

# A UNIVERSIDADE ENTRE A EXCELÊNCIA ADMINISTRADA E O SOCIAL-DESENVOLVIMENTISMO

RICARDO TERRA<sup>1</sup>

## RESUMO

Este texto é parte de um projeto mais amplo de reconstrução de “modelos de universidade” e de sua influência nas políticas públicas acadêmicas e científico-tecnológicas de três países: Alemanha, EUA e Brasil, chegando até uma avaliação mais específica da Universidade de São Paulo. O que se publica aqui é um esquema do “miolo” desse projeto, em que se procura reconstruir em suas grandes linhas processos de mudança estrutural ocorridos nas últimas décadas nos EUA e na Alemanha, de maneira a compreender com mais clareza os termos e a especificidade da questão brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** *universidade; “modelos de universidade”; mudança estrutural; políticas públicas acadêmicas e científico-tecnológicas; EUA; Alemanha; Brasil.*

## ABSTRACT

This text is part of a broader project of reconstruction of “university models” and their influence on academic and scientific-technological policies in three countries: Germany, USA and Brazil, reaching a more specific evaluation of Universidade de São Paulo. What is published here is a scheme of the “kernel” of this project, which seeks to reconstruct in their broad lines processes of structural change in the past decades in the US and Germany, in order to understand more clearly the terms and specificity of the Brazilian issue.

**KEYWORDS:** *university; “university models”; structural change; academic and scientific-technological policies; USA; Germany; Brazil.*

[1] Este texto é parte de um projeto mais amplo de reconstrução de “modelos de universidade” e de sua influência nas políticas públicas acadêmicas e científico-tecnológicas de três diferentes países: Alemanha, EUA e Brasil, chegando até uma avaliação mais específica da Universidade de São Paulo. O que se publica aqui é um esquema do “miolo” desse projeto. Pelas críticas e sugestões de modificação, pelo auxílio na tradução de algumas citações, por preciosas indicações bibliográficas, sem nenhuma responsabilidade pela formu-

Este texto pretende ser uma introdução aos dilemas e desafios postos para um projeto de universidade que se pretenda simultaneamente crítico e vinculado aos novos contextos de produção de ciência e tecnologia da atualidade. O ponto de fuga é a universidade brasileira e sua atual ambiguidade constitutiva. Mas, para circunscrever com interesse o problema, é necessário ao menos reconstruir em suas grandes linhas processos de mudança estrutural ocorridos em países como EUA e Alemanha, de maneira a compreender com mais clareza os termos e a especificidade da questão brasileira. É esse o sentido da divisão da argumentação que se segue.

Descrevendo as grandes transformações no ensino superior norte-americano na segunda metade do século XIX, Derek Bok escreveu: “Da era colonial passando pela guerra civil, muitas faculdades adotaram um plano de estudos excessivamente fixo conhecido como currículo clássico. Ele enfatizava a disciplina mental atingida por meio de um estudo rigoroso de temas e textos clássicos unida a uma disciplina moral obtida com auxílio de um estrito código disciplinar, ensino religioso compulsório e um curso central de ética prática, frequentemente ministrado à turma sênior pelo presidente da faculdade. Nas faculdades dos séculos XVII e XVIII, grego e latim eram disciplinas obrigatórias”<sup>2</sup>.

Com o tempo, surgem pressões para mudar esse modelo clássico: professores americanos que estudaram na Europa pretendem introduzir o ensino de línguas modernas, cientistas propõem mudanças no ensino e há uma demanda por cursos práticos como os de agronomia ou artes mecânicas. Segundo Derek Bok, que foi presidente da Universidade Harvard de 1971 a 1991 e presidente interino de 2006 a 2007, até a Guerra Civil a maioria dos cursos tinha apenas uma missão: “educar um grupo de elite de homens jovens para profissões de erudição e posições de liderança na sociedade. Com vistas a esse fim, elas [as instituições de ensino] buscaram disciplinar a mente e constituir o caráter de seus estudantes por meio de um currículo prescrito rigidamente, um código disciplinar estrito e uma preocupação com a religião reforçada pelo comparecimento compulsório ao serviço religioso”<sup>3</sup>. Entretanto, na segunda metade do século XIX, três movimentos levam à multiplicação das missões do sistema de ensino superior.

O primeiro movimento responde à necessidade de preparar os estudantes para as diversas profissões. Apesar de não existirem universidades federais nos EUA, foi grande a influência federal na ampliação das instituições de ensino superior por meio da Lei Morrill, aprovada em 1862. O congressista Justin Morrill apresentara em 1857 projeto de lei voltado para a criação de *land grant colleges*. Apesar de aprovada em 1859, a lei foi vetada pelo presidente Buchanan, que tinha sido eleito com apoio dos sulistas. A base para o veto fora a afirmação da prática corrente de controle da educação pelos estados. O projeto de lei pôde ser aprovado apenas durante a Guerra Civil, já que o Sul estava então separado da União<sup>4</sup>: “O apoio federal previsto na Lei Morrill era a renda de terras públicas (30 mil acres ou o recibo nesse valor de cada congressista e senador). Os estados, por sua vez, deviam providenciar os edifícios de sua instituição *land grant* e contribuir para a sua manutenção”<sup>5</sup>. As terras eram concedidas aos estados e estes deveriam criar pelo menos um *college* orientado para a agricultura e a engenharia.

lação final, agradeço a: Marcos Nobre, Diego Kosbiau, participantes do Núcleo Direito e Democracia do Cebrap, Juliana P. Perez, Leopoldo Waizbort e Andrew Feenberg.

[2] Bok, Derek. *Higher education in America*. Princeton University Press, 2013, p. 166.

