

QUE QUANDO SUAVIDE?

**LUÍS
REIS
TORGAL**
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA,
PORTUGAL

**ANGELO
BRIGATO
ÉSTHER**
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
JUIZ DE FORA,
MINAS GERAIS, BRASIL

INTERROGAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS DA UNIVERSIDADE EM PORTUGAL E NO BRASIL

(Página deixada propositadamente em branco)

QUE DINVER SIDADE?

**LUÍS
REIS**

TORGAL
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA,
PORTUGAL

**ANGELO
BRIGATO**

ÉSTHER
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
JUIZ DE FORA,
MINAS GERAIS, BRASIL

INTERROGAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS DA UNIVERSIDADE EM PORTUGAL E NO BRASIL

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: imprensa@uc.pt

URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

Editora UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Email: secretaria@editoraufjf.com.br

URL: www.editoraufjf.com.br

PROJETO GRÁFICO

Alexandre Álvaro Silva

ILUSTRAÇÕES

Regina Kopke (técnica de desenho gestual sobre tela no IPAD)

REVISÃO DE PORTUGUÊS

Jackson Leocádio

REVISÃO DE NORMAS TÉCNICAS

Luciana Damasceno Kreutzfeld

EXECUÇÃO GRÁFICA

Simões & Linhares, Lda

© SETEMBRO 2014, IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
E EDITORA UFJF

ISBN 978-989-26-0716-0

ISBN DIGITAL 978-989-26-0717-7

DOI: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0717-7>

DEPÓSITO LEGAL 375035/14

Aos colegas, estudantes e funcionários que se empenharam pela Universidade num verdadeiro trabalho de cidadania e que se esforçaram por entendê-la como uma comunidade e não como uma empresa ou como um mito e que, por isso, sempre lutaram e continuam a lutar por essa causa. À Universidade de Coimbra, hoje considerada Património da Humanidade pela UNESCO, cujos deveres são hoje cada vez maiores no âmbito da Cidade e das Universidades de língua portuguesa.

Luís Reis Torgal

A todos aqueles que lutam por uma instituição que se coloque acima de quaisquer interesses específicos, a qual ainda engatinha na construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, democrática e justa. À Regina, ao Daniel e a todos aqueles que sonham em ver esta sociedade realizada.

Angelo Brigato Ésther

(Página deixada propositadamente em branco)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: QUE UNIVERSIDADE?	9
PARTE I - PORTUGAL	
NOTA EXPLICATIVA	17
1 AS UNIVERSIDADES EM PORTUGAL: UMA SÍNTESE HISTÓRICA	21
1.1 Da “Universidade única” à multiplicidade de universidades no século XXI	21
1.2 A fundação da Universidade Portuguesa nos fins do século XIII.....	22
1.3 A Universidade migrante no século XIV	24
1.4 A Universidade em Lisboa dos fins do século XIV ao século XVI.....	25
1.5 A Reforma da Universidade no século XVI e a sua transferência para Coimbra	26
1.6 A via “escolástica” da Universidade e a sua alegada crise	29
1.7 A “outra Universidade”: o “Estudo Geral” de Évora	30
1.8 A Reforma “iluminista” do Marquês de Pombal: o facto e a realidade simbólica	31
1.9 A Universidade no período liberal: Universidade de Coimbra e escolas superiores independentes	36
1.10 A Universidade de Coimbra e as novas Universidades de Lisboa e do Porto na Primeira República	39
1.11 A Ditadura Militar: o controlo das universidades e a nova Universidade Técnica de Lisboa	44
1.12 O Estado Novo de Salazar, a repressão e os movimentos de oposição. Os “Estudos Gerais” ultramarinos	45

1.13	O Marcelismo, as reformas de ensino e as “universidades novas”	50
1.14	A formação tardia da Universidade Católica Portuguesa	52
1.15	O início do regime democrático e as contradições do sistema universitário	54
1.16	A organização da investigação científica	56
1.17	As actuais universidades públicas em Portugal, suas características, sua evolução e os seus órgãos coordenadores	57
1.18	Universidade de Coimbra, Património da Humanidade	62
2	UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E POLÍTICA: UMA VISÃO CRÍTICA	67
2.1	A Revolução de 1974 e a tentativa falhada de formar uma “Universidade Política”	67
2.2	A Constituição de 1976 e as suas contradições em matéria de ensino	70
2.3	As transformações do ensino superior nos finais do século XX e início do século XXI: a mudança de paradigma	73
2.4	A mudança de organização do ensino e da investigação	80
2.5	“Sob o signo de Bolonha”	83
2.6	Novo vocabulário, novos valores, novas realidades	90
2.7	<i>Rankings</i> , “conflito de faculdades” e “Universidade Cultural”	91
2.8	Uma nova visão de “Universidade Política”?	96
3	À ESPERA DE UM GRANDE DEBATE...	99
3.1	A crise da crise	99
3.2	Que Universidade?	103
3.3	O grande debate	105

REFERÊNCIAS	106
FONTES E BIBLIOGRAFIA SOBRE A UNIVERSIDADE PORTUGUESA	109
PARTE II - BRASIL	
NOTA EXPLICATIVA	119
4 UMA SÍNTESE HISTÓRICA	121
4.1 A criação tardia da universidade brasileira: a emergência da Primeira República (1889-1930)	121
4.2 Discursos e percursos identitários da universidade brasileira.....	124
4.3 Alternativas ao positivismo na educação	152
4.4 As políticas de identidade da universidade: a matriz autoritária de decisão	155
4.5 Getúlio Vargas e a busca da identidade nacional (1930-1954)	163
4.6 Estado desenvolvimentista, industrialização e educação (1954-1964)	168
4.7 Ditadura militar, repressão e educação (1964-1985)	172
5 UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E POLÍTICA: UMA SÍNTESE CRÍTICA DA ATUALIDADE	179
5.1 A Nova República em seus primeiros passos: Tancredo Neves e José Sarney (1985-1989)	179
5.2 Nova República, “novos tempos”: Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1993)	185
5.3 O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e a educação: reforma do Estado e a universidade	193
5.4 O governo Lula (2003-2010) e a expansão das universidades: a universidade como agente de desenvolvimento?	205
5.5 O Governo Dilma: a universidade empreendedora?	226
6 AFINAL, QUE UNIVERSIDADE QUEREMOS?	239

REFERÊNCIAS	243
BIBLIOGRAFIA SUGERIDA	253
SOBRE OS AUTORES.....	257

QUE UNIVERSIDADE?

A Universidade é das instituições mais duradouras e, pelo menos aparentemente, mais prestigiadas.

Surgida na Europa do século XII- XIII em Bolonha e em Paris, estendeu-se a toda a Europa e depois à América espanhola e, de seguida, ao mundo norte-americano, com um tipo de organização diferente, embora tendo sempre como modelo a Universidade europeia. Claro que é importante perguntar se certas instituições de ensino milenares da Ásia ou da África do norte, que vieram a sentir também, por influência colonial ou pós-colonial, a presença de universidades de tipo «europeu», se podem considerar “Universidades”. Esta será uma questão a debater (não aqui, obviamente), olhando com atenção ao que se considera ser uma “Universidade” sem partir de um conceito eurocêntrico e analisando o tipo de organização dessas escolas, seja nos confins da Ásia, numa lógica budista ou hinduísta, ou no Próximo Oriente, com uma orientação muçulmana ou judaica, ou na África islâmica.

Ao propor esta interrogação, já deduzimos que a Universidade europeia tem como início uma forma caracteristicamente religiosa, ou, melhor, eclesiástica, de tipo “católico romano”, pelo que era o Sumo Pontífice a confirmar a sua fundação e a conceder o *ius ubique docendi* (ou seja o direito de ensinar ou de praticar o exercício da sua profissão, de médico ou de jurista, em todo o universo dito “cristão”). Mas há que considerar também o caso do cristianismo ortodoxo e, depois, o caso ou os casos protestantes. Mas, além desta forma religiosa ou eclesiástica originária, há que ter em conta que a Universidade se foi secularizando e laicizando, embora todo esse processo seja relativamente moderno, melhor, apenas se tenha desenrolado lentamente a partir dos finais do século XVIII, na Europa ou nos lugares de colonização católica ou protestante. No caso dos Estados Unidos da América, apesar do sentido fortemente religioso das suas origens, também se verifica esse fenómeno,

pois as universidades — para além de despontarem por acção das congregações religiosas ou de religiões diversas (algumas novas, que surgem no espaço americano) — aparecem também no contexto da organização dos estados confederados ou por acção de benfeitores ou mecenas que, por vezes, lhe dão o nome. Isso pode dar-lhes uma forma laica, mas nem por isso faz com que se deixem de regular por normas religiosas, que vão deixando a pouco e pouco de ter força, embora por vezes se mantenham com o poder da imagem.

Portanto, estudar a Universidade implica conhecer a sua história ou as suas histórias, muito diversas, embora seja claro que no início ela supunha a existência de liberdades e de uma acepção corporativa. *Universitas* tem precisamente esse sentido, de corporação de “mestres e estudantes” (*Universitas magistrarum et scholarium*), como existiam outras corporações de “artes e ofícios”, corporações de “mestres, oficiais e aprendizes”. Esse sentido ainda é evidente na designação italiana de Universidade — *Università degli studi*. A Universidade adquire, assim, uma institucionalização de “autonomia” e até de “privilégio” que lhe confere o tal prestígio de que inicialmente se falou. É certo que o Estado Moderno lhe veio a dar na Europa uma forma centralizada (o rei, que em certos casos, como em Portugal, solicitou ao papa a criação da Universidade, veio depois a tornar-se seu “protector” e passou a confirmar a sua existência e a sua organização), estatização essa que ao mesmo tempo a afastava da Igreja e lhe tirava direitos. Mas, mesmo assim, a Universidade mantinha como emblema a ideia de independência, pelo menos no que diz respeito à ideia de um saber livre que veio a afirmar-se na sequência do Iluminismo e do reforço da ideia da força da Razão. Talvez seja o seu prestígio, mesmo no contexto de que as universidades são livres para se formarem e reformarem, que deu forma a Universidades privadas, no âmbito também da fórmula liberal da “liberdade de ensino”, que rompe com direitos inalienáveis da Igreja ou do Estado. Todavia, por sua vez, essa “liberdade” — algumas universidades privadas chamaram-se por isso “livres” e outras vezes “autónomas” (conceito que em alguns países surgiu igualmente no seio das universidades estatais, como alternativa a outras universidades existentes) — originou uma dependência empresarial no mundo capitalista, mesmo quando assumiu a forma de universidades de cunho religioso ou eclesiástico

(como sucede hoje nas universidades católicas ou pontifícias). No entanto, mesmo as universidades públicas se regem por leis de mercado, integrando-se em circuitos de competição e não tanto de solidariedade que deveriam constituir a essência da Universidade. Do mesmo modo pode perguntar-se se as universidades seguem a prática dos circuitos de mercado, de produção e de consumo, em vez de seguirem princípios de consciência crítica perante as regras do jogo do “sistema”, que se vai instalando através de estratégias perversas.

Por outro lado, diga-se ainda que a Universidade está ligada ao conceito de abertura a todos. De onde o conceito de *studium generale*, que parece ter mais este sentido do que o sentido de escola de “todos os saberes”. Deste conceito, de onde partiu a denominação do espaço onde as aulas se efectuavam — “estudos gerais” ou, simplesmente, “gerais” (como sucede em Portugal nos claustros das aulas das universidades de Coimbra e de Évora) — e de onde saiu também a designação de escolas superiores que ainda não haviam atingido a categoria de “Universidades”, como sucedeu nos anos sessenta do século XX com os Estudos Gerais de Angola e de Lourenço Marques (Moçambique), forma-se um sentimento de “democratização”, que é muito importante no contexto universitário. Daí que no século XX surjam universidades “livres” ou “populares”, abertas a todos, independentemente da idade e das habilitações dos alunos, e daí que as escolas dirigidas hoje a seniores assumam, pelo menos de maneira informal, o nome de “universidades”.

Mas surge também, desde o início — daí a importância dos “letrados” na sociedade medieval e moderna —, o conceito de “elites universitárias”. Não se trata de uma real contradição, tendo em conta que o primeiro conceito, “universidade para todos”, diz respeito às origens e situações sociais dos estudantes e o segundo, “elites”, à sua adquirida posição intelectual e mesmo social e política. Tendo em conta estas realidades e virtualidades, têm particular significado as “bolsas de estudo” concedidas aos estudantes “pobres” ou que não conseguem sem apoio satisfazer os seus objectivos de estudo, afinal concedidas nos primitivos colégios das ordens e congregações religiosas ou nos colégios reais, no país ou no estrangeiro (recorde-se o caso dos “bolseiros del Rei”, por exemplo

no tempo de D. João III). Mas tem ainda mais relevância a ideia de ensino gratuito, que teoricamente possibilitaria a abertura das universidades a todos, o que provoca, em certos casos, uma prática de massificação, que não é o mesmo que democratização. E daí surge toda a discussão sobre as “propinas” (na terminologia portuguesa) ou taxas pagas pelos estudantes, que não se verifica em países nos quais se luta ainda pela abertura das universidades públicas a todos, mas que se foi instalando nos Estados Unidos da América, tendo em conta a sua prática intrínseca de liberalismo capitalista, e na Europa (onde os valores dessas taxas eram até há pouco tempo meramente simbólicos), em adesão ao neoliberalismo e por oposição ao “Estado Providência”, e que vai assumindo valores elevados não só nas universidades privadas (dentro de uma coerência empresarial) e até (aqui contraditoriamente) em universidades públicas e em universidades católicas e outras universidades de selo religioso ou eclesiástico, esquecendo o sentido de comunidade e de solidariedade que deveria caracterizar essencialmente o conceito de *universitas*.

Além disso, as universidades estão ligadas a cerimónias e ritos que, se advêm da sua origem eclesiástica, também podem advir, ao invés, da sua origem, por assim dizer, “liberal” e “democrática”, sob a forma de transgressão. Ficaram célebres na Idade Média os estudantes errantes (“goliardos”) que, nas tabernas, com os seus cânticos, troçavam do clero, das crenças, dos rituais e dos hábitos vigentes. É uma espécie de luta contra o “sistema” que caracteriza uma certa “tertúlia” que se instalou em universidades, sobretudo naquelas que mantiveram as sua “praxes” ou as suas “tradições”, tidas em certos casos como património cultural. Porém, as “praxes” podem também assumir a forma de afirmação do poder e da violência, o que se tem verificado em universidades e colégios tradicionais ou em novas universidades, onde os estudantes inventaram trajes e costumes, por vezes antiquados e perversos.

Falámos também, embora não quiséssemos dar esse sentido ao primitivo conceito de *studium generale*, da multiplicidade de saberes que se ensinam nas universidades. Mas como estruturar esses saberes? Essa é uma questão em aberto. Por exemplo: Como se devem escalonar os graus, sempre presentes desde as origens da Universidade, institucionalizados em Portugal sob a forma sucessiva de bacharéis,

licenciados e doutores e, agora, sob a forma de licenciados, mestres, doutores e (para os professores) agregados? Como se devem, pelo lado dos docentes, escalonar as categorias, agora com a abolição (discutível) dos assistentes e reduzidas às categorias de professores auxiliares, associados e catedráticos? Devem fundamentalmente existir cursos básicos de licenciatura especializada, verificando-se a especialização mais fina em pós-graduações e mestrados? Ou essa super-especialização pode verificar-se desde o seu início? Será que a Universidade deve conter uma diversidade de preparação, com várias vias de emprego, com uma ligação directa a empresas e instituições? Podem e devem distinguir-se em toda a linha, nas universidades e escolas universitárias, os cursos ou devem coexistir na mesma escola diversas áreas, criando assim uma formação cultural e científica complementar e complexa, numa lógica de interdisciplinaridade ou mesmo de transdisciplinaridade? Nesta perspectiva, será que é melhor existirem universidades com a clássica divisão em faculdades ou com uma nova lógica departamental mais permeável? Será que o ensino superior deve ser bipolar, como em Portugal, distinguindo-se Universidades e Institutos Politécnicos? E o que verdadeiramente os distingue, no domínio do conhecimento, da aquisição de graus e do mercado de trabalho? E, no domínio institucional, podem e devem existir, ao lado das universidades, escolas autónomas e especializadas, no estilo das *grands écoles* francesas?

Ou seja, há muitos problemas a discutir à volta da Universidade que acompanham o debate de miríade de problemas que hoje existem na sociedade, que, até certa altura se pensava desenvolver-se numa linha rectilínea e hoje se julga seguir uma espiral. Daí a pergunta a que não queremos responder: Que Universidade?

Esta obra é, pois, apenas, uma tentativa de apresentar uma panorâmica de duas experiências universitárias, em resultado de uma reflexão conjunta realizada pelos dois autores ao longo de dois anos — de Julho de 2011 a 2013.

São duas experiências distintas, a portuguesa e a brasileira, que mantêm uma ligação inicial numa prática dita “colonial”, mas que se separam depois da independência do Brasil, em 1822. No Brasil, ao contrário do que sucedeu na América espanhola

numa linha religiosa católica, não se formaram universidades, mas sim, tal como existiram também em Portugal fora das áreas consideradas “universitárias”, escolas autónomas que, depois da independência, se reforçaram em oposição a um conceito de Universidade, como instituição corporativa e de pluralidade de faculdades. A fundação da Universidade brasileira é sempre adiada, só surgindo no século XX já bem entrado. Em Portugal, depois da experiência da Universidade de Évora, de carácter jesuítico, do século XVI ao século XVIII, mantém-se o modelo da Universidade única, inicialmente fundada em Lisboa no fim do século XIII e no século XVI transferida definitivamente para Coimbra, depois de por aqui ter passado no século XIV. Só no século XX é que surgem novas universidades, embora também se tenham formado desde o século XVIII, mas sobretudo desde o século XIX, escolas autónomas, neste último século já em áreas “universitárias”, como a medicina.

Hoje a multiplicidade de universidades é patente nos dois países: um, Portugal, de escassos cerca de 90.000 quilómetros quadrados e uma população de cerca de 10 milhões de habitantes, uma República unitária, com duas regiões insulares autónomas, os arquipélagos da Madeira e dos Açores; e outro, o Brasil, que se estende por um espaço continental imenso, de mais de 8 milhões e meio de quilómetros quadrados com cerca de 194 milhões de habitantes, e que constitui uma República Federal. Num lado como noutro, surgem “universidades públicas” — do Estado unitário, em Portugal, e federais e estaduais (dos estados federados), no Brasil — e universidades privadas (em relação ao poder político). Em certos casos subordinadas ao poder papal, as universidades católicas e pontifícias: em Portugal uma só, embora com vários pólos, e de fundação recente, e no Brasil muitas, distribuídas pelo imenso espaço dos estados federais e de fundação mais antiga; e universidades com um sentido cooperativo e outras com um sentido fortemente empresarial, distinção difícil de fazer, quando se analisa a realidade. São universidades de elite ou universidades para quem não entrou no ensino superior público, como sucede em Portugal, onde as Universidades do Estado mantêm ainda, de um modo geral, maior prestígio.

