa crença na idéia da conquista da hegemonia. No campo da escola, trabalhamos com a teoria crítica e progressista, ou coisa parecida, que nos dizia que a escola é um dos grandes meios de preparação da sociedade civil para as novas conquistas, e, de certa forma, esquecemos as determinações econômicas, muitíssimo fortes, que agora estão mostrando a sua força. É o que o Eliezer dizia de manhã, que há um bombardeio de coisas, mas não podemos esquecer o que está atrás disso, que é um projeto progressista e um projeto conservador em disputa. Na verdade, é uma luta de classes, e os números vão mostrando que a vontade política não é suficiente. Eu me lembro de que a esquerda trabalhava com a idéia do salário mínimo como uma questão política. Mudou, depois, e passou a encarar o salário mínimo como uma questão técnica. Por que essa mudança? Ela acontece por um anteparo de forças

econômicas que dão muitas das diretrizes de como os grupos sociais vão se comportar sobre isso.

Acho que é possível expandir o ensino superior, principalmente, se nos focarmos nos que não fizeram o curso superior, mas têm a habilitação necessária para fazê-lo, e que estimo que sejam em torno de 30% ou 40% de pessoas. Elas têm o ensino médio completo, têm estímulo para fazer um curso superior, mas não dispõem de dinheiro suficiente. Então, muitas dessas pessoas poderiam ser incorporadas, mas a única saída para isso seria mediante uma atuação do Estado sobre essa situação. Eu até acho que a Reforma do Ensino Superior poderia ser mais ousada, nesse sentido, e trabalhar com outros modelos que permitissem resolver o impasse, especialmente, a política de quotas, que eu acho que não deveria ser adiada em nem um minuto.

Agora, o ensino médio também tem sua lógica e vocês viram que a expulsão de 12% ao longo do processo vai dando uma massa de formados no ensino médio que é insuficiente para uma expansão. Se dependermos somente disso, a expansão não acontecerá. Quero crer, porém, que há uma massa importante de gente que poderia ser incorporada imediatamente no sistema para isso. Eu não quero trazer desesperança, mas acho que a nossa esperança não pode ser ilusória porque, com o tempo, as coisas vão mostrando a sua real faceta. Vejam a própria meta do ProUni: inicialmente, era de 400.000 alunos, agora, já está em 300.000 e, talvez, não consigamos nem esse número. É preciso avaliar bem, porque a Lei do ProUni permite uma dupla interpretação: ela fala em um aluno com bolsa para cada grupo de dez alunos, mas, depois, estabelece que as instituições podem colocar um aluno para cada 20, desde que concedam bolsas parciais, até o limite de 8,5% das suas receitas. Então, esse é o limite. As instituições vão trabalhar com o limite de 8,5% de suas receitas. Como venho de uma instituição em que se fazia esse tipo de conta, sei que não é possível expandir muito a partir da fixação desse limite. Eu acho que o ProUni poderia ter trabalhado de forma diferente: com os 20% da filantropia. A Lei da Filantropia, em razão do não-recolhimento de determinados impostos que chegam a totalizar 25% sobre a folha de

pagamento, permite que as instituições invistam 20% das suas receitas em bolsas e atividades sociais. Esses 20% poderiam ter sido negociados, desde que as bolsas não fossem simplesmente gratuitas. Por exemplo, poderiam ser bolsas com demanda para uma atividade social, ou seja, o aluno que recebesse a bolsa teria que desenvolver uma atividade social. Eu tive uma experiência nisso. Lá na minha universidade, havia 260 alunos que ganhavam bolsa integral e desenvolviam atividades sociais. Foi uma experiência extraordinária. As instituições argumentaram que elas desenvolviam uma montanha de atividades sociais e que, se elas dessem esse total de recursos em bolsas, essas atividades sociais morreriam. Era possível provar para essas instituições que, com as bolsas, elas aumentariam essas atividades sociais e, portanto, o seu *marketing* institucional. A bolsa teria que ter essa modalidade. No entanto, as bolsas não foram desenhadas dessa forma e agora nós estamos com o limite de 8,5% sobre suas receitas. Essa não é uma política que vá trazer grandes números de alunos da rede privada para o espaço gratuito.

Eu acho que seria melhor criar um terceiro modelo de universidade, fundacional, por exemplo, em uma parceria público-privada, em que o Estado participasse com as quotas sociais de 50%. Essas quotas sociais seriam públicas e os outros 50% a instituição cobraria de quem pudesse pagar para frequentar seus cursos. Teríamos, assim, uma possibilidade de expansão muito forte. Imagino que, com o modelo comunitário tentando se expressar no Rio Grande do Sul, o Projeto de Reforma Universitária pudesse incorporar isso, mas ele é bastante modesto. Eu acho que ele vai fazer coisas importantes para reorganizar o sistema, contudo, não vai trazer aquela ousadia de que precisaríamos e que o PNE previa, porque 30% entre 18 e 24 anos não é uma meta ousada.

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira: Eu só vou contrapor um pouco a última fala. Em relação à Igreja Católica, você fala na questão do pecado, mas, se não existisse o pecado, a Igreja Católica também perderia um pouco a sua função. Tem que haver pecado, para ela agir.

Quanto às exposições, eu também gostaria de dizer da minha satisfação de estar aqui participando deste evento e desta discussão. Agora, falando de onde estou, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, senti um pouco de falta dessa explicitação de onde está a extensão, principalmente, na última fala, ao abordar a questão da universidade de compromisso social, ressaltando bastante a investigação, a pesquisa e o ensino. Boaventura já colocou no seu ideal que a extensão deveria estar em todos os lugares, mas não é isso que acontece ainda, não vivemos essa realidade. O espírito da extensão não está em todos os lugares. A extensão tem a sua base teórica, tem suas metodologias próprias que não são do ensino e nem são da pesquisa, embora tenha interseção com ambas. E é isso que se quer. O discurso maior do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras é, justamente, a busca da indissociabilidade, a aproximação e a interação com o ensino e a pesquisa. Então, a extensão é que fica buscando essa articulação, essas interfaces com o ensino e com a investigação científica, talvez por ser considerada a terceira e a menor coluna. Então, eu gostaria de ver explicitado um pouco mais esse lugar da extensão na discussão que estamos tendo aqui a respeito do compromisso social.

Nesse sentido, o que percebemos é que a extensão vem tentando trabalhar nessa linha do contrapelo. A extensão tem deixado, predominantemente, aquela sua vertente dos cursos de extensão, de a universidade fazer extensão para difundir o conhecimento. Ela vem atuando, prioritariamente, para fomentar a organização social, o protagonismo dos sujeitos. Essa é uma ação a contrapelo. Ao passar um determinado período trabalhando em uma comunidade, fomentando a organização social, a extensão quer que ela compreenda e assuma seus direitos, para que possa fazer suas reivindicações. O sucesso das ações da universidade está diretamente ligado ao seu grau de sustentabilidade. Não sabemos até que ponto isso vai, realmente, se sustentar, porque pode variar de comunidade para comunidade. Quando o projeto de extensão for concluído e a universidade encerrar aquela ação que estiver realizando em uma determinada comunidade, esta irá, realmente, caminhar com as próprias pernas? Esse é o objetivo da universidade, pois a extensão

universitária não quer causar dependência. Queremos contribuir para a mudança de realidade e também queremos que a comunidade assuma seu papel. Não se almeja assumir as reivindicações e atender as demandas de forma assistencialista.

Quanto ao compromisso social da extensão, temos interação com a empresa privada, colocada, também, como uma demanda da sociedade. Com que segmento social, porém, a extensão está mais afinada e trabalhando? Em parte, a afinidade com a grande empresa não é generalizada para todo o Brasil. O que acontece com a Unicamp não acontece com a Universidade Federal da Paraíba, nem com a do Pará, nem com a do Piauí. Temos que compreender um pouco a extensão nessa diversidade das próprias universidades públicas brasileiras. Esse modelo e essa entrada de recursos, via prestação de serviço à empresa, pode até ser um sonho de outras universidades que estão em estados pobres, mas sabemos que isso não é geral. Nos contextos em que há um grande desenvolvimento econômico, a extensão tem se colocado como mais uma vertente para conseguir recursos para a universidade. Com a política do Estado mínimo, com o poder público não alocando os recursos necessários, algumas universidades públicas buscaram esse tipo de financiamento.

Vislumbramos algumas diferenças a partir do governo Lula, especialmente no que tange à própria extensão. Principalmente nos últimos oito anos, a extensão nem interlocução tinha. Quer dizer, o MEC desconhecia, praticamente, que existia extensão nas universidades públicas brasileiras e investiu apenas nos programas criados pelo Conselho da Comunidade Solidária. Pelo menos, isso mudou. Nós temos uma interlocução clara, com a efetivação de uma política para extensão. Essa mudança na história recente das relações entre as universidades e o poder federal abre novas perspectivas para a extensão.

Nesse sentido, eu gostaria de ressaltar que isso realmente está mudando a partir do próprio Inep. Antes, a coleta de dados restringia-se a quantos cursos de extensão eram ministrados. Era aquela visão limitada da extensão apenas como difusão do conhecimento. O Inep também mudou,

compreendendo que a extensão é muito mais do que isso. A extensão corresponde, predominantemente, às ações sistemáticas, e o próprio censo da educação já começou a pedir que as universidades brasileiras informem toda essa gama, toda essa multiplicidade de ações de extensão nas suas diversas áreas, nas suas diversas formas de programas, de projetos, de assessorias e de cursos, também. Então, entendemos isso como um início de um processo de mudança, de uma outra percepção do que realmente é a extensão nas universidades brasileiras.

Por fim, queremos fazer um comentário a respeito do lugar da extensão nesta discussão, sabendo dessa inter-relação e sabendo que é isso que se almeja “o espaço da extensão no ensino, como componente curricular; o espaço da extensão junto à pesquisa, gerando pesquisa, sendo resultado de pesquisa. Então, é preciso, verdadeiramente, pensar essa interligação porque é difícil fazer essa dissociação. Isso está posto na Constituição, mas até onde se consegue fazer isso, na prática, é outro problema.

Queremos fazer apenas mais um comentário, agora com relação às licenciaturas. O ângulo que queremos ressaltar diz respeito às condições de acesso para o curso de licenciatura e ao mercado de trabalho dos licenciados. Existem escolas privadas que remuneram muito bem alguns professores, mas o quadro geral de inclusão no mercado de trabalho ocorre via escolas públicas. O Estado paga mal, não exige desse licenciado o aperfeiçoamento sistemático, então, ser professor termina sendo uma profissão de segunda classe. A concorrência para o acesso aos cursos de licenciatura é menor, levando a uma maior incidência de estudantes originários das camadas populares, que não tiveram o cursinho particular para poder disputar o acesso em outros cursos mais concorridos. Portanto, estamos diante de um círculo vicioso, que precisa ser atacado em várias frentes, para se ter alguma mudança efetiva. A questão é bastante complexa e teríamos outros questionamentos a levantar, mas encerramos por aqui. Obrigada pela atenção.

Dilvo Ristoff: Eu queria só colocar mais alguns dados. Em primeiro lugar, eu gostaria de dizer que o sonho do PNE é um sonho bom e,

como Nação, temos que sonhar esse sonho. Eu não gostaria que a gente, desiludido, abrisse mão dele. Em relação à educação superior, até há bem poucos dias, nós éramos o terceiro sistema mais privatizado do planeta. Agora, já estou começando a ficar em dúvida. Depois dos números preliminares que a Laura, que acompanha os dados da educação superior, me apresentou, tudo indica que estamos num processo crescente de privatização. Tínhamos 70% das matrículas e parece que vamos chegar a 72%, este ano. Mesmo assim, reafirmo que o PNE é um sonho bom e que não podemos abandoná-lo.

Feita essa observação, eu queria lembrar uma experiência muito interessante que tive alguns anos atrás, quando visitei a Universidade da Virgínia, que foi concebida pelo presidente Thomas Jefferson. Thomas Jefferson, depois que deixou a presidência da República, criou a Universidade da Virgínia. O *campus* da universidade é um grande retângulo. Na área central, há um gramado gigantesco, que foi concebido como o espaço de convivência. Nas linhas externas do retângulo estão as moradias estudantis e as salas de aula. Em cima de cada sala de aula estão as residências dos professores. Passeando pelo *campus* com um guia, eu via que cada casa de estudante tinha um porão. Eu perguntei: “Por que o porão?”, e ele me respondeu que cada estudante tinha o direito de trazer seu escravo e o porão era o lugar onde o escravo ficava.

Vejam bem, um sujeito como Thomas Jefferson, que escreveu a Declaração de Independência, que diz que todos os homens nascem iguais, com direitos inalienáveis à vida, à liberdade e à busca da felicidade, conseguiu conviver com essa situação dos escravos muito tranquilamente. Ele próprio nunca libertou os escravos dele até o final da vida. Dizem que tinha um caso com uma escrava e que existem muitos Jeffersons que são negros. Isso mostra que Thomas Jefferson conseguiu conviver com a idéia de que nem todos os homens são iguais mesmo, ou seja, com a idéia de que a função da universidade era para reproduzir os interesses de uma aristocracia agrária do seu tempo, que têm interesses muito claramente definidos.

Todas as universidades, mesmo as nossas, talvez não, hoje, de forma tão escancarada, reproduzem interesses. Não é por acaso que temos apenas 9% da população freqüentando a universidade, enquanto os outros têm 30%, 40% ou 60%. Bill Jefferson Clinton disse que ia tornar o acesso ao ensino superior tão comum quanto o acesso ao ensino médio, porque é *the bridge to the 21st century* (“a ponte para o século XXI”). Essa reprodução não é tão escancarada no nosso sistema, mas acho que ela está aí porque somos extremamente elitistas. Eu venho de uma universidade pública e sempre a defendi intransigentemente. Como pró-reitor, sempre encontrei resistência a qualquer tentativa que se fizesse rumo à expansão de vagas. Sempre reclamavam que o governo não ajudava, mas nunca houve uma pressão efetiva no sentido de ampliar as vagas. Eu acho que é uma questão da qual a gente não pode fugir. Os números que o Jaime apresentou são complementados por outros que ainda são mais sérios. Por exemplo, pelos dados do IBGE, a renda familiar média dos nove milhões de alunos que estão no ensino médio, ou seja, que vão bater às portas da universidade nos próximos três anos, é duas ou três vezes menor do que a renda familiar média dos que já estão na universidade. O segundo conjunto de dados do IBGE mostra que 25% daqueles nove milhões são tão pobres que, mesmo que a educação superior seja pública e gratuita, eles vão ter dificuldade de se manter no *campus*. Então, se, com a posse desses dados, compararmos a relação candidato/vaga com os 36% de vagas ociosas (quase 700.000 vagas ociosas no ano de 2003) no setor privado, chegaremos à conclusão de que só temos duas alternativas para ampliar as vagas na educação superior: expandir a universidade pública ou expandir a universidade pública. Caso contrário, não poderemos nem sequer imaginar a possibilidade de atingir a meta.

Há uma força inercial que está instalada e que não se controla porque ela está no mercado. Por exemplo, as instituições autônomas, como os sistemas estaduais, podem abrir cursos e aceitar candidatos, as matrículas vão se expandindo. Esse segmento tem crescido mais ou menos 13% ao ano, nos últimos seis anos. No ano passado, esse índice baixou para 12% e, este ano, tudo indica que baixou para 8% ou 9%. Fica visível que o ritmo de crescimento do setor privado, que poderia dar sua contribuição

para o atingimento da primeira das duas metas, está prejudicado pela situação econômica das famílias. Isso significa que teríamos que partir para a segunda meta de forma extremamente agressiva, para conseguir, realmente, nos aproximar das metas fixadas pelo PNE.

Eu sou um pouco mais otimista. Acredito que, com o ProUni, com o ensino a distância, temos alguma chance. Não tenho resistência quanto ao ensino a distância. Quando fui pró-reitor, em 1993, trabalhei com a *Open University*, com a Universidade Aberta de Cuba, e tenho grande admiração por essa idéia, que considero democratizante. Eu parto do princípio de que a educação é boa para o indivíduo e, se ela é boa para o indivíduo, ela é boa para a sociedade. Isso se traduz no fato de que não dá para deixar os que têm interesse em continuar estudando sem a oportunidade de estudar. O raciocínio que o Jaime faz de aproveitamento da quantidade de pessoas que estão represadas nesses últimos anos está correto, mas elas não entram na meta porque são todos jovens acima dos 24 anos. É importante lembrarmos que, dos 3,8 milhões que estão na educação superior, apenas 2,1 milhões estão na faixa etária apropriada. Os outros têm mais de 24 anos e temos mais de 100.000 alunos com mais de 40 anos de idade. É aquele pessoal que voltou à universidade depois que o acesso se democratizou.

Se a década passada teve como meta a expansão, a meta desta década tem que ser a democratização. Caso contrário, não será possível atingir a meta determinada pelo PNE. Obrigado.

José Dias Sobrinho: Eu vou começar com uma breve observação meio periférica a respeito de um assunto que já foi abordado, mas é só para complementar, e diz respeito a essas comparações com outros países da América do Sul ou América Latina. É verdade que a Argentina não tem um ingresso por vestibular, a não ser em alguma área muito específica. O acesso ao ensino superior é livre e, conseqüentemente, há um grande ingresso de estudantes nos diversos cursos, mas a saída, como o Pedro já alertava, mal chega a 17% de concluintes. Ou seja, há uma “perda” de

83% ao longo do curso. Em algumas universidades mais ao Norte da Argentina, como Salta, o rendimento final chega a apenas 9%. De qualquer forma, vale como um parâmetro um pouco longínquo, sendo que devemos considerar que a média de jovens entre 18 e 24 anos matriculados em educação superior na América Latina é de 19,5%, considerando todos os países. De modo que não estamos muito bem nessa foto.

Nessa análise, porém, é preciso levar em conta vários aspectos, como os momentos diferentes dos processos de modernização dos países. Por exemplo, um dos fatores que explicam a expansão na década anterior tem como causa, certamente, o processo de urbanização pelo qual o Brasil passou. Até se poderia fazer um gancho com a observação do Renato, hoje pela manhã, sobre o agronegócio. Com o inchaço das periferias das cidades, com o processo de urbanização, obviamente, houve maior procura pelo processo de escolarização e, na década passada, esses jovens bateram às portas da universidade, ou seja, a pressão está ligada a outras questões econômicas, como necessidade de mercado, enfim, todo o processo de modernização. Isso é apenas para dizer que há aspectos e momentos distintos entre os diversos países que, às vezes, os números não mostram com muita precisão.

Jaime, eu gostei muito do seu estudo e gostaria de acrescentar alguma reflexão possível a esse tema. É mais uma preocupação que tenho, num exame prospectivo do que poderá acontecer. O Dilvo tem toda a razão ao dizer que a única saída, hoje, é pela expansão da universidade pública. E você tem muita razão em dizer que a proposta de expansão do noturno foi muito tímida na Reforma. Também acho que precisaríamos aumentar e muito. Uma universidade como a Federal da Bahia, que tem 0,9% de alunos à noite, em uma região carente de universidades, é muito pouco. Então, sem dúvida, precisaríamos aumentar esse índice. Se o ideal é a democratização, nada melhor do que o curso noturno para democratizar.

Na década passada, houve uma grande expansão, mas segundo a lógica do mercado. Foi uma expansão pela expansão, sem critérios, sem observar parâmetros de pertinência e de relevância social. Criavam-se cursos porque se via a oportunidade de obter algum lucro na criação daqueles cursos,

sem uma política propriamente ligada a um projeto de Nação e todas essas coisas. Eu acho que isso tem que ser corrigido agora. Não me preocuparia muito se, ao final da década, ao final do prazo previsto, não atingíssemos essa meta, desde que houvesse maior democratização e aumento de qualidade. Se chegarmos ao cumprimento da meta física da quantidade de alunos, mas continuarmos com ensino de baixíssima qualidade, não vai resolver. Acho que teria que haver uma política de qualificação, com muito critério de pertinência e de relevância social dos cursos a serem abertos, mas não vejo isso como sendo uma tarefa unicamente do MEC; tem que ser uma política que envolva todos os âmbitos estatais. Tem que haver uma política de redistribuição de renda, por exemplo. Se não houver uma melhor redistribuição de renda no país, tudo isso que nós estamos discutindo é inócuo. Se não houver uma política de emprego, para que vamos formar tanta gente, especialmente, na pós-graduação?

Se, hoje, temos mais vagas que candidatos, grosseiramente falando, o vestibular perde a função. Sabemos que, na prática, o vestibular já não tem mais função em muitos casos, o que torna quase irrelevante aquela observação que fiz a respeito da Argentina, porque passa perto de ser o ingresso livre, só que levando em conta, evidentemente, que nem todo mundo pode entrar na USP, na UFRJ, mas pode, talvez, entrar em outro lugar onde haja mais possibilidade. Na USP, se não me engano, são 15 candidatos por vaga e a Unicamp também deve estar por aí. Considerando-se esses aspectos, o que pode acontecer é o que acontece normalmente no mercado “ fusão de empresas, inadimplência, fechamento de cursos, etc. Aliás, a educação está se tornando um grande mercado.

Uma coisa muito séria que está ocorrendo é que, para baratear os custos, se toma a iniciativa de terceirizar os serviços, terceirizar professores, então, acaba-se com a carreira docente, banaliza-se completamente a preocupação com a qualidade da educação, pela terceirização. Uma outra tendência é a criação de cursos curtos e rápidos para emprego de mão-de-obra imediata no mercado, para preencher demandas de curto prazo. É o caso dos cursos instrumentais, que não têm aquele sentido universitário propriamente dito, sem exigência acadêmica. E os cursos

que vierem a ser abertos talvez sejam mais para atender as classes “D” e “E”, ou seja, o pessoal de baixa renda. Portanto, são cursos muito baratos e barateados em função dessas iniciativas do mercado. Minha preocupação com isso é muito grande.

Eu acho que o Estado tem que estar preocupado em cumprir essa meta, que é muito difícil de ser cumprida, mas devemos avançar o quanto possível. Entretanto, não podemos descuidar dos riscos de perda de qualidade. Isso é só para acrescentar alguma contribuição.

Carlos Roberto Antunes dos Santos: A minha intervenção é bem rápida. Primeiramente, concordo inteiramente com o tom do documento. Acho que é isso mesmo. Temos que ter os pés no chão, sem deixar de sonhar um pouco.

Também destacaria a mesma questão da qualidade em relação ao ensino a distância e passo, diretamente, à afirmação do Dilvo de que a saída é, realmente, a expansão do ensino público. Eu gostaria de debater essa afirmação na sua dimensão mais política. Quando se fala em expansão do ensino público como uma grande saída, temos que ver o que está acontecendo hoje. Vejam, por exemplo, o que ocorreu no Rio de Janeiro: as quatro universidades públicas federais fazendo uma denúncia pública sobre a precariedade das mesmas. Não é nem questão de investimento, é de manutenção. Temos problemas de falta de concursos para docentes e funcionários e, portanto, é difícil falar em investimento. Então, quando o Dilvo destaca que a solução é a expansão do ensino público, isso me lembra a famosa frase do Garrincha, no sentido de que tem que combinar com o outro lado do governo. Caso contrário, como é que vai acontecer a expansão da educação superior, se há sérios problemas com a manutenção? Qual a posição do governo?