[3] *Idem*, p. 29.

[4] Ver, de Moraes, Reginaldo e Silva, Maitá de Paula, *O peso do Estado na pátria do mercado. Os Estados Unidos como país em desenvolvimento*. São Paulo: Editora Unesp, 2013, pp. 47-48.

[5] *Idem*, p. 48.

[6] *Idem*, p. 41.

[7] *Idem*, p. 58.

[8] Moraes e Silva, *op. cit.*, p. 70

[9] Bok, *op. cit.*

[10] *Idem*, p. 29.

Houve nesse momento um grande aumento no número de escolas profissionais nos Estados Unidos<sup>6</sup>, e logo depois da Guerra Civil “os Estados Unidos deslançaram, utilizando maciçamente o conhecimento organizado. Não apenas — e talvez não sobretudo, de início — na manufatura, mas na agricultura”<sup>7</sup>. A produtividade da agricultura e da manufatura americana aumentou exponencialmente no fim do século XIX.

O segundo movimento leva ao estabelecimento de outra missão para a universidade: a pesquisa. Nesse movimento foi forte a influência do modelo alemão da universidade de pesquisa. Segundo Moraes e Silva, por volta de 10 mil norte-americanos estudaram na Alemanha no fim do século XIX<sup>8</sup>. O grande marco norte-americano na abertura da via para a universidade de pesquisa foi a fundação da Johns Hopkins University. Ela “pavimentou o caminho com a fundação, em 1876, da escola de estudo superior [*graduate school*] dedicada à pesquisa e ao treinamento de estudantes para carreiras de pesquisa científica e acadêmica”<sup>9</sup>. Outras universidades, como Stanford, Chicago, Columbia e Harvard, também começam a ter, ao lado dos cursos profissionais, doutorados relacionados a pesquisas.

O terceiro movimento também foi de crucial importância na formulação de outra missão da universidade, que hoje está, de certa forma, em risco. O terceiro elemento na transformação “da educação superior norte-americana surgiu do esforço precedente de educar uma elite. Seu núcleo são as humanidades. Membros da faculdade que compartilhava esse objetivo dedicaram-se ao cultivo das mentes dos estudantes de graduação por meio de uma educação liberal bem acabada, ao mesmo tempo em que produziam obras acadêmicas sobre literatura, línguas estrangeiras, história e filosofia”<sup>10</sup>. Trataremos mais à frente da situação de decadência dessa missão da universidade, quando esboçarmos o diagnóstico da atual Universidade da Excelência Administrada. Convém adiantar que nas últimas décadas mais duas missões foram agregadas às universidades: primeiro, serviços, e, depois, transferência de tecnologia e a criação de incubadoras de empresas. Derek Bok ressalta que as universidades passam a ter explicitamente ações voltadas para o desenvolvimento econômico local, regional e nacional.

Impressiona a velocidade das mudanças nas universidades americanas de meados do século XIX até hoje: enorme crescimento do número de alunos, rápido estabelecimento dos cursos profissionais e mudança de algumas universidades, que rapidamente se tornaram universidades de pesquisa competitivas. Um exemplo marcante da velocidade das mudanças são as transformações que resultaram do relatório Flexner (1910) sobre educação médica nos Estados Unidos e no Canadá. Flexner, que estudou na Universidade Johns Hopkins, em Harvard e depois na Alemanha, tinha uma visão clara da univer-

sidade como universidade de pesquisa. Ele apresenta em seu relatório uma crítica contundente da disparidade no nível do ensino médico americano e a sugestão de fechar boa parte das escolas de baixo nível. A crítica surtiu efeito, levando a uma profunda reformulação do sistema de ensino e ao fechamento de um número considerável de escolas médicas.

Em seu instigante livro de 1930, *Universities: American — English — German*<sup>[11]</sup>, Abraham Flexner faz pesadas críticas ao lado comercial de algumas das boas universidades que abrigavam excelentes grupos de pesquisa. Flexner critica a extensa propaganda e banalização dos cursos por correspondência de universidades como Chicago e Columbia. As atividades de serviço tornaram-se meros negócios, não tendo nada mais a ver com educação em sentido próprio. Há uma confusão “em nossas faculdades [*colleges*] entre educação e treinamento”<sup>[12]</sup>. Universidades estabelecem seus “Departamentos de Estudo em Casa” (*Home Study Departments*) e oferecem cursos de datilografia, culinária ou línguas estrangeiras por correspondência. Flexner ironicamente expressa sua preocupação com a pronúncia das línguas estrangeiras por tais alunos.

O conhecimento e a valorização das universidades alemãs possibilita a Flexner criticar o sistema de créditos difundido em várias universidades americanas nas quais os estudantes podiam frequentar os cursos mais disparatados e assim colecionarem créditos até atingirem o total necessário. Algumas “faculdades [*colleges*] contam pontos, unidades e créditos — um sistema abominável, que destrói o esforço intelectual desinteressado e prolongado”<sup>[13]</sup>. Por outro lado, Flexner nota que algumas boas universidades, como Yale e Princeton, não oferecem cursos absurdos e têm currículos sólidos voltados para a educação liberal. Será interessante comparar mais adiante a crítica ao sistema de créditos feitas por Flexner com as críticas à escolarização produzida pelo processo de Bolonha.