Nesta obra, procurou-se apresentar uma síntese da história das universidades dos dois países, mas também interrogar-se criticamente sobre o seu presente e sobre o seu futuro. É afinal um trabalho de aproximação luso-brasileiro, que há muito se preparava (sobretudo desde o sétimo centenário da Universidade portuguesa, em 1990), mas que só neste século XXI encontrou oportunidade para se realizar de forma experimental: primeiro num trabalho de Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho (*A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*, Coimbra, Almedina, 2008), depois noutro projecto realizado pelo mesmo professor e ex-reitor da Universidade de Brasília e outro professor da Universidade de Coimbra e antigo reitor, Fernando Seabra Santos (*A quarta missão da Universidade. Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*, Coimbra – Brasília, Imprensa da Universidade – Editora Universidade de Brasília, 2012) e, agora, graças a um projecto que se realizou na Universidade de Coimbra no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), em 2011-2013, mas que se espera prolongar-se no tempo e no espaço português e brasileiro, envolvendo, para além deste livro, um grande congresso que conte com os especialistas sobre Universidade.

Afinal, sem responder à pergunta, pretendemos interrogar-nos (para nós as perguntas são mais importantes do que as respostas) sobre o sentido da Universidade ou das universidades ou, mais amplamente, das escolas do ensino superior. Daí a questão sempre presente: Que Universidade?

Coimbra – Juiz de Fora

Outubro de 2013

Luís Reis Torgal

Angelo Brigato Ésther

(Página deixada propositadamente em branco)

PORTUGAL

NOTA EXPLICATIVA

Os textos que se seguem são inéditos no Brasil, e mesmo em Portugal no que diz respeito ao segundo e à nota conclusiva, a que chamámos “À espera de um grande debate...”. Tendo em conta as mutações constantes que se realizaram na sociedade portuguesa nos últimos anos, para melhor, ou, ultimamente, na nossa opinião, para pior, dentro da lógica de que “é preciso mudar alguma coisa para que tudo fique na mesma” (ou fique pior), é difícil acompanhar a mudança vertiginosa das leis, teorias e práticas, quase consideradas como princípios, sobre a Universidade. Estes textos, que, de alguma forma, no que respeita ao tempo recente, tiveram o sentido de uma reacção crítica, foram estando, por isso, sucessivamente um pouco desactualizados em certos pontos, apesar de os separar — entre o primeiro e o último — apenas cerca de quatro ou cinco anos. Por exemplo, há poucos anos atrás era vulgar erguer um castelo de nuvens relativamente aos destinos da Universidade, considerando-a a caminho da “excelência”. Ainda que este discurso se mantenha, sobretudo na propaganda de áreas de ensino que contribuem para a confirmação do “sistema”, ou seja, no que diz respeito à formação de economistas e gestores e de especialistas em novas tecnologias, o certo é que já não há o mesmo entusiasmo, à medida que a crise foi tendo outros contornos.

Deste modo, pode dizer-se que estes três discursos sobre a Universidade em Portugal são simultaneamente distintos e complementares, não escondendo nós (antes alertando o leitor) algumas inultrapassáveis mas desagradáveis repetições. Por outro lado, devemos afirmar que é difícil, se não impossível, decodificar estatísticas e dados diversos de natureza quantitativa que foram sendo apresentados e por vezes desmentidos, pelo que nos restringimos ao essencial, procurando sobretudo, como foi nosso hábito ao longo de cerca de quarenta anos em que estivemos no activo como

professor universitário (mantendo-nos ainda actuaentes sempre que a Universidade nos solicita e como investigadores de um Centro que ajudámos a fundar), manifestar as nossas preocupações básicas. Não nos acusem de pessimistas, pois nunca o são nem serão aqueles que procuram reger-se por ideais e que não se limitam na vida a “chorar as desgraças”. De resto, esse tipo de acusação costuma ser utilizado por um pragmatismo que põe em risco a mudança (para melhor) e antes se integra em sistemas previamente montados com finalidades inconfessáveis.

O primeiro texto é, obviamente, apenas uma síntese, que teve como ponto de partida um breve resumo da história da Universidade de Coimbra publicado na obra quadrilingue (em português, francês, inglês e alemão) escrita em colaboração com Pedro Dias, no que diz respeito à parte artística (aqui, naturalmente, ausente), cuja primeira edição data de 1978. Em 1988 surgiu uma segunda edição e em 2002 a terceira com o seguinte título: *A Universidade de Coimbra* (Coimbra, Serviço de Documentação e Publicações, 2002). O texto foi corrigido posteriormente, no Verão de 2010, para uma quarta edição, ainda por publicar. Mas, entretanto, surgiu um texto paralelo que foi incluído no portal *Universia*, o qual pretendeu ser mais geral e menos centrado na Universidade de Coimbra, cuja história, evidentemente, conhecemos melhor. Da junção dos dois textos surge agora esta versão. Sendo um trabalho de síntese, resulta da consulta de várias fontes e obras sobre a Universidade ou sobre as Universidades portuguesas. Uma bibliografia final encerra a parte I desta obra, que, de resto, vinha já referida na citada edição *online* e que agora foi atualizada.

O segundo capítulo é inédito na sua versão portuguesa, tendo sido publicado em inglês com o título “University, Society and Politics” (part I, chapter 3, pp. 67-87) na obra coordenada por Guy Neave e Alberto Amaral, *Higher Education in Portugal. 1974-2009. A nation, a generation* (Porto - New York, CIPES - Springer, 2012). Como se vê, a obra pretendia abranger o período de 1974 a 2009. Por isso apenas foram feitos alguns ajustamentos.

Os passos mais recentes da Universidade foram, pois, referidos

criticamente no terceiro texto e capítulo final, que constitui, como se disse, uma espécie de conclusão.

Luís Reis Torgal

(Página deixada propositadamente em branco)



1 AS UNIVERSIDADES EM PORTUGAL

UMA SÍNTESE HISTÓRICA

1.1 Da “Universidade única” à multiplicidade de universidades no século XXI

Uma das características históricas mais interessantes e originais da história das Universidades em Portugal é o facto de o *Studium Generale*, primeiro criado em Lisboa e que veio a transferir-se para Coimbra, se ter mantido como universidade (quase) “única” durante vários séculos. Com efeito, se excluirmos a situação discutível, e em todo o caso episódica, da “Universidade de Guimarães”, no século XVI, pode afirmar-se com segurança que só de 1559 a 1759 houve em Portugal outros “estudos universitários” — a Universidade de Évora.

Só em 1911 surgiram, finalmente, outras universidades, em Lisboa e no Porto. A seguir à criação da Universidade Técnica de Lisboa, em 1930, apenas nos anos 60 do século

passado foram fundadas universidades nas então colónias portuguesas (ou “províncias ultramarinas”, segundo a designação do tempo). E só a partir de 1973 se criaram “universidades novas”, com estratégias diferentes e intenções de inovação.

Hoje existem em Portugal catorze universidades do Estado, espalhadas por todo o espaço continental e insular, para além da Universidade Católica e de várias universidades particulares.

1.2 A fundação da Universidade Portuguesa nos fins do século XIII

A criação da primeira Universidade Portuguesa tem suscitado algumas interrogações e polémicas. A data da sua fundação ou do início de funcionamento constitui uma das primeiras questões.

Embora no século XVII surjam notícias que falam da intenção de o rei D. Dinis pretender criar uma Universidade já em 1284, o primeiro documento original que se lhe refere data de 12 de Novembro de 1288. Em Montemor-o-Novo membros do clero — o abade do mosteiro de Alcobaça, os priores dos mosteiros de Santa Cruz de Coimbra e de São Vicente (de Fora), os de Santa Maria de Guimarães e de Santa Maria de Alcçova de Santarém, conjuntamente com reitores de vinte e uma igrejas do reino — depois de terem pedido ao rei a fundação de um “estudo geral” em Lisboa, ao que ele anuiu, e para o que concorreriam com verbas destinadas a pagar aos mestres, suplicavam ao papa a sua confirmação. Porém, o documento considerado, embora discutivelmente (surgem dúvidas relativas ao seu verdadeiro significado), como “fundador” data de Leiria e do dia 1 de Março de 1290, ou, mais precisamente, “*prima die martii [...]. Era milésima trecentecésima uicesima octava*” (1328) que corresponde a 1290 da era cristã, pois nessa altura e até 1422 ainda se usava em Portugal a era hispânica, de César ou de Augusto. D. Dinis toma a iniciativa de “estabelecer o Estudo Geral” em Lisboa, dota-o de “Doutores em todas as Artes”, promete “segurança de pessoas e bens” aos que a ele afluírem e concede privilégios. O papa Nicolau IV, em bula de 9 de Agosto de 1290 (*Dilectis filiis Universitati Magistrorum et Scholarium Ulixbonensi*), de Orvieto, confirma a instituição do “Estudo Geral” em Lisboa e a concessão de

graus, excepto em Teologia, preocupa-se com as condições de vida dos estudantes, nomeadamente no que diz respeito ao “aluguer” de casas, e ordena que todos os mestres que habitam a cidade de Lisboa possam continuar a receber os seus “benefícios e prebendas”, mesmo não residindo nos respectivos locais, exceptuando “as distribuições quotidianas consignadas àqueles que assistem aos officios divinos”.

Pode, pois, concluir-se que o “Estudo Geral” — expressão que parece significar estudo aberto a todos, ou seja, a todo o mundo cristão, sendo os seus graus válidos para esse mesmo universo — foi fundado em Lisboa nos finais do século XIII, ensinando-se ali, desde o início, todas as “faculdades lícitas” à excepção da Teologia, ou seja, as faculdades de Artes, de Cânones, de Leis e de Medicina.

Tal criação resulta de um condicionalismo específico da época, não só a nível do reino como a nível do que se passava nas outras nações da Cristandade. O “Estudo Geral” de Lisboa é o primeiro de uma nova geração de “estudos” de fundação régia, que se desenvolveram a partir do final do século XIII, mas sobretudo nos séculos XIV e XV, o que se explica devido ao processo de formação do “Estado Moderno” (o carácter essencialmente papal da Universidade de Salamanca, a primeira universidade ibérica, que data de 1218, transporta-nos para uma realidade diferente). Mas, não deixa também de reflectir a severa vigilância exercida pelo Papado por essa mesma altura em relação à Teologia. Pode, pois, dizer-se que as novas tarefas políticas e administrativas do Estado e da Igreja, bem como a acção pastoral desta, requeriam uma formação adequada, cada vez mais exigente. Essa formação não era, porém, compatível com a frequência — que, todavia, se manteve — de escolas distantes (Paris, Bolonha e outras), nem convinha que se fizesse na vizinha Salamanca (que se manteve, no entanto, como pólo de atracção), dado que Portugal lutava ainda pela definição e estabilização da sua identidade.

A organização da Universidade em Lisboa deu, assim, ao clero e à “burguesia” a possibilidade de obterem de maneira mais adequada a preparação indispensável ao desempenho das suas funções. Constituída no âmbito da consolidação política de Portugal, contribuiu, nomeadamente, para a formação do importante grupo dos “letrados”, que tanta influência teve nesse processo.

1.3 A Universidade migrante no século XIV

Mas, a Universidade não se manteve muito tempo em Lisboa. Tal como sucedeu com outras universidades europeias, também em Portugal se conheceu um processo migratório, que, todavia, nunca deu origem a outra escola, conforme aconteceu com Cambridge em relação a Oxford, ou com Pádua em relação a Bolonha. Devido provavelmente à força da determinação régia, o “Estudo Geral” manteve-se “único”.

Na verdade, em 1308, por certo devido aos conflitos entre moradores da cidade e escolares, a Universidade, por assim dizer, transfere-se para Coimbra, cidade já com velhas tradições de cultura, pois aí funcionava desde há muito a escola do mosteiro de Santa Cruz dos poderosos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho. As rendas para pagamento das despesas da Universidade vieram, contudo, das igrejas de Soure e Pombal, da Ordem dos Templários, depois convertida na Ordem de Cristo.

Vai instalar-se então no lugar que veio depois a ser designado por “Estudos Velhos”, naturalmente por ali terem funcionado os “Estudos”, que ficava mais ou menos onde veio a ser o Colégio de São Paulo e onde se encontra agora a nova Biblioteca Geral. Melhor dizendo, o que sucede, formalmente, por carta régia de 15 de Fevereiro de 1309, é que a Universidade ressurgiu em Coimbra como uma “nova fundação régia”. Essa *Magna Charta Privilegiorum* concedia ao “Estudo Geral” estatuto de verdadeira corporação (*Universitas*), com autonomia e privilégios especiais. Destaque-se, entre outros, o foro académico e a faculdade que os estudantes tinham de eleger os seus reitores, o que denuncia a importância do elemento estudantil na Universidade portuguesa, tal como acontecia em Bolonha. Todavia, embora mantendo sempre a sua autonomia, foi perdendo alguns dos seus privilégios e, à medida que a centralização do poder ia avançando, ao longo dos séculos, o Estado ia interferindo nela cada vez mais, através dos seus “protectores” (em que o próprio rei, em dada altura, se tornou também), dos “visitadores” e dos reitores por ele nomeados (por vezes com a categoria de “reitores reformadores”), ainda que alguns

deles, até ao início do século XVIII, resultassem de uma escolha régia feita com base numa lista tríplice eleita por um colégio da Universidade.

O “Estudo Geral” não devia, porém, permanecer em Coimbra por muito tempo. Em 16 de Agosto de 1338, no reinado de D. Afonso IV, transferiu-se outra vez para Lisboa, a pretexto de que a corte passava ali a maior parte do tempo. Mas, logo em 1354, voltou de novo para Coimbra, onde terá havido dificuldades de instalação, a ponto de ter descido para o “arrabalde”, ou seja, certamente a parte “baixa” da cidade por onde o burgo se começava a estender. Em 1377, no reinado de D. Fernando, muda-se mais uma vez para Lisboa, que se constituía como verdadeira “capital”, isto é, a sede da corte e da administração central, e ali vai agora permanecer por mais de um século e meio. Deve andar sensivelmente por esta altura — fins do século XIV — a autorização para se formar a Faculdade de Teologia, apesar de haver dúvidas em saber se os seus estudos não se verificaram já em Coimbra no âmbito do “Estudo Geral”, embora nos “conventos religiosos dos Frades Pregadores e dos Menores” (como diz a *Magna Charta* de 1309), isto é nos conventos dominicanos e franciscanos.

1.4 A Universidade em Lisboa dos fins do século XIV ao século XVI

Durante os largos anos que se manteve em Lisboa, na parte alta da cidade, na área do castelo, a Universidade não alterou essencialmente a sua estrutura escolar. Os colégios não tiveram uma grande importância, ao contrário do que sucedia em Oxford, Cambridge ou Paris, e provavelmente os estudos jurídicos, de Cânones e de Leis, tiveram nela a primazia. A Teologia, de ensino tardio, teve por certo menos significado. E, como era natural no tempo, só muito superficialmente se sentiram nela os resultados do progresso científico, para o qual contribuíram os “Descobrimentos” em que Portugal teve um papel importante, sucedendo algo de idêntico com os novos desenvolvimentos das humanidades. Há, no entanto, que destacar a acção desempenhada pelo Infante D. Henrique, enquanto “protector” da Universidade.

As instalações do Estudo Geral foram ali quase sempre provisórias, pelo menos até ao tempo do Infante D. Henrique, que lhe doou umas casas em 12 de Outubro de 1431. Desse mesmo ano datam também os primeiros estatutos, se não se entender como tal a referida *Magna Charta* de 1309. Outros se seguirão nos séculos XVI a XVIII, muito mais completos e outorgados pelo rei. Seja como for, esse documento estatutário, do tempo do rei D. João I, mas estabelecido pela própria Universidade em Julho desse ano de 1431, já nos dá conta dos graus, do regime para a sua aquisição, dos trajas académicos, dos juramentos dos escolares e do modo como deveriam decorrer as cerimónias universitárias.

No século XV, ficaram ainda conhecidas as instruções remetidas pelo Infante D. Pedro ao seu irmão, o rei D. Duarte, numa célebre carta que lhe enviou de Bruges. Procurava que a Universidade tivesse uma estrutura colegial, à maneira de Paris e de Oxford. E, na verdade, um privado de D. Pedro, o Dr. Diogo Afonso Mangancha, chegou a constituir então um colégio. Mas tratou-se de uma reforma incipiente e D. Pedro, depois na qualidade de regente do Reino, não se preocupou muito com a reforma dos Estudos Gerais de Lisboa, mas sim com a fundação de uma nova Universidade na sua cidade ducal, Coimbra, o que também não chegou a verificar-se. Só no tempo de D. Manuel I há alguma tentativa de reforma dos estudos, dinamizada pelo próprio rei. A Universidade tornava-se cada vez mais de carácter régio desde o reinado de D. Afonso V e será, assim, o próprio D. Manuel a conceder-lhe os estatutos (1503). Já, de resto, não eram estudantes ou professores a ocuparem o lugar de reitores, mas sim altos dignitários da confiança do rei.

1.5 A Reforma da Universidade no século XVI e a sua transferência para Coimbra

Se no tempo de D. Manuel, e mesmo antes, o rei financiou os seus bolseiros que se dirigiram para os colégios de Paris, foi, porém, no tempo de D. João III que se intensificou este movimento de migração cultural. De algum modo, pode considerar-se que esta instituição dos “bolseiros régios”, que se instalaram sobretudo no Colégio de Santa Bárbara, foi o prólogo da reforma da Universidade. Por isso

não é de estranhar que venham a ser alguns deles os professores da universidade reformada.

Entretanto, por ordem do próprio rei, inicia-se em 1527 a reforma do mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, de que foi incumbido não um cônego regrante, mas um frade da Ordem de São Jerónimo, Frei Brás de Braga. Foi assim criada uma rede de colégios à sua volta com funções de ensino e de recolhimento de estudantes sustentados pelo mosteiro.

A reforma da Universidade começa, pois, a tomar forma, no contexto de afirmação do poder real e das novas perspectivas do Humanismo Cristão. Ressurgiu então a ideia da sua transferência, pois só dessa forma se poderia levar a efeito uma renovação estrutural, tendo em conta os alegados vícios que a instituição havia consolidado em Lisboa e os mestres provavelmente desactualizados que ali ensinavam. O grande humanista valenciano Luís Vives não foi estranho a esta ideia de mudança, na lógica renascentista de que as Universidades deveriam instalar-se em pequenos burgos e não em grandes cidades, junto aos portos e às grandes vias de comunicação, exercendo uma acção decisiva sobre D. João III.

Antes de se pensar em Coimbra, terá sido Évora (para além de Torres Vedras) a cidade que esteve nas perspectivas reais, pois ficava ali o paço preferido por D. João III. Mas foi Coimbra a escolhida, não só porque já ali estivera no século XIV, mas também devido ao significado do mosteiro de Santa Cruz e à própria pressão da Câmara da cidade. Lisboa tentou que a Universidade ali se mantivesse, mas não só não o conseguiu, como apenas alguns dos seus mestres haveriam de transitar para Coimbra.