Quando eu estava na SESu, um professor muito amigo dizia que existem três Ministérios da Educação no Brasil: o Ministério da Educação da Fazenda, o Ministério da Educação do Planejamento e o Ministério

da Educação. Eu acho que se, não houver uma articulação entre esses Ministérios, a questão Garrincha acabará se destacando e pouco vamos avançar.

Wrana Maria Panizzi: Nós vivemos no país mais desigual do continente e mais desigual do planeta. Só perdemos para a África Subsaariana. Há uma enorme concentração de renda. Cada vez mais, fica difícil. Eu sou lá de Passo Fundo. Lembro muito bem quando estudei e o meu irmão estudou, que era possível uma família como a minha pagar uma universidade para dois filhos. Depois, eu tive a oportunidade de estudar na França e meu irmão, nos Estados Unidos. Se fosse hoje, com certeza, não daria.

Primeiramente, temos que ter, pelo menos, uma política de Estado. Eu acho que, em 2003, quando os reitores foram recebidos pelo presidente da República pela primeira vez, não fomos lá para ouvir nada, fomos para levar sugestões. E está aqui escrito o que dissemos lá. Em primeiro lugar, dissemos qual era a concepção de educação, qual era a concepção de sistema, qual era a concepção de instituição universitária e que papel isso tinha em um projeto de nação. Isso tem que ser acompanhado de uma política de emprego, uma política de combate à desigualdade, uma política de qualidade. Caso contrário, não adianta falar-se em soberania, porque se fica apenas no discurso. E o que propúnhamos? Justamente, a expansão. Não há outra forma. Eu respeito o sistema plural com universidades públicas e privadas, universidades comunitárias, mas nada adiantará se não fizermos uma expansão da universidade pública. Quase já temos que pagar para nossos estudantes poderem freqüentar a universidade. Os estudos que fazíamos do nível socioeconômico dos nossos estudantes mostravam que, de 48% dos alunos que precisavam trabalhar, o percentual passou para 59%; 78% usavam transporte coletivo e, se não houvesse o restaurante universitário, 38% não poderiam comer. Então, vai-se chegar ao ponto de ter que haver uma bolsa para conseguir manter as pessoas na universidade.

Por outro lado, há a “mercantilização” da educação. Na realidade, enfrentamos uma profunda crise no mercado, por isso, temos graus elevados de inadimplência. Acho que temos que tratar de resolver algumas questões de caráter de emergência, sinalizador de uma mudança, para dizer que o Oswaldo não precisa continuar berrando e indo lá falar com a Casa Civil, com o presidente do Senado, para conseguir um pouco mais de dinheiro para uma emenda. As nossas entidades se calaram, bem como nossos dirigentes e nossas comunidades. Cada um resolveu cuidar do seu projeto, da sua pesquisa, da sua vida.

Temos que resolver isso. Já dizíamos em 2003 ao presidente Lula que, com um bilhão de reais, em quatro anos, poderíamos dobrar as vagas nas universidades, aumentar 25.000 vagas nos cursos noturnos, etc. Apresentamos 13 propostas. Tudo bem que elas não pudessem ser todas sinalizadas, mas deveria ter havido uma sinalização. Depois, então, vamos pensar em uma reforma universitária muito mais estrutural, que dê conta de algumas questões que estão sendo postas aqui. Não sei se todos precisam ir para a universidade agora, mas todos têm que ter acesso ao conhecimento, todos têm que aprender a pensar. Precisamos pensar em uma coisa mais aprofundada, como os nossos projetos acadêmicos, mas é preciso um programa de emergência para tratar dessas questões, senão, não há programa de expansão.

Eu até achava que não ia falar muito sobre expansão, porque estou ficando um pouco jurássica, vou me repetindo nas coisas porque, na realidade, não vejo outra saída. Se a universidade quiser recuperar a sua legitimidade, se quiser cumprir com o seu compromisso social, se não trabalharmos nessa questão da expansão, sinceramente, vamos chegar a 9% ou a 11%. Eu não tenho a menor dúvida de que esse é um sonho que deve ser sonhado e pelo qual devemos lutar. Isso cabe a nós.

Jaime Giolo: Eu quero dizer duas coisas sobre a extensão, motivado pela fala da minha colega e tendo em vista que trabalhei durante quatro anos, exatamente, com a Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos

Comunitários da minha universidade. A importância desse tipo de atividade para a academia está cada vez mais patente. Isso aparece em todos os documentos. Eu, particularmente, vejo dois problemas fundamentais com a extensão. O primeiro é que a dinâmica da extensão é diferente da da sala de aula. A atividade da sala de aula é uma coisa já tradicional, montada, esquematizada. As pessoas entram na sala de aula e acontece tudo naquele lugar. A extensão, a princípio, é dispersa. O aluno quer ir para cá e para lá. Começam, então, problemas de horário, problemas de financiamento, problemas de deslocamento. É uma atividade complicada. Não é difícil de ser feita e traz resultados muito gratificantes, mas com a condição de que não seja universalizada. Colocar a atividade de extensão no currículo significa dizer que todos os alunos têm que ter extensão. Isso cria, de fato, um desafio de proporções hercúleas para quem tem que administrar o assunto, além de embutir uma certa tendência de descaracterização da própria extensão. Como é preciso fazer com que todos participem, inventam-se algumas coisas aqui e ali, mascarando a situação. Eu tenho esse tipo de dilema, que enfrentei durante quatro anos. De que maneira envolver a comunidade acadêmica como um todo em um processo desse porte? É muito difícil fazer isso porque a lógica de funcionamento é outra, sobretudo, para as instituições que têm muitos cursos noturnos, que têm muitos trabalhadores. Vejam que até o estágio curricular é muito difícil de ser feito nos cursos noturnos, que demandam atividades que são diurnas. Talvez isso explique um pouco a dificuldade de criar um sistema de extensão muito efetivo e universal dentro das instituições. Em termos de atividades parciais e processos específicos, é fácil de fazer e, evidentemente, com impactos muito bons. Entretanto, quando se pensa na universalidade como componente curricular, a questão torna-se mais complexa. Acabamos ficando mais na linha de fazermos alguns eventos, seminários, palestras, etc. Sempre fazíamos isso, independentemente de currículo.

A apresentação do Dilvo foi oportuníssima e nos faz pensar. A questão de atingir a meta de jovens entre 18 e 24 anos matriculados na educação superior tem que ser perseguida, buscando-se trazer para o ensino superior os jovens que têm habilitação, mas estão excluídos. Vejam que, do término

do ensino médio até os 24 anos, há bastante gente que não pode cursar ensino superior. Eu sei do seu otimismo, do seu engajamento pelo mundo da academia, e acho que é pertinente a idéia de não abrir mão das metas. O problema é que, quando se tem uma meta muito ousada, tende-se a aceitar processos mais simplificados, desde que auxiliem a atingir as metas. Quero enfatizar aqui o tratamento dado ao problema. É como se ele fosse fácil de resolver e, de certa forma, fosse uma atividade que tivesse, em si mesma, uma autonomia de expansão dentro do próprio sistema educacional. Já foi mencionado aqui que a barreira central é econômica. A concentração de renda, na sociedade brasileira, é escandalosa e consegue-se legitimar de tal forma que, nos últimos anos, descartamos das nossas teorias a crítica da propriedade, por exemplo. Ao contrário, tudo se faz para legitimar a propriedade, inclusive, passar por cima dos sacoleiros que ganham a vida com um pequeno contrabando de produtos-pirata, em nome da propriedade intelectual e assim por diante.

O Renato falou muito bem de manhã sobre a defesa do agronegócio. Esses dias, eu fui até Cuiabá. Fui por uma estrada e voltei por outra e aí está o grande agronegócio. Só que estão sendo produzidas coisas extraordinárias. Por exemplo, a cada 100km, há um acampamento de sem-terra que foram expulsos de lá. Nas cidades do Planalto Central, encontram-se alguns pólos de economia ativa, vendedores de máquinas agrícolas, insumos, etc. e, em torno dessas cidades, há uma borda social sem perspectiva de vida. Esse é um grande problema.

A Universidade de Passo Fundo, da qual fui vice-reitor durante quatro anos, é uma das agências concentradoras de renda por excelência. Recolhíamos, a cada ano, cento e poucos milhões de reais de um universo de sessenta municípios, à custa do endividamento de famílias porque o ensino superior é importante, e gastávamos esse dinheiro em poucos lugares, com fornecedores, entre outros, e os municípios da vizinhança não recebiam nem de volta o filho depois de formado. O ensino privado tem, inclusive, esse mérito de trabalhar com concentração de renda no seu próprio ato de fazer educação. Essa situação econômica é escandalosa. Se não rompermos a barreira da economia, não poderemos trabalhar adequadamente no mundo da educação. Para mim, essa é uma convicção.

É evidente que o pensamento dominante é concluir que existem pessoas que não são iguais a nós. Tenho um exemplo muito recente. Uma *socialite* deu uma declaração à revista *IstoÉ*, em resposta à seguinte pergunta: “Qual é a diferença entre esse casaco original que você usa, comprado na Daslu, e o similar que existe no mercado?”. Ela respondeu: “A diferença está em quem usa”. E qual é a dinâmica dessa reprodução de desigualdade social? Chama-se mérito. Nós organizamos um sistema que reproduz exatamente a estrutura da sociedade e colocamos as pessoas lá dentro. Então, existem as que estão em uma escola em que nem a latrina funciona direito; aí, abandonam a escola, mas vamos trabalhar com as que continuam. O mérito é a grande alavanca e serviu como argumento principal para detonar o que tinha de mais ousado na Reforma do Ensino Superior. Acho que o grande problema que temos é a dificuldade de estabelecer um diálogo que implique certas renúncias da classe dominante brasileira. A classe dominante brasileira não renuncia a nada, como o Renato falou de manhã: a classe dominante não cria seus líderes políticos, já que não precisa disso porque pega seus líderes políticos onde quer. Ela não renuncia às suas bandeiras. Acho que esse é o grande desafio que nós temos.

A perspectiva de análise que eu fiz é nesse sentido. Precisamos colocar em pauta temas como a economia, a reprodução do capital e a sua lógica de exclusão social. Mas, não se pode mexer com a economia neste país. Tudo se sacrifica em função da lógica da economia que está posta. Quero ver como é que vamos fazer educação de verdade nessa lógica que nós vivemos. Vamos trabalhar na linha do mérito.

Jorge Alexandre Onoda Pessanha: Eu também gostaria de agradecer o convite do professor Dilvo para participar deste simpósio e registrar minha alegria ao contribuir para as discussões sobre o compromisso social da universidade. Além disso, é bom rever, após alguns anos, a professora Wrana. Eventos como este sempre nos motivam e nos inspiram a querer buscar sempre o melhor.

Na linha das falas da professora Lúcia e do professor Jaime, refiro-me ao papel da extensão na universidade contemporânea. Acredito que – e aqui retomo, especificamente, a fala do professor Jaime – o que foi apresentado como “o problema da extensão” é, na verdade, um desafio e uma vantagem em relação às atividades de formação do estudante, principalmente quando se discute compromisso social da universidade. Contudo, não me refiro apenas ao exercício da alteridade, das ações extramuros, em que a universidade desenvolve projetos em comunidades fragilizadas pela pobreza. A extensão, ao menos conceitualmente, já ultrapassou a fase do equívoco do assistencialismo. Isso diz respeito a um passado que serviu para a construção de uma realidade presente, embora, ainda hoje, lutemos para nos livrar desse rótulo de ação caridosa da universidade, ou seja lá como a chamem.

Atualmente, um dos grandes desafios da extensão é levar para dentro da sala de aula a realidade de uma sociedade brasileira desconhecida da maioria dos alunos do ensino superior, principalmente os do ensino público. Lembro-me de que, há alguns anos, presenciei uma fala de um renomado professor da Universidade de Brasília, em um evento dedicado à extensão, em que ele dizia que necessitava fazer um grande esforço para levar o seu aluno, um aluno do ensino superior público, para visitar uma favela, para conhecer aquela realidade. Recordo-me de ter contra-argumentado, dizendo que faço um esforço para tirar alguns dos meus alunos da favela, porque é lá que estão.

Eu acredito no valor da extensão na formação do aluno, independentemente do período e da instituição em que esteja matriculado. Gostaria de mencionar que, embora 75% dos alunos da universidade onde eu trabalho façam curso noturno, tendo jornadas integrais de trabalho durante o dia, mesmo assim, grande parte deles se envolve em programas de intervenção na sociedade. O que percebemos é que, ao retornarem para a sala após essa experiência, sua percepção sobre a importância de sua formação e do conteúdo trabalhado em sala muda radicalmente. Podemos afirmar, sem o perigo de estarmos cometendo um grande erro, que a maioria dos alunos nas IES brasileiras buscam o ensino superior pela ascensão social decorrente da conquista do diploma. Contudo, após

constatar que a formação vai além da compreensão e do trabalho com conteúdos do conhecimento técnico, o estudante muda a maneira como encara seu trajeto em uma IES, mudando também sua perspectiva em relação ao que, para ele, é uma aventura, um resultado de um grande esforço.

Retomando minhas inquietações quanto à fala do professor Jaime – anterior à intervenção da professora Lúcia – referente à dicotomia público-privado na educação superior, gostaria de ressaltar que, certamente, os números apresentados refletem uma realidade fortemente dependente do modelo que se utiliza para a análise. Sabemos que, mesmo com números, o modelo pode induzir o resultado da análise para o aspecto que nos interessa. Quanto à demanda por educação superior, uma das perguntas que eu ia encaminhar à mesa já foi devidamente respondida pelo professor Dilvo, ao esclarecer que o número apresentado de alunos que procurarão a educação superior é apenas uma parcela do total, representando apenas os egressos do ensino médio regular. Acredito que, no caso do Brasil, devemos considerar a grande massa que, matriculada em programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), termina seus estudos e, também, busca a universidade. Como exemplo, cito a instituição onde trabalho, na qual o número de alunos acima de 24 anos é muito grande. Acredito que o balanço apresentado necessite considerar essa parcela de estudantes.

Ainda sobre a questão do público e do privado na educação superior, acredito ser reducionista a análise que classifica os elementos de algo tão heterogêneo, como o sistema de educação superior, em apenas dois grupos, atribuindo a cada um, de antemão, uma série de qualidades ou defeitos inerentes ao grupo em uma classificação quase genética das instituições. Eu acho isso uma prática muito perigosa, principalmente, para pessoas que trabalham com educação. Volto a afirmar que considero essa uma prática reducionista. Por conta disso, acredito que possa haver uma alteração, até no seu próprio texto, quando você fala sobre qualidade do ensino, não público ou privado, pago ou gratuito.

Uma observação que fiz para a professora Ana quando conversávamos, pela manhã, é que existem algumas instituições particulares que oferecem alguns cursos gratuitos, os quais têm tido significativa procura, resultando em uma relação candidato/vaga superior ao encontrado em muitas instituições estatais bastante tradicionais. Isso derruba, então, o paradigma de que qualidade se encontra somente no ensino superior estatal, gratuito.

Esses são os comentários que gostaria de registrar.

Betânia Leite Ramalho: Eu agradeço a oportunidade de estar presente a este simpósio para discutir um tema tão instigante que, pela maneira como todos estão reagindo, toca muito em todos nós. Pela palestra do professor Renato, pelo que o professor Dilvo também debateu e pela intervenção do professor Jaime, eu acho que dá para se ter uma boa idéia de que os números e os dados que estão sendo apresentados nos colocam um tremendo desafio.

Eu vou falar da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o local onde trabalho, em uma região que tem particularidades marcantes em relação aos desafios educacionais, seja no ensino fundamental, no médio ou no superior. Não dá para generalizar, não dá para desconhecer essa realidade. Também vou citar algumas iniciativas que estão sendo tomadas na minha universidade, sem desconhecer, no entanto, tudo o que foi discutido pela manhã com a brilhante exposição dos princípios que, certamente, nos unem. Devemos, mesmo, lutar para fazer com que esses princípios se tornem uma bandeira de luta incluída no projeto acadêmico das universidades.

Eu gostaria de ressaltar, também, minha concordância com o Jaime quanto aos desafios do PNE para o ensino superior e para a educação básica do país, mas vou me pautar, mesmo, no que o Dilvo ressalta quando fala da história do sonho. Eu vivo numa região em que quem tem condições de ter acesso ao ensino superior e à pós-graduação é a elite da elite. Então, fico muito tranqüila para falar disso porque sou egressa da escola pública, do ensino noturno, de uma família cujo pai iniciou a vida

como agricultor e, depois, foi caminhoneiro. Para mim, é muito fácil falar sobre o diferencial que é alguém ter tido oportunidade de acesso à educação, ao conhecimento. Um sonho para muitos.

Professora Wrana, eu li com muita atenção o texto da Andifes sobre a Reforma Universitária, aquele que foi entregue ao presidente Lula. Para mim, é um documento brilhante ao qual não vejo muito que acrescentar, a não ser reivindicar o que está escrito ali.

No caso do Rio Grande do Norte, não dá para esperar que se encontrem condições para se ter tudo isso que se reivindica. A propósito, há dois anos eu estou à frente da Comissão Permanente do Vestibular lá na universidade. Um dos nossos desafios, hoje, é também o de transformar o que era uma simples comissão de vestibular em um centro de estudos e pesquisa sobre o acesso (permanência) à formação básica e superior, cuja proposta é proporcionar melhores condições para compreendermos, por exemplo, o conflito que há na passagem do ensino médio para o ensino superior. A cada ano que passa, o vestibular da UFRN matricula 15% dos inscritos: no Processo Seletivo (PS) de 2006, tivemos cerca de 25.000 candidatos para 3.817 vagas, todas preenchidas.

Um ano atrás, a reitoria formou uma comissão para definir uma política para ajudar a universidade a pensar que processo de democratização poderíamos implantar com as condições que se tem. Essa comissão começou a estudar o que acontece com os candidatos que se inscrevem no vestibular e que vêm da rede pública e da rede privada. Ou seja, tentamos desvendar que clientela é essa, que universo é esse, qual é o perfil dos candidatos dessas duas realidades de ensino e que condições têm para conquistar uma vaga na UFRN.

A partir daí, passamos a reunir conhecimento sobre como se estrutura esse processo e começamos a formular algumas teses. Uma das teses a defender é que, nesse universo e nessa relação complicada, para terem acesso a um dos cursos da UFRN, quando vêm do sistema público, esses candidatos já são taxados como os que têm pior qualidade, portanto, com poucas chances de aprovação. Começamos a investigar o desempenho

desses candidatos em vestibulares anteriores e verificamos que havia um tipo de candidato que tinha, sim, perfil para entrar nos cursos da UFRN, apesar de a aprovação entre as redes pública e privada ser realmente muito desequilibrada.

Temos 34% de alunos da rede pública que conseguem conquistar uma das vagas, sendo 11% do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). Então, na verdade, temos 23% de alunos que vêm das escolas públicas, excluindo o Cefet. Os outros 66% são da rede privada. Pois bem, nós procuramos conhecer melhor que aluno era esse (da rede pública) e o que acontecia com esse aluno que, vindo do universo da escola pública, consegue 50% de aprovação na primeira etapa do PS (prova com questões objetivas). Se ele consegue 50% de aprovação na primeira etapa do PS, que já é bastante exigente, o problema está na segunda etapa, nas questões discursivas, que exigem uma relação com o saber muito mais requintado. É aqui que reside um dos graves problemas: o baixo desempenho desses candidatos quanto à argumentação textual, à interpretação, à leitura, à escrita e ao posicionamento crítico. A universidade não pode dar as costas a essa questão. A relação do ensino superior público com o ensino médio público tem que ser abordada com certa urgência.

A esse respeito, traçamos uma série de metas: oferecer reforço para os alunos da escola pública que já tinham ingressado em alguns dos cursos da UFRN, proporcionar cursos preparatórios (pré-universitários), com aulas semanais para alunos da rede pública, entre outras ações a curto e a médio prazos. Procuramos chamar a atenção das autoridades estaduais, oferecendo informações sobre o desempenho dos alunos da rede pública em nossos vestibulares, para que pudessem reconhecer que grande parte do problema esbarra numa falta de responsabilidade com a qualidade do ensino. O ensino médio na rede pública do nosso estado é muito precário. Portanto, a universidade, por mais interesse que tenha em atacar essa questão, não pode fazer isso sozinha. Fomos à governadora que, inclusive, é professora da nossa universidade. Falamos com o secretário de Educação, que é um militante muito atuante na política, mas, lamentavelmente, não tem cumprido com o verdadeiro papel de gestor educacional. Não conseguimos sensibilizá-lo em praticamente nada.

A partir daí, a universidade iniciou dois “cursinhos pré-universitários” para os alunos do ensino médio de duas escolas públicas que são as que mais inscrevem alunos para o vestibular da UFRN, uma iniciativa para verificar se é possível a universidade dar um aporte para melhorar o nível de concorrência desses candidatos a um dos cursos de nossa universidade pública.

Por outro lado, a comissão de estudos sobre o vestibular decidiu não adotar uma política de quotas lineares para alunos da rede pública, que, na nossa compreensão, favoreceria a entrada de alunos sem o necessário desempenho. Pensamos numa alternativa em que fosse possível apostar na seguinte tese: há um percentual de candidatos da rede pública que tem um perfil de aprovação para vários cursos de alta concorrência. Esses candidatos não conseguem a classificação porque, no momento desta, eles sempre são preteridos em favor de vários alunos da rede privada, que alcançam maior número de pontos. No estudo que fizemos com os dados dos quatro últimos vestibulares, a nossa hipótese se confirmou, dando respaldo para institucionalizarmos o “Argumento de Inclusão” no vestibular de 2006, uma iniciativa com o intuito de dar uma pontuação aos alunos da rede pública com determinado perfil.

O “Argumento de Inclusão” é uma pontuação diferenciada, por curso, para os alunos da rede pública que tenham alcançado desempenho na média ou acima da média nos cursos aos quais estão concorrendo. É pré-requisito terem feito o ensino fundamental e os três anos do ensino médio na rede pública. Uma vez garantidas essas condições, vamos dar uma pontuação diferenciada, ao mesmo tempo em que vamos tentar acompanhar o que acontece com os alunos que serão beneficiados com essa iniciativa. O estudo revelou que o aluno da rede pública que é dedicado aos estudos convive com o peso de ser taxado de menos qualificado para concorrer a uma vaga em um curso de alta demanda, o que interfere em suas escolhas e o leva a não se inscrever para esses cursos. Nos cursos com baixa demanda, como são as licenciaturas, eles já entram, em elevado percentual.

No caso do Rio Grande do Norte, não estamos dispostos a esperar que apareçam as condições para atacar o problema. Com as condições que temos, está sendo possível sonhar com essa possibilidade. Neste ano, estaremos inaugurando o Observatório do Estudante Universitário, para procurar entender o que acontece no primeiro ano da vida universitária dos alunos em geral e dos da rede pública em particular que ingressam nos cursos da UFRN. Vamos dar uma atenção especial aos alunos que vão entrar beneficiados pelo “Argumento de Inclusão” e aos que foram liberados do pagamento da taxa do vestibular (os Isentos, como chamamos). Estaremos isentando 50% dos alunos da rede pública da taxa do vestibular. Isso é só para dar um depoimento do que poderíamos pensar em termos de ações quando, na verdade, essa questão do acesso ao ensino superior não se garante apenas por essas medidas. Certamente, precisamos de uma política que inclua uma série de iniciativas para ir além do acesso, garantindo a permanência desses alunos dentro da universidade. Com essa política, a UFRN espera poder inaugurar uma forma de iniciar um processo inclusivo e que um processo dessa ordem possa, também, nos dar conhecimento mais qualitativo a respeito das necessidades educacionais dos alunos vindos da rede pública.