A partir da segunda metade do século XIX forma-se nos Estados Unidos um enorme sistema de ensino universitário bastante diferente dos sistemas europeus. Se compararmos com o alemão o sistema educacional norte-americano que se consolidou e teve enorme ampliação no século XX, saltam à vista grandes diferenças. Uma fundamental é o caráter, digamos, social-democrata do sistema alemão — um vasto sistema público e gratuito de ensino secundário e universitário, ambos com ótimo nível. A formação científica e humanística geral do curso secundário alemão é mais homogênea em sua qualidade que a norte-americana. Antes do Acordo de Bolonha, na universidade alemã o sistema de grandes exames em lugar do de créditos dava grande responsabilidade e liberdade de escolha para os estudantes, seguindo o espírito do “modelo Humboldt” de liberdade de ensino e também de aprendizado.

[11] Flexner, Abraham. *Universities: American — English — German*. Oxford University Press, 1930.

[12] *Idem*, p. 72.

[13] *Idem*, p. 64.

[14] Bok, *op. cit.*, p. 10.

[15] A referência a Sêneca se impõe: “Por que eles são chamados estudos liberais? É por serem dignos de um homem livre. Mas, de resto, a única coisa que é verdadeiramente liberal é aquela que o faz livre: é a sabedoria [...]. Por que, pois, ensinamos nossos filhos segundo os estudos liberais? Não é por poderem dar a virtude, mas por prepararem o ânimo para recebê-la.” *Lettres à Lucilius*, carta 88. Paris: Les Belles Lettres, 2003, pp. 158 e 164.

Por sua vez, o sistema de ensino universitário norte-americano é bastante complexo e diferenciado, possuindo universidades públicas estaduais (que cobram mensalidades dos alunos), instituições privadas que podem ou não visar lucro, *colleges* de quatro anos em instituições que visam lucro, além de “*nonprofit community colleges*” com dois anos de cursos. Sob certo ponto de vista, algumas universidades são de pesquisa e outras, usando o termo de Derek Bok, são “universidades abrangentes” (*comprehensive universities*)<sup>14</sup>, que oferecem uma ampla gama de formações distintas, de mestrados profissionais a programas de doutorado, mas apresentam resultados de pesquisa modestos, sendo frequentemente universidades com baixa exigência na seleção dos alunos. Em suma, o sistema universitário norte-americano é bastante diferenciado, com variadas funções e qualidade muito diversa. De qualquer forma, é importante ressaltar que comparativamente a parcela da população no sistema universitário é bastante significativa.

Gostaria de chamar atenção para um elemento importante presente no sistema americano, a saber, a presença do ensino das “*liberal arts*”<sup>15</sup>. Como vimos, as “*liberal arts*” faziam parte do currículo mesmo antes das mudanças do ensino na segunda metade do século XIX. No século XX essa tradição foi rearticulada e prosseguiu em certos *colleges* com a leitura dos “*great books*”. Uma importante mudança nas disciplinas e na concepção da formação humanística ocorreu na segunda metade do século XX, levando às chamadas “guerras culturais” ou “*cultural wars*”.

As guerras culturais foram eventos que mostram como as universidades norte-americanas são ágeis em certas mudanças e como elas reagem com rapidez a eventos econômicos, políticos ou culturais. Além delas, outro exemplo frequentemente citado da agilidade nas mudanças foi o enorme programa de bolsas de estudos para os soldados que voltaram da Segunda Guerra Mundial. Já a guerra da cultura foi provocada por mudanças culturais e políticas, como veremos na sequência. Em reação a movimentos sociais, foram criadas várias disciplinas: estudos afro-americanos, estudos feministas, estudos da sexualidade, estudo de culturas não ocidentais, dentre outras.

A introdução dessas novas disciplinas no currículo universitário levou às “guerras culturais”. Houve uma profunda mudança no caráter das “*humanities*” vinculada a transformações ocorridas na sociedade, nomeadamente a ampliação de demandas emancipatórias e as crescentes exigências democráticas. A demanda pela ampliação de direitos sociais vinculados a movimentos sociais — como, por exemplo, os movimentos pelos direitos civis dos negros, pela emancipação da mulher, pelas orientações sexuais — entra repentinamente no currículo universitário. Em situações como essa é natural que surjam várias

“doenças infantis” nas disciplinas nascentes. Começa-se, por exemplo, a refazer toda a história da cultura, das ciências e artes a partir da perspectiva feminina, frequentemente chegando a resultados — para dizer o mínimo — pouco rigorosos, sem mencionar determinadas conclusões bastante duvidosas dos “*cultural studies*” em certas versões americanas. Há uma salada metodológica e temática que leva a resultados precários.

Como geralmente ocorre em movimentos de grande inovação e que geram polêmicas apaixonadas, surgiram posições extremadas que beiraram a caricatura. O conhecido *affaire Sokal* foi um exemplo curioso, com equívocos graves dos dois lados. O físico Alan Sokal escreveu um artigo misturando elementos de física a graves erros cometidos propositalmente. O resultado, uma salada de teorias desconstrutivistas pós-modernas, foi submetido a uma conceituada revista e o artigo acabou sendo aceito para publicação. Depois da impressão do número da revista que continha o artigo, Sokal publica outro texto denunciando o artifício e esclarecendo os erros científicos intencionais presentes no primeiro artigo. Sokal então publica junto com Jean Bricmont em inglês e francês o livro *Impostures Intellectuelles* (1997)<sup>16</sup>. A polêmica teve grande repercussão e rendeu inúmeros artigos, inclusive na imprensa, principalmente francesa, já que a maioria dos autores pós-modernos citados era francesa.