Em 1537 dá-se a referida transferência, primeiro no âmbito do mosteiro de Santa Cruz — pesem embora as dificuldades que os Cônegos Regrantes tiveram em aceitar escolas de uma instituição que lhes era estranha — e para a moradia de um nobre, D. Garcia de Almeida, junto ao arco romano da Estrela, nobre esse que foi nomeado reitor e que será até ao período liberal o único reitor leigo da Universidade. Algum tempo depois, e apesar de o rei planear instalações próprias não muito longe do lugar dos “Estudos Velhos”, onde a Universidade estivera no século XIV, ela foi ocupar o Paço

Real da Alcáçova, que se tornaria a sua definitiva e legendária sede. Tal facto valeu à cidade de Coimbra, devido ao seu posicionamento em “acrópole”, bem como à noção de que a Universidade constituía um lugar sagrado da cultura, epítetos mitificadores como “Lusa Atenas” ou “Colina Sagrada”.

O mosteiro de Santa Cruz não foi, pois, um aliado natural da Universidade no seu início, não só por motivos de rivalidade quanto ao ensino, mas igualmente devido às rendas desanexadas do Priorado-Mor que a Universidade viria a auferir. Por sua vez, o confronto com os jesuítas veio a tornar-se igualmente outro ponto de fricção. Mas, a pouco e pouco, a “Universidade real” — note-se que os seus símbolos têm sempre um carácter acentuadamente régio, assumindo mesmo o seu emblema mais significativo, Minerva, essa feição, ao ser ornada com a esfera armilar — foi-se integrando na cidade, ficando os priores de Santa Cruz com o privilégio de serem os seus “cancelários” (lugar de grande importância na hierarquia escolar), o que sucedeu até 1834, marco da implantação definitiva do regime liberal.

Data também desta altura um impulso notável, que se prolongará no tempo, tendente à fundação de uma rede de colégios, a maioria deles ligados às ordens religiosas, que tinham funções de pensionato, assistência e estudo, dos quais se encontram ainda alguns vestígios arquitectónicos na parte “alta” da cidade e na Rua da Sofia (do grego *sofia*, “sabedoria”), larga artéria que ainda hoje mantém, sensivelmente, o seu notável traçado, do século XVI. No entanto a Universidade de Coimbra terá sempre um “sistema colegial imperfeito”, pois as faculdades serão as estruturas mais importantes ao nível do ensino, constituindo os colégios, fundamentalmente, centros de apoio material e espiritual. Apesar disso, no caso da Teologia, os colégios das ordens foram, em certos casos, estabelecimentos efectivos de aprendizagem, constituindo a Faculdade apenas o lugar onde alguns estudantes vinham tomar graus.

O mais importante destes colégios — com uma organização diferente de todos os outros, mesmo dos colégios seculares de S. Pedro (cujo edifício ainda se mantém, integrado no velho conjunto universitário) e de S. Paulo (grandemente danificado pelo terramoto

de 1755 e depois recuperado, vindo no seu lugar a construir-se o nunca acabado Teatro Académico, a seguir a Faculdade de Letras e hoje a Biblioteca Geral) — é o Colégio das Artes, que começou a funcionar em princípios de 1548, inicialmente próximo de Santa Cruz e, depois, na “alta”. Em termos de orgânica pedagógica, ele significava um centro de ensino preparatório para a entrada nas faculdades, com funcionamento independente da Universidade, embora a ela acabasse por se ligar; e significava também que Portugal se colocava ao lado de outros países da Europa no campo do ensino das humanidades, pois o Colégio das Artes, delineado segundo os princípios do Humanismo Cristão, adquiriu algum relevo nessa área. André de Gouveia, que orientou colégios em Paris e Bordéus e que Montaigne haveria de considerar “le plus grand principal de France”, foi quem primeiro o dirigiu e nele leccionaram então mestres de renome.

1.6 A via “escolástica” da Universidade e a sua alegada crise

Mas, foi efémero o sentido renovador que a Universidade e o Colégio das Artes chegaram a alcançar. A Contra-Reforma, sentida em Portugal com particular ressonância, acabou por determinar uma viragem em direcção à defesa dos valores considerados “ortodoxos”, atacando assim as tentativas de inovação. Muitos dos professores acabam por cair nas malhas do Santo Ofício, acusados de “luteranos”, e a direcção do ensino do Colégio das Artes é entregue aos jesuítas (1555). Foi, aliás, pouco depois, na regência de D. Catarina, que — como se disse — foi criado o “Estudo Geral” de Évora, que teve como antecessor o colégio jesuítico do Espírito Santo.

Desta forma, após ainda um momento significativo no âmbito dos estudos teológico-filosóficos de sentido aristotélico-tomista, assinalado pela formação de um escol conhecido pelo nome de “conimbricenses” e, depois, durante o domínio filipino, pelo magistério de alguns espanhóis famosos, entre os quais se destaca o nome de Francisco Suárez, que aqui publicou alguns dos seus escritos mais notáveis, a Universidade de Coimbra, esgotadas as potencialidades escolásticas, parece ter entrado numa longa crise cultural.

Entretanto, sentiram-se nela os problemas políticos do país e os seus conflitos sociais. Escolares e professores desempenharam um

papel relevante na luta ideológica e até militar contra os castelhanos, quer em 1580, quando Portugal se uniu, em união dinástica, à Espanha governada pela “Casa de Áustria”, quer em 1640, ano da Restauração da independência. O antijudaísmo, que penetrou profundamente na mentalidade portuguesa, embora só até ao século XVIII, também se fará sentir no seio da Universidade, sendo levados ao tribunal da Inquisição diversos professores e estudantes, acusados de “judaizar” (ou seja, de praticarem o culto judaico) ou de vícios morais. O exemplo, no século XVII, do lente de Cânones António Homem (conhecido por *Praeceptor Infelix*), que foi executado, é disso bem significativo. E, a assinalar o sentido fortemente religioso e dogmático da Universidade, destaque-se que, em 1646, ela assume o compromisso — seguindo o exemplo de Salamanca — de defender o princípio da Imaculada Conceição (só fixado como dogma pela Santa Sé em 1854), sendo obrigados a jurá-lo todos os seus graduados, inicialmente com manifesta oposição dos lentes dominicanos. A Universidade de Coimbra, guardiã das concepções eclesiásticas ultramontanas, ainda que se pusesse ao serviço do rei em momentos de crise de relações com o Papado (numa lógica, aparentemente contraditória, de “regalismo ultramontano”), afastou-se, pois, da linha científica renovadora do tempo, o que aliás também aconteceu em universidades de outros países.

1.7 A “outra Universidade”: o “Estudo Geral” de Évora

Como se sugeriu, a ideia da fundação de uma universidade em Évora parece datar do tempo do rei D. Manuel I, que ali comprou terrenos para o efeito em 1520. No entanto, apesar das Cortes de 1535, ali reunidas, terem solicitado ao rei D. João III que fossem completados os estudos já em funcionamento na cidade e de, como se disse, se ter pensado na hipótese da transferência da Universidade, a funcionar em Lisboa, para Évora, o certo é que coube ao Cardeal D. Henrique, irmão de D. João III, a iniciativa de realizar várias etapas que finalizaram com a fundação do “Estudo Geral” nesta cidade situada a sul do país. Em 1553 foi solenemente inaugurado o Colégio do Espírito Santo, entregue aos jesuítas, onde, primeiro, se vieram a abrir aulas de Latim, de Grego e de Moral e, depois, em 1556, de Artes e de Teologia.

Este ensino, de tipo predominantemente eclesiástico, gerou a ideia da fundação da Universidade, sempre dinamizada pelo Cardeal, agora com o apoio da sua cunhada, mulher de D. João III, D. Catarina de Áustria, filha de Filipe I e de Joana de Castela, regente depois da morte de seu marido, em 1557, até 1562, altura em que o próprio D. Henrique assumiu o governo. Escreveu o então Cardeal ao Geral da Companhia de Jesus e depois ao próprio Papa, tendo sido expedida para a criação da Universidade a bula *Cum a nobis*, de Paulo IV, de 15 de Abril de 1559. À nova universidade não foi permitido ensinar Medicina, Direito Civil e a parte contenciosa de Direito Canónico.

Assim se iniciaram os estudos em Évora, sendo a nova instituição autorizada a conferir graus. Possuindo os seus próprios estatutos, realizou-se a inauguração solene em 1 de Novembro desse ano. Tratava-se, portanto, de uma universidade essencialmente eclesiástica, sendo o seu corpo docente formado por professores nas áreas de Teologia, de Moral e de Humanidades. Foi por isso nestas especialidades que atingiu maior importância, destacando-se, entre os seus mestres, Luís de Molina e Pedro da Fonseca. No entanto, apesar desse sentido eclesiástico e jesuítico, não deixou de se actualizar no domínio científico, nomeadamente a partir do final do século XVII. Data de 1692 a criação de uma cátedra de Matemática, ensinando-se no seu âmbito matérias que largamente a ultrapassavam. E não deve esquecer-se que estiveram em Évora o Padre Bartolomeu de Quental, fundador dos oratorianos, abertos a novas perspectivas científicas, e o próprio símbolo das luzes em Portugal, Luís António Vernei.

Com a expulsão dos jesuítas no tempo do rei D. José, a Universidade de Évora foi extinta, tendo o seu epílogo escolar em Fevereiro de 1759, dois séculos depois da sua fundação. A Universidade de Coimbra voltou a ser a “única” Universidade existente em Portugal.

1.8 A Reforma “iluminista” do Marquês de Pombal: o facto e a realidade simbólica

Falar de “Reforma da Universidade” conduz-nos de imediato ao nome do lendário Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e

Melo, figura simbólica do que ficou conhecido entre os historiadores por “despotismo” ou “absolutismo esclarecido”.

Com efeito, é no século XVIII, no reinado de D. José — de quem o Conde de Oeiras e Marquês de Pombal foi (depois de ter passado pelas embaixadas de Londres e de Viena) ministro todo poderoso, sobretudo a partir do terramoto de 1755 — , que se verificou uma nova reforma profunda da Universidade. Todavia, continuou a manter-se em Coimbra (e só em Coimbra), ao contrário do que defendiam as novas concepções “ilustradas”, as quais falavam insistentemente da “universidade régia” e defendiam, ao invés do que sucedera no Renascimento, a sua instalação em grandes centros populacionais, nomeadamente junto do poder real.

Até aí as realizações culturais de cunho mais avançado não foram experimentadas na Universidade (embora se possa discutir o nível de actualização dos seus mestres), mas sim em instituições à sua margem. Contudo, também em Portugal se iam fazendo sentir as novas realidades sócio-económicas e sócio-culturais. Certos sectores mais cultos da burguesia, que ia adquirindo consciência da sua importância, e da aristocracia mais evoluída, do clero e da nobreza (por vezes de segunda ordem), iam contactando com os novos métodos de ensino e de educação, com novas áreas culturais e com novas matérias científicas e técnicas. E esse conhecimento era mais vivo nos “estrangeirados”, como ficaram conhecidos os portugueses que, por virtude das suas viagens, se relacionaram directamente com a cultura europeia além-pirenaica. Eles não podiam deixar de sentir o atraso do nosso ensino universitário, como se pode provar através das reflexões e críticas, vindas de Itália, de Luís António Vernei, formado na Congregação do Oratório, ou do Doutor António Nunes Ribeiro Sanches, de origem judaica, que, depois de deambular por Espanha, Inglaterra e Holanda, se tornou médico dos czares da Rússia, vindo a morrer em Paris. Porém, se no tempo de D. João V — no reinado do qual, entre 1717 e 1727, se edificou a notável Biblioteca da Universidade, verdadeiro templo secular dedicado às luzes do saber e ao rei — já se sentia a necessidade de reformas, também é verdade que elas só poderiam ser efectuadas por uma elite de poder, representante dos estratos sociais culturalmente mais evoluídos, que se impusesse à reacção conservadora e que fosse capaz de controlar uma instituição

com a força da Universidade. Essa situação surgiu no reinado de D. José — corporiza-a, portanto, o ministério do Marquês de Pombal.

A reforma do ensino começou pelos “estudos menores”, para os quais foi criado um corpo de “professores régios”, em substituição ou em complemento de mestres predominantemente eclesiásticos e em certos casos jesuítas (como se disse, expulsos do país em 1759, no contexto de um movimento regalista da Cristandade). Mais tarde, passou-se à reforma do “Estudo Geral” de Coimbra. Os novos Estatutos, corroborados pelo rei em 28 de Agosto de 1772 e elaborados por uma Junta de Providência Literária, que havia sido nomeada para estudar a situação da Universidade e propor soluções de reforma (pelo que escreveu um *Compêndio Histórico*, que, como outras obras do tempo, é um libelo contra a Companhia de Jesus), foram entregues solenemente em Coimbra pelo próprio Marquês, em 29 de Setembro. Mas, só as vontades inabaláveis de Pombal, nomeado “Visitador” da Universidade, e do Reitor-Reformador, D. Francisco de Lemos, natural do Brasil, puderam superar as dificuldades que surgiram e, assim, pôr em prática, e não totalmente, os Estatutos.

A reforma pombalina manifestava sobretudo interesse pelas ciências da natureza e pelas ciências de rigor, que tão afastadas se encontravam do ensino universitário. Contudo, incidia também sobre as faculdades jurídicas, Cânones e Leis, e de Teologia, procurando actualizar o seu ensino, através de uma perspectiva historicista, e integrá-lo em concepções político-eclesiásticas galicanas, que estavam de acordo com as directrizes do “absolutismo esclarecido” de D. José, do Marquês de Pombal e de um escol de súbditos, alguns dos quais eclesiásticos.

Assim, salientou-se a reforma da Faculdade de Medicina, que procurou seguir as sugestões apresentadas por Ribeiro Sanches sobre a necessidade de uma investigação experiencial, o que levou à fundação do Teatro Anatómico e do Dispensatório Farmacêutico, e a criação de duas novas faculdades, a de Matemática e a de Filosofia. Esta última concedia um lugar particular (ou mesmo exclusivo) à Filosofia Natural, o que conduziu à criação do Gabinete de Física (com instrumentos didácticos que constituem uma das melhores

colecções do género referentes aos séculos XVIII e XIX) e do Museu de História Natural (de Zoologia e de Mineralogia) — que ocuparam, com o Hospital e as dependências da Faculdade de Medicina, o antigo Colégio de Jesus, cuja igreja foi transformada em Sé Catedral — e à criação do Laboratório Químico e do Jardim Botânico, este que fazia também parte daquele Museu, ambos de construção e implantação originais, o Jardim Botânico junto do aqueduto de São Sebastião (século XVI), que por isso veio a ser conhecido popularmente por “Arcos do Jardim”. A estátua de Avelar Brotero na entrada do Jardim Botânico assinala o papel desenvolvido ali por este notável cientista, assim como é significativa a estátua de José Bonifácio de Andrade e Silva no Museu de Mineralogia. O desenvolvimento das indústrias, da mineração e da agricultura, numa concepção de “progresso”, científico e técnico, eram algumas das suas finalidades. A Faculdade de Matemática, que tinha anexo o Observatório Astronómico, tinha como um dos objectivos o estudo da agrimensura, de grande interesse para a planificação do espaço, e da “estadística”. Deve ainda salientarse o significado que teve a criação da Imprensa da Universidade, que tinha já alguns antecedentes em tempos anteriores. Em todo este contexto vieram para Portugal mestres estrangeiros que aqui se instalaram, prolongando a sua descendência. Sirva de exemplo o caso do italiano Domenico Vandelli, que procurou em Coimbra revivificar a indústria da faiança decorativa, de grande tradição na cidade e ainda hoje muito viva, e Michele Ciera, que contribuiu para desenhar a carta geodésica de Portugal, cujo centro (primeiro marco geodésico) fica situado na Serra da Melriça em Vila de Rei.

Com o reinado de D. Maria I, cujo período inicial tem sido conhecido por “viradeira”, para marcar o seu carácter anti-pombalino, não se destruiu, todavia, a reforma de 1772, mas houve ao princípio, pelo menos, uma certa reacção contra os seus mentores. D. Francisco de Lemos foi substituído por D. José Francisco de Mendonça, conhecido simplesmente por Principal Mendonça, da Patriarcal de Lisboa, que foi considerado no tempo o símbolo do processo reaccionário. Além disso, inicialmente, não se terão tomado medidas eficazes de molde a provocar o desenvolvimento do espírito da reforma do Marquês, adaptando-a ao renovado condicionalismo cultural, que se ia afirmando na Academia das Ciências de Lisboa,

fundada em 1779. Por essa razão, a Universidade será mordazmente criticada por estudantes insatisfeitos, que aspiravam a outras realidades. O poema *O Reino da Estupidez* é um significativo exemplo de tal polémica, sendo normalmente atribuído ao então estudante brasileiro de Medicina Francisco de Melo Franco.

Entretanto, a Rainha e D. João VI, que lhe sucedeu como regente e depois como rei, procediam à criação em Lisboa e no Porto, de novas escolas “médio-superiores”, de tipo técnico-científico e artístico, à margem da Universidade, na continuação de uma política de ensino já iniciada com o Marquês de Pombal e que será, de resto, prosseguida com o liberalismo. A única instituição universitária existente no país, apesar de não se renovar estruturalmente, pese embora o regresso em 1799 de D. Francisco de Lemos, ia, porém, ganhando força institucional, pelo menos aparentemente. Coube-lhe mesmo, através da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, fundada em 1794, mas só formada de facto em 1799, a incumbência de fiscalizar a instrução pública. Esse órgão de poder, que foi adquirindo várias formas com diferentes nomenclaturas, criou na Universidade um foco de polémica com o poder central, quando este procurava retirá-lo de Coimbra, o que só veio a suceder com a instituição de uma Direcção-Geral de Instrução Pública e de um Conselho Geral de Instrução Pública, em Lisboa, no ano de 1859.

Olhada com desconfiança, a Universidade de Coimbra — na prática, cada vez mais ligada ao Estado, apesar do seu alegado ou afirmado corporativismo — nunca conseguiu um verdadeiro estatuto de autonomia criativa, como sucedeu com universidades anglo-saxónicas e com a humboldtiana universidade germânica, apesar da sua ligação ao imperador, que lhe deu grande apoio. A “Reforma Pombalina” ia-lhe, porém, servindo — sobretudo em determinados momentos (como na altura do seu centenário, 1872) — de referência renovadora e, assim, de símbolo, que perpassou todo o período da conturbada Monarquia Constitucional (1820-1823, 1826-1828 e 1834-1910), inicialmente entremeada por tendências ou afirmações absolutistas (1823-1826 e 1828-1834).