Ao concluir o vestibular, a cada ano, realizamos seminários com os professores das redes pública e privada para avaliar o vestibular e seus desdobramentos. Os dados de que dispomos são muito valiosos para subsidiar estudos e pesquisas. Imagino que se possam realizar estudos-piloto com o objetivo de buscar alternativas confiáveis para ajudar o ensino médio a ter mais qualidade. Pelos dados estatísticos e pelos estudos que vimos elaborando, com um pouco de esforço nessa direção, conseguiríamos chegar a incluir na UFRN 40% dos alunos da rede pública. Certamente, o esforço deve se voltar para ampliar a matrícula desses alunos em cursos em que eles não entram, por tratar-se de alta concorrência. Como já falei, há um perfil de alunos com elevado potencial para concorrer a cursos de elevada procura. Para tanto, o “Argumento de Inclusão” irá ajudar esses alunos a ter mais condições de concorrer. No caso do curso de Medicina, o “Argumento de Inclusão” será de 22 pontos; para Administração, 34 pontos. Há uma tabela com a pontuação para

cada bloco de cursos. Quanto mais concorrido o curso, maior é o “Argumento de Inclusão”. Para mais informações, o portal [www.comperve.ufrn.br](http://www.comperve.ufrn.br) pode ser consultado.

Não é fácil assumir um desafio dessa natureza. Acho que é uma questão de “teimosia”, que é muito peculiar do povo do Nordeste. Nós sempre conquistamos tudo com muita dificuldade e somos inovadores em algumas ações e políticas. Assim, eu gostaria de receber a contribuição de vocês, seus comentários e acompanhamento dessas ações. No próximo ano, se viermos a nos reunir, espero revelar a vocês os resultados dessa nossa iniciativa. Estamos na expectativa de ser possível a universidade não se descuidar dessa ação, apesar da carência de recursos. Isso não inviabiliza uma luta coletiva para garantir tudo o que foi pontuado pela professora Wrana, pelo Dilvo e por todos os demais colegas. Lamentavelmente, não dá para continuar em uma universidade que, paradoxalmente, cresce tanto, publica tanto e tem uma pós-graduação que nunca esteve tão produtiva e avançada, inclusive, nas regiões Norte e Nordeste, quando a educação básica, o ensino médio e o acesso ao ensino superior continuam tão deficitários. Esse é o depoimento que trago para contribuir com a discussão. Nós estamos muito motivados a levar esse projeto de universidade inclusiva adiante.

Eliezer Moreira Pacheco: Acho que é emblemático que, enquanto o Buratti deve estar falando, lá na CPI, sobre bingo, corrupção, etc., a uma mesa semelhante a esta, nós estamos discutindo, aqui, a educação brasileira, com a diferença de que não vai sair uma linha na mídia, amanhã, sobre este nosso encontro, e todos os jornais estarão tomados pelo depoimento do Buratti. Acho que isso, de certa forma, expressa bem o que é a nossa sociedade.

Talvez isso se reflita no pessimismo do Jaime. Acho que ele, apesar do brilhantismo do seu texto, tira, de fato, conclusões um tanto quanto pessimistas. Por exemplo, com relação à expansão do ensino superior público, acho que não podemos ignorar o esforço extraordinário que o

governo federal fez nesse sentido. Depois de oito anos de completa estagnação e de até se pautar a questão da privatização do ensino superior, temos 15 novos *campi* sendo implantados, hoje, no Brasil. Se não houver corte no orçamento, acho que é um esforço bastante importante, que, embora insuficiente, tem que ser enfrentado. Acho que temos que debater uma questão que não tem sido, ainda, satisfatoriamente discutida: o financiamento da universidade pública no Brasil. Não que eu ache que isso passa pelo fim da universidade gratuita. De jeito nenhum, não passa por isso, mas, certamente, é um tema que precisa ser encarado e debatido de forma criativa.

Um ano atrás, uma deputada do Paraná apresentou um projeto que, à primeira vista, me pareceu interessante, mas foi tão criticado, que não se falou mais nele. Ela propunha que os alunos oriundos das universidades públicas, depois de um certo número de anos de formados e a partir de uma certa renda, retornassem parte do seu Imposto de Renda para a sua universidade de origem. Eu não analisei a questão, portanto, não sou a favor nem contra, mas acho que é uma forma criativa. Esse é um tema que temos que debater. Não podemos ter a ilusão de que o Estado vai conseguir resolver todo o problema do financiamento, até porque entra outra questão que foi levantada aqui, que é o problema da educação básica brasileira. A universidade brasileira reflete a qualidade da educação básica do Brasil. São almas gêmeas que não se tem como dissociar. E, evidentemente, há uma contradição na busca de recursos. A Reforma Universitária propõe que 75% dos fundos sejam vinculados às universidades públicas do Brasil. Está correto. Agora, a educação básica brasileira, que vai desaguar lá na universidade, enfrenta problemas seriíssimos, sem o mesmo poder de articulação. Faltam professores nas universidades públicas, mas faltam milhares de professores na educação básica brasileira. Vocês vêem os reitores, aqui na porta do Ministério e na mídia, reclamando da falta de professores, porém vocês não vêem diretores das escolas de educação básica reclamando da falta de professores. Então, quando tratamos da universidade, acho que temos que fazê-lo de forma indissolúvel.

Também sou de opinião de que não se esgotou a possibilidade de expansão do ensino privado. Vejam as inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): foram três milhões. Considerando que, nesse total, existem 800.000 alunos que são concluintes e que uma parte desse pessoal é oriundo das escolas públicas, imagino que devemos ter uma demanda reprimida em torno de cinco milhões no Brasil, hoje, em todas as faixas etárias. Portanto, acho que há possibilidade de expansão. Tomara que essa expansão se dê por intermédio do ensino público. Acho que ainda há terreno para isso.

Também acho que o problema não é ensino a distância e ensino presencial. A maior parte dos casos de picaretagem que há acontece no ensino presencial, não no ensino a distância. Isso não significa que não tenhamos que ter cuidado com os cursos a distância, evidentemente, mas o mesmo rigor que demonstramos nos cursos presenciais temos que ter nos cursos a distância, porque, com o déficit que ocorre no Brasil, é preciso utilizar essa ferramenta.

Eu queria, também, me referir a uma questão que a Betânia pontuou. Acho que o vestibular não avalia aprendizagem. Portanto, eu não diria que o baixo índice de aprovação dos alunos de escola pública na universidade significa a má qualidade da escola pública. Pode ser, até, que sim. Dou o exemplo do Enem. É um conceito de prova respeitado por todo mundo. São 63 questões interdisciplinares, todas elas voltadas para a solução de problemas. Portanto, não há cursinho que consiga preparar para o Enem, e pasmem! O maior desempenho do Enem é dos alunos da escola pública, aquele pessoal que, desde pequeno, batalha pela sobrevivência e consegue enfrentar os problemas da vida, o que, ao fim e ao cabo, é uma das razões fundamentais da educação. Então, eu acho que a escola pública tem grandes problemas, mas o vestibular, como é concebido hoje, não é um instrumento que permita dizer que a escola pública é boa ou má. Acho que o grande papel da universidade, nesse particular, não é preparar para o cursinho, mas intervir diretamente na educação básica, no sentido de fazer com que a qualidade desta melhore. Onde isso é feito, os resultados são fabulosos. Há muitos exemplos disso.

Finalmente, eu concordo com o Jaime, com um pouco do seu pessimismo, porque o momento político é muito sombrio. Não estou dizendo isso por ser petista. Eu sou petista, mas a derrota de um projeto progressista no Brasil, seja do PT ou de outro partido qualquer, significa que aquele trabalho que foi interrompido há quase três anos vai ser retomado e não vai sobrar pedra sobre pedra. A universidade pública, inclusive, vai sofrer duramente com a derrota desse projeto. O Renato consegue ser um sábio e falar também para o povo. Hoje de manhã cedo, eu vinha escutando o Renato na CBN. O repórter perguntava: “Professor Renato, o senhor acha que as elites estão interessadas em acabar com o governo Lula?”. O Renato quase que riu e falou: “É óbvio. Independentemente do fato de as acusações serem verdadeiras, é óbvio que as elites querem derrotar o governo Lula”. Agora, a derrota desse projeto, certamente, é a derrota da universidade pública, da escola pública, etc. Então, eu vejo o futuro com muita preocupação.

Não estou atribuindo a responsabilidade disso às elites, mas aos elementos da esquerda que possibilitaram que as elites tivessem essa oportunidade nas mãos. Agora, que o quadro político aponta para um futuro de muitas preocupações para nós, que temos compromisso com o público, não tenho nenhuma dúvida disso.

Jaime Giolo: As considerações que o Eliezer fez foram excelentes. Acho que é importante trabalharmos com a variedade que existe no sistema e mostrar isso. Agora, o objetivo do meu raciocínio foi mostrar as possibilidades do ensino pago e do ensino não-pago e você menciona bem isso. Acho que essa é a questão.

Quanto à qualidade, eu acho que, em uma sociedade séria, o ensino privado tem que ser melhor do que o público. O público não pode sustentar o privilégio. Acho que privilégio não deveria existir em lugar nenhum, mas, se houver, que seja para que alguém pague por ele. Penso que o problema é que há uma diferenciação social entre o ensino privado e o ensino público, mas as pessoas que podem pagar podem estimular

grandes centros de ensino privado. O ensino privado e o ensino bom são para quem paga. O problema é quando se quer expandir o ensino privado para as classes populares. O ensino privado trabalha com a idéia de negócios. É preciso pagar aos professores, pagar o prédio, pagar a luz, pagar a água, pagar isto e aquilo. É preciso recolher esse dinheiro. Se as pessoas não podem pagar R\$500,00, só R\$200,00, recolhem-se os R\$200,00, só que o dobro dos alunos vai ser colocado em sala de aula, ou um professor que custe menos vai ser contratado. Enfim, vai-se fazer o que for preciso. Era essa a questão que eu queria levantar. Acho que o ensino privado pode ter tanta qualidade quanto o ensino público, ou mais. Melhor seria que ele tivesse mais qualidade e que o Estado bancasse os que não podem comprar privilégio. É nessa linha que eu queria conduzir a discussão. As questões que a professora levanta são muito importantes. Acho que é o espaço que nos sobra. Não estou advogando, aqui, uma determinação exclusiva do mundo econômico. Eu mantenho uma autonomia relativa da superestrutura, mas não podemos esquecer os limites que a economia impõe. Eles se manifestam aqui e ali e vão se manifestar agora no orçamento, pois o orçamento da educação não pode crescer muito porque o país tem uma dívida externa que tem que ser paga. É uma dívida que funciona em relação à lógica do funcionamento do capital, mas vamos mais longe. Eu também venho lá de baixo, portanto, tenho o maior gosto pela instituição escolar. Acho que ela permite a ascensão social, mas, nos moldes da sociedade em que vivemos, isso não é generalizado. Ela permite a ascensão de um aqui, outro ali.

Acho que, à medida que nos vamos distanciando no campo intelectual, sentimos uma terrível dor, porque os que caminhavam conosco não nos acompanharam, e temos uma estrutura social que mantém as pessoas lá. A escola sofre muito, porque tem que disputar o aluno com uma estrutura econômica que não o deixa entrar para o mundo da cultura escolar, apesar de ele ir para a sala de aula. Esse é o grande drama. É por isso que, brincando, eu digo que o curso de Pedagogia é uma coisa que não precisaria existir, como o de Psicologia, porque, na psicologia, a culpa é sempre do paciente. Na pedagogia, a culpa é sempre do aluno, então, não precisaria existir. É o drama que se vive quando se tem uma estrutura

econômica que não permite às pessoas viverem bem. Agora, analisem a trajetória das famílias que passam a ganhar dinheiro, a viver numa esfera de cultura e de consumo mais alargada. Elas passam a ter uma outra dinâmica em relação à educação e à cultura. É preciso nunca esquecer esse fato porque, quando batemos com a cabeça na trave, não sabemos explicar de onde vem esse negócio. Acho que uma luta pela ampliação da educação pública superior, ou a que seja financiada pelo Estado, vai ter os limites que precisam ser explicados. Essa luta tem que ser acompanhada por uma luta no mundo da economia, no meu modo de ver.

Em relação ao que o Eliezer fala, voltando à educação a distância, eu perguntei, no México, por que é que eles não faziam a dissertação do mestrado dos alunos a distância. O motivo era que o próprio Instituto de Tecnologia de Monterrey sofria um abandono escolar da ordem de 80%, na hora de preparar a dissertação. Experiências dos Estados Unidos eram ainda mais dramáticas, da ordem de 100%. Retirando a exigência da dissertação, eles conseguiram reduzir a evasão para 13% a 14% e, com isso, podiam trabalhar em paz. Esse é um problema.

Eu vou citar mais um exemplo. No hotel, existe uma atendente de origem japonesa, muito simpática, que vem se especializando em hotelaria e estava estudando espanhol. Eu tenho um curso de espanhol de 20 CDs, que é um curso interativo, belíssimo, que dá gosto de estudar, mas eu ainda não passei do segundo CD. Eu fiz um desafio a ela e disse que lhe emprestaria o curso. Eu gravei três CDs e disse que, quando ela terminasse os três, eu gravaria mais. Até agora, ela não passou dos três CDs. Talvez no Canadá, onde as pessoas ficam seis meses hibernando, eles consigam aprender mais rapidamente. Em um clima tropical como o nosso, porém, fazer com que os nossos orientandos de mestrado deixem de ir a um barzinho para ficar em cima da produção científica é um sacrifício. Imaginem o caso de uma educação de massa, a distância, em que se tenha que contar com um atendimento individual. Se, no curso presencial, nós temos dificuldade, eu me pergunto como vamos resolver esse problema da educação a distância.

O Darcy Ribeiro, num dos seus últimos escritos, que escreveu quando fugiu do hospital, investigou por que a elite brasileira, mais uma vez, vence. Ao longo do livro, aparece, claramente, a facilidade e a competência com que a elite brasileira reproduz o seu domínio. Acho que o que ocorre agora, no Brasil, é isso. A lógica do capital brasileiro trabalha com caixa dois. Quem disse isso foi o Emerson Kapaz, o empresário de brinquedos de São Paulo. No Brasil, a lógica do capital permite isso, conduz esse negócio à sombra. É o chamado caixa dois, em que as pessoas preferem não pagar impostos para pagar dívida de campanha. Vejam que usaram exatamente esse fenômeno do caixa dois dos partidos políticos para detonar um programa de esquerda. No final de toda essa história, é a elite novamente que vai vencer. Acho que isso tem que ficar muito claro.

Ana Inês Souza: Algumas coisas que eu ia falar já foram mencionadas, mas, como nós, hoje de manhã, pensamos em uma nova concepção de universidade, acho que temos que pensar, também, em formar o nosso aluno num currículo que não se restrinja à sala de aula. Ou seja, um currículo que tenha extensão, que tenha pesquisa, que não se limite ao espaço da sala de aula.

No caso da expansão, vocês fazem o corte entre alunos de 18 a 24 anos; lá no Rio, temos um grande número de cursinhos de pré-vestibular comunitários e, hoje, temos um número significativo de pessoas de baixa renda que estão na universidade pública por conta desses cursinhos, e elas estão, justamente, numa faixa etária superior a essa: 24 a 30 anos. Então, esses alunos não estão sendo contados nesse percentual da expansão. Também há um certo percentual de jovens de classe média que entraram na universidade com menos de 18 anos. Esse número também não é contado, quando vocês fazem o corte entre 18 e 24 anos.

Jaime Giolo: É que o PNE trabalhou com esse conceito de faixa etária dos 18 aos 24 anos. Os que se matriculam antes dos 18 anos fazem parte desse bloco. É um indicador internacional. Evidentemente, não

são somente esses que merecem estar na universidade, mas você vê que, com esse corte, a meta fica ainda mais difícil de ser alcançada. Acho que valeria a pena ter uma expansão da universidade para os que já passaram dos 24 anos. Não há nenhum problema, mas a meta se torna mais distante.

Ana Inês Souza: Mas isso é uma raridade para o jovem de baixa renda. Eles chegam à universidade bem mais tarde. Esse é um fato concreto.

Carmen Regina Mendes de Araújo Correia: Eu gostaria de falar sobre muitas coisas. Cada um que se pronuncia levanta mais questões que estimulam uma vontade de contribuir e de discutir, mas vou me ater a algumas considerações, inclusive, respondendo à professora Betânia sobre a questão da democratização do acesso. Eu não vou fazer aqui um relato sobre o tipo de trabalho que desenvolvemos no Programa de Avaliação Seriada (PAS), um programa de ingresso à universidade que a UnB desenvolve desde 1999 e que beneficia os alunos do ensino médio, mas vou me ater às conseqüências diretas dessa entrada de alunos por esse sistema de avaliação, que envolve diretamente a minha diretoria, a qual gerencia os programas de assistência estudantil.

Qual é o maior impacto da entrada desses estudantes? É o aumento da demanda pelos programas. Essa demanda cresceu muito, o que tem causado um sofrimento muito grande a toda a equipe, uma vez que não temos recursos para atender a todos. Com isso, temos sido cada vez mais restritivos e nos esmeramos não só em apresentar regras, mas também para que estas sejam cumpridas. Por exemplo, o aluno que é morador da Casa do Estudante, quando vence seu tempo de permanência, não quer sair, porque ainda não terminou o curso, pois a retenção entre eles é alta. Então, começa aquela confusão e é um sofrimento para todo mundo que trabalha lá com a gente. No último semestre, tivemos uma demanda de vagas para 142 alunos e só atendemos 44, pois esse era o número de vagas de que dispúnhamos. Essa é a realidade que temos vivido. A faixa etária dos alunos tem diminuído, assim como tem aumentado muito o

ingresso de alunos vindos das escolas públicas. Temos muitos estudantes com apenas 17 anos entrando por esse sistema.

Existem outras conseqüências que são importantes e merecem uma avaliação. O professor Carlos apresentou uma questão que ele chamou de: “Vamos combinar com a outra parte”. A UnB tem recebido esses estudantes que entram na universidade muito jovens e que estão vivendo conflitos muito grandes, inclusive, relacionados à sexualidade e à gravidez. Temos enfrentado esse problema na Casa do Estudante. Há alunas que engravidam e têm sérios conflitos com a família. Temos vivido esse problema. Há, ainda, muitas outras coisas. Hoje pela manhã, a Thérèse mencionou a questão psicológica. Nós contratamos uma equipe de psicólogas para trabalhar dentro da Casa do Estudante e temos uma demanda altíssima. Eu recebi o relatório ontem. Essas profissionais tinham passado o período de férias preocupadas, imaginando que seriam demitidas porque não tinham trabalho e agora estão apavoradas porque a agenda delas está muito apertada, não só por conta do trabalho de atendimento individual, mas também, pelo trabalho de grupo que elas estão desenvolvendo com os estudantes.

Quanto à democratização do acesso, outra questão que foi levantada aqui, está relacionada não apenas ao acesso à universidade, mas também à maneira como se dá esse acesso a partir do ensino médio. Isso é muito importante. Temos um projeto, dentro da minha diretoria, que se chama Projeto de Democratização do Acesso, onde estudantes que têm carências econômicas são favorecidos por programas assistenciais da UnB. Os alunos que moram no entorno do DF não se imaginam dentro da UnB, então, eles vêem, lá na sua escola, um membro da sua comunidade que está dentro da universidade, dizendo: “Eu estou lá. Lá é para a gente. É para quem é da escola pública”.

Outra coisa que foi identificada a partir do PAS tem relação com os programas de capacitação dos professores da rede de ensino. Acoplado ao PAS, existe o Fórum Permanente de Professores, que é uma capacitação multidisciplinar em que o professor tem a oportunidade de fazer cursos com professores da universidade e com estudantes que participam como

monitores. Esses cursos são ofertados nas suas comunidades. A maior parte dessas ações é individualizada, porque as verbas são insuficientes. Como não há recursos para a assistência estudantil, nossa luta é constante. Todos os fundos que temos são conquistados a cada ano, com muita luta, com muita energia, e são recursos que a UnB, especificamente, tem condições de ter e de administrar, graças às fontes alternativas que possui. Como, porém, não é uma política de governo para a instituição, essas verbas não aparecem.

Uma outra coisa é que essa nova concepção de universidade me reportou à minha época de estudante, no final da década de 70, quando eu já discutia isso na universidade. Hoje pela manhã, eu percebi que estávamos discutindo as mesmas coisas. Muito obrigada.

Jaqueline Moll: Eu vou pontuar algumas coisas rápidas. Não sou uma estudiosa da educação superior. Tenho que dizer isso porque não tenho produção sobre o assunto. Toda a minha produção acadêmica é sobre a educação básica e, por essas conjunções que a vida vai produzindo, estou aqui no Inep, tendo possibilidade de trabalhar com essa questão. É evidente que sou professora de ensino superior, faço pesquisas, trabalho com formação de professores, mas, às vezes, fico um pouco constrangida porque estou no meio de pessoas cuja vida acadêmica é toda voltada para esse tema. De qualquer forma, vou apresentar algumas idéias que acho que podem ser instigantes para o nosso debate.

Primeiramente, eu queria pontuar que é interessante que um dos temas dos nossos simpósios seja a “Democratização do Acesso”, e falar de compromisso social é falar da democratização do acesso. Gostaria de começar retomando o conceito do professor Renato. Falar em sociedade é falar dos que pagam 27,5% de Imposto de Renda e para quem o Ministério da Fazenda responde. Por outro lado, nossa sociedade é formada por guetos, onde nossas crianças não convivem com outras que pertençam a classes sociais diferentes da sua. Quem vai para a escola pública de periferia vai conviver com os seus pares; quem vai para as grandes escolas de elite vai, igualmente, conviver com seus próprios pares. Além disso, e como consequência disso, vão ter medo uns dos outros,

como se humanos não fôssemos todos. Acho que essa é uma discussão que tem que ser feita.

Na relação direta dessa faceta importante com a sociedade e com o social, a expansão do ensino público e do ensino superior, nos últimos anos, se agudiza quando se pensa na expansão de formação de professores. Os dados que o professor Jaime apresentou mostram que mais da metade do total de matrículas do ensino superior se concentra em apenas seis cursos. É claro que são os cursos que custam menos para as universidades e que exigem menos investimentos. Se somarmos as vagas dos cursos de Pedagogia e Letras e as compararmos com as vagas oferecidas pelos cursos de Administração, percebe-se que estes representam apenas 14,5% do total de vagas dos primeiros. A formação de professores se expandiu muito, mas, se o que ocorreu nos anos 90 foi a expansão, nós temos, hoje, o desafio da democratização. É democratização da permanência na escola; não só da aprendizagem, mas da relação com o conhecimento. Esses professores que estão sendo formados na universidade, nas suas várias modalidades, acabam sendo os que, quando voltam para o ensino básico como professores, ratificam essa pirâmide que o ensino básico reproduz.