A polêmica mais relevante, entretanto, foi outra: o conflito entre a defesa da formação vinculada às “*liberal arts*”, entendidas como cultura dos clássicos e dos “*great books*”, e a ampliação da noção de formação que levasse em conta as novas disciplinas surgidas de movimentos sociais emancipatórios vinculados a raças, gênero e orientações sexuais. Na defesa dos *great books* encontravam-se pesos pesados como Allan Bloom, cujo livro *The closing of the american mind* (1987) marcou época<sup>17</sup>. Na defesa das novas disciplinas vários autores ressaltaram que, ao lado dos excessos e de algumas “arbitrariedades” teóricas, há um certo ganho teórico e emancipatório com a ampliação da pauta da pesquisa e do ensino representada pela criação das novas disciplinas.

O livro de Martha Nussbaum *Cultivating humanity*<sup>18</sup> apresenta a questão de maneira sistemática. Parte da força da defesa das novas disciplinas realizada por Nussbaum decorre de ela ser uma reconhecida “*scholar*”, justamente no campo dos estudos clássicos. Ao contrário de Bloom, Nussbaum acredita que o método socrático de ensino e a coexistência das novas disciplinas ao lado das clássicas são fundamentais para a democracia. “Porém, o futuro desses projetos é altamente incerto. Eles correm certo perigo em nosso tempo, sobretudo o risco de serem arruinados por um crescente interesse numa educação vocacional em lugar da liberal”<sup>19</sup>. Parece que sua preocupação com o futuro da educação aumentou bastante em

[16] Sokal, Alan e Bricmont, Jean. *Impostures Intellectuelles*. Paris : Editions Odile Jacob, 1997.

[17] Bloom, Allan. *The closing of the American mind. How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. Nova York: Simon & Schuster, 1987.

[18] Nussbaum, Martha. *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

[19] Idem, p. 297.

análises posteriores, por exemplo, no livro de 2010: *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Para Nussbaum, a educação como negócio lucrativo ou apenas para o crescimento econômico sem a educação para a cidadania democrática certamente levará ao desastre, daí a relevância das humanidades, das “*liberal arts*”.

A própria polêmica já indica como a formação cultural ampla, a formação político-democrática e a formação ética ainda fazem parte da missão da universidade norte-americana. Na Europa essa formação está mais presente no ensino secundário. Fica no ar a questão: o que ocorre no Brasil, onde esse tipo de formação não está presente nem no secundário nem na universidade? Essa ausência não é uma das responsáveis pela crise atual?

Na avaliação das novas disciplinas, dos novos objetos do saber e novos ângulos de abordagem de demandas emancipatórias há uma ambivalência que convém destacar. Os estudos feministas, de cultura afro-americana, gênero e orientação sexual, e mesmo os *cultural studies* ou, mais recentemente, os estudos pós-coloniais, tiveram, quando de seu surgimento, certo aspecto crítico. Mas a juventude das disciplinas levou, em alguns casos, a uma leitura da tradição que aparecia como culpabilização sistemática dos clássicos. No Brasil o quadro é diferente, para o bem e para o mal. Esses novos objetos são tratados nos cursos de antropologia, sociologia e, em menor medida, nas letras, na história e na filosofia. Dessa forma, as “antigas” disciplinas pertencentes ao mesmo departamento dessas novas disciplinas auxiliam em radicalizações negativas à cultura ocidental; por outro lado, elas mesmas não chacoalharam as disciplinas e abordagens que escondem as questões de gênero, raça, orientação sexual e marcas subsistentes do colonialismo. A situação é tanto mais grave porque as humanidades estão sob ataque na Universidade da Excelência Administrada, ou seja, na tendência atual de transformação dos sistemas de ensino superior dirigidos por um estreito sentido de eficiência.

\* \* \*

Depois da Segunda Guerra Mundial, junto com o esforço de reconstrução da universidade alemã, tornou-se premente repensar a ideia de universidade recuperando a longa tradição desde a Idade Média, mas, principalmente, retomando a fecunda tradição aberta pelo modelo humboldtiano da Universidade de Berlim. A situação era muito diferente daquela do início do século XIX, quando a Alemanha ainda não unificada vivia sob parcial ocupação napoleônica e a universidade tinha que participar na *Bildung* da nação e dos cidadãos e consolidar a cultura e a ciência alemãs. Foi enorme o sucesso da criação da universidade de pesquisa e da integração de ensino e pesquisa; logo depois,

com a cooperação entre alguns laboratórios universitários e as indústrias, consolidou-se um novo modelo de universidade logo imitado por outros países. Já vimos como se deu a apropriação norte-americana desse modelo, originalmente alemão.

A nazificação da universidade foi uma catástrofe assustadora. A própria essência da *Bildung* vinculada à *Aufklärung* foi destruída por sua versão nacionalista xenófoba e racista. Nesse sentido, é de maior importância o livro de Karl Jaspers republicado um ano após sua posse como reitor da Universidade de Heidelberg, em 1945. O título da obra é significativo: *A ideia da universidade para a situação atual*<sup>20</sup>. Jaspers procura manter a tradição humboldtiana sem perder de vista o então ainda bem vivo desastre nazista e a transformação da organização das ciências com o aumento da especialização e a necessária ampliação da universidade.

O caminho escolhido por Jaspers foi o de enfatizar o caráter cosmopolita da ideia de universidade<sup>21</sup>. Os resultados da pesquisa feita em universidades alemãs podem ser experimentados em termos de conquistas nacionais, mas o homem de saber (*sachlicher Mensch*) “serve, na universidade, a uma ideia que não é nacional, mas sim ocidental, tomada por ele, do modo que lhe é mais caro, como ideia pura da humanidade”<sup>22</sup>. Trata-se aqui da difícil tentativa de manter a ideia moderna de universidade em meio a transformações de vulto, com o surgimento das escolas profissionais e da pressão pela especialização da pesquisa científica, além da multiplicação das faculdades e da falta de contato entre as disciplinas, sem mencionar a perda da unidade das ciências.