1.9 A Universidade no período liberal: Universidade de Coimbra e escolas superiores independentes

Assim, pode dizer-se que a Universidade, onde obviamente se fizeram sentir os conflitos que atravessaram o país, manteve durante o período liberal a sua estrutura pombalina, com aspectos de “Antigo Regime”, e quaisquer projectos de reforma profunda, por vezes propostos pela própria escola, não passaram por isso de intenção. Entre algumas alterações que sofreu, destaquem-se, todavia, pelo seu significado, a extinção dos colégios e do foro académico (1834). No primeiro caso isso resulta da extinção das ordens religiosas masculinas em 1834, caminhando-se assim para um processo de laicização, que, todavia, deixou ao abandono alguns edifícios significativos da cidade, o que ainda hoje é notório, como sucede com o Colégio da Trindade. No segundo caso verificou-se afinal o desaparecimento de um sistema próprio de justiça, que passava pelo facto de a Universidade ter para certos casos o seu juiz e as suas prisões. Manteve-se ainda, mais como representação, a Polícia Académica, de novo regulamentada em 1839, de que os actuais “archeiros” (devido à archa, espécie de lança, que ainda faz parte do seu traje de gala) são a sobrevivência, e durante largo tempo o “exame privado” no caso dos “actos grandes”, que sobreviveu até ao reitorado de Vicente Ferrer Neto Paiva (1863-1864), amigo de Alexandre Herculano, e o sistema de “informações”, prática que os estudantes continuaram a chamar, em momentos de luta, “foro académico”, sem de facto o ser. A nomeação do primeiro reitor leigo (1841) — o Conde de Terena, Sebastião Correia de Sá e Meneses, do Conselho Régio —, depois de um longo período de reitores eclesiásticos, e a fusão das Faculdades de Leis e de Cânones na Faculdade de Direito, levada a efeito, em 1836, pelo governo liberal avançado, denominado “setembrista” (Revolução de Setembro desse ano), de Passos Manuel, demonstram também o sentido laicizador que a Universidade ia sofrendo, embora se mantivessem por mais tempo (ainda que, na prática, em franco descrédito) as liturgias eclesiásticas, as orações, os juramentos dos dogmas, como o da Imaculada Conceição, e do Concílio de Trento.

Os estudos jurídicos continuaram a ser a área de maior importância da Universidade, contribuindo, alguns dos seus

mestres, para a construção do novo aparelho legal liberalista. Simultaneamente, apesar de alguns esforços dispersos, eram relativamente subalternizados os estudos científicos. A Faculdade de Teologia, com o avanço da corrente laica e regalista, ia estiolando. Porém, se institucionalmente a Universidade não sofreu modificações essenciais — o Estado preferiu, dentro da lógica da Convenção francesa, criar à sua margem, nas maiores cidades, Lisboa e Porto, novas escolas independentes, apontadas para outras concepções pedagógicas, técnicas e científicas (Escolas Politécnicas, Escolas Médico-Cirúrgicas, Curso Superior de Letras, etc.) — também é certo que foi teatro de movimentações militares, políticas e político-culturais e de algumas iniciativas associativas de certo relevo.

Como exemplo das primeiras, registemos: a criação de “batalhões académicos”, na continuação do que sucedera nas Invasões Francesas, mas agora durante os vários movimentos da guerra civil; a revolta da geração académica liberal de 1820, liderada por homens como o escritor romântico Almeida Garrett, ou como o futuro político Passos Manuel, no periódico que redigiu com o seu irmão José, *Amigo do Povo*, contra a alegada situação decadente da Universidade e do ensino em geral, e por outros estudantes jornalistas, como o bacharel médico Rebelo de Carvalho no *Censor Provinciano*; os conflitos com os estudantes brasileiros, nesse tempo de afirmação da independência do país sul-americano, em 1822, cujo “patriarca” foi um professor de Filosofia já referido, José Bonifácio de Andrade e Silva; as posições progressistas em matéria de ensino assumidas nas Cortes liberais por alguns professores providos das “faculdades naturais”, como Francisco Soares Franco, de Medicina, e José de Sá Ferreira Santos do Vale, de Filosofia; a luta, levada a efeito por vários professores e estudantes, em 1850, contra o projecto de regulamentação da liberdade de imprensa (conhecido por “lei das rolhas”); os conflitos estudantis com a população ou com o governo, que adquiriram formas originais de luta, como o abandono da cidade pelos escolares ou o embarque de comboio para o Porto, entendido como “pátria da liberdade”, pelo facto de ali ter eclodido a revolução liberal de 1820 e ali se ter afirmado a luta comandada por D. Pedro IV (primeiro imperador do Brasil)

que instituiu definitivamente o liberalismo em 1834; as polémicas entre a posição regalista e laicista e a linha ultramontana, surgidas sobretudo depois dos meados do século, acicatadas pela fixação do dogma da Imaculada Conceição pela Santa Sé (1854); o debate literário e cultural, verificado na década de 1860 e dinamizado por um sector estudantil liderado por Antero de Quental, de defesa de novas correntes literárias em oposição ao romantismo, que ficou conhecido, significativamente, por “questão coimbrã”; as manifestações públicas dos centenários da morte de Camões e do Marquês de Pombal, as conhecidas Comemorações Camonianas (1880) e Pombalinas (1882), que em boa parte serviram de bandeira à luta contra a monarquia em crise; as movimentações académicas republicanas da década de 1890 e sobretudo do início do século XX, que antecederam a Revolução de 1910, nomeadamente a greve académica de 1907; as famosas orações *de sapientia*, do início do século, de professores republicanos (Bernardino Machado, natural do Brasil, e Sidónio Pais, o primeiro da Faculdade de Filosofia e o segundo da Faculdade de Matemática) contra o que consideravam ser a sobrevivência eclesiástica da Universidade ou contra a sua incapacidade de reforma, ou de um professor de Medicina (Sobral Cid) a favor da autonomia e do desenvolvimento da Universidade, tomando como modelos o sistema científico-pedagógico de universidade proposto por Humboldt, a prática tradicional da universidade inglesa ou a organização liberal das universidades americanas.

Como exemplo das iniciativas associativas, lembremos: a formação de uma academia científica e literária, organizada pelos professores nos meados do século XIX, o Instituto de Coimbra (1852); a criação do Orfeon Académico (1880) e da Tuna (1888), mas sobretudo a formação da mais antiga associação de estudantes portuguesa, a Associação Académica de Coimbra (1887); a publicação de uma grande quantidade de jornais, geralmente de duração efémera e de índole literária, que demonstram, todavia, a dinâmica cultural estudantil, a par da edição de uma impressionante quantidade de livros de memórias e de polémica, da autoria de estudantes e de antigos estudantes, que se prolonga até aos dias de hoje.

1.10 A Universidade de Coimbra e as novas Universidades de Lisboa e do Porto na Primeira República

No decorrer dos últimos anos do século XIX e dos primeiros do século XX ia crescendo a consciência dos ideais republicanos e da necessidade de reestruturar a Universidade e o ensino em geral. Para tal apontavam mesmo — conforme se referiu — alguns mestres, fazendo críticas ao ensino vigente e acentuando a necessidade da sua reforma segundo novos métodos. Assim, o governo levou a efeito uma significativa reforma referente à ainda única universidade existente — “Bases para a Reorganização da Universidade de Coimbra”, decreto de 24 de Dezembro de 1901. No mesmo dia reorganizava também o Curso Superior de Letras (criado em 1858). E, completando este quadro, por decreto de 19 de Agosto de 1907, introduzia-se o factor de “autonomia de diversos institutos de instrução superior”, conceito sempre, ao longo do tempo, dificilmente aplicado e compreendido pelo governo e, por vezes, pelas escolas. Referia-se o decreto à Universidade de Coimbra, à Escola Politécnica de Lisboa, à Academia Politécnica do Porto, às Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e do Porto e ao Curso Superior de Letras. Desta forma, o sentido centralista do governo em matéria de ensino superior, há muito afirmado, numa perspectiva, por assim dizer, “jacobina”, era agora mitigado pela aceitação de uma certa autonomia em matéria económica e financeira dos “institutos de instrução superior”, que lhes permitia possuir e administrar os seus próprios bens e, no todo ou em parte, as receitas provindas do ensino e até da actividade dos seus laboratórios, e por uma autonomia de organização e acção pedagógicas. Tudo apontava, pois, para grandes reformas e foi isso que se procurou levar a efeito após a proclamação da República em 5 de Outubro de 1910, primeiramente com as Bases da nova Constituição Universitária (decreto com força de lei de 19 de Abril de 1911), à qual se seguiu outra legislação significativa, em especial o decreto de 22 de Março de 1911, que confirmou as duas novas universidades de Lisboa e do Porto. Pode dizer-se que o grande legislador universitário e em outras áreas de ensino, de ciência e de cultura foi o político republicano e médico António José de Almeida, ministro do Interior do Governo Provisório, presidido

por Teófilo Braga, magno ministério que tinha, entre muitas outras áreas de competência, em matéria política e de segurança interna, as que foram referidas.

Entre as medidas programadas pelo Governo Provisório e pelos governos que se lhe seguiram, depois de aprovada a Constituição de 1911, embora nem todas realizadas, podem destacar-se: a fundação (como se disse), com base nas escolas superiores já existentes, das novas Universidades de Lisboa e do Porto; a criação de novas faculdades ou cursos em Coimbra e a remodelação dos que havia, alterando-se profundamente os planos de estudos; o aumento dos quadros docentes e o apetrechamento das escolas com material científico actualizado; a concessão às três universidades de uma certa autonomia administrativa e financeira e, sobretudo, de autonomia para elegerem, em Assembleia Geral da Universidade, três personalidades, entre os quais o governo nomearia o Reitor; a criação de um sistema de bolsas que procurava fazer subir ao ensino superior maior número de alunos; a criação em 1913 do Ministério da Instrução Pública, depois de duas experiências efémeras, nas décadas de 1870 e de 1890, tendo sido o primeiro ministro da pasta o médico açoriano António Joaquim Sousa Júnior.

Nesta situação, a Universidade de Coimbra deixou, finalmente, de ser a única do país e a sobrevivência de certos privilégios, ao menos no domínio simbólico, e certos usos tão contestados, que mantinha, foram abolidos. Assim, deixou de ser obrigatório o uso do hábito dos estudantes, que de resto há muito se tornava um traje de características burguesas e usado sem grande rigor, e eliminaram-se quaisquer juramentos de tipo religioso, de acordo com o sentido laicista da jovem República. Quanto à sua estrutura escolar, para além das já existentes Faculdades de Direito e de Medicina, e da anexa Escola de Farmácia (mais tarde convertida episodicamente em Faculdade), foi criada a Faculdade de Letras, que herdou as instalações da extinta Faculdade de Teologia e alguns dos seus professores, ao passo que as Faculdades de Matemática e de Filosofia eram convertidas na Faculdade de Ciências, sendo ainda instituída a Escola Normal Superior, anexa às Faculdades de Letras e de Ciências, que procurava dar aos futuros professores uma formação pedagógico-didáctica adequada às funções a desempenhar.

A Universidade de Lisboa — de acordo com a legislação referida — deveria ser formada por uma Faculdade de Ciências (sucédânea da Escola Politécnica), por uma Faculdade de Letras (resultante da transformação do Curso Superior de Letras), por uma Faculdade de Ciências Económicas e Políticas, por uma Faculdade Medicina (que se seguiria à Escola Médico-Cirúrgica) e por uma Faculdade de Agronomia, por uma Escola de Farmácia, anexa à Faculdade de Medicina, por uma Escola Normal Superior, anexa às Faculdade de Letras e de Ciências, e por uma Escola de Medicina Veterinária. No entanto, alterações diversas foram-se operando no seu seio não se chegando a realizar completamente este plano e surgindo novas realidades institucionais, nomeadamente com a criação de uma Faculdade de Estudos Sociais e de Direito, em 1913, que veio substituir a projectada Faculdade de Ciências Económicas e Políticas, cujo primeiro director seria o político republicano e antigo professor de Coimbra Afonso Costa, escola essa que depois se haveria de chamar apenas “Faculdade de Direito”.

A nova Universidade do Porto compreenderia — de acordo também com a citada legislação de 1911 — uma Faculdade de Ciências (herdeira da Academia Politécnica), uma Faculdade de Medicina (substituta da Escola Médico-Cirúrgica), e uma anexa Escola de Farmácia, e uma Faculdade de Comércio, embora viesse também a ser sujeita a várias modificações na sua estrutura legal. Assim, se a Faculdade de Comércio não chegou a vigorar, surgiu uma Escola de Engenharia anexa à Faculdade de Ciências, que a pouco e pouco se tornaria autónoma, vindo a surgir como Faculdade em 1926. Convertida em Faculdade de Farmácia em 1921, essa escola viria a ser a única designada com o nome de Faculdade durante largos anos, pois a Faculdade de Farmácia de Coimbra, também de 1921, voltou anos depois à condição de Escola de Farmácia, com estudos incompletos nessa área do saber.

Neste contexto de autonomia controlada, a Universidade de Coimbra elegeu pela primeira vez o seu reitor, Joaquim Mendes dos Remédios (1911-1913), da Faculdade de Letras mas vindo da Faculdade de Teologia, ao passo que a Universidade do Porto, no mesmo dia da sua inauguração, em 16 de Julho de 1911, elegeu como reitor o matemático Francisco Gomes Teixeira. O primeiro

reitor da Universidade de Lisboa, de 1911 a 1913, seria Augusto José da Cunha, da Faculdade de Ciências. Porém, essa afirmação autonómica foi efémera, sendo interrompida no meio das polémicas que acompanharam a instável e jovem República portuguesa, de tal modo que, em 27 de Agosto de 1919 (lei n.º 861), foi revogada legislação anterior, passando legalmente (porque na prática já tal sucedera) os reitores a ser directamente nomeados pelo governo, sem qualquer voto do corpo universitário.

No meio de grandes polémicas, conflitos e movimentos revolucionários e contra-revolucionários de raiz monárquica por que passou a República, surgiam crises de índole diversa na Universidade, com várias greves e contestações. No tempo do Presidente Sidónio Pais (Dezembro de 1917-Dezembro de 1918), que subiu ao poder por um processo revolucionário, embora depois se tivesse submetido a um sufrágio directo, e que conferiu ao regime um carácter fortemente presidencialista, curiosamente não deixou de se renovar a ideia de autonomia universitária (decreto lei de 6 de Julho de 1918), ao mesmo tempo que ressurgiam, em consequência de tendências que lhe eram anteriores, as tradições académicas e era estabelecido que as insígnias doutorais das outras universidades fossem iguais às adoptadas em Coimbra.

Após o movimento que chegou a proclamar a restauração da Monarquia no Porto e em Lisboa, nos inícios de 1919, surgiram posições de defesa e ataque por parte do Governo republicano em relação à Universidade e a universitários. Para além da citada abolição da eleição dos reitores por parte das universidades, tendo sido nomeado para Coimbra um reitor da confiança do governo, Joaquim José Coelho de Carvalho, fortemente contestado pela corporação, que é por isso o único que não tem ali o seu retrato, no corredor destinado aos reitores mais recentes, destaque-se, pelo seu significado simbólico, a suspensão de quatro professores de Direito da Universidade de Coimbra, António Carneiro Pacheco, Domingos Fezas Vital, António de Oliveira Salazar e João Maria Magalhães Colaço, acusados de ter colaborado no movimento monárquico. A suspensão dos referidos professores, que foram objecto de um processo, acabou, porém, por ser meramente episódica por nada

se ter provado. De modo idêntico o foi, pela mesma altura, a desanexação da Faculdade de Letras de Coimbra pelo ministro da Instrução Pública, Leonardo Coimbra, que a acusava de “uma quase completa orientação tomista de forma escolástica” (decreto de 10 de Maio de 1919), o que originou um grande movimento de contestação em Coimbra, em que também participou um jovem professor republicano, Joaquim de Carvalho. A Faculdade de Letras era anexada à Universidade do Porto e a mais antiga universidade portuguesa deveria ser apetrechada com uma nova faculdade, a “Faculdade Técnica”, que teria anexa uma escola de Belas Artes, o que pretendia afinal alterar a sua estrutura alegadamente tradicional. No entanto, se a Faculdade de Letras do Porto se chegou a instalar, ensinando ali alguns professores de formação republicana, entre eles Leonardo Coimbra, tendo sido extinta em 1928, para só ressurgir em 1961, a Faculdade de Letras de Coimbra manteve-se e nunca chegou a ser constituída nenhuma Faculdade Técnica nem nenhuma Escola de Belas Artes.

É interessante e sintomático notar ainda que, na última década da República, a década de 1920, ressurgiram em Coimbra, com toda a pompa e circunstância, os rituais universitários, na continuação do que já se passara, em certos momentos, no decénio anterior, nomeadamente no que diz respeito à abertura solene das aulas, no dia 16 de Outubro, e às festas estudantis. Assim, na continuação do doutoramento solene, com a imposição das insígnias doutorais em Letras ao Padre Manuel Gonçalves Cerejeira, o futuro Cardeal-Patriarca, na Sala do Senado, em 30 de Janeiro de 1918, foi conferido a outro professor da Faculdade de Letras, Aristides Amorim Girão, em 28 de Maio 1922, as insígnias doutorais, mas já no espaço simbólico por excelência, a Sala dos Actos Grandes, conhecida vulgarmente por “Sala dos Capelos”, nome da pequena capa de cetim, decorada à maneira barroca, da cor da faculdade (azul escuro para o caso de Letras), que, com a “borla”(o chapéu), o livro e o anel, constituem as insígnias dos “doutores”. Mas, antes disso, já se dera outro tipo de doutoramento solene, um doutoramento *honoris causa*, previsto pelo menos desde a legislação de 1916 (lei n.º 616, de 16 de Junho, artigo 16.º). Com efeito, os representantes militares das forças vitoriosas da Primeira Guerra Mundial, Marechal Joffre, de França, Generalíssimo

Armando Diaz, de Itália, e Sir Horace Lockwood Smith Dorrien, do Reino Unido, receberam as insígnias em 15 de Abril de 1921.

1.11 A Ditadura Militar: o controlo das universidades e a nova Universidade Técnica de Lisboa

À medida que a República se ia desmoronando, iam morrendo os sonhos de revolução cultural e em breve o regime demoliberal, de tipo parlamentarista, fundado em 1910, dava lugar à Ditadura Militar (1926-1932), que surgiu após o movimento iniciado em Braga no dia 28 de Maio de 1926, e, depois, ao “Estado Novo” de Salazar (constitucionalmente depois de 1932-1933).

O meio académico de Coimbra teve nessa viragem um papel relevante, pois aqui se desenvolveram alguns dos movimentos ideológicos mais significativos de oposição à República parlamentar, que foram elementos essenciais na formação do Salazarismo — o movimento neo-tradicionalista monárquico conhecido por “Integralismo Lusitano” e o movimento “católico social”, que teve como instituição de apoio no meio escolar o Centro Académico de Democracia Cristã (CADC), fundado nos inícios do século XX, que produziria, de forma directa ou indirecta, três publicações, a revista *Estudos Sociais*, o jornal polémico *Imparcial* e a revista *Estudos*.

Durante a Ditadura ainda se esboçou um gesto de reafirmação da autonomia universitária, na lógica tradicional corporativa, que seria o emblema ideológico dos novos regimes, voltando à eleição pela Assembleia Geral da Universidade da lista tríplice, em vista da qual o governo elegeria os reitores (Estatuto da Instrução Universitária, de 2 de Outubro de 1926, artigo 5.º). Assim, foi eleito em Coimbra o reitor Fernando de Almeida Ribeiro, da Faculdade de Medicina, que expôs num importante discurso uma ideia de diversidade ideológica da escola. Mas, em breve se extinguiria essa prerrogativa, voltando o reitor da Universidade a ser nomeado pelo Governo e, mais ainda, a ser considerado como “representante do Ministro da Instrução Pública perante a Universidade” (alteração do Estatuto da Instrução Universitária, de 18 de Março de 1929, artigo 2.º, e Estatuto da Instrução Universitária, de 2 de Agosto de 1930, artigo 8.º).