Os dados de matrículas na educação básica mostram a dramaticidade desse quadro. Quanto ao ensino fundamental, temos cinco milhões de matrículas na primeira série e três milhões de matrículas na 8ª série. Essa diferença diminui porque temos a expansão quase universal, hoje, do ensino fundamental no país. Se pegarmos os dados dos anos 80, veremos que seis milhões de alunos se matriculavam na 1ª série, mas apenas três milhões terminavam a 8ª, o que significa que existe uma média de três milhões de jovens que estão saindo da escola. É evidente que isso tem ligação com a qualidade da formação, com a sociedade como um todo. O Darcy Ribeiro dizia num livro muito antigo, intitulado *Nossa escola é uma calamidade*, que a sociedade só ratifica o que ela já recebe separado, mas não há dúvida de que ela deveria ter um papel importante para reverter essa perspectiva que se tem em relação aos pobres, no sentido de que eles não são capazes de aprender. Infelizmente, o próprio Inep

reafirma isso na análise que faz da avaliação da educação básica de que os pobres não têm capital cultural para se sustentar na escola. Nós sabemos que há um universo de conhecimentos que essas crianças trazem, que, entretanto, não é o universo de conhecimentos que interessa à escola, de modo que elas acabam sendo excluídas.

Eu acho, então, que há uma relação muito vigorosa, nessa discussão de universidade e compromisso social, com a formação de professores, com a educação básica e com a possibilidade de uma sociedade que não viva beirando a barbárie. Eu gostaria de trazer esses elementos para o debate para que vocês nos ajudem a pensar sobre isso. A ausência de um projeto de formação humana do ensino superior vai se refletir na baixa qualidade do ensino fundamental e médio. Não há como dissociar isso, não só na educação, mas em todos os campos do saber humano.

Maria José Rocha Lima: Eu fico muito contente de participar desta equipe do Inep e, particularmente, quero parabenizar a professora Jaqueline, minha companheira de trabalho, e o professor Dilvo pela realização deste simpósio. Acho que é, realmente, um trabalho de resgate do que há de mais fundamental em um instituto de pesquisas, como foi pensado pelo Anísio Teixeira, qual seja, promover o debate e a pesquisa. Lamentavelmente, não era isso que vinha acontecendo nos últimos anos porque a ação do Inep se restringiu a um trabalho técnico de censo e avaliação. Eu acho formidável que essa mudança esteja acontecendo e espero que possamos sustentar isso por muito tempo.

Eu sou uma militante do Movimento de Professores, fui dirigente da Confederação Nacional de Professores, fui deputada estadual por dois mandatos, sempre vinculada à educação. Mais recentemente, vim para a Assessoria Especial do Ministro e quero dizer algumas coisas dessa minha vivência no Poder Executivo. Fui membro do Grupo Interministerial de Promoção do Acesso dos Negros às Universidades Brasileiras. Do ponto de vista do compromisso social, me parece que essa é uma das iniciativas mais importantes do governo Lula. Eu sei que muitos estranharão, até

porque, no Brasil, a questão racial é muito complicada. Eu até brinco e digo que os brasileiros acreditam em democracia racial da mesma forma que as crianças acreditam em Papai Noel. É difícil encarar a questão racial como democrática. Acredito que o compromisso social da universidade seja buscar a democratização do acesso ao conhecimento e, por isso, vejo que essa é uma das iniciativas deste governo às quais eu imputo o maior valor. Só a promoção deste debate já me parece um acontecimento muito importante no Brasil.

Na época do Grupo Interministerial, apresentei um texto no qual eu discutia o seguinte: se, durante muito tempo, não foi permitido aos negros ter acesso à escolaridade, por que, agora, não poderá haver a promoção do acesso? Baseei-me em um estudo que fiz durante meu mestrado sobre as repercussões do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) na valorização e formação dos professores brasileiros. Terminei encontrando algo muito melhor: encontrei, na Torre do Tombo, que havia uma Lei do Império dizendo que os negros só podiam estudar à noite. Isso contradizia frontalmente os debates que ocorriam quando se afirmava que a interdição dos negros à educação não se deu por lei, diferentemente da África do Sul e dos Estados Unidos. Meus achados mostraram o contrário. Os negros só podiam estudar à noite e o custo de manter as luzes das salas de estudo ligadas deveria ser pago pela sede do Império. Imaginem o que é morar na Bahia, Paraíba e Sergipe e ter que ir ao Rio de Janeiro, a sede do Império, buscar recursos para pagar as luzes das salas de estudos. Mais adiante, eu encontrei um outro decreto, muito curioso, que estabelecia que os negros só poderiam estudar se houvesse professores interessados em ensiná-los. Era tão curiosa a afirmação do decreto, que eu fiquei com vergonha de falar que eram os delírios da minha militância, mas estava lá escrito que os professores só dariam aula aos negros se desejassem, e essas aulas aconteceriam aos sábados, domingos e dias santos. E o negro que perdesse uma sabatina perderia quatro atestados de progresso. Na época, eu argumentei no Grupo Interministerial que, se houve essas leis para interditar, por que não criar leis para promover?

Eu queria compartilhar isso com vocês porque as discussões esquentaram sobre essa questão do compromisso social da universidade, com o ingresso dos negros, com o estabelecimento das quotas, etc. Eu achei fantástico que a Betânia tenha encontrado o nome “Argumento de Inclusão”, até porque essa questão da distribuição de quotas se radicalizou profundamente entre os grupos. Quem frequentou a universidade nas décadas de 70 e 80 deve se lembrar da “Lei do Boi”, que era uma quota nas universidades para filhos de fazendeiros.

É muito importante que aconteça um debate como esse, sobre o tema do compromisso social da universidade. Um dos compromissos sociais da universidade é promover o ingresso dos negros ao ensino superior público e gratuito.

Na Câmara dos Deputados, eu ouvi vários parlamentares que diziam: “Meu Deus! Essa questão de sala de aula não é coisa para política. Gente, nós temos que tratar da macropolítica, das questões gerais, das grandes questões nacionais da educação”. Eu acho que um dos grandes estrangulamentos nesse processo de desenvolvimento da educação básica no Brasil é, justamente, o fato de que os professores universitários evitam tratar de questões que para eles parecem menores, entre elas, a educação nas escolas públicas brasileiras. Por exemplo, a situação da alfabetização é dramática. Eu tive acesso hoje a uma avaliação em uma cidade do interior de São Paulo, feita por uma instituição. Foram avaliadas todas as séries do ensino fundamental, com exceção da primeira. Eu defendo que as classes de primeira série deveriam ser montadas a partir dos resultados de uma avaliação, porque colocar um menino não-alfabetizado com outro alfabetizado é uma coisa dramática. Primeiramente, porque os professores tomam como referência os alfabetizados e os outros passam a ser vistos como incapazes, como crianças com problemas psicológicos e outros problemas de ordem social. Como disse a Jaqueline, são crianças que não têm capital cultural. Quem de nós, da classe média e da classe alta, admitiria que um filho seu de sete anos não estivesse alfabetizado? Nós procuraríamos o psicanalista, a equipe interdisciplinar, etc., para examinar o nosso filho se, aos sete anos, ele ainda não estivesse alfabetizado. Não

é isso? Esse, porém, não tem sido um problema para a universidade. Ao contrário, esta tem abraçado até determinadas soluções que são de protelação da alfabetização. Por exemplo, uma das discussões que o professor Eliezer vem fazendo é por que o Saeb avaliar a 4ª série se o menino já penou, já se traumatizou, já está, às vezes, inviabilizado quando chega a essa série sem saber ler nem escrever?

Eu soube que, em Portugal, o debate é o mesmo. A professora Selma Pantoja me contou que eles adotaram o mesmo sistema do Brasil e, agora, estão desesperados, com meninos na 4ª série que não sabem ler nem escrever, e estão revisando e pensando a avaliação na 1ª série. Então, esse é um ponto crucial, é o início de tudo. Se o menino não gosta de ler, se não aprende a ler e a escrever e se traumatiza, ele vai ter uma vida de sofrimento durante todo o ensino fundamental, vai chegar à 8ª série sem saber ler nem escrever e, possivelmente, à universidade. Eu sou professora de ensino superior e me surpreendo com as provas dos meus alunos que não dominam a ortografia da nossa língua.

Alegra-me que tenhamos, aqui, professores universitários discutindo dilemas que parecem secundários, mas que devem ser encarados como prioridade nacional. Alfabetizar todas as crianças das escolas públicas tem que ser a forma de acabar com esse dualismo, que é a escola dos pobres e dos ricos. Os filhos dos ricos todos estarão alfabetizados aos sete anos e os dos pobres podem esperar retidos em ciclos no ensino fundamental. Muito obrigada.

Wrana Maria Panizzi: Eu queria dizer que também não sou uma estudiosa das questões da educação superior. Estou falando em comparação com o José, por exemplo, que é uma daquelas pessoas que se dedicam efetivamente à educação superior, que têm linhas de pesquisa e tudo o mais, e que eu respeito muito.

Uma outra coisa é que eu estou voltando um pouco às minhas origens. Eu sou uma professora primária. Eu sou antiga. Eu fui normalista, fui professora primária, fui professora do ensino médio em Passo Fundo. O

problema é que a universidade, de fato, não assume a questão como processo educacional. Quando nós tratamos da Reforma Universitária, esquecemos que há um processo como um todo e que a universidade pública, especialmente, tem uma enorme responsabilidade nas licenciaturas, na formação dos professores. Eu fui uma reitora que gostava de ir às formaturas. Alguns diziam que era populismo, mas eu não me importava. Eu ia, gostava e aprendi muito. Estou até escrevendo um livro sobre isso. Havia aquela distinção entre o bacharelado e a licenciatura. E o menino que vinha da licenciatura se justificava por ter escolhido ser professor. Eu sempre disse que ser professor será a profissão do futuro. Com todo o avanço das novas tecnologias e do ensino a distância, eu acho que nada substitui o professor em sala de aula. Eu sou filha de uma alfabetizadora e presenciei minha mãe levar lá para casa os alunos que não aprendiam na escola, para aprender. Um deles era cigano. A maior festa na minha casa foi no dia em que esse ciganinho leu. Eu me lembro do olhar dele quando conseguiu aprender a ler. Depois, fomos convidados para um jantar na casa dele, porque o menino tinha aprendido a ler. É por isso que acredito muito na educação como uma coisa libertadora.

A professora Jaqueline mencionou o compromisso social da universidade, aqui e acolá, mas não compromisso como instituição. Isso é muito diferente do que haver um grupo aqui e outro acolá, assim como há as minorias, a economia solidária, etc., mas nada fazendo parte de um projeto acadêmico maior. Então, eu acho que é isso que nós temos que ter.

Quanto ao financiamento da educação, acho que, de fato, é uma questão seriíssima e que um dia vai ter que ser encarada, não só pelos elaboradores das políticas, mas também pela comunidade universitária, pela sociedade como um todo. Afinal, o que queremos para este país? O problema é que os 75% de recursos destinados à universidade são insuficientes, o que já sabemos pelos dados. É a isso que se consegue chegar em uma proposta que, provavelmente, vai passar por chuvas e trovoadas, depois, mas isso não poderá atender às necessidades mínimas de qualquer projeto para uma universidade pública. Por que não se retoma,

talvez, aquele projeto de taxar as grandes fortunas e canalizar os recursos para financiar a universidade? Essa é uma possibilidade entre outras tantas.

Esses dias, eu estava folheando antigas revistas e encontrei um artigo maravilhoso que discutia a greve nas universidades, o papel da universidade, etc. Eu acho que a instituição universitária, pelo fato de ser um projeto que se faz e se refaz, vai ter que ser sempre repensado. Portanto, ela vai ter que estar sempre se reformando, se refazendo e se repensando. Assim, acho que isso não é um desalento, é animador. E fico preocupada também com as novas gerações dos nossos colegas professores, que estão tão preocupados com o volume de artigos e *papers* que não escreveram, porque é essa produção que vai dizer se eles são bons ou não. Isso é o que vai contar na avaliação do seu desempenho acadêmico. Agora, se ele falou ou não com os alunos, isso pouco conta nas avaliações.

Há, também, a questão da formação humana. Tenho pensado ultimamente que, se existe um compromisso que é compromisso da universidade e da educação como tal, é a formação humana e a preservação dos valores. Caso contrário, não vamos ter identidade, não vamos ter país, não vamos ter projeto, não vamos ter cultura, não vamos ter valores. Essa questão dos valores é o verdadeiro compromisso social que temos. Quando nos reunimos na universidade para discutir as questões acadêmicas, estamos preocupados com a maneira como podemos aperfeiçoar o nosso projeto acadêmico para dar conta das exigências do profissional do futuro. O profissional do futuro terá que ser alguém que, sobretudo, tenha valores. Então, acho que essas são algumas das questões que têm que ser debatidas.

Ou pensamos numa saída para o financiamento, ou não temos saída. Aliás, com os últimos acontecimentos, nunca se ouviu falar tanto em milhões, nas cuecas ou fora delas. Então, algum dinheiro deve haver neste país, que, por uma decisão da sociedade, deverá ser canalizado para o que é importante, para o que não vai nos escravizar, para o que vai nos dar mais liberdade, que vai nos fazer mais felizes. Então, acho que essa é uma questão que está lançada, mas, infelizmente, não a estamos discutindo. Era isso.

Jaime Giolo: O que eu sei é que esse Projeto do Imposto de Renda para os que estudam em instituição pública e gratuita chegou até o Congresso Nacional, deu uma matéria na CartaCapital e, depois, nunca mais se ouviu falar nele. Acho que essa seria uma idéia importante porque, por enquanto, ensino gratuito ainda é privilégio. Se, depois, com a renda que o aluno vier a ter no futuro, como profissional, ele retribuir com uma parte, acho que ficará bem. Quem não tiver renda suficiente e escapar do Leão não pagará, mas quem possuir renda pagará um pouco. A idéia é acrescentar um dígito no CPF do estudante universitário e depois, na hora de ele fazer a declaração, o Imposto de Renda já pegaria um percentual a mais. Acho que é uma boa idéia.

Eliezer Moreira Pacheco: Jaime, deixe-me fazer um pequeno parêntese. A minha mulher estudou na Alemanha e recebeu uma bolsa enquanto estudava. Depois, nós nos transferimos para o Brasil. O governo alemão cobrou até o último centavo, mesmo ela estando no Brasil, com a ameaça de não poder retornar à Alemanha se ela não pagasse tudo.

Jaime Giolo: Instituições sérias funcionam assim. Eu só queria dizer que os dados que tenho aqui são dados consolidados, a não ser que eu tenha cometido algum erro de digitação, mas acho que não, porque fiz isso com muito cuidado.

Eu fico muito lisonjeado de estar participando de um fórum deste tamanho. Desculpem as insuficiências da argumentação, mas saio daqui muito agradecido. Era isso. Obrigado.

## **DEBATE UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL**

**DIA 26/08/2005**

Jaqueline Moll: Depois de termos sido brindados com a lucidez que os textos do professor Sérgio e do professor Pedro nos trazem nestes tempos sombrios, a palavra está à disposição.

Ana Canen: Mais uma vez, quero agradecer a oportunidade de estar participando destes debates tão instigantes. Quero agradecer ao Inep, realmente, porque saio daqui acrescida de muitas idéias, de muitas reflexões, pois, no dia-a-dia do nosso trabalho, acabamos não tendo esses momentos tão estimulantes. Queria agradecer ao Inep, mais uma vez, e parabenizá-lo pela realização deste seminário, porque as apresentações dos palestrantes são realmente fantásticas e tivemos uma bela manhã.

O que eu gostaria de pontuar, até mesmo em função das minhas pesquisas sobre multiculturalismo, educação e avaliação, é que vejo pontos em comum na função que a universidade deve assumir no contexto atual de tantos desafios tecnológicos e neoliberais. Observo semelhanças quando se enfatiza, tanto na fala do Pedro quanto na do Sérgio, a questão de trabalharmos nos nossos espaços por uma universidade crítica, por sujeitos comprometidos, de maneira que o compromisso social passe não necessariamente por algo que a universidade tem que fazer fora dela, mas pelo que ela mesma faz no ensino, na pesquisa, em termos desse compromisso.

O Sérgio manifesta preocupação com o multiculturalismo. Eu diria que, quando se fala que a universidade deve procurar a verdade e a crítica

e ter essa posição epistemológica de suspeição e de dúvida, na verdade, isso faz parte do pensamento multicultural. Quer dizer, o multiculturalismo tem várias vertentes e uma delas é, justamente, a crítica pós-moderna, em que se desconfia de discursos que constroem uma verdade. Quando se diz que a universidade deveria promover a busca pela verdade e se aponta a suspeição de parâmetros homogêneos, contáveis, para medir sua produtividade, na verdade, entra-se no pensamento do multiculturalismo, no sentido do respeito às identidades institucionais.

O Sinaes consegue, em vários momentos, articular a questão da regulação com o respeito às identidades. Eu coloco isso nas minhas pesquisas. Acho que foi o primeiro momento de avaliação em que a gente pára um pouco com aquela dicotomia entre ser só regulação, como no Exame Nacional de Curso, ou ser como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), que tinha avançado muito no respeito às identidades, mas ficou um pouco carente da regulação. Então, acho que, em termos de uma provocação, quando se diz que a universidade vai buscar a verdade, vai buscar a crítica, eu questiono até que ponto isso não deveria passar por um diálogo do que realmente é essa verdade, essa missão, levando em conta o mandato de cada uma dessas instituições com as suas culturas, que é para o que o multiculturalismo alerta um pouco. Quando falo nas verdades plurais, estou me referindo, por um lado, aos atores institucionais, com as suas culturas; estou falando de identidades de negros, indígenas, excluídos e como é que eles podem ser representados nesse pensamento da universidade; entretanto, estou falando também das identidades institucionais, dos projetos das unidades dentro da universidade, da pesquisa que se faz, da docência que se faz, da pluralidade das formas pelas quais esses projetos, essa pesquisa e essa docência se realizam.

Todos podem dizer que estão fazendo isso, que estão trabalhando pela cidadania, mas nem sempre as pessoas conseguem perceber se estão se encaixando em “etiquetas”, se estão sendo consideradas neoliberais ou não, se os seus projetos são voltados exclusivamente para o mercado

ou não. Todos podem dizer que estão caminhando no sentido do compromisso social. Então, como poderíamos pensar nesse compromisso social, a partir dessa visão crítica, que eu acho que é mais ou menos comum? A saída seria trabalhar, permanentemente, pela verdade, pela crítica, pela autonomia. Como é que se pode pensar nesses termos, sem pensar no multicultural, ainda que não seja em uma perspectiva de relativismo total? Estou me referindo, portanto, a um diálogo entre essas culturas, essas verdades, e a uma verdade que a instituição vai querer construir. Essa verdade não é algo abstrato; está sendo construída cotidianamente por esses atores, por essas missões. Então, como transformar esse compromisso social? Não a partir de categorias estanques, como neoliberalismo *versus* emancipação. Como poderemos traduzir isso no dia-a-dia, se não pensarmos em multiculturas?

Quando o Sérgio desconfia um pouco do multiculturalismo, é porque há várias tendências multiculturais, realmente, como a que apenas se preocupa com a diversidade de costumes, sem questionar a construção de preconceitos, que busca receitas de bolo, do tipo: “O que é a África? O que é isso? O que é aquilo?”; mas há um pensamento mais crítico que quer buscar a desconstrução dos discursos que constroem verdades e que eu acho que tem muito a ver com o que foi discutido e como isso se relaciona com o conceito de compromisso social. Obrigada.

José Dias Sobrinho: Primeiramente, eu quero cumprimentar a excelente dobradinha. São dois excelentes textos, duas excelentes exposições, que, porém, trazem alguns problemas porque, no fundo, não é fácil discutir no “contrapelo” da história, como está colocado aqui no texto. O problema que quero trazer é uma questão com a qual já venho me preocupando bastante e que parece que os dois autores ou os dois expositores levantam sem usar a palavra. Creio que o grande problema que vivemos hoje e que está na universidade, que está na sociedade, que está no mundo globalizado é uma crise ética. Essa palavra “ética”, salvo engano, não apareceu nos textos, ou, se aparece, é muito rapidamente. A grande questão que me fica é essa. Quando, por exemplo, o Balman, citado pelo Pedro, diz que

se deve trazer a ciência, a tecnociência ou os produtos da ciência para o mundo do humano, para dar um sentido de humanização, ou seja, trazer essas questões todas para o agir humano, na minha leitura, estou entendendo tudo isso como ética, como valores do agir humano. Parece-me que o que está em questão na universidade, hoje, é exatamente esse vazio que, obviamente, não é um vazio da universidade, é da sociedade do mundo contemporâneo, mas que a universidade está alimentando e ajudando a fortalecer na medida em que ela é performativa em relação ao mercado e à ideologia do capital. É nesse sentido que estou trazendo isso como um tema para discussão.

Jaime Giolo: Gostaria de me associar ao elogio às duas apresentações, como os outros já fizeram. Elas foram muito provocativas, muito esclarecedoras, muito boas, mesmo, mas isso não impede que eu faça uma provocação. Enquanto os oradores iam apresentando seus textos, especialmente o Pedro, eu me lembrei de um caso que tive na minha universidade quando era vice-reitor de Extensão. Eu reunia empresários da região, fazíamos trabalhos com eles e eu me fazia acompanhar de professores da universidade para discutir temas diferentes. Estávamos começando a discutir a idéia da responsabilidade social das empresas, da ética nas empresas, e eu havia levado um professor de Contabilidade para fazer uma preleção sobre o tema. Nunca passei tanta vergonha na minha vida, porque todo o discurso dele, do começo ao fim, foi analisar a legislação e mostrar para os empresários como eles podiam pagar menos impostos, todas as estratégias possíveis, não para burlar a lei, mas na fronteira entre ficar na lei e ir um pouco para além da lei. Isso aponta para um problema ético e, sem dúvida, aponta para um problema de lógica do sistema, de como as coisas funcionam.