Para tanto, Jaspers se esforça por manter o que acredita serem os princípios básicos da concepção humboldtiana<sup>23</sup>. É nesse sentido que insiste na referência a uma universidade ideal, cuja sistematicidade garante a unidade apesar da multiplicidade de suas tarefas:

*A universidade realiza essas tarefas em sua ideia: a universidade é instituição de pesquisa e de ensino, mundo da cultura [Bildungswelt], vida comunicativa, o cosmo das ciências, tudo isso em uma só. Cada uma dessas tarefas torna-se tanto mais forte, significativa, clara, quanto mais ela toma parte das demais. Na ideia, uma tarefa não pode se desligar das outras sem que a substância da universidade sucumba e sem que, ao mesmo tempo, cada tarefa se atrofie ou assuma formas híbridas nefastas. Todas as tarefas são momentos de um todo vivo da ideia*<sup>24</sup>.

Em 1986, Habermas realiza uma reconstrução desse processo em vista das transformações ocorridas nos quarenta anos decorridos após a publicação do livro de Jaspers. Sua conferência “A ideia de universidade — processos de aprendizagem”, pronunciada por ocasião da

[20] Jaspers, K. e Rossmann, K. *Die Idee der Universität für die gegenwärtige Situation*. Berlin: Springer-Verlag, 1961 (segunda edição acrescida de uma parte escrita por Kurt Rossmann).

[21] “A ideia de universidade é ocidental, própria a nós, europeus, desde os gregos. No entanto, as universidades como instituições [Institutionen] são estabelecimentos [Anstalten] estatais ou de toda maneira pertencentes a uma nação. A universidade busca a verdade, ela quer servir à humanidade, representar a humanidade pura e simplesmente. *Humanitas* — independente de quão frequente e quão profundamente o sentido desse conceito tenha se alterado — pertence à sua essência. Por esse motivo, toda universidade é, decerto, própria a um povo, porém ela se esforça para apreender o supranacional e realizá-lo.” Idem, *ibidem*, p. 159

[22] Idem, *ibidem*.

[23] “Segundo seu nome, a universidade é *universitas*: o conhecimento e a pesquisa existem, quando nutridos em um trabalho departamental, tão somente como um todo. A universidade se desmorona quando se torna um agregado de escolas departamentais, junto às quais ela permite passatempos, a chamada formação geral e um palavreado vazio como ornamento indiferente. Cada ciência particular existe em relação ao todo do conhecimento científico em geral. Por esse motivo, o sentido da universidade é satisfazer seus estudantes com a ideia desse todo de suas ciências específicas e com a ideia do todo do conhecimento em geral.” Idem, *ibidem*, p. 71.

[24] Idem, p. 65.

comemoração dos 600 anos da Universidade de Heidelberg, começa lembrando o livro de Jaspers de 1923, sua profunda revisão quando da republicação em 1946 e as relativamente poucas modificações da reedição de 1961, chamando atenção para certa preocupação surgida com os rumos da reformulação da universidade alemã no pós-guerra:

*Não é mais suficiente a confiança na forma da tradição. A alternativa que se apresenta hoje é a seguinte: ou é bem-sucedida a conservação da universidade alemã através do renascimento de sua ideia na decisão pela realização de uma nova forma de organização, ou ela encontra seu fim no funcionalismo de enormes instituições de ensino e instrução [Schul- und Ausbildungsanstalten] voltadas à formação de peritos técnico-científicos<sup>25</sup>.*

[25] Introdução de Karl Jaspers e Kurt Rossmann a *Die Idee der Universität*. Berlim: Springer-Verlag, 1961 (Vorwort — dezembro de 1960).

Jaspers ainda pretende manter grande parte dos ideais da universidade alemã clássica: a ideia de universidade como unidade de ensino e pesquisa, a pesquisa desinteressada, a liberdade de pesquisa e a liberdade do estudante de aprender, mas também a unidade das ciências mantendo-se a centralidade da filosofia. Mas Habermas chama atenção para o fato de que a perspectiva da filosofia do idealismo alemão choca-se já em meados do século XIX com certas exigências funcionais da sociedade e da economia, tanto na formação profissional como no vínculo entre ciência e técnica industrial. Na segunda metade do século XX as mudanças são ainda mais significativas. Além do distanciamento entre ensino e pesquisa há o crescimento da especialização das ciências; a própria filosofia torna-se uma especialidade ao lado de tantas outras<sup>26</sup>.

[26] “O mais arriscado e improvável da ideia de universidade com a qual somos confrontados nos famosos documentos de fundação torna-se claro em toda sua extensão quando se explicitam as condições que teriam de ser satisfeitas para a institucionalização de tal ciência – uma ciência, portanto, que, por meio tão somente de sua estrutura interna, deveria, ao mesmo tempo, garantir e possibilitar a unidade de pesquisa e ensino, a unidade das ciências, a unidade de ciência e formação geral, assim como a unidade de ciência e esclarecimento [Aufklärung]”. Habermas, Jürgen. “Die Idee der Universität – Lernprozesse”, in: *Seitdiagnosen*. Frankfurt: Suhrkamp, 2003, p. 90 (publicado antes em Habermas *Eine Art Schadensabwicklung*. Kleine Politische Schriften VI. Frankfurt, 1987).

As transformações detectadas por Habermas continuaram com maior força na segunda metade da década de 1980 e nas décadas de 1990 e 2000. Apenas para mencionar algumas delas, assistiu-se e ainda se assiste à internacionalização e à competição levando à diminuição de certas diferenças entre as universidades; à importância crescente do conhecimento no desenvolvimento econômico influenciando na configuração da formação profissional; e, por fim, às necessidades da economia e da administração planejadora dirigindo parte da pesquisa.