Entretanto, em 2 de Dezembro de 1930 (ano em que surgem as primeiras instituições que constituirão as bases do Estado Novo,

entre elas a União Nacional), era criada uma quarta Universidade, a Universidade Técnica de Lisboa. Era ministro Gustavo Cordeiro Ramos, professor da Faculdade de Letras de Lisboa, germanista e assumido germanófilo. Poderá dizer-se que, de algum modo, a criação desta unidade federativa de ensino superior se adequava à via pragmática e tecnológica dos “novos Estados”, inspirando-se numa experiência alemã da então ainda República de Weimar, a *Technische Hochschule* (Escola Técnica Superior) de Munique. A Universidade Técnica agregava afinal uma série de escolas já existentes, algumas das quais se previu em 1911 que poderiam ser ligadas à recém-criada Universidade de Lisboa. Assim, compunha-se dos existentes Instituto Superior de Agronomia, Instituto Superior Técnico, Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras (actual Instituto Superior de Economia e Gestão, ISEG) e Escola Superior de Medicina Veterinária (hoje Faculdade de Medicina Veterinária), todos eles com uma história que remontava pelo menos ao século XIX. Em 1961, no início da “Guerra Colonial”, vai integrar ainda o Instituto de Superior de Estudos Ultramarinos, actual Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) e que tinha antecedentes numa escola superior colonial.

Nesse mesmo ano de 1930, no contexto de uma alegada política de contenção de despesas, são extintas as Escolas Normais Superiores, sendo substituídas pelos cursos de Ciências Pedagógicas ministrados nas Faculdade de Letras (decreto de 16 de Outubro de 1930). Como se disse, a Escola de Farmácia de Coimbra, que nos inícios dos anos de 1920 havia sido promovida a Faculdade, assim como sucedera em Lisboa, voltou à categoria de “Escola”. Só a Faculdade de Farmácia do Porto manteve esse estatuto. Por sua vez, talvez devido ao sentido republicano de muitos dos seus professores, houve também uma tentativa, não levada a efeito, para, em 1928, extinguir a Faculdade de Direito de Lisboa.

1.12 O Estado Novo de Salazar, a repressão e os movimentos de oposição. Os “Estudos Gerais” ultramarinos

O Estado de Salazar procurou criar condições para transformar, até certo ponto, a Universidade num aparelho do regime. Presidente do Ministério desde 5 de Julho de 1932 até 27 de Setembro de 1968,

depois de 1933 com a designação oficial de Presidente do Conselho de Ministros da nova “República Corporativa”, mais conhecida por “Estado Novo”, António de Oliveira Salazar, que fora professor em Coimbra, na Faculdade de Direito, na área de Economia e Finanças, iniciava assim o governo de um Estado autoritarista, de inspiração fascista, embora se apresentasse sempre com uma imagem de originalidade nacional. Daí que o “ditador das Finanças” (como foi conhecido na qualidade de ministro dessa pasta, que ocupou desde 1928), passasse a ser tratado, pelo menos até ao final da Segunda Guerra, por “Chefe” (como Mussolini era o *Duce*).

Logo em 1934 o poder autoritário extinguiu a Imprensa da Universidade de Coimbra, que era dirigida pelo já citado Professor Joaquim de Carvalho. Em 1935 demitiu alguns professores mais liberais (Aurélio Quintanilha e Sílvio Lima, da Universidade de Coimbra, Rodrigues Lapa, da Universidade de Lisboa, e Abel Salazar, da Universidade do Porto) — no pós-guerra, em 1947, esta acção repressiva haveria de assumir formas mais violentas, com a demissão de cerca de 20 docentes das universidades. Depois, nesses anos 30, anulou as eleições para a Associação Académica de Coimbra, nomeando comissões administrativas. Por outro lado, suspendeu também a representação dos estudantes nas Assembleias Gerais das Universidades e nos Senados.

Mas não era fácil que a Universidade e, em especial a Academia, se transformasse em simples correia de transmissão do Estado Novo, devido às dificuldades criadas pela instituição, ciosa, ainda assim, da sua autonomia, mesmo que se tratasse de uma autonomia corporativa. Os professores de Coimbra apresentaram um abaixo-assinado reclamando contra as suas condições de trabalho, como docentes e investigadores. Por sua vez, personalidades e movimentos, para além de, alguns, criticarem os universitários conimbricenses, apresentavam propostas para a reforma das universidades e do ensino em geral. Destaque-se o papel então assumido pelo movimento de Renovação Democrática que teve o apoio directo ou indirecto de personalidades como António Sérgio, Hernâni Cidade ou Joaquim de Carvalho, que escreveu então um dos textos mais lúcidos sobre a Universidade, intitulado “Reflexão outonal sobre a Universidade de todo o ano” (*Diário Liberal*, Lisboa, 8 de Novembro de 1933).

O famoso texto de José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, de 1930, haveria de influenciar estes e outros intelectuais ao longo dos anos.

Por outro lado, apesar da formação, no início do regime e por iniciativa de um movimento académico de direita radical, a Acção Escolar Vanguarda (com pretensões falangistas), o próprio Estado veio a criar, em 1936, a Mocidade Portuguesa, que teria nos meios universitários um papel pouco significativo, quase restrito às residências universitárias (Casas da Mocidade Portuguesa e Casa dos Estudantes do Império) e, em regime de voluntariado, a uma preparação anterior ao serviço militar obrigatório (Milícia e COM, Corpo de Oficiais Milicianos). Mas, nos meios estudantis formaram-se também focos antigovernamentais. A Associação Académica de Coimbra lutou pela recuperação da sua organização democrática e foi um dos principais meios de difusão das ideias anti-autoritaristas, enquanto nas outras universidades se foram formando associações nas várias faculdades e institutos, que vieram a constituir grupos de luta, igualmente activos embora com menor coesão.

A polémica provocada pelo aumento das “propinas” em 1941, o conflito académico de luta pela autonomia da Associação Académica de Coimbra em 1946-1947, o movimento oposicionista (ainda de cariz essencialmente “corporativo”) contra medidas centralistas de organização da acção social da Academia em 1956-1957, mesmo que revelassem alguma intenção renovadora (decreto-lei 40.900, de 12 de Dezembro de 1956, do ministro Leite Pinto), são exemplo da luta dos estudantes contra o regime ou à margem do regime, assim como o envolvimento de sectores universitários no Movimento de Unidade Democrática (MUD-Juvenil), fundado em 1945, e nas eleições para a Presidência da República ao lado dos líderes da oposição — general Norton de Matos (1948), professor Rui Luís Gomes e Almirante Quintão Meireles (1951), o advogado Arlindo Vicente e o general Humberto Delgado (1958). Mas, sobretudo, tornaram-se célebres as crises académico-políticas de 1962 e 1969, esta já durante o governo de Marcello Caetano, com um sentido mais radical e de declarada acção contra a “guerra colonial”. As tentativas para a realização do “Dia do Estudante” e uma forte tendência sindicalista, que se verifica sobretudo na década de 1960,

corresponde, pois, a uma crescente politização da Academia. A *Via Latina*, jornal dos estudantes de Coimbra, de publicação regular a partir dos anos de 1940, é por vezes reveladora dessas tensões, apesar da censura de que era vítima, assim como sucedia com os outros periódicos publicados no país. Mas, para além deste jornal, e de outros ainda assim permitidos, publicavam-se cada vez mais periódicos e panfletos de tipo clandestino e representativos, em certos casos, das forças políticas marxistas ou da esquerda católica.

Mesmo certos organismos culturais, como o Teatro de Estudantes da Universidade de Coimbra (TEUC), fundado em 1938, sendo o primeiro com a participação de mulheres, constituiu, do ponto de vista cultural e até político — aliás numa tradição dramatúrgica académica que data pelo menos dos inícios do século XIX —, um agrupamento de vanguarda. O mesmo sucedeu com outros organismos posteriores que se formaram, como o Círculo de Iniciação Teatral da Academia de Coimbra (CITAC), criado em 1954, que apostou num teatro experimental e de intervenção. Por sua vez, o “Fado de Coimbra” ou, mais correctamente, a “Canção de Coimbra”, eminentemente estudantil e de cunho etnográfico, de temática romântica, que cantava predominantemente o amor e a “saudade”, passou, nos anos sessenta, a ter uma toada de “balada” e de canto de intervenção, através de cantores como José Afonso — que já deixara Coimbra, onde, com Luís Goes ou Machado Soares, se celebrizara pela sua voz —, Adriano Correia de Oliveira ou António Bernardino.

As reformas da Universidade, durante este tempo, eram meramente episódicas, saldando-se em alterações curriculares e na organização de um ou outro curso ou faculdade nas universidades. Assim sucedeu com a Faculdade de Letras do Porto, recriada (como se disse) em 1961. A modernização das instalações, numa política de “obras públicas”, que constituiu uma das acções emblemáticas do regime, foi talvez a nota mais saliente e polémica.

A ideia das “cidades universitárias” surgiu um pouco por todo o lado e com intenções diferentes desde o fim do século XIX, tendo um particular significado em Madrid durante a ditadura do general Miguel Primo de Rivera e, depois, no Franquismo, mas sobretudo

em Roma (*Sapienza*), durante o fascismo de Mussolini. Tomando como exemplo estas experiências e não, obviamente, o exemplo internacionalista de Paris, o regime procurou desde os anos trinta estudar a situação, primeiro em Coimbra e depois em Lisboa.

O caso mais polémico, mesmo nos meios salazaristas, foi o de Coimbra, pois enquanto a cidade universitária de Lisboa se veio a localizar num espaço essencialmente não urbanizado, ali decidiu-se, a partir de 1937, que seria localizada no espaço ocupado pelo velho burgo situado no cimo da colina, onde a Universidade se instalou no século XVI e já mesmo no século XIV. Assim, a partir dos anos quarenta foi destruída grande parte da “alta” com as suas antigas ruas e edifícios históricos, entre os quais se destacavam vários antigos colégios universitários, para aí se traçarem novas artérias e erguerem novas edificações. Surgiram, desta forma, a partir dos anos quarenta, as actuais instalações do Arquivo e da Biblioteca Geral (reestruturação do edifício que fora o Colégio de São Paulo e o Teatro Académico e onde passou a funcionar nos anos vinte a Faculdade de Letras), da nova Faculdade de Letras, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Ciências, ou seja, os Departamentos de Física e de Química e o Departamento de Matemática, este que se tornou emblemático, pelo facto de aí se ter manifestado, em 17 de Abril de 1969, o movimento contra o governo marcelista, ainda na sua fase inicial. Já com outra lógica estética, foi inaugurado, nos anos sessenta, fora do “espaço sagrado” da “alta”, o edifício da Associação Académica e o Teatro Gil Vicente. Seja como for, pode dizer-se que a nova “cidade universitária” — cujo plano geral foi traçado pelo arquitecto germanófilo Cottinelli Telmo — é hoje já uma importante mostra da “arquitectura de Poder”, própria dos Estados autoritários, ou, mais latamente, de uma “arquitectura de época” marcada pela monumentalidade nacionalista e pelas reminiscências, nem sempre inocentes, da cultura greco-latina.

Mas, para além destas reformas, essencialmente arquitectónicas, o Estado de Salazar sentiu a necessidade de criar novas escolas universitárias em África, nomeadamente nas suas duas maiores “Colónias”, depois de 1951 rebaptizadas de “Províncias Ultramarinas”, mas que só perderam as “leis do indigenato” em 1961, com a legislação do ministro Adriano Moreira. A guerra

que aí se iniciava nos inícios dos anos sessenta exigia um esforço de desenvolvimento, mesmo no domínio universitário. Foi assim que, por decreto-lei de 21 de Agosto de 1962, foram criados os então chamados “Estudos Gerais Universitários” de Angola e de Moçambique. O primeiro estava dividido por três pólos: em Luanda, na então cidade de Nova Lisboa (hoje Huambo), onde funcionava Veterinária e Agronomia, e na cidade de Sá da Bandeira (actualmente Lubango), onde funcionavam os cursos de Letras. O segundo apenas se instalava na capital, então Lourenço Marques (actual Maputo). Só por decreto-lei de 11 de Dezembro de 1968 se concedeu a estas instituições o nome de Universidades. Já então governava Marcello Caetano, sendo ministro da Educação Nacional José Hermano Saraiva, que será o último responsável da pasta do governo de Salazar e o primeiro do seu sucessor, Marcello Caetano.

1.13 O Marcelismo, as reformas de ensino e as “universidades novas”

Marcello Caetano sucede a Salazar como Presidente do Conselho em 27 de Setembro de 1968 (após um acidente que levaria à morte o fundador do regime, em 1970), mantendo, no entanto, como ideia programática, uma expressão que apontava para o prosseguimento do espírito do Estado Novo, se bem que com outro discurso e nova cosmética — “Renovação na Continuidade”. Falou-se, assim, da “Primavera marcelista”, que em boa parte foi contraditada pela prática policial e censória e pela impossibilidade manifesta de realizar reformas de fundo, motivo por que a “ala liberal” que entrou na Assembleia Nacional pela União Nacional (UN, o “partido único” do Estado Novo, depois intitulado Acção Nacional Popular, ANP), com esperança de poder renovar o regime, acabou por sair derrotada.

No entanto, mesmo assim, no domínio do ensino, efectuaram-se algumas reformas significativas (no seguimento das que foram ensaiadas no fim do Salazarismo), por acção do ministro da Educação Nacional Veiga Simão, que havia sido reitor na Universidade de Lourenço Marques.

Foi muito importante nesse sentido a organização do “ciclo preparatório”, em 1967, no tempo do ministro da Educação Nacional

Inocêncio Galvão Teles, que se sucedia curricularmente ao “ensino primário” e antecedia o “ensino liceal”. Tal facto deu início a um alargamento da rede escolar, que se tornou mais sensível na época marcelista e que levou também à criação de novas universidades. Era o início da chamada “democratização” do ensino que cada vez mais se tornaria notória no próprio ensino superior. Numa população, *grosso modo*, de cerca de 9 milhões de habitantes, passa-se de cerca de 38.500 estudantes do ensino superior em 1968, no fim da era de Salazar, para cerca de 58.500 em 1974, ano da revolução democrática do 25 de Abril. Todavia, a par disso, o ministério de Veiga Simão ficou tristemente conhecido pela criação, em 1973, da categoria dos vigilantes (conhecidos por “gorilas” na gíria dos estudantes da oposição) no quadro do pessoal auxiliar dos estabelecimentos de Ensino Superior, que provocou um forte movimento de contestação, que levou à sua retirada nos estabelecimentos onde foram colocados.

No contexto renovador, surgem então, no final do governo de Marcello Caetano e por acção de Veiga Simão, novas universidades e um instituto superior que ainda hoje é o único a manter um estatuto universitário de autonomia. Referimo-nos neste caso ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), criado em 15 de Dezembro de 1972. Seguem-se então, em 1973, ao mesmo tempo, quatro universidades novas: a Universidade Nova de Lisboa, que deveria ser uma universidade piloto de investigação e ensino, e a Universidade do Minho (que se formou com dois pólos, um em Braga e outro em Guimarães), a Universidade de Aveiro e a Universidade de Évora (que se considera herdeira histórica da Universidade que existiu dos meados do século XVI aos meados do século XVIII). Estas últimas, que se organizaram por departamentos e não por faculdades (ao contrário da Universidade Nova de Lisboa, onde os departamentos têm, todavia, grande importância), tinham inicialmente um sentido essencialmente tecnológico.

Portanto, Veiga Simão procurou, fundamentalmente, renovar o espírito da Universidade no sentido da inovação, da experimentação e da acção tecnológica. No mesmo âmbito, a Universidade de Coimbra, de estrutura essencialmente “clássica”, passou a ter cursos de carácter prático e tecnológico. Foram assim criados, em 1972,

a Faculdade de Economia e os cursos completos de Engenharia, de que até então apenas se leccionavam os preparatórios, passando a Faculdade de Ciências a apelidar-se de Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Deve destacar-se ainda pelo seu significado a posição de um deputado da “ala liberal” em defesa de novas concepções de Universidade, o professor da Faculdade de Medicina de Lisboa Miller Guerra, ao passo que nas universidades alguns docentes lutavam também pela renovação das escolas, com os seus escritos e as sua tentativa reestruturadoras, como é o caso de Silva Dias ou de Miguel Baptista Pereira, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Mesmo nesta Universidade o reitorado de Gouveia Monteiro (1970-1971) tem aqui o sentido de renovação, ainda que mais no domínio simbólico do que real.

1.14 A formação tardia da Universidade Católica Portuguesa

É por altura do Marcelismo que se afirma verdadeiramente em Portugal a primeira universidade não estatal, ou seja, a Universidade Católica Portuguesa, grande aspiração da Igreja católica desde há muito e cuja ideia fora, sem dúvida, a causa de algumas tensões durante o Estado Novo de Salazar.

Ao contrário de outros países, como a Espanha franquista, o Brasil e até os Estados Unidos (onde existia uma tradição liberal), a Universidade Católica não teve, com efeito, um processo de formação fácil. A Constituição de 1933 estabelecia um regime de separação do Estado da Igreja (artigo 46.º), manifestando-se o Estado como “catolico”, para empregar um termo divulgado numa obra de Manuel Braga da Cruz, que foi reitor da Universidade Católica. Isto é, embora mantendo uma inspiração católica e estabelecendo boas relações com a Igreja, nomeadamente através da Concordata, assinada em 1940, o certo é que se mantinha como realidade política sempre autónoma do poder da Igreja, concedendo-lhe as benesses que entendia e que lhe convinha. A atestar essa tendência, haja em vista que, apesar de ter desempenhado uma função importante no Centro Católico Português, de que fora deputado durante a Primeira República, Salazar extinguiu-o logo no início do seu governo, baseado

no princípio de que o Centro era um órgão político que terminara a sua função com o processo de formação do Estado Novo e da sua “União Nacional”. À Igreja não competia uma função política, mas uma acção religiosa e assistencial, só derivando desta a sua acção social.

Daí que se entenda que, pese embora o facto de as aspirações à formação de “uma escola superior católica” se desenhassem desde 1926 e que, desde os anos trinta, em Braga, por acção da Companhia de Jesus, e, depois, em Lisboa, houvesse iniciativas no sentido de se organizar o que constituiu o cadinho da Universidade Católica — a formação do Instituto Filosófico Beato Miguel de Carvalho (1934) e a criação do Instituto Católico Português (1944) — só tardiamente se deu luz verde para a formação efectiva da Pontifícia Universidade. E ela resultou da acção da hierarquia assim como dos leigos. Foi importante nesse sentido a “campanha” levada a efeito por Fernando de Aguiar, “Por uma Universidade Católica”, no *Correio do Minho*, de Braga, em 1950-1951, e algumas reflexões feitas no I Congresso Nacional da Juventude Universitária Católica (JUC), realizado em Lisboa em 1953.