E aqui vem a primeira provocação que eu gostaria de fazer ao professor Pedro, que é a história do contrapelo. Pergunto: ao pentear o cabelo, o contrapelo é uma atividade bem-sucedida? Use um gelzinho, um laquê e tal, faça um penteado a contrapelo, logo depois o pêlo volta para o seu lugar. Eu acho que, em muitas das ondas de crítica que se fazem, de

trabalho a contrapeso, de trabalhos de resistência, criam-se bolhas de atividade crítica. Nós nos entusiasmos, achamos que, a partir desse ponto, vamos alterar as regras do jogo, mas, lá adiante, essa bolha fura e voltamos ao pêlo. Acho que isso é um pouco do drama de quem vive da superestrutura, de quem trabalha nessa perspectiva da superestrutura. É muito mais fácil, para quem está na superestrutura, ter as suas teses comprovadas se trabalha a favor do pêlo ou contra ele. O problema de trabalhar contra o pêlo numa universidade significa, de alguma forma, fazer com que o nosso trabalho seja bem-sucedido e o trabalho dos outros seja malsucedido, porque, se os alunos vão para a universidade em busca de um diploma, é porque sabem que precisam trabalhar. A vida das pessoas está ligada ao trabalho. Como professores, sobretudo na área de humanas, o nosso trabalho é pensar e fazer pensar. Nós gostaríamos de que o nosso trabalho fosse bem-sucedido e que as pessoas pudessem pensar, mas nossos alunos não estão imaginando que a vida deles seja pensar, talvez apenas alguns. Eles têm de trabalhar. E como não seguimos o preceito dos positivistas de abolir os diplomas, ao contrário, nós estabelecemos exatamente a idéia de que a profissão se exerce pelo diploma, os alunos vão atrás do bloco e as instituições percebem isso, também, e vendem o diploma e fazem esse jogo todo. Aí é que estão o pêlo e o contrapelo. É um negócio muito difícil de resolver. Eu participei de discussões no campo próprio da Pedagogia em relação a isso. Os nossos próprios estudantes de Pedagogia, a rigor, não vêm para a universidade para pensar, para aprender a alta cultura, mas buscam uma instrumentação para o emprego. Quando se pensou a escola para o povo, não para a elite, é evidente que o campo de trabalho do magistério se tornou um campo de trabalho que não é da elite, é do povo. Grande parte do magistério é para o povo, a não ser nos centros de excelência. Relegamos, também, ao povo a função de ser a mão-de-obra desse campo. O professor vai para o curso de Pedagogia e para as licenciaturas para adquirir metodologias e, especialmente, um diploma para ele encontrar o seu mundo do trabalho. E ele vai encontrar os alunos que vêm, também, buscando o diploma. Vamos cumprir as obrigações da escola, mas vamos ser um pouco tolerantes com isso. Você não me cobra muito e eu não lhe cobro muito. O grande dilema de todo professor, no primeiro dia de

aula, é estabelecer o sistema de avaliação. Se possível, vamos fazer uma avaliação branda, melhor ainda seria uma auto-avaliação, ou, então, abolir esse negócio, mas isso é uma coisa de longa duração.

Os ideais da universidade iluminista são de que o pensamento crítico e a elevação cultural são grandes fenômenos da construção da cidadania. Essa é uma idéia que circulou dentro do grupo do pensamento porque grande parte da humanidade, até hoje, foi jogada para o trabalho. As pessoas têm que se virar com o seu trabalho braçal. A não ser nos últimos tempos, sempre se teve muita clareza de que as pessoas aprendem a trabalhar no mundo do trabalho, mas se, para ir para o mundo do trabalho, eu tenho que passar pela escola, então, eu vou pela escola, para pegar o diploma, porque eu vou aprender a trabalhar no mundo de trabalho. Só que, como o trabalho começou a ficar muito restrito, é preciso ter um diploma superior. Eu não sei como é que vamos conseguir inverter esse negócio, fazer essa história de contrapelo; eu não sei se esse penteado dura. Qual é o gel? Qual é o pente que te penteia? A teoria crítica vai merecer essa crítica que eu vou fazer? Tenho a impressão de que grande parte do nosso discurso repete, de certa maneira, a odisséia da Igreja Católica porque, sobre o pêlo, ela fez um contrapelo da conversão; entretanto, ela nunca teve sucesso, as pessoas nunca deixaram de ser pecadoras. Acabei, agora, de legitimar o meu pessimismo.

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira: Eu só vou contrapor um pouco a última fala. Em relação à Igreja Católica, você fala na questão do pecado, mas, se não existisse o pecado, a Igreja Católica também perderia um pouco a sua função. Tem que haver pecado, para ela agir.

Com relação às exposições, eu também gostaria de dizer da minha satisfação de estar aqui participando deste evento e desta discussão. Agora, falando de onde estou, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, senti um pouco de falta dessa explicitação de onde está a extensão, principalmente, na última fala, ao abordar a questão da universidade e compromisso social, ressaltando

bastante a investigação, a pesquisa e o ensino. Boaventura já colocou no seu ideal que a extensão deveria estar em todos os lugares, mas não é isso que acontece, ainda. Nós não estamos nessa realidade. O espírito da extensão não está em todos os lugares. A extensão tem a sua base teórica, tem suas metodologias próprias que não são do ensino nem são da pesquisa, embora tenha interseção com ambas. E é isso que se quer. O discurso maior do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras é, justamente, a busca da indissociabilidade, é a aproximação e a interação com o ensino e a pesquisa. Então, a extensão é que fica buscando essa articulação, talvez por ser considerada a terceira e a menor coluna. Ela fica buscando essa aproximação e essas interfaces com o ensino e com a investigação científica. Assim, eu gostaria de ver explicitado um pouco mais esse lugar da extensão na discussão que estamos tendo a respeito do compromisso social.

Nesse sentido, o que se percebe é que a extensão vem tentando trabalhar nessa linha do contrapelo. A extensão tem deixado, predominantemente, aquela sua vertente dos cursos de extensão, de a universidade fazer extensão para difundir o conhecimento. Ela vem trabalhando, primordialmente, para fomentar a organização social, o protagonismo dos sujeitos. Essa é uma ação a contrapelo. Ao passar um determinado período trabalhando em uma comunidade, fomentando a organização social, a extensão quer que os indivíduos dessa comunidade compreendam e assumam os seus direitos para que possam fazer suas reivindicações. O sucesso da ação da universidade está diretamente ligado ao grau de sustentabilidade das ações. Não se sabe até que ponto isso vai se sustentar, realmente, porque pode variar de uma comunidade para outra. Quando o projeto de extensão for concluído e a universidade sair daquela ação que estiver fazendo em uma determinada comunidade, esta vai conseguir caminhar com as próprias pernas? É isso que a universidade quer, porque a extensão universitária também não quer causar dependência. Deseja-se contribuir para a mudança de realidade, mas também se quer que a comunidade realmente assuma o seu papel. Não se almeja assumir as reivindicações e atender as demandas de forma assistencialista.

Com relação ao compromisso social da extensão, tem-se a interação com a empresa privada, colocada também como uma demanda da sociedade, mas com que segmento social a extensão está mais afinada e atuante? Em parte, a afinidade com a grande empresa não é generalizada para todo o Brasil. O que acontece com a Unicamp não acontece com a UFPB, nem com a Universidade Federal do Pará, nem com a do Piauí. É preciso compreender um pouco a extensão nessa diversidade das próprias universidades públicas brasileiras. Esse modelo e essa entrada de recursos, via prestação de serviço à empresa, pode até ser um sonho de outras universidades que estão em estados pobres, mas sabe-se que isso não é o geral. Em muitas universidades que estão nesses contextos, nessas realidades em que há um grande desenvolvimento econômico, a extensão tem se colocado como mais uma vertente para conseguir recursos para a universidade. Com a política do estado mínimo, com a falta de alocação dos recursos necessários pelo poder público, algumas universidades públicas buscaram esse tipo de financiamento.

Vislumbram-se algumas diferenças a partir do governo Lula, especialmente, no que tange à própria extensão. Principalmente nos últimos oito anos, a extensão nem interlocução tinha. Quer dizer, o MEC desconhecia, praticamente, que existia extensão nas universidades públicas brasileiras e investiu apenas nos programas criados pelo Conselho da Comunidade Solidária. Pelo menos, isso mudou. Hoje, tem-se uma interlocução clara, com a efetivação de uma política para extensão. Essa mudança na história recente das relações entre as universidades e o poder federal abre novas perspectivas para a extensão.

Nesse sentido, eu gostaria de ressaltar que isso está, realmente, mudando a partir do próprio Inep. Antes, a coleta de dados restringia-se a quantos cursos de extensão eram ministrados. Era aquela visão limitada da extensão apenas como difusão do conhecimento. O Inep também mudou, compreendendo que a extensão é muito mais do que isso. A extensão corresponde, predominantemente, a ações sistemáticas, e o próprio censo da educação já começou a pedir que as universidades brasileiras informem toda essa gama e toda essa multiplicidade de ações

de extensão nas suas diversas áreas e nas suas várias formas de programas, de projetos, de assessorias e de cursos, também. Então, entende-se isso como o início de um processo de mudança, de uma outra percepção do que realmente é a extensão nas universidades brasileiras.

Por fim, quero fazer um comentário a respeito do lugar da extensão nesta discussão, sabendo dessa inter-relação e sabendo que é isso que se almeja “ o espaço da extensão no ensino, como componente curricular; o espaço da extensão na pesquisa, gerando pesquisa, sendo resultado de pesquisa. Então, é preciso pensar essa interligação, devido à dificuldade de dissociação. Isso está na Constituição, mas até que ponto se consegue concretizá-lo é outro problema.

Desejo fazer apenas mais um comentário, agora, com relação às licenciaturas. O que quero ressaltar diz respeito às condições de acesso ao curso de licenciatura e ao mercado de trabalho dos licenciados. Existem escolas privadas que remuneram muito bem alguns professores, mas o quadro geral de inclusão no mercado de trabalho ocorre via escolas públicas. O Estado paga mal, não exige desse licenciado o aperfeiçoamento sistemático, então, ser professor termina sendo uma profissão de segunda classe. A concorrência para o acesso aos cursos de licenciatura é menor, levando a uma maior incidência de estudantes originários das camadas populares, que não tiveram o cursinho particular para poder disputar o acesso a outros cursos mais concorridos. Portanto, enfrenta-se um círculo vicioso, que precisa ser atacado em várias frentes para se ter alguma mudança efetiva. Essa questão é bastante complexa e eu teria outros pontos a destacar, mas encerro por aqui. Obrigada pela atenção.

Sérgio Luiz Prado Bellei: Obviamente, são perguntas complexas que, infelizmente, têm que ser respondidas de uma forma simplificada, muito rapidamente. Eu começo com a questão do multiculturalismo. Acho que seria importante abordar todos os aspectos que você mencionou, de respeito ao outro, de respeito à multiplicidade, etc. Esse é o lado positivo, mas eu tinha mencionado aquela forma de questionamento que eu chamei

de “hermenêutica da suspeita”. Se aplicássemos essa forma de pensar ao multiculturalismo, seria preciso indagar quais foram as condições de produção do movimento multiculturalista, ou seja, onde ele apareceu e como ele se difundiu. No momento em que se faz essa pergunta, acho que se cai, inevitavelmente, nas origens do multiculturalismo como parte da cultura anglo-americana. Seria preciso, então, começar por uma distinção entre estudos culturais e multiculturalismo.

Na verdade, os estudos culturais, da forma como são entendidos hoje, tiveram a sua origem na Inglaterra, com um grupo de intelectuais do que se chamou, à época, o *Centro de Birmingham*. É importante ressaltar que esses intelectuais tinham vínculos com as classes trabalhadoras. Uma coisa interessante, quando eu penso no intelectual brasileiro, por exemplo, é que este vem da classe média sempre, ou em 99% das situações. Normalmente, ele não tem um vínculo com as classes trabalhadoras. Isso não quer dizer que ele não possa ajudar essas classes, mas, na Inglaterra, a proximidade do intelectual com as raízes operárias fez uma diferença. Esses intelectuais, como Stuart Hall, começaram a dizer: “Estudar literatura no meio ambiente acadêmico não é suficiente; nós temos que expandir isso e ver a cultura dos motociclistas, a cultura dos pobres”. No momento em que esse estudo cultural aparece na Inglaterra, ele surge de uma forma eminentemente política, uma forma de inclusão social. Quando essa corrente, nas décadas de 50 e 60, foi para os Estados Unidos, ela se transformou em multiculturalismo. Ou seja, como se tem uma explosão muito grande de culturas nos Estados Unidos, inicia-se um processo considerável de fragmentação e começa a haver uma proliferação de estudos. Não que isso seja errado. Eu estou pensando como advogado do diabo. No momento em que isso acontece, o que era uma iniciativa acadêmica de um grupo social ligado à classe trabalhadora inglesa tornou-se uma enorme oportunidade de mercado. A grande jogada para um acadêmico americano, hoje, não é publicar um livro, mas publicar uma antologia multicultural, uma antologia que incluía 10, 30 ou 40 artigos, porque isso se torna, então, objeto para um grande mercado editorial. Esse mercado alimenta uma força que eu defino de “quanto mais, melhor”, “quanto mais grupos multiculturais, melhor”.

Quando se chega a esse ponto é que eu acho que precisaríamos tomar cuidado com o multiculturalismo como ideologia de mercado e, num certo sentido, como parte da lógica do capital. Quando esse multiculturalismo opera na sociedade americana, por exemplo, isso é muito bom, porque eles têm recursos para emancipar muitos grupos, mas, quando isso acontece numa situação de carência maior, a prática multicultural se complica, pode acabar virando uma prática de autoritarismo de certas minorias. Nos Estados Unidos, o multiculturalismo tende a se transformar em uma cultura apolítica e alienada de certos problemas importantes, como a luta de classes. Seria o momento apropriado para, talvez, voltar à idéia de que a mecânica do multiculturalismo é produzir diferenças e fragmentações e que essa é, também, a mecânica de expansão do capital.

A expansão multiculturalista nos Estados Unidos e em outros lugares, apesar dos efeitos positivos, tem um lado problemático que precisa ser criticamente examinado. A hermenêutica da suspeita é interessante para esse exame porque faz surgir um problema em algo que parece ser inteiramente vantajoso. E a minha idéia é que a universidade deveria se dedicar à hermenêutica da suspeita, exercer essa prática constantemente. O problema é que a universidade está fazendo isso cada vez menos e está correndo um risco muito grande, que se reflete, como você mencionou, no silêncio dos intelectuais. Quer dizer, esse silêncio é sintomático. Por quê? O intelectual não fala mais. Isso não é por acaso. É preciso estudar as condições da produção intelectual, a força que ela tem na sociedade, até que ponto ela pode competir com o prestígio da área administrativa ou do mercado de idéias fáceis. Eu definiria essa prática da hermenêutica da suspeita como a prática de pensar em contraponto. No momento em que você me dá o ponto do multiculturalismo, eu ofereço um contraponto para a reflexão, em um peróxido de dialética que problematiza sempre, evitando a chegada a uma síntese final.

Em relação à crise ética no mundo globalizado, em vez do conceito de mundo globalizado, eu usaria o termo “pós-modernismo”, que poderia ser pensado como a modalidade ética e estética da globalização. O pós-

modernismo promove, às vezes, entusiasticamente, a fragmentação que não pode mais ser unificada, em contraste com o modernismo, que pensava ainda a possibilidade de unificar a fragmentação do mundo, a fragmentação de grupos, a fragmentação de estilos, a fragmentação de modos de vida. Esse excesso de fragmentação substitui uma ética por muitas éticas, o que é um problema. Vale dizer, no momento em que se tem uma fragmentação extrema que, portanto, não tem centro, como é possível pensar em uma ética universal? Parece-me que, neste momento, já não é mais possível pensar uma ética universal kantiana, uma ética de direitos universais. No momento em que se chega a uma proliferação tão grande de diferenças, essa ética desaparece. O que é possível fazer? Talvez inventar uma nova ética multicultural, múltipla, de muitos grupos com valores diversos, convivendo da melhor forma possível. Talvez a ética possível, hoje, seja uma ética pessoal e grupal de ação, em que o indivíduo ou o grupo a que ele pertence decida, na verdade, qual é a forma de viver corretamente, tentando respeitar os valores alternativos dos outros. Acho que estamos caminhando nessa direção. A ética grupal vai dizer o seguinte: “Eu pertenço ao grupo *gay*, eu sou uma feminista, eu sou de uma etnia negra”. O problema é que, quando o indivíduo diz isso, há uma tendência ao conflito com éticas que não são a sua. O perigo é criar uma ética individual de natureza antagonista, uma ética de grupo pronta para combater outros grupos. Seja como for, em um contexto de uma enorme quantidade de grupos em conflito, fica difícil pensar uma ética universal. Enquanto isso, não custa lembrar que o capitalismo tem a sua própria ética universal que vale para todos, ou seja, a ética do consumismo sem fronteiras. A “ética” de consumo é universal. Isso me parece sério. E volto a lembrar que esse me parece ser o problema de decretar rapidamente a morte do marxismo. Parece-me que não fazer uma análise de classe, de conflitos de classe e de alienação consumista, neste momento, é problemático.

Isso tem a ver com a questão do papel do intelectual hoje, percebido como alienado. O que desapareceu hoje? Desapareceu o intelectual universal sartriano, o que defende normas gerais, universais, que valem para todos. O que nós temos? Conflito de intelectuais orgânicos. O

intelectual orgânico é o que fala pela sua classe. Pode ser uma classe comercial, por exemplo. Eu vendo geladeiras, então, eu falo em nome dessa classe; eu sou professor, então, eu falo em nome da classe dos professores; eu sou mafioso, então, preciso de um político que fale em nome da máfia. Há uma proliferação de intelectuais orgânicos, ou de ideólogos, e uma falta de intelectuais universais. O que é um intelectual universal em oposição ao ideólogo? O intelectual universal é o que fala contra, mas não contra “A”, “B” e “C”. Não é isso. Ele fala contra toda a injustiça, inclusive aquela do sistema a que pertence. Eu vejo o papel do professor na universidade como o do intelectual universal, não o do ideólogo. Eu sou pago pelo governo, sou servidor público e tenho que pensar contra as regras que são feitas pelo governo sempre que elas me parecem erradas ou injustas. Eu vou ter que, estando dentro do sistema, falar contra. Acho que é preciso recuperar essa noção do intelectual universal que fala contra e que, no momento, está em silêncio.

Quanto à questão da extensão, na minha vivência, a extensão é a “prima pobre” da universidade e, talvez por isso, seja a mais importante, porque a sua função é estabelecer uma conexão com o social. A extensão é o “e” que liga universidade e sociedade. O problema da extensão é que ela estabeleceu, hoje, uma conexão com o capital. É preciso fazer a conexão certa. Faz uma diferença se a gente, na extensão, vai mandar um aluno para o MST ou se a gente vai mandar um aluno para trabalhar na Sadia, onde ele vai ser apenas utilizado como mão-de-obra barata. Eu acho que aí, novamente, entra a questão da ética individual do professor que orienta o aluno para a extensão. Eu não vejo problema nenhum em mandar aluno de Santa Catarina fazer estágio na Sadia, contanto que ele não seja simplesmente mão-de-obra barata, mas que venha, depois, a escrever, por exemplo, sobre o sistema de trabalho que opera na Sadia. A extensão deveria ajudar o aluno a aprender a prática da hermenêutica da suspeita e a problematizar a realidade social. Enquanto houver essa consciência problematizadora na extensão, estaremos caminhando bem. Tanto fará ir para o MST ou para a Sadia. Não é isso que importa. O que importa é a consciência problematizadora que está desaparecendo na universidade e que eu acho que é preciso recuperar.

Pedro Goergen: Com relação ao multiculturalismo, quero fazer algumas observações. A questão do multicultural é, evidentemente, um fenômeno quase tão antigo quanto a própria humanidade. O problema é que o multiculturalismo aflorou com o mundo contemporâneo e o mundo moderno, na medida em que as diferentes culturas foram se aproximando, estreitando os laços e aparecendo uma perto da outra. Particularmente na Europa, hoje, o multiculturalismo é um fenômeno extremamente forte, devido à Comunidade Européia e aos fatos que aconteceram após a 2ª Guerra Mundial, quando um grande contingente de pessoas de alguns países, como a Turquia, a Espanha, Portugal, a própria Itália, foram trabalhar em outras nações e, particularmente, cidadãos árabes foram trabalhar em países da Europa central, aparecendo esse fenômeno de culturas muito distintas vivendo lado a lado. A escola, evidentemente, teve que se debruçar sobre esse problema e o sentiu fortemente, na medida em que as diferentes culturas apareciam dentro da mesma escola, dentro da mesma classe. Recentemente, vocês se lembram, o governo da França vetou o uso de véus dentro das escolas. Na Baviera, há dois anos, houve um famoso e muito polêmico processo de proibição dos crucifixos nas escolas. A Baviera é uma região muito católica e usava os crucifixos dentro das escolas; os defensores da escola pública e laica queriam que esse uso fosse vetado, em parte, em decorrência da presença de outras culturas, que professam outras religiões e que se sentiam afrontadas pelos símbolos de religiões que não a sua.

O multiculturalismo é, antes de tudo, um fato. É um fato que merece toda consideração e merece ser visto como uma necessidade contemporânea de convivência respeitosa e tolerante de uma cultura para outra. Eu dizia que é um problema bastante antigo. Nós temos a famosa *Carta da Tolerância*, de Locke, onde se trabalha a questão da tolerância religiosa. Temos o *Tratado* de Voltaire, que é referente ao mesmo assunto. Temos um livro famoso de John Stuart sobre a matéria. Mais recentemente, têm proliferado trabalhos sobre tolerância, multiculturalismo, respeito, etc. Então, isso é uma questão importante.

Outra questão que foi tratada hoje de manhã diz respeito aos universais. Inicialmente, a tendência era, simplesmente, pregar o respeito uns pelos

outros e deixar tudo como estava. Se isso, de um lado, é importante, de outro lado, incorre em certos riscos, que são próprios e peculiares à não-interferência de uma cultura sobre a outra. Temos dois caminhos. Um deles é deixar tudo completamente como está. Entretanto, esse é um caminho que, muitas vezes, envolve questões muito polêmicas. Eu vou citar um famoso caso de algumas tribos africanas que, por exemplo, mutilam as meninas quando pequenas. Diante desse fato, o que é mais conveniente fazer? Ficar em silêncio e dizer que isso é uma questão cultural deles ou, eventualmente, apoiar as vozes que, dentro dessas próprias tribos, já se rebelam contra isso? Apoiar essas vozes seria uma interferência numa cultura, seria uma opinião intolerante ou seria não tolerar algo que não deveria ser tolerado, ou seja, a mutilação das meninas? É um problema muito complicado, que já foi muito discutido. Essa questão da mutilação das meninas é um problema físico gravíssimo, em termos sexuais. O multiculturalismo puro pode levar a um relativismo total, quer dizer, tudo vale, tudo é permitido, tudo tem igual valor, ou seja, valores que poderíamos considerar próprios do ser humano, numa perspectiva do universal, estariam descartados. Isso não é muito simples porque, no caso de ocorrer qualquer barbarismo, qualquer barbaridade, não se pode interferir, é preciso admitir e deixar.

O outro tema com o qual nos defrontamos, às vezes, é o da cultura popular. Temos que respeitar a cultura popular. Na verdade, não se pergunta o que é, efetivamente, uma cultura popular. Certas coisas ideológicas que são plantadas pela mídia e pela propaganda e são cultivadas depois, aparentemente com um sentido popular, têm que ser deixadas como estão porque são populares. O que é uma cultura popular? Eu acho que essas questões têm que ser levantadas. Eu, por mim, acho que o multiculturalismo é importante, mas ele só encontrará bons caminhos se introduzirmos nele o que alguns autores europeus atualmente chamam de “ética mínima”. Existem alguns princípios universais em nome dos quais é possível defender certos pontos de vista, independentemente de culturas regionais. Sem desrespeitar as culturas regionais, mas pela ética mínima, por exemplo, tem-se o direito à integridade física, para voltar ao caso da cultura africana. Não há nenhuma cultura que, em nome do

culturalismo, não do regionalismo cultural, possa se atribuir o direito de mutilar alguém fisicamente. Quer dizer, o respeito à integridade física, à dignidade humana, é um princípio que é próprio do ser humano, seja ele quem for, esteja ele onde estiver.