No entanto, em função de a produção de maior valor estar vinculada à inovação tecnológica, trata-se de um movimento mais amplo que vem de longe. Com a dita sociedade do conhecimento, há um vínculo cada vez mais forte entre produção de ciência aplicada e desenvolvimento econômico. Com a internacionalização e o deslocamento da produção dos países centrais para a periferia, o domínio das patentes torna-se cada vez mais estratégico. Na concorrência brutal a ciência feita nas universidades sofre também uma pressão grande para o caráter aplicado. O vínculo mais estreito com a pesquisa nas empresas é imperativo.

Para enfrentar a concorrência com os Estados Unidos, a Europa reformou suas universidades com o conhecido processo de Bolonha. Esse processo toma elementos do modelo de universidade norte-americano e pretende aproximar as universidades europeias, tornando-as mais competitivas no cenário internacional. A Declaração de Bolonha (1999) criou o Espaço Europeu de Ensino Superior e introduziu um sistema de diplomas comparáveis (bacharelado, mestrado, doutorado), além de uma estrutura de créditos reconhecida por todos os signatários, estimulando, dessa maneira, a colaboração no sentido de garantir a qualidade e a unificação dos processos de avaliação, bem como parcerias entre as várias instituições.

Tentar avaliar os desdobramentos das transformações das universidades europeias em seu conjunto levaria longe demais. De qualquer forma, algumas avaliações parecem identificar resultados ambivalentes do processo de Bolonha<sup>27</sup>: por um lado, a facilidade para os estudantes de terem experiências internacionais em universidades de outros países europeus, já que a contabilização dos créditos é garantida; por outro lado, no entanto, há indícios de um movimento de escolarização excessiva do ensino universitário.

Mas não é possível isolar o processo de Bolonha de outros movimentos de mudança, esses últimos de caráter, digamos, mundial. A sociedade do conhecimento levou a uma reformulação das universidades para adaptá-las à concorrência mundial pela inovação. Ao lado da pesquisa básica as universidades ampliam a pesquisa aplicada e a transferência de tecnologia para o setor produtivo. Estabelecem-se grandes parcerias entre a pesquisa realizada nas indústrias e a pesquisa realizada nas universidades.

Nesse movimento surgem as grandes avaliações das universidades, como a conhecida avaliação realizada pela Universidade de Shanghai. O modelo e os critérios para a avaliação foram tomados das mais ricas e produtivas universidades norte-americanas. A cultura da avaliação se expande junto com certa cultura da administração competitiva. A avaliação é basicamente quantitativa, e mesmo a qualidade é vista como redutível à quantidade; por exemplo, o número de citações é considerado como critério de qualidade. Surgem simplificações como o “índice h”<sup>28</sup> e conceitos como o de Universidade de Excelência ou Universidade de Padrão Mundial, parâmetros ditados pelos critérios de avaliação chineses e ingleses.

Quem explicita o real significado desse estado de coisas é Bill Readings:

[...] trata-se do reconhecimento de que a universidade não é apenas parecida a uma corporação; ela é uma corporação. Estudantes na Universidade de Excelência não se parecem a consumidores; eles são consu-

[27] A polêmica a respeito do processo de Bolonha e da dita Universidade de Excelência é enorme. Indico alguns títulos, além da obra já citada de Bill Readings, *The university in ruins*: Lenzen, Dieter. *Bildung statt Bolonha!* Berlin: Ullstein, 2014; de Münch, Richard. *Die akademische Elite*. Berlin: Suhrkamp, 2007, e *Globale Eliten, lokale Autoritäten*. Berlin: Suhrkamp, 2009; duas interessantes coletâneas de artigos de autores de vários países: *Unbedingte Universitäten. Was ist Universität. Texte und Positionen zu einer Idee*. Zurique: diaphanes, 2010, e *Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*. Zurique: diaphanes, 2010. Sobre a noção de *Bildung*, em outra perspectiva, ver, de Theodor Adorno, “Theorie der Halbbildung”. In: *Gesammelte Schriften* 8. Frankfurt: Suhrkamp, 1972.

[28] Encontramos uma reflexão crítica das simplificações em processos de avaliação em Gingras, Yves. *Les dérives de l'évaluation de la recherche. Du bon usage de la bibliométrie*. Paris: Éditions raisons d'agir, 2014.

midores [...]. *A noção de excelência, funcionando menos para permitir uma observação visual do que para permitir uma avaliação exaustiva, serve para ligar a universidade a uma rede similar de instituições burocráticas. Ou seja, “excelência” tem como função permitir que a universidade entenda a si mesma exclusivamente em termos da estrutura de administração corporativa*<sup>29</sup>.

[29] Readings, Bill. *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press, 1966, pp. 22 e 29; ver também Kaube, Jürgen (ed.). *Die Illusion der Exzellenz*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 2009.

Vale a pena entrar na disputa pelo conceito de excelência, desde que em um sentido crítico: a concepção dominante de excelência é quantitativa, administrada; assim como Horkheimer e Adorno pensaram a reificação da sociedade em termos de uma “sociedade administrada”, há que pensar essa reificação da universidade em termos de uma “excelência administrada”.