O artigo XX da Concordata afirmava que “as associações e organizações da Igreja” poderiam “livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às do Estado”, embora “ficando sujeitas, nos termos da lei comum, à fiscalização deste”. Mas só tardiamente o Estado Novo reconheceu a primeira escola católica de ensino superior. Instalada em Braga, por acção dos jesuítas, foi considerada pela santa Sé, em 1947, como Faculdade Pontifícia, mas só foi aprovada como Instituto Superior de Filosofia pelo Ministério da Educação em 1966.

Estava-se no fim do governo de Salazar e só então, em 1967, por acção do Papado e do Cardeal Cerejeira havia acções significativas para a formação da Universidade Católica — considera-se Lisboa como sede da Universidade Católica e estabelece-se a Faculdade de Filosofia de Braga como sua primeira realização. Finalmente, em 29 de Novembro de 1968, já depois da morte política de Salazar, aquele que havia sido o seu maior amigo e companheiro de jornada, o Cardeal D. Manuel Gonçalves Cerejeira, inaugura a sede oficial

da Universidade Católica Portuguesa. As Faculdade de Teologia e de Ciências Humanas começaram a funcionar em Lisboa. Só, todavia, por decreto lei de 15 de Julho de 1971, invocando o artigo XX da Concordata, o Estado reconheceu a Universidade Católica e apenas em 1972 surgiu o primeiro curso não eclesiástico, integrado na Faculdade de Ciências Humanas, o curso de Ciências Empresariais.

1.15 O início do regime democrático e as contradições do sistema universitário

A revolução democrática de 25 de Abril de 1974, liderada primeiro pelo Movimento das Forças Armadas (MFA) e pela afirmação de objectivos socialistas, ainda expressos na Constituição de 1976 e só em parte formalmente ultrapassados nos anos noventa, deu origem a práticas neo-liberais que se verificaram no ensino superior e criaram no sistema algumas evidentes contradições, apesar de um desenvolvimento inegável da frequência das escolas e do aumento excepcional das suas instituições, ao nível universitário e politécnico.

A “liberdade de ensinar e aprender”, expressa na Constituição (artigo 43.º), acabou por justificar — em parte pela falta de capacidade dos governos para fazer face ao progressivo aumento do número de alunos que desejavam entrar no ensino superior — o crescimento, até certo ponto descontrolado, do sector privado, nos anos oitenta. Surgiram a partir daí não apenas as universidades particulares, cerca de dez, especialmente sediadas em Lisboa e Porto, mas com pólos em vários pontos do país, como também muitos institutos, geralmente de sentido politécnico, embora outros tivessem uma aspiração universitária. Apenas para se perceber as suas proporções em número de alunos, salientemos que, no ano lectivo de 1997-1998, de 344.368 alunos existentes no ensino superior, 110.450 pertenciam ao ensino particular e cooperativo e 10.327 à Universidade Católica.

Este surto de desenvolvimento, praticamente original na história da Universidade portuguesa, se nem sempre se caracterizou pela qualidade e pela transparência, originou também a afirmação de algumas universidades particulares com boas condições, sobretudo ao nível das instalações. Não tendo criado no início um corpo próprio de

professores, essas universidades foram procurar nas universidades do Estado os seus docentes, que sempre se consideraram relativamente mal pagos (no máximo cerca 3000 euros líquidos, que corresponde ao vencimento de um professor catedrático no escalão mais elevado). Assim, devido a um estatuto da carreira docente permissivo e já ultrapassado (de 1979-1980), surgiram — por vezes de forma perversa — acumulações diversas, mais sensíveis ainda no que diz respeito à Universidade Católica, dado que, devido à interpretação do seu estatuto (com base no artigo XX da Concordata), de que se tratava de uma “universidade pública”, foi possível que os professores acumulassem o ensino nas universidades do Estado e naquela Universidade sem qualquer perda de direitos. Só uma recente lei de Organização e Ordenamento do Ensino Superior, aprovada no ano 2000, pretendeu criar uma situação moralizadora, originando, no entanto, alguma reacção polémica.

Outras contradições existem hoje no ensino superior português. Uma delas é a difícil definição da linha de fronteira, em termos práticos, entre o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico. Se a lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986 ainda assim criava essa diferenciação, não tanto em termos de definição mas em termos de obtenção de graus, a adaptação prática das instituições de ensino politécnico às ambiguidades da lei e a própria legislação que surgiu vieram a criar situações pouco claras.

Finalmente, diga-se que, se as faculdades tiveram uma gestão democrática desde o decreto-lei de 28 de Outubro de 1976, sendo uma assembleia de representantes a eleger o seu conselho directivo, formado por professores, estudantes e funcionários, só em 1988 foi aprovada e publicada a lei da “Autonomia das Universidades” (lei n.º 108/88, de 24 de Setembro), que foi apelidada de “*Magna Charta* das Universidades Portuguesas”, a que se seguiu a publicação dos estatutos das diversas universidades do Estado, já alterados posteriormente mercê (como veremos) de nova legislação. Mas, não se pense que também não existem ambiguidades e contradições neste processo. Por exemplo, ao traçar linhas definidoras para a organização dos principais órgãos de gestão das universidades — Assembleia Geral e Senado, que deveriam ter paridade de número de estudantes

e docentes — e ao considerar que o reitor teria de ser eleito pela Assembleia Geral, de carácter representativo, impossibilitou outros tipos de organização por parte de cada universidade e gerou algumas polémicas pela dificuldade ou impossibilidade de ultrapassar um quadro considerado, em certos casos, demasiado restritivo. Outro exemplo é o da “autonomia administrativa e financeira” concedida às universidades, conjugada com “autonomia científica” e a “autonomia pedagógica”. A lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, de 16 de Setembro de 1997 — que, na prática, aumentou as “propinas” que se pagavam desde 1941, de 1.200 escudos anuais, ou seja, menos de 6 euros, para 58.900 escudos por ano, isto é, um pouco menos de 294 euros, o que provocou uma contestação estudantil — criou determinadas restrições às universidades, particularmente devido à tão polémica *ratio* número de professores / número de alunos, que é ali imposta, e originou, com a crescente burocratização das finanças públicas, grandes dificuldades de gestão administrativa, científica e pedagógica.

1.16 A organização da investigação científica

A investigação científica — que não diz respeito somente às universidades — teve como seu primeiro órgão de coordenação, com características mais específicas, criado em 1936, o Instituto para a Alta Cultura, mais tarde chamado Instituto de Alta Cultura (IAC). A ele veio a suceder o Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC). Tendo em vista a organização mais especializada da investigação científica no domínio das ciências exactas e experimentais, surgiu a Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), que, a partir do início dos anos noventa, com e extinção do INIC, passou a concentrar o processo de gestão de toda a actividade científica, quer no domínio das referidas ciências, quer no campo das ciências sociais e humanas.

Por sua vez, o Ministério da Educação, que teve várias denominações complementares, tais como Ministério da Educação e Cultura ou Ministério da Educação e Investigação Científica, e que agregava funções no âmbito do ensino e da Investigação Científica (até certa altura, também da Cultura), passou a ter, a partir de 1995,

apenas funções na área de ensino, sendo cometido pela primeira vez a um ministro próprio a área da Ciência e da Tecnologia (Ministério da Ciência e da Tecnologia, MCT). Foi pela acção deste ministério que se coordenou a investigação científica nas universidades — embora ela exista, naturalmente, para além dele, nomeadamente na sua ligação umbilical ao ensino, e para além das universidades — e se organizaram e reorganizaram os centros de investigação por ele plurianualmente financiados. De resto, o financiamento científico teve na década de noventa um significativo aumento.

A avaliação dos centros de pesquisa foi uma das tarefas desenvolvidas pelo MCT, através da agora chamada Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), em que se converteu a JNICT, e de um novo órgão, chamado Observatório para a Ciência e a Tecnologia (OCT). As equipas internacionais de avaliação passaram então a conferir classificações aos centros (*poor, fair, good, very good* e *excellent*), publicamente conhecidas.

Mas, para além do Ministério da Ciência e da Tecnologia, outras instituições públicas e de interesse público apoiaram o desenvolvimento científico em várias áreas na Universidade. Com riscos de omitir nomes significativos (nomeadamente de instituições de âmbito mais regional), poderão destacar-se o Instituto Camões (antes chamado Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, ICALP), a Fundação Calouste Gulbenkian, a Fundação Oriente, a Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, a Fundação Engenheiro António de Almeida (sediada no Porto).

1.17 As actuais universidades públicas em Portugal, suas características, sua evolução e os seus órgão coordenadores

Como se disse, a Universidade de Coimbra encontra-se nesta cidade do centro do país desde 1537. Todavia, as suas origens remontam aos finais do século XIII, quando se instalou na cidade de Lisboa. Daí que todas as tradições universitárias e estudantis se encontrem nela mais enraizadas, desde o traje talar dos professores e os símbolos doutorais, às cerimónias de abertura solene da Universidade e da imposição de insígnias aos novos

doutores, chamadas vulgarmente “doutoramentos solenes” (hoje já menos usuais, sobretudo em certas faculdades) e às cerimónias dos doutoramentos *honoris causa*, desde a capa e batina dos estudantes (adaptação burguesa do traje eclesiástico inicial) até às pastas e fitas com as cores das faculdades usadas nomeadamente em tempo de festas, entre as quais se salienta a da “Queima das Fitas” no final do ano lectivo, desde as “praxes” (como os ritos de iniciação dos novos estudantes) às peculiares residências de escolares ainda activas (as “Repúblicas”), desde o “Canção de Coimbra” (vulgarmente conhecida, talvez erroneamente, por “Fado de Coimbra”) às secções e organismos académicos de tipo cultural ou desportivo ligados à mais que centenária Associação Académica de Coimbra, ou mesmo aos organismos culturais de antigos estudantes. Também por ser a mais antiga, evoluiu de uma Universidade essencialmente humanística, onde dificilmente se foram inserindo, a partir do século XVIII, as ciências exactas e naturais, para uma Universidade onde têm lugar praticamente todos os cursos. As últimas faculdades ali criadas já depois do 25 de Abril — Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física — revelam essa tendência para se completar em todas as áreas.

As Universidade de Lisboa e do Porto são, como se aludiu, de fundação republicana (1911), tendo a primeira uma tendência mais humanística (daí chamar-se-lhe por vezes “Universidade Clássica de Lisboa”), pelo facto de a formação tecnológica ter ficado reservada a escolas e institutos que foram agregados na Universidade Técnica de Lisboa, a qual, como se viu, foi criada em, 1930. Hoje tem-se feito um esforço para unir as duas universidades, o que, apesar de já se ter concretizado no domínio legal (decreto-lei n.º 266-E/2012, de 31 de Dezembro de 2012), ainda não o está no campo prático.

A Universidade do Porto teve sempre uma tendência mais técnica — tornaram-se desde há muito famosas as suas escolas de engenheiros e arquitectos — só se abrindo às ciências sociais e humanas a partir dos anos sessenta.

As outras universidades surgiram na década de setenta (omitindo agora, por razões óbvias, as Universidades “ultramarinas” dos anos sessenta, agora existentes nos países independentes de

Angola e de Moçambique). Já se falou da fundação das primeiras, na época marcelista — a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Minho (no norte do país), a Universidade de Aveiro (no centro litoral) e a Universidade de Évora (no sul interior). Já depois do 25 de Abril de 1974 surgiu a Universidade dos Açores, no arquipélago com o mesmo nome e distribuída por três ilhas e três cidades (Ponta Delgada na ilha de São Miguel, Angra do Heroísmo na ilha Terceira e Horta na ilha do Faial). Foi criada em 1976 como “instituto universitário”, só sendo intitulada “Universidade” em 1980. O mesmo sucedeu com a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, distribuída inicialmente por três cidades do interior norte (Vila Real, Chaves e Miranda do Douro), embora recentemente tivesse extinto o pólo de Miranda — foi fundada em 1979, mas só convertida em “Universidade” em 1986. Também em 1979 foi fundada a universidade do Algarve, em Faro, no litoral sul. Em 1986 surgiu a Universidade da Beira Interior (UBI), situada na Covilhã, cidade de tradições industriais, no centro interior. Finalmente, em 1988 foram estabelecidas a Universidade Aberta, sediada em Lisboa, vocacionada para o ensino à distância, e a Universidade da Madeira, na ilha do mesmo nome.

Claro que estas várias universidades — catorze, para além do independente Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) e não contando, apesar das relações de colaboração com as universidades portuguesas, a Universidade da Ásia Oriental, fundada em 1988, na ilha de Taipa, em Macau, região chinesa sob a administração portuguesa desde o século XVI até 1999 — têm as suas características próprias embora estejam sempre em evolução. Dê-se o exemplo das Universidades dos Açores, do Algarve e de Aveiro, que agregam institutos politécnicos, ou, por exemplo, o caso da Universidade da Beira Interior que, tendo inicialmente uma vocação essencialmente tecnológica e de ciências sociais ligadas ao tecido empresarial, acabou por ver nela instalada uma das novas Faculdades de Medicina. Por outro, lado, a linha de organização das novas universidades é, geralmente de tipo departamental, considerada menos rígida e mais favorável à interdisciplinaridade. No entanto, parece haver uma tendência de algumas para optar pela velha organização por faculdades. Constate-se também que estas

universidades têm uma frequência de alunos quantitativamente muito diferente: se universidades como a da Madeira têm cerca de 2.000 alunos, as de Lisboa, Porto (a mais populosa) ou Coimbra ultrapassam os 20.000. E não deixa de ser interessante dizer que as novas universidades criaram os seus próprios trajes académicos, de professores e estudantes, e inventaram as suas próprias tradições e as suas “praxes”.

Falámos das universidades do Estado. Mas, de acordo com a já referida interpretação, também teremos de considerar a Universidade Católica Portuguesa como fazendo parte das “universidades públicas”. Empregando uma terminologia agora mais comum, ela é uma “universidade concordatária”, dado que o seu estatuto se apoia ainda na lógica da Concordata de 1940, do tempo de Salazar, revista em 2004. Daí concluir-se que ela é uma universidade de “interesse público”, com paralelismo em relação às universidades estatais. A Universidade Católica tem a sua sede em Lisboa e tem centros regionais a funcionar em Braga, no Porto e na região da Beira, distribuindo neste caso os seus estudos por três cidades do centro interior e litoral: Viseu, Figueira da Foz e Leiria.

Pelos motivos aludidos, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), que constitui, com a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), o órgão de coordenação das Universidades, integra também o reitor da Universidade Católica, ao invés das universidades privadas. O Ministério da Educação — que, como se disse, acabou por ter durante algum tempo uma outra área de tutela, limitada ao ensino básico e secundária, sendo o ensino superior tutelado por um ministério específico —, foi geralmente e volta a ser hoje o Ministério a que estão ligadas as universidades, sendo a Secretaria de Estado do Ensino Superior a instituição que mais concretamente as coordena, bem como os institutos politécnicos.

É este Ministério a entidade mais representativa na coordenação da avaliação das universidades, cujas bases foram definidas pela lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, cabendo formalmente a coordenação ao Conselho Nacional de Avaliação. No entanto essa avaliação iniciou-se com um carácter “semicorporativo” — a avaliação foi realizada no âmbito da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP),

para o caso das universidades públicas, e no âmbito da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP), no caso das instituições particulares e cooperativas —, embora agora se verifique um processo mais planificador e de maior centralização oficial. Seja como for, e apesar das comissões de avaliação terem apresentado ao longo destes anos os seus relatórios, mais ou menos positivos ou negativos, sobre as condições de funcionamento dos cursos das várias universidades, não lhe foi dada nenhuma classificação e, assim, não foi estabelecido nenhuma seriação valorativa. Isso não significa que uma avaliação internacional e extra-oficial não se tenha já pronunciado sobre o valor de certos cursos e universidades, tendendo a estabelecer um *ranking*, como sucede, com vantagens e desvantagens, nas universidades estrangeiras.

Uma conclusão importante é que a Universidade se abriu em Portugal a mais amplos sectores sociais, podendo falar-se da sua “democratização”, que outros consideram “massificação”. Tomando em atenção os anos lectivos da primeira metade da década de 1990, pode salientar-se que de cerca 150.000 alunos no princípio do decénio se passou sensivelmente para mais de 300.000 em 1995-1996. E, utilizando, com mais precisão, os últimos dados estatísticos oficiais, de 1997, pode dizer-se que, para uma população estimada em 1996 de 9.927.400 habitantes, existiam, com referência à matrícula de 1995-1996, 319.525 estudantes no ensino superior, público e privado, ou seja, cerca de 3,2 alunos para 100 habitantes. Por outro lado, é evidente também o fenómeno de “feminização” do ensino superior. No início da década de 1980, as mulheres começam a ultrapassar o número dos homens. Segundo as estatísticas oficiais, já citadas, referentes a 1995-1996, no ensino público havia 110.925 mulheres para 92.931 homens, ou seja 54,41% de mulheres, e no ensino privado 69.581 mulheres para 46.088 homens, isto é, 60,15 % de mulheres.

Deve, porém, dizer-se, quanto a esta nota de tipo demográfico, que, no início deste século XXI, se começa a sentir nas universidades — nalguns casos de forma preocupante — a diminuição do número de alunos, motivada pelo decréscimo (provavelmente episódico e efémero) da potencial população apta a ingressar no ensino superior

e, actualmente, pelo abandono forçado de estudantes provocado pela crise.

Uma última situação importante a destacar é a internacionalização, sempre existente, embora de modo diferente em cada momento, mas hoje cada vez mais evidente, da Universidade portuguesa, quer no âmbito científico, mercê de um maior relacionamento entre os centros de pesquisa com os similares centros estrangeiros, e do trabalho desenvolvido pelo então Ministério da Ciência e da Tecnologia, nomeadamente através do Instituto de Cooperação Científica e Tecnológica Internacional (ICCTI), quer no âmbito escolar, mercê de programas europeus de mobilidade de estudantes e professores. No entanto, há também que considerar que a globalização de medidas — resultantes, por exemplo, da assinatura de protocolos conjuntos dos ministros de Educação dos países da União Europeia, como a já célebre Declaração de Bolonha, de 19 de Junho de 1999 — poderá conduzir a um empobrecimento da originalidade organizativa das universidades, como espaço livre de programação do ensino e da pesquisa científica.

1.18 Universidade de Coimbra, Património da Humanidade

Desde a década de oitenta do século XX que, no âmbito de diversas instituições públicas e particulares (no caso das primeiras, a Universidade de Coimbra, o Museu Machado de Castro ou a Câmara Municipal de Coimbra), se debate a candidatura de Coimbra a Património da Humanidade, discutindo-se, todavia, a área a definir: a cidade, a universidade ou o património imaterial. Depois, de se terem organizado comissões para discutir o tema e de reitores e candidatos a reitores terem falado nos seus programas dessa proposta, que consideravam fundamental, o projecto foi abraçado pelo reitor Fernando Seabra Santos (2003-2011). Reunindo um conjunto de especialistas, que escreveram vários textos, e colaborando com várias instituições, nomeadamente a Câmara Municipal de Coimbra, foi elaborada uma proposta entregue na UNESCO em fins de 2010.