Outro aspecto importante é que não basta, simplesmente, deixar as coisas num relativismo conivente. É preciso colocar as culturas em diálogo, em discussão, não com a intenção de uma suplantar a outra, mas no sentido de uma busca social, comunitária, dos melhores caminhos para aquela sociedade onde vivem diferentes etnias e culturas. Isso só será possível na medida em que cada etnia tiver a sua identidade, souber articular a sua identidade e aprender a não se defender a qualquer custo, mas saiba dialogar com as outras identidades culturais. Eu acho que é possível o respeito, a tolerância de diferentes culturas, em espaços físicos razoavelmente comuns, sem, no entanto, deixar de debater uma visão comum, comunitária, um projeto social que, enfim, garanta, por exemplo, princípios como a democracia, a dignidade, o respeito. Esses são os fundamentos sobre os quais se baseiam os direitos humanos. É um debate longo e não acabado, mas, pelas tendências que vejo hoje, ele passa um pouco pelos universais, que era o grande debate da Idade Média.

O terceiro ponto levantado foi a questão da ética, pelo professor José. O meu texto não fala explicitamente da ética, não uso muito esse termo, mas concordo que, realmente, a ética perpassa toda essa problemática. Eu usei no texto a palavra “justiça”. Tenho usado esse termo porque a palavra “justiça”, em Platão, desde as origens da civilização ocidental, é fundamentalmente uma questão de ética. Quando Platão pergunta o que é a justiça, ele está perguntando o que é a ética, ou seja, quais são os princípios que devem nortear e fundamentar a convivência dos seres humanos. Nesse sentido, a questão da universidade e do compromisso social está intrínseca e profundamente ligada à ética, ou, se vocês quiserem, à democracia. Trata-se de não criarmos um corpo dentro da sociedade que seja subvencionado pela própria sociedade, mas que trabalhe contra os interesses da convivência pacífica e democrática, digna e justa dessa mesma sociedade. Então, trata-se, realmente, de uma questão ética no

seu sentido mais profundo. A questão da tolerância e a questão da universidade e do compromisso social são, na verdade, um compromisso ético. É por isso que também se fala tanto em ética na ciência, hoje. Essa é minha posição com relação a esse tema. Talvez valesse a pena, na elaboração final do texto, dar um pouco mais de destaque a ele. Agradeço pela observação.

Agora, um comentário sobre os famosos pêlos. Acho que você tem razão, sob vários aspectos. Eu usei essa imagem, que é do Walter Benjamim, num sentido um pouco diferente do que você, digamos assim, pôs na minha boca. É uma alegoria, na verdade. “Pentear a história a contrapelo”, no quanto eu entendo de Walter Benjamim, significa não cultivar um pensamento meramente concordante; não ir apenas no sentido do crescimento dos pêlos; não acariciar a realidade e concordar com ela, simplesmente, mas pentear essa realidade a contrapelo para ver o que realmente está na raiz, o que está na pele e, a partir daí, fazer uma reflexão. “Pentear a história a contrapelo” é interrogar, é buscar a raiz dos problemas, é buscar a razão dos problemas, é cultivar, enfim, um pensamento crítico. Eu acho que até ali nós poderíamos concordar. Ele era marxista demais para usar a imagem nesse sentido e simplesmente não querer transformar nada. Acho que se trata, até certo ponto, de uma leitura do que Walter Benjamim queria dizer. Eu usei a imagem do “pentear a história a contrapelo” no sentido de que a função da universidade é uma função que deve implicar o espanto, que deve implicar a pergunta, que deve implicar a reflexão crítica sobre a realidade. Ela não pode, em nenhum momento, ser simplesmente sistêmica, ou seja, aceitar as coisas como querem que as aceitemos. Para isso, precisamos mudar a imagem da própria universidade. Não basta, a partir de dentro da universidade, imaginar que possamos fazer uma reflexão crítica permanente. É necessário que toda a imagem da universidade passe pelas políticas do que se criou de imagem da universidade. Exige-se dela uma determinada produtividade, o que cria uma falsa imagem de universidade. Agora, isso é uma coisa espalhada pela sociedade, plantada na universidade. Esta tem que ser produtiva, em um determinado sentido, pois, do contrário, será inútil. Ou seja, o que a universidade, efetivamente,

deveria fazer é uma coisa inútil, e ela tem que abandonar isso. Essa é a grande imagem. Não basta perguntarmos o que a sociedade quer da universidade, o que os estudantes querem da universidade. O que os estudantes, em grande parte, querem é o que eles repetem. E eles repetem aquela imagem, que é uma imagem disseminada, plantada na sociedade. É uma imagem acrítica, que os estudantes trazem para dentro da universidade. Sempre tenho brigado com os meus alunos nesse sentido, sobretudo com os que vêm nos primeiros semestres. Se se pergunta a eles o que querem, eles, fundamentalmente, querem receber uma formação profissional bem clara, bem delimitada, para que, com os conhecimentos e as habilidades que a universidade lhes proporcionar, possam ganhar mais dinheiro. Em termos bem grosseiros, é isso. Quanto mais fácil for fazer isso, melhor. Quanto mais facilmente o estudante puder só passar aquelas horas na sala de aula e o professor der esses conhecimentos e essas habilidades de que ele precisa, tudo bem mastigadinho, melhor será. Nesse sentido, a biblioteca é um pouco dispensável, assim como o estudo. É por isso que eles querem que o professor seja bem detalhado, bem claro, bem objetivo e não lhes dê nada de teoria, porque esse negócio de teoria é pura besteira.

E eu digo a vocês que a própria universidade não é inocente nisso. A própria universidade, em grande parte, contribuiu para a construção dessa imagem, e hoje estamos sofrendo e lutando contra isso. Minha esperança e meu otimismo são que o certo mal-estar que existe com relação a isso está se disseminando um pouco, pelo menos, entre os pensadores de ponta, dentro da universidade. Não sei se vocês lembram como se ensinava Geografia há quatro décadas. Isso mudou profundamente. Se levarmos em conta as interrogações que fizeram a Milton Santos, no contexto da Geografia, esta mudou de cara, e para melhor. Para muito melhor. Vocês lembram o que nós fazíamos nas aulas de Geografia? Decorávamos os nomes dos rios do lado direito do Amazonas, do lado esquerdo do Amazonas, as capitais de todos os estados, as capitais de todos os países. Era um “besteiro!”. Hoje já não se faz mais isso no ensino de Geografia. A Geografia humana é outra coisa completamente diferente. Estou dando esse exemplo para também não ser tão pessimista quanto o meu amigo Jaime.

Em primeiro lugar, acredito que a extensão é uma coisa muito importante na universidade. A minha crítica com relação à extensão não é propriamente contra ela em si, uma extensão feita de uma forma não-assistencialista, uma extensão integrada com a docência e a pesquisa, uma extensão que, inclusive, operacionalize muitas coisas de uma forma talvez mais ágil, sobretudo em alguns lugares em que as circunstâncias sociais exigem uma agilidade e uma operacionalidade maiores. Não tenho absolutamente nada contra isso, muito pelo contrário. O que eu critico na extensão é que, em muitos casos, e me corrijam se eu estiver errado, a extensão é o terceiro pé do famoso tripé que sustenta a universidade. No começo, dizia-se que eram dois pés; depois se juntou o terceiro, que é o da extensão. Ou seja, é a extensão que faz a relação entre a universidade e a sociedade. As outras duas podem ficar completamente alheias e não precisam se ocupar dessas coisas mais práticas, mais banais. Não precisam encontrar uma resposta com relação ao seu compromisso social. Essa é a minha crítica.

Já que você mencionou universidades como a Unicamp, há, também, na Unicamp, independentemente das circunstâncias sociais, um problema forte com relação a isso. A Unicamp tem um setor de extensão. Você sabe quantos cursos de extensão a Universidade de Campinas oferece por ano? Mais de mil. Todos pagos. São caros, caros mesmo. É um volume muito grande de dinheiro. É esse tipo de coisa que eu acho muito problemática na universidade pública e vai diretamente ao encontro de interesses empresariais. Eu solicitaria que essa complexidade fosse mais bem compreendida, quando digo que não é possível explicitar e detalhar tudo num texto. Mas eu não tenho, em princípio, nada contra a extensão em si, quando ela é feita a partir de certas premissas que se enquadrem no compromisso social da universidade e, sobretudo, quando ela não é um apêndice com relação aos dois outros pés sobre os quais a universidade se baseia. De forma bem genérica, a minha crítica é relativa a certo tipo de extensão que é feita e que eu acho que tem um caráter fortemente ideológico e, às vezes, até um caráter assistencialista, e a universidade pensa que cumpriu o seu compromisso social. É isso que eu critico.

É apenas um comentário a respeito da questão da extensão. Não sei se vou falar alguma blasfêmia. Acho que determinados programas de extensão, da forma como são encaminhados, atingem certos níveis em que se confundem com a pesquisa. O próprio processo da atividade extensionista, elevado à enésima potência, produz conhecimento; a própria atividade de extensão produz conhecimento. Então, em determinados níveis, pesquisa e extensão se confundem. Eu só queria deixar isso claro, porque sempre penso que a extensão tem um alcance tal que, em determinadas situações, se faz produção do conhecimento com atividade extensionista.

Permitam-me dizer, ainda, uma palavrinha sobre as licenciaturas. Eu considero essa questão bastante grave, porque elas deveriam estar integradas a um projeto da universidade, à consciência da universidade, ao sentido da missão da universidade, mas são tratadas como filho pródigo, são vistas como apêndices de somenos importância. Eu fico admirado com a universidade, que deveria ser uma instituição educacional por excelência e que reconhece, de modo geral, a importância da educação para um projeto de nação.

Quanto às licenciaturas e à formação de professores, mais uma vez, não se trata, apenas, de questões relativas a salários, que são, às vezes, um tanto difíceis. Vejam, por exemplo, o caso da minha universidade. Em primeiro lugar, trata-se de uma região onde os professores não recebem tão mal. Isso até parece uma blasfêmia, mas vou lhes dar um exemplo bem concreto. Minha filha é engenheira civil; o primeiro emprego que ela conseguiu, a muito custo, pagava, sem carteira assinada, R\$600,00 por mês, em Campinas. Eu tenho uma menina que faz Pedagogia, que fez aquele antigo magistério, e passou a trabalhar meio período no município de Campinas, ganhando R\$1.500,00. Não é bem só a questão do salário. Dentre os professores que se formam ali, não conheço nenhum que fique desempregado, a não ser que não queira trabalhar. Todos eles arrumam emprego porque estão faltando professores. Os salários são ruins, não são altos, mas, dentro do mercado, pelo menos naquela região, não são tão ruins.

Tomem, por exemplo, o caso de um professor de Física, que não tem futuro em termos profissionais, quase zero; dos alunos que entram, nenhum quer fazer licenciatura, todos querem fazer bacharelado. Quantos vão trabalhar, ao final das contas, na área de Física? De 30, 40, talvez um. O resto vai fazer licenciatura. Quando eles acabam o bacharelado, saem da universidade e depois voltam para fazer a licenciatura porque não conseguem emprego. Isso, porém, não é assumido pela universidade; a universidade não discute isso. Os físicos se negam a discutir isso. Os matemáticos se negam a discutir esse tipo de coisa. Eles não querem nem saber. Isso é uma coisa que eu acho que não dá para resolver apenas de dentro da universidade, precisa haver uma mudança de mentalidade com relação à identidade da própria universidade.

Carlos Roberto Antunes dos Santos: Inicialmente, eu queria destacar ambos os textos. São textos extremamente instigantes, muito bem construídos, que convergem em muitos pontos, na minha opinião. Não tenho questões a levantar, apenas algumas considerações a fazer, porque concordo plenamente com as reflexões aqui expostas.

Quanto ao texto do professor Sérgio, quando ele comenta que o mercado é uma má companhia, gostaria de dizer que parto de uma frase do antigo primeiro ministro da França, Leonel Jospin, que, numa reunião da Unesco, declarou o seguinte: “A universidade não pode ignorar o Mercado, mas ela não pode ser regulamentada pelo Mercado”. Eu começo com essa frase do Leonel Jospin, destacando que, se a universidade desconsiderar a sua soberania, o mercado será uma má companhia. Quando o professor Sérgio aborda, no seu texto, a globalização, o neoliberalismo, o desaparecimento do Estado/Nação e do Estado do Bem-Estar, eu fico pensando que, se isso realmente acontecer, o que nos restará? O que, então, temos hoje? Eu acho que, diante das condições que aí estão, com o avanço cada vez mais forte da tecnologia, acabamos vivendo numa espécie de “Sociedade do Bem-Estar Ativo”, onde o trabalho produtivo é a variável essencial. Pelo menos, é essa leitura que faço, sem concordar com isso. É apenas uma constatação. Eu acho que o

Estado do Bem-Estar Social cede espaço para o Estado do Bem-Estar Ativo, onde o trabalho produtivo, como já acentuei, é a variável essencial. Isso, entretanto, não significa qualquer trabalho. No âmbito da mundialização, prevalece o trabalho com qualidade, trabalho produtivo com qualidade, trabalho produtivo qualificado, e, aí, o domínio é da universidade. É um passo para se chegar à excelência, que o professor Sérgio aborda com muita propriedade. Eu fico pensando, por exemplo, como é que se insere a Lei da Inovação nesse contexto. Se ela não se enquadra em toda essa cadeia de modelos que nos assolam hoje, passamos a entender o significado de uma “universidade em ruínas”. Essa é apenas uma consideração que faço a partir do texto muito interessante do professor Sérgio.

Só para comentar mais uma coisa, quando o professor Sérgio considera os valores que devem ser resgatados para se recuperar a idéia de universidade, ele elenca diversos fatores. Um deles é denunciar o sistema de avaliação meramente contábil e propor algumas alternativas. O Sinaes é exatamente uma resposta a isso. Um dos aspectos que destacávamos em relação ao antigo Provão era exatamente no sentido de não se estabelecer uma avaliação meramente quantitativa, contábil. Quando tivemos contato com os dados existentes é que constatamos o que o Provão significava para o ensino privado. Houve, nesse sentido, usos e abusos do Provão. Quando o professor afirma que é preciso denunciar o sistema de avaliação meramente contábil, eu acho que uma resposta é exatamente o Sinaes, que, aqui, todos conhecem. Esses são alguns rápidos comentários a respeito do texto do professor Sérgio.

Gostaria, agora, de fazer algumas considerações sobre o texto do professor Pedro, que também é um belo texto. Muito interessante. Primeiramente, refiro-me ao que o professor diz sobre o que deve ser uma universidade. A universidade tem que fazer o que sabe, o que pode e o que deve fazer, que é a produção do conhecimento e a transmissão desse conhecimento com qualidade. Essa é, basicamente, a função da universidade, a produção e a transmissão do conhecimento por meio do ensino e da extensão. Então, é isso que ela deve fazer para formar bons

profissionais e contribuir para o desenvolvimento. Isso é um compromisso social ou a função social da universidade. Quanto ao assistencialismo “ que o professor Pedro enfatiza e que eu também critico muito “ o fato é que, em algumas universidades, a atividade extensionista é meramente assistencialista, mas não existe assistencialismo, dentro da universidade, no âmbito dos hospitais universitários, que é um assistencialismo dentro de um esquema de hospital-escola, em que, com a prática do assistencialismo, também se faz pesquisa, extensão e ensino. Isso é o que deve ser um hospital-escola, um hospital universitário. Ele pratica o assistencialismo, mas, ao fazê-lo, ensina e faz pesquisa. Isso tem que ser bastante considerado. É por isso que os hospitais universitários não podem ficar à parte da universidade. Vez por outra, ocorre um movimento para afastar os hospitais universitários da universidade porque eles precisam captar recursos, sobreviver, etc. Isso significa distorcer os fundamentos de um hospital-escola. Essa é minha visão do assistencialismo dentro da universidade.

Outro tema polêmico é o das quotas. Acho que isso passa um pouco pelo assistencialismo, que é o que se condena. Eu sei que, até mesmo no próprio Projeto de Reforma da Universidade, está previsto que, até 2015, serão implantadas as quotas, principalmente, para os alunos das escolas públicas, carentes. Nesse caso, nós já entramos no Projeto de Reforma da Universidade, que o professor Pedro comenta em seu trabalho. A meu ver, o texto da reforma tem pontos interessantes, mas o conjunto é passível de muitas críticas.

Quanto à Reforma da Universidade, pelas leituras e releituras que faço, acho que é um texto que trata muito mais do ensino do que da educação, isto é, trata muito mais do ensino superior do que da educação superior. Por quê? Porque eu não considero que se possa discutir um Projeto de Reforma da Universidade separadamente de uma discussão sobre a educação como um todo no Brasil. A Reforma da Educação Básica tem que ser discutida com o projeto de Nação que queremos. Como é que se pode discutir uma Reforma da Universidade à parte da discussão de um país, com todos os problemas que temos? Eu comentei

isso ontem. Como podemos pensar numa expansão da universidade sem que sejam alocados os recursos necessários? Até que ponto a educação é prioridade? É aí que entra a questão das quotas, porque melhorar a educação básica é fundamental. É primordial melhorar a qualidade da educação para que se possa ter estudantes nas mesmas condições de qualidade, tanto os que vieram das escolas privadas, como os que estudaram em escolas públicas, concorrendo em igualdade de condições. Tudo isso para dizer que eu considero educação como um direito público e não como um serviço. É um direito público e não um bem de serviço.

Só para complementar, quando o professor Pedro destaca a autonomia da universidade como instância crítica da sociedade e do sistema, acho que isso nos coloca diante de alguns problemas. A universidade não está separada da sociedade; ela está inserida em uma sociedade. Hoje, uma das grandes potencialidades de um determinado país não é só ter um alto arsenal bélico. Hoje, ter um arsenal de conhecimentos científico-tecnológicos é muito importante. E o que se faz? Como não se tem uma produção avançada do conhecimento no Brasil, então se importam os pacotes. Qual é o papel da universidade, nesse processo? Acho que a universidade tem que contribuir para o desenvolvimento, numa alusão ao que o ex-ministro Jospin disse, no sentido de que a universidade não pode ser regulamentada pelo mercado, mas tem que produzir conhecimento científico-tecnológico visando ao desenvolvimento do país, porque isso só reforça a soberania. Por mais que eu concorde com o que o professor Pedro afirma e com o que o ex-ministro Jospin declarava, a universidade é um lugar fora do poder. Não tenho dúvida sobre isso, mas é preciso entender que a universidade está inserida em uma sociedade e que vivemos em um mundo globalizado ou mundializado, onde a produção e o conhecimento científico-tecnológico estão no centro do quadro, com interesse universal. E a universidade tem que estar presente, colaborando, pesquisando e assim por diante. Eu sei que esse tema tem suas complexidades, mas ele passa pela autonomia da universidade porque se trata da soberania do país. A universidade tem, realmente, que contribuir com esse processo. Essas são minhas considerações. Obrigado.

Wrana Maria Panizzi: Eu também quero dizer que é muito bom poder estar em uma reunião como esta e ler os textos que o professor Sérgio e o professor Pedro apresentaram. Não vou fazer, especificamente, comentários sobre eles, mas tecer apenas algumas considerações gerais, talvez um pouco mais sobre como eu vejo a oportunidade deste encontro, especialmente, o seu conteúdo.

Eu não gosto muito de falar de coisas do passado, mas também não posso colocar a minha experiência na lata do lixo. Afinal, eu fui reitora durante oito anos, era feliz e sabia. Gosto de deixar isso bem claro. Só que acho que vivi muitas angústias, e este momento me propicia lembrá-las. Uma vez, eu até tive a oportunidade de dizer que não tínhamos uma função de governo, mas uma função de Estado, até para preservar a própria autonomia da universidade. Na verdade, o reitor era escolhido por um processo eleitoral. O compromisso era, sobretudo, com a instituição. Procurei ter isso sempre presente, o que não é fácil. Eu me lembro das angústias todas de como fazer com que essa universidade tão tradicional, não no sentido clássico, no verdadeiro sentido da palavra “tradicional”, mas no sentido do gasto, do pejorativo, do não-correto, fosse desconstruída. Era aquela universidade tão arcaica, tão vinculada, que se deixava levar tanto pelas más companhias, que era difícil poder provocar a desconstrução, porque, até pela própria correlação de forças, ela estava ligada a uma visão produtivista. Quando fui pró-reitora, uma das coisas que mais me espantou e que foi a primeira coisa de que me dei conta é que havia duas universidades. A primeira era o que se chamava de “universidade do mérito”. Um dia, um professor entrou na sala da reitoria e me disse: “Eu sou fulano de tal. Eu queria lhe dizer que eu nunca vim aqui, nunca vim lhe pedir nada, nunca pedi nada para a universidade e faz dezessete anos que eu trabalho aqui. Eu vim dizer que não dá mais. Eu preciso de um ar condicionado, senão, os meus instrumentos vão ficar todos danificados”. Aí eu disse: “Tudo bem, professor. Eu vou ao seu laboratório”. Fui lá, olhei, ele disse: “Isto aqui eu ganhei da empresa tal, aquilo eu ganhei da empresa tal”. Cada um dos instrumentos ele tinha ganhado de alguém. Aí eu disse: “Eu só queria fazer algumas perguntas: o senhor não ganhou nada da universidade? O

senhor recebeu o salário? O senhor tem algum projeto?”. Eu não vou entrar nos detalhes da conversa, mas ela é absolutamente simbólica. Na verdade, há uma outra universidade e ninguém precisa da universidade da qual eu era reitora e na qual ele era professor, porque o que garantia ganhar e ter essa respeitabilidade lá fora era a universidade na qual eu me senti síndica. O que importava era resolver o ar condicionado, a luz que não funciona ali, o barulho que vem lá não sei de onde, e só. Era preciso fazer isso com poucos recursos, que se tornariam cada vez mais poucos. Isso me lembra um pouco essas duas universidades. Então, havia a universidade chamada de universidade da pesquisa, da investigação, que fica mais bonito ainda. Eu concordo com o senhor quando faz distinção entre essas palavras e eu gosto mais desse termo porque ele é mais expressivo da efetiva pesquisa, no seu sentido mais amplo. Isso aí era uma angústia que a gente vivia profundamente. Eu me pergunto se joguei fora oito anos da minha vida. Eram períodos em que era preciso resistir, porque temos que lutar pela nossa legitimidade. Quem trabalha com esse bem público que é o conhecimento, quem trabalha com esse bem público que é a educação, vai ter que lutar sempre pela sua legitimidade porque nossos inimigos, os que estão contra, as más companhias, estão não só no mercado lá fora, mas também aqui dentro. Não pretendo mais ser reitora, mas eu me perguntaria, se fosse reitora outra vez, o que eu faria, depois deste período de quase um ano fora, em que a gente fica com essas angústias todas, umas mais claras, outras menos claras, em que se perde a inocência e uma porção de outras coisas. O que se poderia fazer na desconstrução ou na construção da universidade nesse projeto em permanente construção, nessa instituição que se pensa e se repensa permanentemente? O que poderemos fazer para que ela seja mais orgânica? Por força, até, de ser reitora, eu tinha que deixar sempre muito clara essa discussão, mas, hoje, eu me permito afirmar que a extensão tem que parar de dizer que é a “prima pobre”, que é a “perna mais curta” do tripé. Ou nós assumimos nossas funções de preservadores, de mediadores e de antecipadores como um todo, na universidade, ou, então, vamos ficar sempre disputando um espaço, um lugar, para as nossas atividades. Pergunto-me, até, se não haveria um pouco desse aspecto do

caráter ideológico a que o professor se referia. Já que não podemos fazer o que a universidade pública merece como um todo, vamos criar algum programa, aqui e acolá, que lhe dê esse caráter. Afinal de contas, estaremos prestando mais um serviço à comunidade.