A Universidade da Excelência Administrada perde elementos fundamentais da cultura universitária crítica e democrática. O que não é imediatamente quantificável fica fora da excelência; artes e humanidades, por exemplo. Uma avaliação da excelência entendida como qualidade leva forçosamente a outras abordagens e outros critérios. É bom que se diga que de forma alguma se pretende aqui negar a importância das avaliações existentes. O que quero dizer é que elas não são suficientes e que, ademais, induzem certas patologias. Universidades que buscam acriticamente se adequar aos critérios da Universidade de Excelência Administrada perdem de vista o necessário impacto local que deveriam ter por objetivo.

Junto com essas transformações vem também uma visão mercantil da universidade<sup>30</sup>, e isso não apenas nas universidades que visam o lucro; também entre os estudantes amplia-se a visão estreita da formação apenas como treinamento profissional. Além disso, a influência das exigências da inovação industrial leva à mercantilização da própria pesquisa científica e, assim, à diminuição do valor da pesquisa básica em detrimento das pesquisas aplicadas ditadas pelas necessidades industriais imediatas<sup>31</sup>.

Esse movimento não é, entretanto, inelutável. É possível também detectar tendências de resistência e de transformação do sentido das mudanças tecnológicas. Mesmo a ideia de universidade na tradição humboldtiana está em disputa e pode ser atualizada. Nas palavras de Habermas: “E, não menos importante, o excesso utópico, que é inerente à universidade, conservou também um potencial crítico que permaneceu em harmonia com as convicções fundamentais ao mesmo tempo universalistas e individualistas do racionalismo ocidental e que, de tempos em tempos, pôde ser reanimado para a renovação da instituição”<sup>32</sup>.

Mesmo o projeto de unidade da ciência pode ser desinflado em um sentido comunicativo:

[30] Ver, de Martha Nussbaum, *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press, 2010.

[31] A bibliografia é ampla; entre outros, ver: Radder, Hans (org.). *The commodification of academic research. Science and the modern university*. University of Pittsburgh Press, 2010; Krinsky, Sheldon. *Science in the private interest. Has the lure of profits corrupted biomedical research?* Rowman & Littlefield Publishers, 2004; Feenberg, Andrew. *Critical theory of technology*. Oxford University Press, 1993; Feenberg, Andrew. *Transforming technology*. Oxford University Press, 2002.

[32] *Idem*, p. 93.

*Sou genuinamente da opinião de que há formas comunicativas da argumentação científica por meio das quais mantêm-se unidos os processos universitários de aprendizado em suas diversas funções [...]. Por mais que o cientista pareça trabalhar solitariamente na biblioteca, na mesa de trabalho, no laboratório, seus processos de aprendizado estão inevitavelmente inseridos numa comunidade pública de comunicação de pesquisadores. Uma vez que a empreitada da busca cooperativa da verdade refere-se a essas estruturas de argumentação pública, a verdade — ou pelo menos a reputação adquirida na comunidade de pesquisadores — não pode nunca tornar-se um mero meio de controle de um subsistema autorregulado*<sup>33</sup>.

[33] Idem, p. 103.

\* \* \*

A fundação da maioria das universidades públicas brasileiras se deu sob o impulso da constituição da nação no plano cultural e científico, em um projeto de sociedade que foi chamado posteriormente de “nacional-desenvolvimentismo”. O aspecto cultural era parte de um projeto mais amplo. Nas palavras de Marcos Nobre:

*[...] de acordo com a imagem mais divulgada, os objetivos econômicos primordiais do projeto nacional-desenvolvimentista brasileiro estiveram ancorados em um tripé composto por empresas estatais, transnacionais e familiares nacionais. Sua meta fundamental era a de promover um desenvolvimento econômico o quanto possível autônomo, realizado sob forma de um projeto de industrialização capaz de criar um mercado interno de importância, de maneira a mitigar e eventualmente superar a condição de completa dependência de um país cuja economia está fundada na exportação de bens primários. A principal estratégia para tanto foi a chamada “substituição de importações”, em que as áreas consideradas estratégicas eram estimuladas e protegidas da competição de produtos importados por meio de barreiras tarifárias e generosos subsídios estatais*<sup>34</sup>.

[34] Nobre, Marcos. “Da ‘formação’ às ‘redes’: filosofia e cultura depois da modernização”. *Cadernos de Filosofia Alemã*, jan-dez 2012, p. 15.

Esse modelo de desenvolvimento vai se constituir a partir da década de 1930 e passa por formulações democráticas, mas também por formulações autoritárias na ditadura de Getúlio Vargas e depois na ditadura militar.

O desenvolvimento que nos interessa mais de perto aqui é o ocorrido com a reforma universitária brasileira no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, que se deu no quadro do nacional-desenvolvimentismo autoritário da ditadura militar. Como marcas características por ressaltar podem ser mencionadas: o estabelecimento de um sistema nacional de pós-graduação, com grande ênfase na pesquisa básica; significativo aumento de vagas, tanto nas universidades públicas como nas universidades particulares, em direção a

algo próximo de uma universidade de massa; um aprofundamento da especialização, com a correspondente e progressiva divisão de faculdades e cursos; dado o processo de desenvolvimento industrial fortemente marcado pela substituição de importações, não houve significativa vinculação da universidade com a pesquisa tecnológica e transferência de tecnologia.

Há uma certa americanização, com o sistema de créditos, mas sem a formação multidisciplinar que, de certa forma, era garantida nas universidades norte-americanas pelo *college*. Esse processo de mão única para a especialização vai se reforçar nas décadas seguintes, ainda que com resultados ambivalentes. De um lado, a especialização possibilitou o estabelecimento de um sistema de pesquisa com certa qualidade; mas, de outro lado, levou a uma especialização cega, inconsciente de seu necessário vínculo multidisciplinar, uma especialização pela especialização.