Na sequência dessa proposta, o Comité Executivo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunido no Camboja, em Julho de 2013, já no reitorado

de João Gabriel Silva (iniciado em 2011), decidiu conceder ao núcleo central da Universidade (conhecido por Pólo 1, situado na “alta” de Coimbra) e à rua da Sofia, aberta no século XVI, antes de a Universidade se instalar definitivamente nesta cidade em 1537, e onde vieram a surgir diversos colégios, o título de “Património da Humanidade”. Após os festejos que se realizaram em Coimbra, logo depois de a notícia ter sido conhecida, foi organizada a Associação “Recriar a Universidade, a Alta e a Sofia” (RUAS), envolvendo a Universidade de Coimbra, a Câmara Municipal de Coimbra, a Direcção Regional de Cultura do Centro e a Sociedade de Reabilitação Urbana “Coimbra Viva”, com o sentido, entre outras funções, não só de preservar as áreas agora nomeadas como Património da Humanidade, mas também de apoiar, promover e dinamizar iniciativas de âmbito científico, cultural e social no sentido de beneficiar esse Património.

Não é, obviamente, o primeiro conjunto patrimonial de Portugal a ser assim considerado pela UNESCO, pois todo o processo se iniciou no nosso país há já trinta anos. Em 1986 o Comité aprovou as candidaturas do Centro Histórico de Angra do Heroísmo (ilha Terceira, Açores), o Mosteiro da Batalha, o Mosteiro dos Jerónimos e a Torre de Belém (em Lisboa), e o Convento de Cristo (em Tomar). Seguiram-se depois outros núcleos, urbanos, monumentais, naturais ou culturais: o Centro Histórico de Évora, o Mosteiro de Alcobaça, a Paisagem Cultural de Sintra, o Centro Histórico do Porto, o Sítio Pré-Histórico de Arte Rupestre do Vale do Rio Côa, a Floresta Laurissilva da ilha da Madeira, o Centro Histórico de Guimarães, o Alto Douro Vinhateiro, a Cultura da Vinha da Ilha do Pico (Açores) e, finalmente, em 2012, o conjunto das Fortificações Militares de Elvas e o Fado. No entanto, trata-se da primeira Universidade portuguesa e obter esta nomeação, entre outros motivos pelo património edificado (já sucintamente referido), pela sua história que se radica no século XIII, pela sua importância nacional e internacional, por ter sido e continuar a ser um pólo de irradiação de cultura para vários continentes e pela vivacidade das suas tradições.

É significativo que neste tempo de crise se verifique esta atribuição a uma Universidade, que também não é a única a

ser considerada Património da Humanidade. Por outro lado, deve notar-se que outras mais antigas e de grande significado não o são em si mesmas, embora se integrem em áreas urbanas que foram assim consideradas, como sucede com Salamanca, na vizinha Espanha. As Universidades do mundo consideradas Património da Humanidade são-no, naturalmente, por motivos diferentes, de acordo com as suas especificidades: a Universidade de Alcalá de Henares (dita, no tempo, Universidade Complutense, de Compluto, antigo nome do lugar — hoje a Universidade Complutense é a de Madrid, apenas constituída no século XIX), por ser a primeira Universidade planeada do mundo, criada no século XVI pelo Cardeal Gonzalo Jiménez de Cisneros; a Universidade de Virgínia, fundada em 1819 no coração de Charlottesville, por um movimento chefiado por Thomas Jefferson, principal autor da Declaração de Independência e terceiro presidente dos Estados Unidos da América, que está, portanto, ligada à história inicial desta Confederação; a Universidade Nacional Autónoma do México, com origem no século XVI, que, embora tenha uma vida nova de pouco mais de 100 anos (foi criada em 1910), se tornou famosa no México, na América Latina e no Mundo, pela sua acção cultural e científica e pelos seus movimentos sociais; e a Universidade Central da Venezuela, em Caracas, fundada em 1721, que foi considerada Património Mundial sobretudo pelo seu complexo arquitectónico moderno, representativo da utopia e do “homem novo” que a Universidade deve contribuir para criar.

O que se tem especialmente de destacar é que a Universidade, como uma das instituições mais antigas do mundo, é em si mesma, independentemente das nomeações formais específicas, “Património da Humanidade”. Por isso, o facto de a UNESCO ter aprovado a candidatura da Universidade de Coimbra em 2013 poderá ser considerado simbólico da perseverança de uma instituição que, com a sua histórica autonomia, tantas vezes combatida pelos poderes, deve seguir o caminho do ideal cultural e nunca adaptar-se pragmaticamente a um mundo movido por factores materiais, como aquele em que vivemos. Num tempo em que as Universidades são sobretudo valorizadas, justa ou injustamente, pelos *rankings* (e a Universidade de Coimbra tem um lugar significativo nalguns

dos mais prestigiados), a sua nomeação como Património da Humanidade é um facto bem representativo dos valores culturais da Universidade, que muitas vezes são esquecidos, neste tempo de crise.

(Página deixada propositadamente em branco)



2 UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E POLÍTICA

UMA VISÃO CRÍTICA

2.1 A Revolução de 1974 e a tentativa falhada de formar uma “Universidade Política”

A “Universidade Política” é, na prática e na teoria, uma concepção que nos surge, fundamentalmente, numa linha totalitária. Ou seja, a Universidade tem de seguir as concepções políticas do Estado, que se identifica, ele próprio, numa via de ideologia e partido únicos, com a Nação. Tal ideia de Universidade foi apresentada com toda a clareza na Alemanha nazi e em Portugal teve os seus reflexos, quer em textos provindos de universitários alemães que aqui foram publicados, quer mesmo em textos portugueses, “radicais de direita”, do início do Estado Novo.

Assim sucede, por exemplo, com o artigo de Adolf Rein, reitor da Universidade de Hamburgo, que, em 1937, é publicado no *Boletim do Instituto Alemão* (volumes VI-

VII), da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com o título “A Ideia da Universidade Política”, completado por dois outros textos reveladores da mesma concepção. Trata-se das súmulas (os textos completos haviam sido editados nas “Publicações do Instituto Alemão”) sobre os temas “Nacional-socialismo e Ciência”, do ministro da Ciência, Educação e Cultura Nacional do *Reich*, Bernhard Rust, e “O problema da objectividade da Ciência”, do reitor da Universidade de Heidelberg, Ernst Krieck, que constituíam dois discursos proferidos na sessão comemorativa do jubileu desta mesma Universidade, em 1936.

De um português, embora o opúsculo não apareça com o nome de autor, é o folheto *O problema universitário em Portugal*, publicado em 1934, pela Editorial Vanguarda. Nele pode ler-se: “Dentro do Estado Novo, não há, e nem pode haver duas opiniões: Estado de tendências totalitárias, o problema universitário terá que subordinar-se, na sua solução, às directrizes ideológicas que inspiram o Estado Novo.” (pp. 11-12).

Mas era também totalitário o Estado soviético, nessa altura dominado por Estaline, Estado cuja “desestalinização” completa, mesmo após a morte do ditador, em 1953, nunca se fez. Assim, como de resto sugeria Adolf Rein no artigo citado, a Universidade soviética era também um modelo de “Universidade Política”, em que toda a ciência e toda a tecnologia estavam ao serviço de um sistema de ideologia marxista. E também considerava que a “Universidade Popular”, própria do “individualismo burguês”, já iniciara esse tipo de escola.

Todavia, em Portugal, onde o Estado Novo repudiou oficialmente a lógica totalitária — mesmo que ela pudesse existir no raciocínio de alguns teóricos salazaristas (ver TORGAL, Luís Reis, 2009³: I, 249-288) e na prática ou em certas práticas —, a Universidade não se tornou propriamente uma “Universidade Política”. Influenciado pelas concepções corporativistas, o Estado Novo procurou manter a ideia de que a Universidade era uma “Corporação de mestres e estudantes”, com as suas “liberdades”, que se conservavam desde que uns e outros não pusessem em causa as ideias fundamentais da “união nacional”. Caso contrário,

os professores seriam demitidos, como sucedeu, por exemplo, em duas levas significativas, em 1935 e 1947, ou, em casos pontuais, até 1974, e os estudantes seriam reprimidos sob diversas formas, de modo pessoal ou institucional, como, neste caso, suprimindo associações de estudantes ou colocando-as directamente sob a alçada do Estado, através de Comissões Administrativas por ele nomeadas. Mesmo a Mocidade Portuguesa, como se disse, ao invés do que sucedeu em Espanha, com a Falange e com o SEU (*Sindicato Español Universitario*), nunca conseguiu penetrar de forma significativa.

Do mesmo modo, após o 25 de Abril — que teve o carácter de movimento “revolucionário” contra o Estado Novo e não de “transição”, como sucedeu na vizinha Espanha (*La Transición*, em linguagem política) —, esboçou-se uma tendência para formar um Estado de tendência socialista marxista, sobretudo durante o PREC (“Processo Revolucionário em Curso”, como ficou conhecido, *grosso modo*, o período dos anos de 1974-1976). Assim, houve também a tendência para formar uma “Universidade Política”, modelada nas universidades soviéticas, com a conivência de alguns governos provisórios. Mas, o certo é que os “saneamentos” de professores considerados de “direita”, incapazes de se inserir numa Universidade desse tipo, em assembleias de escola — com a oposição de poucos professores e estudantes —, acabaram por não ter consequências legais, apesar do prejuízo pessoal provocado, sobretudo, em “assistentes universitários”, que não tinham qualquer vínculo à função pública. Por outro lado, os currículos — sobretudo nas áreas das ciências sociais —, organizados segundo uma leitura marxista (não tanto de Karl Marx, mas de manuais como os de Martha Harnecker, especialmente através da sua edição brasileira de 1973, *Os Conceitos Elementais do Materialismo Histórico*), que chegaram a vigorar durante dois anos, acabaram por cair, assim como as veleidades de constituir um Estado socialista “de sistema”. Após meses conturbados e depois das primeiras eleições, posteriores à Constituição de 1976, aprovada pela Assembleia Constituinte em 2 de Abril desse ano, ganhas pelo Partido Socialista, liderado por Mário Soares, tentou repor-se a ordem política, através de uma legislação tendente à reorganização dos órgãos das Faculdades (lei de 28 de Outubro de 1976) e de novos currículos dos respectivos

curtos. E, em breve, as Universidades públicas existentes — até ao 25 de Abril, recorde-se: as Universidades de Coimbra (1290), de Lisboa e do Porto (1911), a Universidade Técnica de Lisboa (1930), um estabelecimento autónomo, o ISCTE, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (1972), as Universidades Nova de Lisboa, do Minho, de Évora e de Aveiro (1973) — e outras que foram sendo sucessivamente criadas (as de Trás-os-Montes e Alto Douro, Beira Interior, Algarve, Açores e Madeira, e a Universidade Aberta), prepararam os seus próprios Estatutos. Eles tiveram como base a lei de autonomia, conhecida por “*Magna Charta das Universidades Portuguesas*” (lei n.º 108/88, de 24 de Setembro), que foram sendo homologados pelo governo, sendo os primeiros os da Universidade de Aveiro (Junho de 1989).

2.2 A Constituição de 1976 e as suas contradições em matéria de ensino

A Constituição de 1976 tem uma lógica democrática, ou melhor, demoliberal, ainda que, em certos casos, contraditoriamente, com uma terminologia marxista ou marxiana, que se foi atenuando em várias leis de revisão, a última das quais data de 2005.

Entre os “direitos, liberdades e garantias” lá está afirmada, em termos gerais, a liberdade de ensino, expressa no n.º 1 do artigo 43.º: “É garantida a liberdade de aprender e ensinar”, afirmando-se a aconfessionalidade do ensino (artigo citado, n.º 3) e a incapacidade de o Estado impor um “sistema”: “O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, ideológicas ou religiosas” (n.º 2).

Desta forma, a Constituição, no artigo 75.º (“Ensino público e particular”), embora considerasse que o ensino público é fundamental, voltava a abrir as portas à formação de escolas particulares (não apenas universidades), que considera, no entanto, um ensino “supletivo” e sempre sujeito à fiscalização:

- I O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população.

II O Estado fiscaliza o ensino particular supletivo do ensino público.

Estava aberto, logicamente, o processo que levou à formação das universidades privadas, a partir da década de oitenta, resultante de uma dinâmica empresarial ou cooperativa, mas também, em boa parte, de as universidades públicas não terem conseguido dar resposta à chegada de mais alunos ao ensino superior, motivo por que se iniciou então um regime de *numerus clausus*, ou seja, a fixação de um número preciso de ingressos para cada curso, em cada ano lectivo, que iria vigorar até hoje (TORRALBA e RODRIGUES, 1987), embora com alterações sucessivas ao processo inicial. Esta situação das universidades privadas (ao invés dos estabelecimentos de ensino primário e secundário) foi quase de todo inexistente no Estado Novo, até no período marcelista. Mesmo ao nível da Universidade Católica, alguns grupos militantes vinham a reclamar a sua fundação, sobretudo a partir da década de 50, tendo como base as experiências de outros países e até o nebuloso artigo XX da Concordata com a Santa Sé, de 1940. Salazar só a tolerara a partir de 1967, devido à acção do papa e do Cardeal Patriarca de Lisboa, Manuel Gonçalves Cerejeira, e, verdadeiramente, só se constituiu durante o marcelismo: por decreto-lei de 15 de Julho de 1971. Invocando o artigo XX da Concordata, o Estado reconheceu então a Universidade Católica e apenas em 1972 surgiu o primeiro curso não eclesiástico, integrado na Faculdade de Ciências Humanas, o curso de Ciências Empresariais. Ao contrário, devido aos motivos invocados, verificou-se só depois de 1974, ou, como se disse, poucos anos depois, o aparecimento de várias universidades privadas, que vieram a reunir-se numa organização chamada APESP (Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado), e o reforço da importância “pública” da Universidade Católica, com a integração do reitor dessa Universidade — ao invés das privadas — no Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), criado pelo decreto-lei n.º 107/79, de 2 de Maio, depois revisto.

A par disso, o artigo 76.º da Constituição de Abril, afirmava já, numa lógica de *numerus clausus*, que — como acabou de se dizer — se veio a impor, embora então ainda com uma linguagem “trabalhista”, o seguinte:

O acesso à Universidade deve ter em conta as necessidades do país em quadros qualificados e estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras.

Nessa mesma concepção, a alínea d) do artigo 74.º garantia a todos os cidadãos, de acordo com as suas capacidades, “o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”, e a alínea e) condicionava o Estado a “Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino”.

Sucessivas revisões constitucionais (1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004 e 2005) vieram alterar a letra e o sentido da Constituição. No que diz respeito ao ensino, apagaram-se, obviamente, todas as menções “trabalhistas” e acentuaram-se, embora de uma forma genérica, as incidências que comprovavam a relação da Universidade e do ensino com uma lógica de competitividade, que caracteriza de uma forma explícita a sociedade de hoje, movida por uma concepção neoliberal e globalizadora. Assim, só para dar alguns exemplos, a actual versão, referindo-se o *numerus clausus*, embora sem o citar directamente, passou a ter o seguinte texto:

O regime de acesso à Universidade e às demais instituições do ensino superior garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país.

E acrescentou, aliás desde a revisão de 1997, ao artigo 73.º, o número 4, que diz:

A criação e investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado, por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas.

Por sua vez, também desde 1997 se pretendeu assinalar o carácter de avaliação a que as universidades deveriam estar sujeitas, embora se reafirmasse o sentido da sua autonomia, que de resto também se iria transformar, formalmente, na sua essência. Assim, o n.º 2 do artigo 76.º passou a ter a seguinte redacção:

As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino.

Uma nova realidade paradigmática preparava-se, portanto, desde o final do século XX. No entanto, curiosa e contraditoriamente, mantinha-se e manteve-se a alínea e) do artigo 74.º sobre o citado estabelecimento progressivo da “gratuidade de todos os graus de ensino”, apesar de todo o complexo financeiro da Universidade e do ensino superior se ter modificado em termos de objectivos sociais, a ponto de esse artigo poder ser considerado quase como letra morta.

2.3 As transformações do ensino superior nos finais do século XX e início do século XXI: a mudança de paradigma

Pode dizer-se que o sistema binário do ensino superior português — Universidades e Institutos Politécnicos — suscitou grandes dificuldades relativas a uma definição das duas valências, acabando por criar uma certa tentativa de identificação, que se pode resumir na ideia de que os Institutos se aproximaram das Universidades (de bacharelatos passaram a conceder licenciaturas e mestrados, em especialidades muitas vezes idênticas às Universidades) e de que as Universidades, em certos casos, pelo seu estilo de cursos práticos (sobretudo agora à procura de alunos), se “politecnicizaram”. Pode dizer-se ainda que a partir da década de 80 do século XX se verificou, como se disse, uma explosão do ensino privado (hoje contam-se por várias dezenas as universidades, os institutos universitários e os respectivos pólos), com a participação activa de professores do ensino público, a fim de completarem os seus vencimentos ou aumentá-los substancialmente (docentes que ficaram conhecidos, ironicamente, por “professores turbo”), com prejuízo do ensino público e não permitindo a muitas universidades privadas (o que também algumas não desejariam) que constituíssem o seu próprio corpo docente com graduação e qualidade. Mas, mais do que essas situações, o que caracteriza, em especial, depois da década de noventa, a Universidade, em grande parte no contexto pragmático da União Europeia (que começara por ser Comunidade Económica Europeia, CEE), ou para além dela, com os fortes atractivos dos

modelos dos EUA, é uma mudança completa de paradigma. Ou seja, a Universidade europeia esqueceu as suas origens corporativas ou comunitárias e sociais, para se entender prioritariamente como um aparelho ao serviço da riqueza, evitando, primeiro, os gastos do Estado no ensino superior e, depois, apresentando-se mesmo como uma empresa necessariamente rentável.

Analisando o que se vai passando na Universidade e na política dos governos relativamente ao ensino superior, logo se verifica o seu rumo. Para tal, recorde-se, em primeiro lugar, que Portugal adere à CE, em 1986, transformada em União Europeia pelo tratado de Maastricht, de 7 de Fevereiro de 1992. Ou seja, a passagem de uma comunidade económica a uma comunidade política traria outro tipo de relações, sobretudo (por contraditório que pareça) de natureza económica, mesmo que assuntos de natureza educacional ou cultural fizessem parte da sua agenda. De resto, qualquer tentativa de se organizar sociedades autónomas de cidadãos, sobretudo de intelectuais e professores universitários, que cedo viram o rumo que iria seguir a “Europa”, com o objectivo de consolidar e aprofundar relações culturais, fora das condições impostas pela CEE/CE/UE, foi votada ao insucesso. Triunfou, obviamente, a burocracia e a tecnocracia europeia, com o seu economicismo, apesar do sucesso proclamado, e em boa parte conseguido (ainda que, na prática, beneficie, fundamentalmente, estudantes com alguns proventos familiares), por alguns programas culturais e educacionais, como o programa Erasmus (cujo nome se inspirou no humanista Erasmo de Roterdão, mas que ao mesmo tempo significa *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, ou, em português, Projecto de Acção Regional Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários), criado em 1987.