Nós ficamos contentes, é claro, porque somos todos “menores carentes”. A sociedade brasileira é menor carente; todo mundo precisa de afeto, todos nós precisamos. Todo mundo espera que o presidente fale e seja o nosso pai. Tivemos a oportunidade do maior diálogo, isso eu acho um grande mérito, até pago caro num livrinho que fiz. Em uma entrevista que dei ao jornal da universidade, logo que saí, a pessoa me perguntou como eu comparava a gestão de agora com a do tempo do Paulo Renato. Eu disse: “A diferença que eu vejo é que, antes, não se tinha muito a possibilidade do diálogo; hoje, nós temos”, mas eu ainda me ressinto da carência de um projeto efetivamente vinculado a um projeto de Nação. Sinto muito ter que dizer isso, embora tivéssemos o projeto A Escola do Tamanho do Brasil. Eu não posso dizer que não havia um projeto, porque, afinal de contas, não seríamos honestos se não tivéssemos a oportunidade de dizer isso aqui. Acho que a extensão, as licenciaturas, a licenciatura como alguma coisa que é nossa obrigação, nossa, se quisermos considerar, dentro do contexto, a reforma universitária como um processo educacional como um todo. A questão das quotas e tudo mais, quando a gente vai fazer com que a educação se qualifique de baixo para cima. Lembro que eu me contrapunha sempre ao Paulo Renato nesse sentido, mas, quando ele lançou o seu livro em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, eu era a única professora que estava na fila de autógrafos. Nem os amigos dele estavam lá. Um jornalista se espantou que eu estivesse lá e eu disse: “Eu discordo do ex-ministro Paulo Renato de Souza, vim aqui para buscar o livro dele e também quero o autógrafo dele. Ou ele me convence, ou eu continuo discordando”. Quando cheguei à frente dele, ele ficou mais espantado ainda e chegou a dizer: “Você, aqui?” “Sim. O senhor foi ministro durante tanto tempo, eu fui reitora. Nós discordamos, mas eu quero lhe dizer que, na condição de ministro, eu sempre o respeitei e as discordâncias foram feitas respeitosamente”. O ex-ministro Cristovam Buarque disse um dia, numa reunião que houve

na PUC durante o Fórum Social Mundial: “Os institutos de Física tinham que parar de fazer pesquisa e preparar para a licenciatura. Sobram vagas na licenciatura de Física”. Aí, as pessoas que estavam ali ficaram um pouco nervosas, eu estava à Mesa, tive que assumir a defesa. “Primeiramente, nós temos uma falta de duzentos e cinquenta mil professores, para o ensino médio, de Física, Química, Matemática e Biologia”. Eu fui a 519 formaturas, como reitora, e, na licenciatura de Física, sempre havia um ou dois alunos e eles se sentiam como os tais. Vamos valorizar a carreira do professor em todos os lados, no ensino, a educação em todos, que teremos, também, pessoas que vão querer ser professores de Física, Química, Matemática, lá no ensino médio. E nós, da casa, vamos discutir efetivamente essa questão.

Eu tenho sido crítica da reforma universitária. Algumas críticas o professor Carlos já antecipou, outras tantas não vai dar tempo de fazer aqui, mas uma coisa é a seguinte: fazer e discutir reforma universitária é fazer isto aqui. Isto aqui é discutir uma reforma universitária porque é discutir a universidade por dentro, efetivamente, é não fazer aquela discussão que o Boaventura fazia, não no último artigo dele, porque está muito complicado. Ele tinha que ficar mais quieto. Ele pecou, com todos os méritos que possa ter, quando disse que ficamos somente na questão institucional, na crise institucional, não na hegemônica ou na de legitimidade, como ele chama as três crises. Por que não discutimos essas coisas? Isso é que é discutir reforma universitária. Dissemos isso no primeiro encontro que tivemos com o presidente Lula e o ex-ministro Cristovam Buarque. É preciso ter um programa de urgência para atacar “os problemas enfrentados pela universidade” e para poder “recuperá-la” aos poucos e, “então”, começar a mudança. A verdadeira reforma é muito maior, muito mais demorada, muito mais ampla, demanda muito mais discussão e tem que perpassar os movimentos sociais. Eu vejo “esse projeto de reforma que foi encaminhado ao Congresso” como uma forma de ir aos poucos minando e “impossibilitando a discussão” do que se possa reproduzir aqui e acolá. Por isso, eu sugiro, também, que, além destas falas, façamos uma autocensura. Seria interessante se cada um de nós se comprometesse, aqui, a escrever duas ou três páginas, salientando

os temas mais importantes que vimos nesta discussão, pois acho que isso valorizaria tudo o que se disse aqui, sem a preocupação de ser uma produção acadêmica, mas, muito mais, o que esse tipo de discussão traz para a gente.

Em relação à questão da identidade, às vezes, eu me acho jurássica quando a gente a discute, mas, sem dúvida, ela é fundamental porque é a identidade da instituição universitária e a identidade do país, do lugar onde nós olhamos para o mundo. Um outro aspecto que o Carlos também disse que é importante e que passou em brancas nuvens é a Lei de Inovação no contexto efetivo das nossas universidades e num projeto. Acho que lá na Universidade de Juiz de Fora, na minha época, aconteceu apenas um seminário abordando esse tema e, assim mesmo, paralelamente. Eu acho que esse assunto deveria ser muito mais discutido à luz do que aqui foi tratado, porque ciência e tecnologia são questões de soberania. Agora, qual soberania? Como? Em que sentido? Em que aspecto? Eu acho que isso tem que ser discutido.

Por último, eu não me perdoaria se entrasse no avião sem ter dito isto, depois que fiquei sabendo que a nossa colega, professora Ana, representa a SESu: acho que uma discussão como esta, em um ministério como este, não pode ser feita sem que a SESu, que tem a responsabilidade das políticas universitárias, esteja participando ativamente e envolvida nesse tipo de discussão. Com todo o respeito que tenho aos meus colegas Jorge e Lúcia, da extensão, acho que deveríamos ter aqui, também, outras representações. Afinal, compromisso social é da universidade como um todo.

Fora isso, eu quero dizer que, para quem está há um ano na “planície”, foi muito bom eu ter podido voltar. Depois que deixei de ser reitora, voltei uma vez ao MEC para participar de uma reunião que não foi nada agradável, mas é muito bom eu recuperar, a tempo e a hora, a oportunidade e o prazer de estar aqui e de aprender tanto; pelo menos, de ser instigada por essas tantas coisas. Eu vou ler todos os textos dos senhores com o maior entusiasmo e com uma vontade louca de voltar e começar chamando

os estudantes para discutir. Na verdade, se alguém pode ajudar-nos a tornar tudo isso realidade, são os estudantes.

Ana Canen: Mais uma vez, quero dizer que fiquei bastante honrada com o convite para participar deste evento. Para encerrar, acho que nunca é demais elogiar o Inep por esta oportunidade ímpar de travarmos esses diálogos. Acho que fiz novas amizades e novos interlocutores, certamente. Também me honrou bastante ser convidada para representar a SESu. Acho que isso marca um momento em que um diálogo certamente crescente está sendo apontado entre o Inep e a SESu. Acho que é como o que a professora Wrana diz: quanto mais diálogo tivermos, quanto mais articulação, mais efetivamente poderemos construir um projeto de avaliação, um projeto de universidade, um projeto de Nação. Da minha parte, sempre que eu puder contribuir para tanto, estarei à disposição.

Quanto ao simpósio propriamente dito, quero dizer que a questão do compromisso social e da universidade, falando um pouco do meu lugar, que é o lugar da avaliação, do multiculturalismo, ainda é uma questão que temos muito a discutir. Tenho um artigo que vai sair em breve na Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em que debato as tensões da avaliação. Concordo que a diversidade e a regulação constituem uma grande tensão, um grande desafio. Sob o aspecto multicultural, não-relativista, não preconizo uma diversificação tão grande a ponto de não haver um diálogo dessa diversidade com padrões de regulação. Estou reforçando que concordo com as palavras do professor Pedro. Creio, por outro lado, que temos muita dificuldade em trabalhar com tensões. Tendemos a querer trabalhar com dualismo – ou é isto, ou é aquilo, ou é universalismo, ou é relativismo. Em um de meus textos sobre o assunto em pauta, proponho um universalismo *a posteriori*, ou seja, que se tenha um mínimo de valores humanos e que eles sejam ressignificados nos diálogos com as diversas culturas. Acho que compromisso social e avaliação são temas que, necessariamente, vão passar por tais tensões, porque não vamos poder trabalhar só com o universal, com a regulação. Por outro lado, se quisermos garantir um vocabulário

comum, um projeto de Nação, um projeto de universidade, também não vamos poder relativizar, no sentido de dizer que é bom o que aquela universidade faz, ou seja, não poderemos simplificar e dizer que, se ela cumpre com a sua missão, está bem. Temos que ver também o que as instituições entendem por compromisso social, no sentido de um projeto do que entenderíamos, minimamente, como compromisso social. Eu acho que essa tensão vai ter que ser muito bem trabalhada. Isso é o que gostaria de deixar registrado. Não são respostas, mas questionamentos que vão surgindo. Os artigos apresentados, as palestras e os debates não mostraram apenas a complexidade, mas, também, a riqueza deste debate.

Então, mais uma vez, quero expressar meus agradecimentos e me desculpar por ter de sair um pouco antes do término, por causa do meu horário de voo. Quero, também, dizer que estou muito contente e disponível para ajudar nesse debate, porque, certamente, encontrei aqui uma comissão organizadora muito competente, sendo que alguns dos membros eu já conhecia de outras oportunidades, pelo grande compromisso com o não-dogmatismo, que eu acho que é a principal pedra de toque do multiculturalismo e da universidade. Sou de opinião de que o não-dogmatismo, a pesquisa, a crítica são extremamente importantes, e isso eu encontrei na organização deste evento.

Estou muito honrada de estar representando a SESu e de participar de experiências diversificadas com colegas tão comprometidos com essas questões, como o professor Dilvo e o professor José. Só tenho que agradecer e manifestar a minha alegria. Muito obrigada à Jaqueline, à Palmira e a todos os organizadores do evento, inclusive aos que atuam por trás dos bastidores. Eu sei o que é organizar um evento deste porte. Enfim, quero fazer um agradecimento geral e dar os parabéns a todos.

Betânia Leite Ramalho: Neste momento em que nos vamos encaminhando para o fechamento do simpósio, eu gostaria de agradecer ao Inep e de parabenizá-lo por tudo que está sendo discutido, não só no presente evento, mas nos simpósios que já aconteceram. Tais iniciativas

estão abrindo espaço para representações, buscando as associações, os parceiros, para se pensar em temas que são decisivos, no momento atual, sobre o compromisso social da universidade. Fiquei muito satisfeita com a possibilidade de participar das palestras de ontem e das que ocorreram hoje.

Eu gostaria de me referir a um dos aspectos que o professor Pedro mencionou em sua palestra quanto ao projeto de universidade, à missão da universidade. Ele destaca a questão da docência e do ensino no ensino superior. Esse ponto me toca muito, porque é o meu campo de estudo: a formação, a docência, o ensino, a aprendizagem, o que acontece com o ensino na universidade. Isso é instigante para quem acredita na responsabilidade nossa de insistir em abrir espaços de reflexão sobre o que é competência social da universidade. É muito desanimador o fato de estarmos, ainda, vivendo o momento em que a dimensão do ensino continua tão silenciada no âmbito da universidade. O ensino, no ensino superior, é a dimensão que acredito ser muito mais silenciada do que a da extensão universitária, assunto aqui discutido. Precisamos fazer uma reflexão sobre o professor universitário, o seu papel de docente, portanto, que modelo de ensino, de aprendizagem, que modelo de docente nós temos, nós formamos em nossos cursos de licenciatura. Como podemos continuar na busca de um projeto de universidade democrática, transformadora e que realmente ganhe a dimensão que todos nós estamos colocando aqui, se essa questão está tão pouco presente entre nós, os docentes.

Na verdade, nas reuniões de nossos departamentos, nos juntamos para discutir quase que somente os aspectos da burocracia acadêmica. Alguns toleram pouco essas reuniões distanciadas de uma discussão mais profunda sobre o projeto didático, pedagógico e acadêmico da universidade. Pouco se discutem as conseqüências da atividade do ensino dos docentes e da aprendizagem dos alunos. Essas questões, quando levantadas, incomodam a muitos. Por quê? Quando começamos a perceber qual é o modelo e qual é o perfil de docente que a universidade, ao longo dos anos, vem acolhendo na sua estrutura, isso nos inquieta sobremaneira.

Por mais que possamos sonhar com essa missão de universidade emancipadora – eu fico muito otimista pelos resultados que temos –, estou muito preocupada com a falta de diálogo sobre essa dimensão do aspecto formativo e do ponto de vista da inserção desses professores educadores e comprometidos com a formação dos estudantes.

Se formos comparar todas as discussões que acontecem na universidade, poderemos perceber, facilmente, que tudo que se relaciona com o ensino ganha um peso menor, portanto, torna-se menos valorizado. Basta verificar a dificuldade que os cursos de licenciatura têm para relacionar-se com os demais cursos. Há um desequilíbrio evidente entre o que diz respeito ao ensino e às demais tarefas da universidade.

Por eu ser da Pedagogia, ao falar aos colegas sobre o tema, como estou fazendo aqui, a impressão que tenho é de que essa discussão pouco sensibiliza aos que parecem ensinar por obrigação, não por convicção e responsabilidade do ofício. Eu sempre digo que há colegas que parecem alérgicos às discussões didático-pedagógicas. Nós, os pedagogos, somos tachados, muitas vezes, como professores que só se preocupam com coisas pequenas, porque as coisas maiores não passam pelo agir docente na sala de aula. Assim vai sendo reproduzido esse modelo de universidade que separa as ações do ensino (graduação e pós-graduação) da pesquisa, da extensão, parecendo haver uma hierarquização consentida entre essas dimensões.

Então, pergunto-me o que nós temos e o que precisamos saber e fazer para avançarmos num projeto de universidade inclusiva, democrática, com forte responsabilidade social, de modo que essa temática não seja apenas uma retórica. Para mim, o que está em xeque, no âmbito de tudo que está sendo debatido aqui, é a questão do ensinar (sentido amplo) na universidade. Ensinar para transmitir? Para reproduzir? Para transformar? Qual dessas perspectivas nos convém? Somos uns tipos muito estranhos que nos unimos para levantar bandeiras, para colocar no poder o governo que queremos, mas não nos unimos para discutir essa dimensão que, para mim, é estratégica, porque tem tudo a ver com o perfil do aluno que a gente forma, com esse modelo de jovem brasileiro que estamos

colocando no mercado e com o modelo de universidade que se constrói. Assim, é inaceitável a ausência dessa discussão dentro da estrutura universitária, principalmente em um momento em que está sendo gestada uma reforma para o ensino superior do país.

Para concluir, não descansarei enquanto não tivermos, de fato, uma compreensão maior do nosso papel dentro da universidade nesse diálogo com as questões do ensino, do aprender, do formar esse jovem cidadão, seja médico, advogado, pedagogo. Não descansarei, tampouco, enquanto a universidade não incorporar a discussão de uma relação que considero indispensável, que é o ensino superior (e a pós-graduação) com a educação básica. Foi por isso que entendi muito bem, professora Wrana, no documento da Andifes, a excelente sugestão de projeto de reforma universitária que não pensa apenas no ensino superior, pensa na educação como um projeto para a toda a Nação. Temos que pensar em alternativas de desdobramentos do que está acontecendo aqui nas bases das nossas universidades. Não sei, exatamente, qual é o caminho. A professora Wrana sugere que registremos algumas impressões nossas que possam contribuir para esse fim, mas eu gostaria de ir um pouco mais além. Como poderia o Inep, com outras representações que estão aqui, fazer chegarem essas temáticas ao conjunto das universidades, seja por regiões, seja por associações? Eu acho que o momento é oportuno para isso e isso é mais que necessário.

Estamos com uma reforma que, no meu entender, poderá ser capenga se não insistirmos em recuperar essa dimensão educativa do nosso papel de docentes universitários. Acho, mesmo, que esse é um discurso de pedagoga. Eu assumo o discurso de pedagoga. Tenho a honra de ser pedagoga e de lutar pela causa da educação neste país, porque me incomoda demais o fato de ser uma professora universitária e não ver institucionalizada uma discussão acadêmica e política a respeito dos temas que levantei aqui.

Dilvo Ristoff: Essa idéia do projeto de Nação talvez seja a questão mais crucial que está por trás de tudo. O Alvin Tofler, no livro *O choque*

*de futuro*, diz que toda educação brota de uma imagem de futuro. Ele diz mais: “Se a nossa imagem de futuro estiver grosseiramente equivocada, a educação acabará por trair os seus jovens”. Por exemplo, imaginemos uma tribo ribeirinha, acostumada a viver nas margens dos rios. Enquanto guerras, epidemias, desastres naturais e coisas semelhantes não afetarem a vida dessa comunidade, os “professores” dessa comunidade vão saber exatamente o que ensinar. Mesmo que não haja um currículo escrito, vai haver um currículo, vão saber como ensinar os alunos a fazer canoas de troncos de árvores, como navegar nas margens do rio, como cultivar o solo fertilizado pelo rio, e assim por diante. E o Alvin Tofler pergunta: “Mas o que acontecerá se algo mudar?”, que é a nossa situação, hoje. Não estamos conscientes de todas as represas que estão sendo construídas. Apesar disso, eu gostaria de mencionar uma que está sendo construída, que é a internacionalização da educação superior. Mais e mais, vemos presentes as fusões, as aquisições. A Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (Ocde) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), juntas, referem-se à educação como um bem público global. Isso tem um efeito muito profundo sobre as organizações nacionais, inclusive quanto às identidades nacionais, à coesão social, à educação como parte do conjunto de valores de um povo. Se analisamos essas questões e as trazemos para dentro das universidades, acredito que, no geral, não temos dúvidas. Temos, sim, grandes concordâncias com relação ao futuro, só que elas estão num plano de abstração muito elevado. Exemplificando mais, eu diria que não adianta falar em residência, temos que saber se a minha residência é uma mansão, uma maloca, um apartamento ou uma casa, mas, no plano da moradia, nós nos entendemos. Precisamos definir um pouco melhor as coisas e acho que ainda há tempo de interferir, quando a reforma vier a ser discutida no Congresso.

Saindo desse aspecto mais geral e vindo mais para o específico, há tempos eu escrevi que havia três universidades entre as federais. No texto chamado *Campos partidos*, eu dizia, até brincando, que havia três tipos de universidades: uma se chamava Universidade do MEC (Unimec), que é a da graduação; a outra se chamava Universidade da Capes e do CNPq

(Unicc) e a outra era a Universidade das Fundações de Apoio (UFA). Já me disseram que existem cinco, sendo uma delas a dos técnicos administrativos. Dependendo da classificação, pode haver muitas. Se utilizarmos as categorizações que o Sérgio usou pela manhã, por áreas, acho que será possível criar vários tipos. Eu escrevi esse texto durante uma greve e percebi que a Unicc nunca entrou em greve. Ela vai muito bem, obrigado. Ela tem as suas bibliotecas próprias, os professores trabalham nos seus laboratórios, têm seus projetos de pesquisa, sua bolsa de produtividade, e assim por diante. A Unimec é financiada pelo MEC, que é da graduação. Quanto à UFA, vocês sabem que vende a própria alma. O Sérgio mencionou os mil cursos. Na verdade, dentro de uma universidade pública, o espaço público, o tempo público, as coisas públicas estão tão privatizadas, que é possível ter mil cursos. Na minha universidade, há três anos, existiam 98 cursos de especialização. Havia também programas de 72 mestrados pagos, oferecidos fora da sede, e outros 30 gratuitos. É muito difícil entender o conceito do que é público. Eu já não sei mais. Honestamente, tenho dificuldade em trabalhar esse conceito, mas temos que analisar essas mazelas. Não adianta perguntar só para os alunos, ou só para os professores de pós-graduação, ou só para os professores de graduação, ou só para os técnicos, ou só para o mercado qual deve ser o modelo de universidade. Não dá para pedir para cada um deles isoladamente. Eu tive um aluno que fez uma dissertação de mestrado para a qual ele consultou empresários, para saber que tipo de língua estrangeira a universidade deveria ensinar. O interessante é que eles não concordam entre si, existem diferenças profundas. Ele aproveitou a oportunidade e investigou várias outras divergências da área da administração, quanto ao comércio internacional. Ficou claro que tudo dependia do calor do momento. Isso prova que não dá para confiar muito nesse grupo chamado “empresariado”, embora tenhamos que trabalhar com a realidade existente.

O ex-ministro Cristovam Buarque dizia muito bem: “Nós temos que pensar no presente, no existente e no futuro que ainda não existe”. Esse é o papel da universidade. Eu acho que essa é uma boa definição, mas não dá para perguntar isso aos alunos. Eles têm um imaginário da

universidade que o Pedro caracterizou muito bem. É isso mesmo. Acredito que 90% desses alunos vêm para a universidade, como dizem os resultados do Enade e como já mostravam os resultados do Provão, em busca de formação profissional. Eles mesmos dizem: “Não venha com esse negócio de formação cidadã para o meu lado. Eu não vim para a universidade para isso”. Os alunos pensam na universidade operacional. Não adianta perguntar para o professor de pós-graduação ou ao pesquisador qual é a universidade ideal. Ele pensa do seu jeito. A universidade da pós-graduação se imagina pequena e catedrática; a da graduação se imagina grande e democrática, e a UFA só pensa no umbigo.

Isso me levou a pensar no que o Nisbet chama de “A degradação do dogma”. Como o Sérgio falou pela manhã, eu resolvi buscar uma reflexão em função do texto do Nisbet e vou terminar lendo um trecho para vocês. Vou começar com Marx e Engels, que dizem: “A burguesia, onde quer que tenha conseguido domínio, pôs fim a todas as relações feudais, patriarcais e idílicas. Sem qualquer piedade, ela rompeu os laços feudais que prendiam o homem ao seu superior natural, deixando entre os homens nenhum outro elemento de conexão, a não ser o mais despido interesse pessoal e o insensível pagamento em dinheiro. A burguesia afogou o mais divino êxtase do fervor religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimento genuíno, nas águas do egoísmo calculista. A burguesia retirou o que havia de sagrado de todas as ocupações até que honradas e admiradas com espanto. Ela transformou o médico, o advogado, o poeta, o homem da ciência, em seus assalariados. A burguesia retirou da família o manto sentimental e reduziu a relação familiar a uma relação meramente monetária”.