Com a redemocratização e a Constituição de 1988, a universidade se viu livre das restrições autoritárias, mas nem por isso alterou essencialmente de maneira consciente seu rumo. Nesse momento, mudanças estruturais do capitalismo inviabilizam projetos como o do nacional-desenvolvimentismo:

*Entre outras coisas, porque esse projeto político dependia de um padrão tecnológico de produção relativamente estável nos países centrais e do poderio de um Estado indutor do desenvolvimento, dois pilares minados pela revolução da microeletrônica e pela crise de crédito de fins da década de 1970, respectivamente. Um projeto de desenvolvimento em situação de subdesenvolvimento não afastava a necessidade de atualização tecnológica permanente, mesmo que uma atualização retardada quando comparada com os países centrais. Mas o que garantia essa atualização retardada era não apenas o fato de que ela se dava em patamares de inovação meramente incrementais, mas também a capacidade de financiamento e de investimento do Estado, motor por excelência desse desenvolvimento subordinado. Foram essas condições que desapareceram já desde o início dos anos 1980<sup>35</sup>.*

[35] Idem, p. 28

Se é possível dizer que, a partir de 1994, o país entra definitivamente em um caminho de superação do nacional-desenvolvimentismo em termos de organização produtiva, a situação da universidade nesse quadro é, mais do que ambígua, uma situação de desorientação. Respostas incompatíveis e simultâneas convivem. O velho ideal nacional-desenvolvimentista da pesquisa pura em contraposição à pesquisa aplicada que apenas adapta tecnologicamente o país sem verdadeiramente inovar convive com uma nova lógica de redes que ignora fronteiras e localidades. Uma adaptação acrítica a modelos típicos da nova situação internacional convive com tentativas de reviver

uma autossuficiência científica que perdeu seu lastro por completo. Entre a Universidade de Excelência Administrada e a caduca defesa do modelo nacional-desenvolvimentista não se pode escolher nenhuma das duas. Cabe construir uma nova maneira de pensar a posição da universidade que escape a essa falsa e funesta alternativa.

A primeira dificuldade aqui está em que as duas vertentes da alternativa muitas vezes não se encontram sequer em franca oposição, mas estão amalgamadas, inconscientes de suas próprias bases de sustentação. É assim que a universidade simultaneamente aposta nos rankings universitários como padrão de excelência e defende um padrão supostamente humboldtiano de funcionamento. Para que seja possível explicitar o problema e abrir uma discussão efetiva, seria necessário recorrer a um modelo de sociedade sucedâneo do nacional-desenvolvimentismo, de maneira a encontrar uma nova posição para a universidade nesse quadro. Sigo aqui a proposta de Marcos Nobre e chamo esse novo modelo de social-desenvolvimentismo, segundo o qual só é

*desenvolvimento autêntico aquele que é politicamente disputado segundo um padrão e o metro do social, quer dizer, aquele em que a questão distributiva, em que as desigualdades — de renda, de poder, de recursos ambientais, de reconhecimento social — passam para o centro da arena política como o ponto de disputa fundamental. À sua maneira peculiar e ziguezagueante, em uma interpretação coletiva penosamente construída, foi essa a concretização de uma imagem de sociedade presente no texto da Constituição Federal de 1988. Esse modelo de sociedade não pertence, portanto, a um único governo ou partido, mas é um projeto coletivo, gestado durante a longa transição para a democracia*<sup>36</sup>.

A pesquisa tecnológica se dá em rede mundial, mas o efeito pode ser local. Esse tem de ser o sustentáculo fundamental da universidade social-desenvolvimentista. Não se trata mais de ter como objetivo a reprodução dentro do território nacional de toda a cadeia da produção de conhecimento, mas de inserir-se nas redes de maneira a garantir o quanto possível a influência na decisão da agenda de pesquisa e o impacto local dessa inserção. A tecnologia e a inovação tornam-se centrais, mas não porque são produtos “nacionais”, e sim porque revelam uma inserção virtuosa em cadeias globais de produção de conhecimento e inovação, com avanços locais significativos em termos de desenvolvimento econômico, social, cultural, em termos de difusão, transferência de tecnologia, políticas públicas.

As universidades reagiram a essas mudanças com remendos e puxadinhos, sem uma autorreflexão mais ampla. Em algumas universidades, foram criadas agências de inovação, incubadoras de empresas, agências para transferência de tecnologia, mas sem uma reflexão mais

[36] Nobre, Marcos. *Imobilismo em movimento. Da abertura democrática ao governo Dilma*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 24.

ampla sobre as missões da universidade e sem mudanças regimentais que pudessem favorecer a execução das novas tarefas. A interpretação tecnocrática desse processo ambivalente tem sido um dos grandes obstáculos a um debate de caráter mais amplo. Não por último, é uma interpretação que favorece a lógica da especialização excessiva. E o processo de especialização excessiva na universidade em um país com um ensino médio ruim é um desastre.

A situação está longe de ser tranquila. Mas também está longe de ser desastrosa. Se for possível colocar novas e boas questões, provocar um debate de qualidade, avanços significativos podem ser alcançados. Uma boa questão poderia ser, nesse contexto: como fazer pesquisas em redes globais e alcançar impacto local significativo diante da mercantilização da pesquisa, da política tecnocrática, da visão dominante da excelência quantitativa administrada, com alunos pensados como clientes, vendo a universidade que frequentam como lugar de treinamento e não de formação?

---

Recebido para publicação  
em 17 de novembro de 2014.

---

**NOVOS ESTUDOS**

**CEBRAP**

100, novembro 2014  
pp. 81-95

---

---

RICARDO TERRA é professor titular no departamento de Filosofia da FFLCH-USP e pesquisador do Cebap.