Essa descrição de Marx e Engels, da transição da sociedade européia, dos tatos ao contrato, do patriarcalismo ao economicismo, da aristocracia à burguesia democrática, aplica-se, com pequenas variações, às mudanças que vêm ocorrendo na universidade brasileira, em que uma nova burguesia acadêmica emblematiza a dramática dessacralização dos valores acadêmicos tradicionais em processo: do docente ao servidor, do docente ao atendente, da docência à instrução, do reitor ao síndico.

Eu acredito que ninguém prega o retorno ao passado feudal, porque acredito que a revolução do proletariado tenha como necessidade uma revolução burguesa, mas esta fracassou em muitos aspectos. Hoje, nós estamos em outro momento histórico. Sou de opinião de que precisamos trabalhar um conjunto de meias-verdades com as quais convivemos dentro do *campus* e que estão associadas a essas coisas. Por exemplo, a universidade é o docente. Eu acho que essa é uma meia-verdade, porque a universidade é muito mais do que isso. Temos que aproveitar a dessacralização que existiu para construir algo novo. Isso não significa que o docente seja intocável, distante, necessariamente desconectado da realidade, que ele tenha liberdade acadêmica, inclusive, para não cumprir planos, programas de disciplinas e horários de trabalho. Lembro que havia um professor, na época em que fui pró-reitor, que dizia que trabalhar às segundas-feiras era coisa de proletário. Ele não trabalhava. Nem às segundas-feiras, nem às sextas-feiras. Ele não tem liberdade para não gostar de alunos. A idéia de que a universidade ideal é a universidade sem alunos é, também, uma idéia que afeta, em grande parte, grandes universidades, hoje. A própria idéia de democratização tem relação com isso.

Eu estou colocando mais lenha na fogueira, porque acho que este objeto de discussão é longo, mas gostei muito da sugestão da professora Wrana de que façamos uma síntese, para podermos dizer quais são os principais pontos do debate que foram levantados ontem e hoje, sempre pensando no compromisso social da universidade. Isso tem que ser feito no calor do momento. Não podemos demorar a concretizar essa idéia.

Jorge Alexandre Onoda Pessanha: À medida que nos aproximamos do final deste evento, gostaria, mais uma vez, de manifestar minha gratidão pelo convite para participar de um momento tão instigante, motivador e apaixonante para todos nós, que somos viciados nos temas referentes à universidade.

Um aspecto que ficou bastante claro para mim, durante o simpósio, foi o da legítima preocupação de todos que aqui estão – e acredito que

isso não fique restrito ao grupo dos participantes – com o estado em que se encontra a universidade; contudo, acho importante não dissociar a análise sobre a universidade das questões da sociedade na qual a primeira está inserida. Precisamos refletir acerca do papel da universidade na construção da sociedade contemporânea, tão criticada por todos nós, e acerca da nossa responsabilidade, como professores e cidadãos, no cenário que hoje percebemos.

Comentei com a professora Wrana sobre a necessidade de nos abstrairmos, de sair da universidade para olhá-la como meros observadores e, nesse exercício, buscar um entendimento maior para tentarmos produzir algo novo. Ocorre que, após o término deste simpósio, precisaremos retornar ao cotidiano da instituição que pretendemos reconstruir. Qual será, então, a nossa visão dos problemas aqui mencionados? Após essas reflexões, gerando novo conhecimento, propondo novos caminhos, levantando novos questionamentos, qual será a nossa participação no movimento de reinventar a universidade? Será que daremos ao produto dessa experiência o destino dado a tantas pesquisas e estudos conduzidos nas universidades brasileiras, que é ir para a prateleira de uma biblioteca e lá ficar? Ou será que conseguiremos viver nossas próprias propostas?

A beleza e o valor dos textos apresentados aqui são inquestionáveis, as discussões foram instigantes, todo o simpósio ficará em nossa memória como um belo momento do qual tivemos o prazer de participar. Será este, porém, o único resultado de nosso trabalho nestes dois dias? Talvez devamos dar mais ouvidos à nossa própria crítica e agir de acordo com ela.

Quanto à questão levantada pelo professor Dilvo sobre a internacionalização do ensino superior, gostaria de relatar uma experiência que tive há dois anos, quando assisti a uma palestra em São Paulo, ministrada por um dos negociadores brasileiros na Organização Mundial de Comércio (OMC). Tratava-se, nesse caso, da pessoa que vai à mesa de negociação para discutir sobre todos os assuntos de interesse do país nessa organização. Em sua fala, percebi a pouca importância dada à educação superior na balança de negociações, quando comparada a outros

assuntos. Para eles, a prestação de serviços na área da educação nada mais é do que um elemento para compor o pacote a ser negociado. Não pude evitar a figura da pedrinha posta na balança para efetuar a tara. Na sua apresentação, ainda com a palavra, ele declarou não entender nada sobre educação.

Ao término da apresentação, durante o período de intervalo entre palestras, fui conversar com ele sobre as inquietações resultantes da fala. Mais uma vez, ele fez menção ao desconhecimento que tinha sobre o assunto – educação – e reiterou que não havia como retirá-lo da pauta de negociações. Segundo as normas da OMC, um país-membro não pode se recusar a negociar sobre um assunto que tenha sido encaminhado por outro membro da organização. Perguntei, então, como poderíamos fazer para que houvesse uma preocupação maior com a educação, não tanto quanto a que existe com o agronegócio, mas que houvesse uma assessoria qualificada durante as negociações. Fui informado de que esse assunto deveria ser tratado em nível ministerial, ou seja, deveria haver um contato entre o MEC e o Ministério de Relações Exteriores (MRE) para se discutir o cenário da educação superior no país e quais seriam os interesses e preocupações relacionados ao assunto.

Certamente, necessitamos alertar para esse fato, pois o Brasil não pode se dar ao luxo de retirar educação do pacote de serviços negociados no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS). Se isso acontecer, ficará comprometida a participação do país na rodada de negociações como um todo. Um Estado não pode escolher o que será negociado. Como já foi dito, se outro país nos questionar sobre qualquer serviço – e a educação é percebida como um serviço –, precisaremos *colocar as nossas pedras na mesa*. Essas são as regras. Seria interessante verificar se o MEC já iniciou alguma ação quanto à aproximação com o MRE para encaminhar esse assunto.

Gostaria de encerrar agradecendo ao professor Dilvo, mais uma vez, pelo convite e a todas as pessoas que pensaram e concretizaram este evento maravilhoso. Obrigado.

Carmen Regina Mendes de Araújo Correia: Eu gostaria de agradecer e, também, definir a minha posição. Tenho aprendido muito. Sou engenheira e trabalho na Faculdade de Tecnologia da UnB. Todas as questões que foram aqui levantadas sempre foram incômodas para mim, uma vez que nada disso é discutido na Faculdade de Tecnologia. Meus colegas não questionam nada relacionado a esses temas. Nós vendemos produtos e serviços, atendemos ao que o mercado demanda. Na minha faculdade, especificamente no Departamento de Engenharia Florestal, onde eu trabalho, ninguém questiona nada. Nós somos ambientalistas e, dentre as várias indagações que me vieram, que tenho vivenciado na universidade, na verdade, incômodos que eu sinto, uma é relacionada à ética dos grupos. Nós, ambientalistas, preocupamo-nos com o meio ambiente, mas não com determinadas coisas. Por exemplo, em uma conversa sobre as quotas para a escola pública, sem entrar no mérito da questão, uma colega ambientalista, das mais aguerridas entre nós, falou assim: “Eu acho uma bobagem esse negócio, porque quem tem filho na escola pública devia fazer como a gente, esforçar-se para pôr o filho na escola particular e pagar por isso. Se quiser ter um filho na universidade, agora, a gente paga, gasta um dinheirão. Agora, eu vou pagar escola particular para o filho e depois ele não tem chance, ele vai perder a chance dele para um da escola pública? Eu acho isso um absurdo”. Nós temos visto várias coisas desse tipo. Que ética é essa? Então, somos ambientalistas, defendemos o meio ambiente, queremos que os recursos sejam conservados, preservados, e daí?

Na minha época de estudante, eu era bastante participativa, preocupei-me muito com os caminhos da universidade e vejo que essas questões ainda estão à mesa. Como outros já disseram, eu gostaria de que pudéssemos fazer alguma coisa concreta, que tivéssemos ações. Não sou uma pessoa com formação acadêmica para falar especificamente, pensar a universidade, mas tenho observado, pelo menos na minha área, o quanto nos temos distanciado do que realmente estamos fazendo em relação ao estudante. Se o estudante chega à universidade e quer um diploma, qual é a resposta que estamos dando a isso? Temos um contraponto ou fazemos exatamente o que ele quer?

Um fato que aconteceu há poucos dias e me preocupou bastante é a cobrança que existe com relação à quantidade em detrimento da qualidade. Isso leva colegas “ e eu já presenciei isso “ a colocarem nos seus currículos informações não verdadeiras. Eu, por acaso, vi uma pessoa que colocou que tinha um trabalho completo, publicado em um evento de cuja organização eu participei, e sei que ninguém apresentou trabalho completo. Gente! Isso não é possível. Que história é essa? Eu me dei ao trabalho de verificar outras informações. Isso é o quê? Falsidade ideológica, mas é esse sistema de avaliação que temos que leva as pessoas a fazerem isso. Essa pessoa, especialmente, está recém-contratada por uma universidade como professor adjunto. Foi uma coisa que aconteceu há poucos dias. Será que se pode confiar nesses currículos que estão por aí? Como eu estou afastada – estou na reitoria, num cargo que acho muito importante, foi a primeira oportunidade que tive, em vinte anos de universidade, de ocupar um cargo administrativo –, eu não pude ainda levar essa discussão mais à frente, mas fiquei muitíssimo preocupada, achei uma coisa terrível, e vejo isso como consequência do sistema de avaliação que está aí.

Eu gostaria, mais uma vez, de agradecer a oportunidade. Ontem à noite, eu pensei: nossa, mas que bom que eu vivi até hoje para ver que as pessoas estão preocupadas, que existem muitos colegas preocupados com os rumos que a universidade está tomando e, mais do que os rumos da universidade, os rumos da sociedade, porque temos, única e exclusivamente, respondido à sociedade. De que forma nos vamos inserir? Eu vejo, inclusive, uma grande dificuldade de levar uma discussão com os meus colegas a esse respeito, pois ninguém questiona nada disso. Se vocês sentem dificuldade nas áreas de Pedagogia, de Educação, na formação de professores, imaginem como nos sentimos nós, que formamos engenheiros! De qualquer forma, estar aqui me deu uma injeção de ânimo muito grande e eu gostaria, realmente, de poder contribuir mais, mas reconheço minhas limitações. Gostaria de poder contribuir com a bagagem que tenho de observações, muito mais do que com minha formação acadêmica. Muito obrigada.

José Dias Sobrinho: Em primeiro lugar, endossando todas as palavras de elogio aos textos, aos autores, às falas todas, às contribuições de todos os colegas e à organização deste simpósio, quero dizer que gostei muito de tudo e considero o evento de excelente nível. Eu estava pensando, até mesmo na linha dessa síntese que vamos elaborar, em algumas coisinhas que já poderia adiantar e socializar aqui. Se eu tivesse que dizer dois aspectos que me chamaram atenção neste simpósio, eu diria que o primeiro passo seria resgatar ou recuperar a universidade como espaço público de debate, de reflexão, de pensamento crítico, de produção de sentidos. A expressão que o professor Sérgio usou parece-me que foi da “hermenêutica da suspeita”. Eu acho que não só a universidade perdeu, mas a sociedade também perdeu essa característica, e a universidade, de certa forma, deixou de ser universidade ao perder essa marca que é essencial. Nós temos que, de alguma forma, recuperar isso, e é algo que estamos procurando fazer neste simpósio.

A segunda coisa é um pouco esse conceito de compromisso social, que também poderia ser de responsabilidade social, e eu acho que dá para entrar um pouquinho na questão da extensão. A universidade, ou a educação superior, de modo mais genérico, tem que cumprir o mandato social, o mandato que a sociedade delegou a ela. Qual é sua responsabilidade? Em última instância, é formar. É evidente que estou falando da formação mais integral, formação da cidadania, da autonomia. A universidade tem o papel de formar indivíduos autônomos, mas indivíduos sociais, portanto, cidadania, cidadãos, cidadania pública, não só cidadania privada; desenvolver a sociedade formando cidadãos, pessoas com autonomia para pensar, criticar, produzir e participar ativamente da vida social, da construção de uma determinada sociedade democrática. Fortalecer democracia, isso é função da universidade. Evidentemente, não estou deixando de lado a formação ou a capacitação profissional, que é um aspecto importante, talvez não o principal, mas, certamente, um dos aspectos que a universidade deve atender como uma das dimensões de seu mandato social. Então, cumprindo bem isso, essa instituição de educação está sendo uma instituição comprometida socialmente, com responsabilidade social. Isso é o fim, a finalidade da

universidade. Eu não estou fazendo, obviamente, nenhuma definição completa, mas dando indicações. Esses são os fins da universidade. Através de quê? Dos meios, que são o ensino, a pesquisa, a extensão, de preferência interligados, articulados. O ensino, a pesquisa e a extensão, porém, são meios, não fins. Eu acho que essa é uma distinção que não podemos perder de vista. Diz-se, erroneamente, que o fim da universidade é o ensino ou a pesquisa. Eles são meio, não fim. O fim é formar o cidadão, é fazer com que as pessoas venham a ser mais felizes, pela elevação cultural, profissional, cidadã. Parece-me que tudo isso e também o conceito de extensão poderiam ficar um pouquinho enriquecidos se discutíssemos um pouco “ não vai haver tempo para isso agora “ o conceito de pertinência. Eu acho que faltou, neste nosso debate de ontem e hoje, uma discussão sobre a pertinência. A primeira coisa que foi mencionada pelo Renato, ontem, foi a questão “sempre experimental”. O que eu quero dizer é que cada instituição precisa estar enraizada em uma realidade social, regional, local, nacional, e no contexto de alta tecnologia. A sociedade – vamos usar um pouco genericamente essa expressão – acaba orientando para um certo tipo de perfil institucional. Então, há um diálogo de mão dupla. Eu acho que, se pensássemos um pouco na pertinência, isso nos faria bem, para entendermos melhor o compromisso social, mas isso fica para outro dia. Muito obrigado, eu gostei muito.

Pedro Goergen: Vou ser brevíssimo. Eu apenas queria dizer uma palavra, ainda, a respeito da reforma universitária. O meu objetivo não era rasgar seda. Eu apenas queria fazer uma certa referência à reforma, pois acho que há um certo mérito no fato de o governo, finalmente, se ocupar, pelo menos, dessa problemática da necessidade de uma certa retomada do assunto e de preocupação com a universidade pública. Eu acho que nisso há, sem dúvida, um mérito. Tenho, também, críticas com relação ao texto da reforma, algumas mudanças talvez possam ser introduzidas no processo que ainda vai ocorrer, mas acho que, de qualquer forma, ela tem um certo mérito. Era só isso que eu queria destacar. Eu teria uma série de observações a acrescentar, mas, como dizem os

espanhóis, *por el adelantado de la hora*, não vou tomar mais tempo. Quero, muito sinceramente, dizer a vocês que foram dois dias proveitosos. Muitas vezes, participamos de eventos dos quais saímos muito frustrados e tristes, aquela tristeza acadêmica de que, se tivéssemos estado em outro lugar, poderíamos ter aproveitado melhor o tempo. Eu acho que não teria outro lugar onde eu teria aproveitado melhor o meu tempo do que aqui, discutindo com vocês. Espero que as minhas idéias tenham, de alguma forma, atendido às expectativas do Inep e às suas, no debate. Quero dizer que foi um prazer muito grande, uma satisfação imensa estar aqui! Quero parabenizar a equipe de organização do evento pelo carinho, pela capacidade, pelo profissionalismo. Muito obrigado a todos vocês.

Ana Inês Souza: Eu queria, também, agradecer o convite. Estamos aqui em nome do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas e foi, realmente, um momento muito rico, muito proveitoso. Contemplar a proposta da Betânia de divulgar, repassar as informações aqui discutidas, como o Dilvo enfatizou, fica difícil para o Inep. Eu gostaria de lembrar que há vários fóruns presentes e eles poderiam desempenhar esse papel. Nós já temos esses dois textos, que poderíamos repassar tanto via rede, via e-mail, como, também, fazendo discussões internas, nas universidades. Do nosso fórum participam, atualmente, quase 90 universidades, entre federais e estaduais. Então, podemos ver, nos fóruns, como colocar a proposta da Betânia em prática.

Sérgio Luiz Prado Bellei: Eu só queria, rapidamente, agradecer aos organizadores pelo convite e por esta experiência de reflexão que, para mim, foi muito enriquecedora. Eu aprendi muito. Uma das grandes definições do processo de ensinar e aprender foi proposta por um dos meus poetas favoritos da literatura inglesa, William Butler Yeats, que diz que “ensinar não é encher um balde, mas acender um fogo”. Eu acho que a experiência que tivemos aqui foi de acender um fogo, de mostrar um caminho, e recebi esse aprendizado de abertura de caminhos a partir da nossa conversa. Eu queria agradecer por isso e, também, porque esse aprendizado através do diálogo me parece uma experiência importante

na nossa universidade como um todo, que é uma universidade autoritária e que precisa ter, cada vez mais, esses espaços públicos de discussão.

Jaqueline Moll: Obrigada, professor Sérgio. Vou passar a palavra ao professor Dilvo, para encerramento oficial, mas quero dizer, rapidamente, que os simpósios criados pela Deaes recuperam, de alguma maneira, um pouco da história do Inep. O Inep não foi criado para ser um instituto de avaliação, muito menos, de avaliação positivista de coleta de dados. Essa ruptura que o Sinaes conseguiu fazer no ensino superior, em termos de avaliação, ainda não foi feita em outras áreas em que o Inep atua. De alguma forma, os simpósios propostos pela Deaes, assim como as outras ações de formação que temos feito no Inep, recuperam o ideário de Pascoal Leme, de Lourenço Filho, de Anísio Teixeira, na sua diversidade. São três pensadores muito diferentes em termos de campos de pensamento social, mas que pensaram o Inep como um centro de pensamento educacional. O Inep seria um centro que teria um pouco essa tarefa de, num país tão grande, fazer um levantamento do que está sendo produzido, em termos de renovação e de pensamento educacional, e estar sempre atento a isso. Nos últimos anos, o Inep foi canalizado como instituto de avaliação, como um braço do MEC. Ele é uma autarquia, portanto, tem recuperado um pouco dessa autonomia, apesar de fazer um trabalho ligado ao ministério. Esses simpósios recuperam essa história do Inep. O Inep tem esse papel e, seguramente, como sugeriu a professora Ana Inês, com outros fóruns, com outras instâncias, é possível atuar no sentido de recuperar o ânimo da discussão, porque, sem isso, nós vamos cair na barbárie absoluta.

Lembro quando as fundações foram criadas. Naquela época, eu tinha alguma participação sindical e já prevíamos o que, de certa forma, está acontecendo agora, a universidade só se preocupar em prestar serviço. Eu tenho o mesmo espanto da professora Wrana, quando as pessoas perguntam: “Quanto você cobra?”. As pessoas cobram por serviços, quando estão dentro do seu horário de trabalho. Como recuperar aquele ideal de formação humana? Sem ele, não existe universidade, o que existe

é qualquer outra coisa. Esse ideal de formação humana precisa perpassar a educação básica, porque o que temos visto, no país, é muito triste e os tempos são mesmo sombrios.

Obrigada pela participação de vocês, por terem aceitado o convite, por terem elaborado os textos, por terem organizado seu tempo de forma que fosse possível estar aqui no Inep conosco. O debate produzido aqui foi, seguramente, de grande valia em favor da educação brasileira, e isso terá desdobramentos.

Dilvo Ristoff: Eu fui pró-reitor de graduação durante quatro anos e a minha sensação era de que, nas reuniões do primeiro escalão, por alguma razão, a graduação parecia se perder no meio das discussões. A impressão que se tinha era de que os três principais problemas da universidade eram festas para os estudantes, estacionamento para os professores e vale-refeição para os técnicos. Passava mais ou menos por aí. Inclusive, alguns reitores mencionaram isso como o lado folclórico da administração, porque a gente dificilmente conseguia tratar as questões de fundo.

Pessoalmente, não consigo conceber um Instituto de Estudos e Pesquisas que não faça estudos e pesquisas. Então, esse é o sentido destes simpósios e é o sentido, também, das publicações, na tentativa de jogar um pouco de luz sobre os dados gerados pelo Censo da Educação Superior sobre o Censo da Educação Básica.

Eu sempre brinco com a imagem do espelho e da lâmpada, dizendo que os dados são o espelho porque refletem uma realidade, mas o que precisamos fazer é iluminar. Essa idéia de iluminar, de dar significado é extremamente importante. Vocês podem perceber que fazemos algumas tentativas modestas, apesar da nossa capacidade limitada, inclusive de pessoal, de, por exemplo, fazer um resumo técnico do censo que não sejam apenas tabelas, mas que tente trazer um pouco da extensão, que tente trazer a pós-graduação *lato sensu*, inclusive, buscando os dados da Capes. Às vezes, podemos ser considerados intronitados, invasores de áreas alheias, mas não se trata disso. Foi por essa razão que convidamos

os pró-reitores de pesquisa, de extensão e de graduação para participarem deste simpósio. Quando fui presidente do Fórum de Pró-Reitores, eu reuni todos os reitores em Florianópolis. A visão tem que ser com toda essa riqueza. Os problemas principais da universidade são identificados como os de uma instituição voltada para o avanço do conhecimento.

Eu gostaria de agradecer a cada um dos que me auxiliaram na organização deste evento “ o Jorge, a Sandra Cunha, o Carlos, a Wrana, a Betânia, a Lúcia, a Ana Inês, o José – meu companheiro de luta pela educação superior há mais de dez anos. A Revista *Avaliação* é uma revista que nasceu na trincheira e já fez dez anos. Isso não é pouca coisa. Queria agradecer também à Carmen e à Laura. Esta última é a responsável pelo censo, é o olho de águia sobre os números que saem; acompanha número a número, compara e corrige e ainda liga para as instituições, para verificar se está tudo correto. Também quero agradecer à Palmira, a minha secretária-executiva, ao Pedro e ao Sérgio. O Sérgio é uma pessoa que eu estou tentando trazer há algum tempo para a Deaes, para a minha diretoria, mas está difícil. Antes que o presidente se dê conta, ele já vai estar na Deaes.

A pessoa com quem vocês vão ter um contato mais direto com relação aos textos, a partir de agora – e eu pediria o empenho de vocês nessa questão – é o João Horta. Obrigado, João, por ter acompanhado nosso trabalho e também pelas gravações. Tudo foi gravado em áudio e vídeo, será agora transcrito e enviado para todos vocês. Realmente, espero ansiosamente pela leitura desta discussão e pelo resumo, de cada um, dos pontos principais, como sugerido pela Wrana. Muito obrigado. Para mim, este simpósio foi extremamente gratificante e eu acho que para o Inep todo também. Tenham uma boa viagem de retorno e estamos às ordens para qualquer coisa que vocês precisem. Até breve.