Por sua vez, deve ter-se em atenção que, depois do governo de Mário Soares, que, apesar do sentido prático da sua acção política, trazia consigo um passado de luta por ideais, vemos que, se exceptuarmos porventura o primeiro ministro António Guterres (1995-2002), engenheiro de profissão, ocuparam os sucessivos governos em Portugal “profissionais da política” ou tecnocratas, tais como o economista e professor Cavaco Silva (1985-1995), juristas

como Durão Barroso (2002-2004) e Santana Lopes (2004-2005), ou o engenheiro José Sócrates (2005-2009 e 2009-2011), bacharel num Instituto Politécnico e licenciado (num processo polémico) numa universidade particular, e, agora, Pedro Passos Coelho (2011-...), formado em Economia numa universidade privada. E, se verificarmos os governos de alguns países mais significativos da UE, verificaremos que não é diferente o panorama. Durão Barroso, por sua vez, recorde-se ainda, tornou-se presidente da Comissão Europeia em 2004. Entretanto, nos EUA governaram George H. W. Bush (1989-1992/93), Bill Clinton (1993-2000/2001) e George W. Bush (2001-2008/2009). E é nesta fase que se verificam a invasão do Iraque (2003), a organização e intervenção de uma força internacional da NATO, com a aceitação do Conselho de Segurança da ONU, no Afeganistão (fins de 2001), e o aumento substancial do preço do petróleo, em boa parte resultante do agravamento da crise histórica israelo-árabe e dos conflitos no Próximo e Médio Oriente, com os seus fundamentalismos islâmicos e com a presença constante do imperialismo americano.

Independentemente do juízo político-ideológico que se tenha — e não é este o lugar para expender tais opções —, teremos de considerar que a transformação que se vai dar na Universidade, caracterizada por uma mudança de paradigma e de tentativas de construção de outro ou de outros, tem necessariamente de ser pensada por um historiador com estes dados, aos quais se deve, evidentemente, acrescentar a grande crise financeira e económica mundial de 2008/2009, comparável, pela sua gravidade (apesar das algumas notórias diferenças), à tristemente famosa crise de 1929. Pode dizer-se — não pondo em causa os grandes avanços científico-tecnológicos desta época, nomeadamente no domínio da saúde, das telecomunicações e da informática — que é um tempo caracterizado por uma lógica consumista, de capitalismo sem regras, de tráfico bancário virtual, de neoliberalismo, em que o Estado só intervém se lhe interessa ou interessa a certo tipo de objectivos. Nesta medida, como disse Bill Readings, num célebre texto publicado pela primeira vez na Universidade de Harvard: à sombra da concorrência e utilizando “belos conceitos”, como o de “Excelência”, quis construir-se a “Universidade Empresa” (*Entrepreneurial University*). É desta forma

que Readings, professor de literatura comparada na Universidade de Montreal, desaparecido prematuramente num acidente de aviação, fala da *Universidade em Ruínas* (ver READINGS, 1996/2003) — será a ruína de um paradigma em direcção a outro paradigma, longe da *Universidade sem condição*, de que utopicamente falava o filósofo francês Jacques Derrida, numa conferência proferida na Universidade de Stanford, em 1998 (ver DERRIDA, 2001/2003).

Referindo-nos especificamente ao caso português, a lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, de 16 de Setembro de 1997 (lei n.º 113/97), criou determinadas restrições às universidades públicas, particularmente devido à tão polémica *ratio*, número de professores/número de alunos, que é ali imposta, e originou, com a crescente burocratização das finanças públicas, grandes dificuldades de gestão administrativa, científica e pedagógica. Por outro lado, terminou com o que se poderia chamar um “ensino universitário gratuito” — com o aumento das “propinas” que se pagavam desde 1941, ao preço simbólico de 1200 escudos anuais (ou seja, menos de 6 euros), para valores muito mais elevados, que hoje se cifram na quantia de cerca de 1100 euros por ano, no caso das licenciaturas e dos mestrados (“integrados” nos cursos ou “de continuidade”) —, tornando praticamente sem efeito, como de resto já referíamos, a referida alínea e) do artigo 74.º da Constituição. A lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto veio posteriormente confirmar esta directriz, procurando que cada universidade tivesse um orçamento resultante de um conjunto de regras demonstrativas de uma lógica de avaliação, que cada vez se foi tornando uma das prerrogativas da nova filosofia universitária. Assim, referindo-se ao “orçamento de financiamento base das actividades de ensino e formação das instituições, incluindo as suas unidades orgânicas ou estruturas específicas”, a citada lei, no seu artigo 4.º, concretiza no n.º 2, o que será ainda mais detalhado no número seguinte:

O financiamento a que se refere o número anterior é indexado a um orçamento de referência, com dotações calculadas de acordo com uma fórmula baseada em critérios objectivos de qualidade e excelência, valores padrões e indicadores de desempenho equitativamente definidos para o universo de todas as instituições e

tendo em conta os relatórios de avaliação conhecidos para cada curso e instituição.

A avaliação do ensino superior, iniciada para as universidades do Estado em 1999, veio a conhecer, depois de outras normas legais, revogadas sucessivamente, uma legislação actualizada, através da lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, tendo sido criada nesse mesmo ano uma “fundação de direito privado”, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, pela lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro, cujo Conselho de Curadores foi nomeado em Conselho de Ministros em 23 de Maio de 2008.

Também nesse ano de 2007, o XVII Governo Constitucional, dirigido por José Sócrates e tendo como ministro da tutela Mariano Gago, procurou agrupar a variada legislação sobre o ensino superior num só diploma, procurando aclarar certos aspectos e inovar em outros. Trata-se da lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, conhecida legalmente como “Regime jurídico das instituições do ensino superior” (RJIES).

Aí procurou definir-se o sistema binário a que nos referimos, considerando desta forma a distinção entre universidades e institutos politécnicos:

Artigo 6.º

Instituições de ensino universitário

- 1 As universidades, os institutos universitários e as demais instituições de ensino universitário são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental.
- 2 As universidades e os institutos universitários conferem os graus de licenciado, de mestre e de doutor, nos termos da lei.

[...]

Artigo 7.º

Instituições de ensino politécnico

- 1 Os institutos politécnicos e demais instituições de ensino politécnico são instituições de alto nível

orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental.

- 2 As instituições de ensino politécnico conferem os graus de licenciado e de mestre, nos termos da lei.

Independentemente da ambiguidade do discurso que pretende separar os dois tipos de ensino, pergunta-se se a própria prática gerada ao longo dos últimos anos, motivada em parte pela legislação existente, não originou uma confusão irreversível, pelo menos no que diz respeito a certas universidades e a alguns institutos politécnicos, e a cursos no contexto de algumas universidades e certos institutos.

No título IV, pretendeu-se também clarificar melhor as regras de estruturação e funcionamento das instituições de ensino superior privadas. Mas, na verdade, só uma prática fiscalizadora — que não existiu ou foi subvalorizada ao longo dos anos — poderia criar uma situação de dignificação deste tipo de organização de ensino, que, apesar de honrosas exceções, se encontra em crise em muitos casos, à medida que se verifica a possibilidade de ingresso dos alunos no ensino superior público e desde que se verificaram fraudes (de resto, previsíveis) em algumas instituições.

Mas, acima de tudo, o RJIES veio trazer uma novidade quanto à gestão dos estabelecimentos do ensino superior, pondo termo à referida *Magna Charta* da autonomia, por tantos louvada e que teve um comportamento de grande dignidade, numa lógica de Universidade comunitária, de acordo, de resto, como dissemos, com uma tradição vigente nas universidades europeias. Sem entrar em pormenores de análise da lei, ou, mais precisamente, do seu título III, pode dizer-se, em poucas palavras, que se verificou uma mudança de paradigma. Restringindo-nos somente à gestão das universidades, verifica-se a existência de um limitado “conselho geral”, formado por 15 a 35 membros, onde deixou de haver representantes de funcionários, mas apenas de professores e investigadores e de estudantes, para além de “personalidades externas de reconhecido mérito, não pertencentes à instituição,

com conhecimentos e experiência relevantes para esta” (artigo 81.º), constituindo estas “30% da totalidade dos membros do conselho geral” (artigo 81.º, n.º 5, b). Entre outras funções, cabe a este conselho restrito eleger o reitor, que pode pertencer à própria Universidade ou a outra, inclusivamente a uma universidade estrangeira (artigo 86.º, n.º 3). Por sua vez, haverá um “conselho de gestão” presidido pelo reitor e constituído por um máximo de 5 membros (artigo 94.º, n.º 1).

Portanto, de uma “gestão comunitária”, que procurava envolver grande parte dos membros da Universidade na sua administração, mas sobretudo no conhecimento e no debate dos seus grandes problemas, passou-se a um modelo de gestão de tipo empresarial, onde a presença de membros da comunidade não universitária aparece mais — segundo o nosso entendimento — como factor formal de “imagem empresarial” e “política” do que, como devia ser (e não se põe em causa que devesse ser), como factor societário. A juntar a isto deve ainda acrescentar-se que se previu uma fórmula mais característica de autonomia empresarial. Trata-se da possibilidade de as universidades poderem adoptar o tipo de organização fundacional, serem elas próprias não tanto dependentes do Estado, mas “fundações autónomas” (cap. IV, artigos 129.º ss.), tendo como modelo algumas organizações universitárias de tipo americano, que tiveram uma história, já velha de alguns séculos. É certo que elas apareciam em certos discursos, discursos proferidos no início do século XX, como — parafraseando a ironia de Ortega y Gasset (ORTEGA Y GASSET, 1930/1946/2003) — “universidades de países exemplares”, mas a verdade é que só a experiência dirá se os resultados destas universidades (de momento apenas duas, a Universidade do Porto e a Universidade de Aveiro, e um instituto universitário autónomo, o ISCTE, aderiram a este sistema) são ou não significativos no espaço português. De resto, o ministro Nuno Crato, na lógica ambígua deste último Governo e numa mera mudança de nomes, já falou da alteração da nomenclatura “fundação”, atribuída às universidades que aderiram a esse sistema, para a designação de universidades em “regime de autonomia reforçada”.

Seja como for, a nossa interpretação — se a conjugarmos com os processos de organização da investigação científica, com o processo

de Bolonha, com a reorganização dos ministérios e até com a nova terminologia usada — é que estamos perante um novo paradigma de Universidade. Se não se trata da “Universidade Empresarial”, é pelo menos o “paradigma da Universidade com características empresariais”, adaptada a uma sociedade neoliberal, agora em manifesta crise.

2.4 A mudança de organização do ensino e da investigação

A Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), hoje existente e que recentemente foi reorganizada através de uma nova lei orgânica (publicada em 23 de Fevereiro de 2012), não constitui, obviamente, o nosso primeiro organismo de fomento e de coordenação da investigação científica. Ela sucede — como se disse — à Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), que teve como seu primeiro presidente o antigo ministro da Educação Nacional, Francisco de Paula Leite Pinto. A JNICT foi criada em 1967 (decreto-lei n.º 47.791, de 11 de Julho), ainda no governo presidido por Salazar — era o tempo de renovação da última fase do Estado Novo. Mas a JNICT, curiosamente, não estava na dependência do então Ministério da Educação Nacional, mas sim da Presidência do Conselho de Ministros, e tinha como funções ser um órgão consultivo em termos de política científica, propondo medidas para o desenvolvimento da investigação.

Outra instituição desenvolvera, porém, depois do 25 de Abril, uma acção de fomento científico. Trata-se do Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC), fundado em 9 de Julho de 1976 (decreto n.º 538/76), para substituir o Instituto de Alta Cultura, que sucedeu em 1952 ao Instituto para a Alta Cultura, criado em 1936, o qual, por sua vez, através da lei de bases da Educação Nacional (lei n.º 1941, de 11 de Abril), viera ocupar o lugar da Junta de Educação Nacional (JEN), criada no tempo da Ditadura Militar, um ano antes da Universidade Técnica de Lisboa, em 1929 (decreto n.º 16.381, de 16 de Janeiro).

Após a extinção da JNICT, em 1995, e da extinção do INIC, três anos antes (decreto-lei n.º 188/92, de 27 de Agosto), a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), criada em 1997, iniciou todo um

trabalho de direcção científica, quer no campo das ciências exactas, naturais e aplicadas, quer no próprio campo da tecnologia, quer na área das ciências sociais, das humanidades e das artes. Surgiu, assim, no governo de António Guterres (1995-1999), ao mesmo tempo que apareceu no quadro governamental, pela primeira vez, o Ministério da Ciência e Tecnologia, assumido por um professor engenheiro e cientista do Instituto Superior Técnico, Mariano Gago. Vai então proceder-se a um plano de reorganização da investigação, iniciando-se o primeiro processo de avaliação das unidades de pesquisa (1997).

Mas, a importância concedida à investigação e ao ensino superior (as estatísticas apontavam então para défices nessas áreas) vai originar mesmo a formação de um ministério para o ensino superior e outro para os restantes ramos de ensino. Desde 6 de Abril de 2002, no governo de Durão Barroso, e pela primeira vez em Portugal, o Ministério da Ciência e Ensino Superior separou-se do Ministério da Educação, sendo o primeiro titular da pasta daquele Pedro Lynce, formado em Engenharia Agronómica, pela Universidade Técnica de Lisboa, sucedendo-lhe, Maria da Graça Carvalho, do Instituto Superior Técnico, da mesma Universidade. No governo de José Sócrates, iniciado em 2005, intitulou-se Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, ocupado por Mariano Gago, depois de se ter chamado Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, no breve governo de Santana Lopes, 2004-2005, em que se manteve Graça Carvalho. Portanto, as universidades e os institutos politécnicos ficaram a ser geridos pelo seu próprio ministério e deixaram de estar subordinados, como sempre sucedeu até aí, ao ministério da Educação, que superintendia no ensino superior e no ensino pré-escolar, básico e secundário, cortando assim em dois a tutela relativa ao ensino. A presença dos ministros da Ciência, com extensão ou não ao ensino superior, originários da Universidade Técnica e, sobretudo, do IST é uma constante, assim como o é a origem dos presidentes da FCT: Luís Magalhães, Fernando Ramôa Ribeiro e João Sentieiro (agora é presidente o especialista em biomédica, professor na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa, com formação nos Estados Unidos, Miguel Cardoso Seabra). E poderíamos acrescentar que algo de idêntico se passou com ministros da Educação desde pelo menos

1981, formados muitos deles na Universidade Técnica de Lisboa ou em áreas ligadas a ciências exactas e naturais, tecnológicas e empresariais.

Esta situação que define a divisão da política do ensino por dois ministérios, para além de acompanhar o que se passa em alguns países da Europa e do Mundo, tem antecedentes difusos e longínquos, ainda que não claramente referentes à direcção ministerial. Efectivamente, ninguém, que saibamos, a defendeu nesse aspecto, mas sim, de alguma forma, em matéria de investigação relativamente separada do ensino, a partir do momento em que alguns dos melhores investigadores começaram a perceber quão difícil era dividir o seu trabalho pelo ensino e pela investigação. Assim sucedeu com Joaquim de Carvalho, professor e investigador na área de história da filosofia e da cultura, num dos artigos mais interessantes sobre a Universidade (CARVALHO, Joaquim de: 1933).

Foi assim que surgiu, paralelamente, a par de uma carreira docente universitária (e de uma carreira docente do ensino politécnico), uma carreira de investigação (decreto-lei n.º 415/80, de 27 de Novembro, e decreto-lei n.º 365/86, de 31 de Outubro), que não teve grande eficácia devido a uma certa reacção da Universidade (por se entender que só se justificava a junção das funções de professor e de investigador), à sua incorrecta aplicação prática e ao aproveitamento da carreira de investigação para promover pragmaticamente certos técnicos existentes em laboratórios de faculdades. Sucessivamente actualizada (decreto-lei n.º 219/92, de 15 de Outubro, e decreto-lei n.º 124/99, de 31 de Março), só a moderna política científica conseguiu integrar os novos investigadores profissionais em centros e, sobretudo, em laboratórios associados, dando-lhes uma verdadeira função no domínio da pesquisa, embora os novos investigadores contratados ficassem sujeitos a um regime sempre transitório.

É indiscutível o significado do trabalho desenvolvido em prol da Ciência ou das Ciências, nestes últimos anos em Portugal, que se saldou inclusivamente por uma reorganização das unidades de investigação (laboratórios do Estado, laboratórios associados e outras unidades de Investigação e Desenvolvimento, I&D), pelo aumento do seu financiamento e pela criação, como dissemos, dos lugares

de investigadores doutorados, como empregos ainda que instáveis. Compreende-se, pois, que Mariano Gago seja o ministro que durante mais tempo tutelou essa área e que um dos investigadores mais credenciados no domínio da oncologia, coordenador do conhecido Instituto de Patologia e Imunologia da Universidade do Porto (IPATIMUP), Sobrinho Simões, o tenha considerado “o melhor ministro da Ciência que tivemos” (*Público*, 24.10.2009, 4). No entanto, para além deste tipo de juízo valer mais — a nosso ver — para a ciência do que para o ensino superior, parece também indubitável haver uma tendência para considerar as unidades de I&D como o verdadeiro lugar onde se pratica a Ciência, onde estão as “elites científicas”, considerando o ensino, mesmo o ensino superior, universitário e sobretudo politécnico, mais como sectores de formação prática. De resto, já em Março de 1997, o coordenador da avaliação, Luís Magalhães, no Relatório Global de Avaliação de 1996, chamava a atenção, por exemplo, para o elevado número de horas semanais de actividade docente no ensino superior, sugerindo um máximo de 6 horas por semana de aulas, e chegava a propor a possibilidade dos docentes universitários poderem transitar durante três anos para actividades de pesquisa. Desta forma, repete-se afinal a crítica já feita, de forma sugestiva, por Joaquim de Carvalho, no artigo citado de 1933. Mas a situação, ao contrário de se resolver nestes últimos anos, agravou-se com o “processo de Bolonha” e com a crise financeira, o que prova que o referido processo acabou por funcionar como um instrumento ao serviço de uma Universidade transformada em mero aparelho de formação geral e menos de formação científica e cultural.

2.5 “Sob o signo de Bolonha”

A declaração de Bolonha, assinada em 19 de Junho de 1999 pelos ministros de 29 países europeus — no nosso caso através do ministro da Educação, Eduardo Marçal Grilo, outro antigo diplomado pelo Instituto Superior Técnico —, pretendia uma harmonização de currículos e graus no espaço europeu. No entanto, foi transformada num processo político tendente a uma uniformização, que foi aplicada em Portugal através do decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de Março. Pedro Lourtie, também do IST, que foi director geral do

Ensino Superior (1996-2000) e secretário de Estado do Ensino Superior (2001-2002), durante os governos de António Guterres, foi nomeado, pelo ministro Mariano Gago, presidente e representante no *Bologna Follow-Group*, para acompanhar o processo de Bolonha, em Novembro de 2005, já durante o governo de José Sócrates (ver LOURTIE, Pedro, s.d.).

O processo de Bolonha fez dez anos em 2009 e — segundo notícias dos jornais (por ex., “Dez anos depois. Portugal passa bem pelo teste de Bolonha”, in *Público*, 21.09.2009) e da *Internet* — Pedro Lourtie, com Paulo Fontes, da Universidade Católica, que tiveram uma intervenção privilegiada num colóquio realizado na Fundação Calouste Gulbenkian (21 e 22 de Setembro de 2009), “O futuro de Bolonha, 10 anos depois”, o qual decorreu sem debate aberto, escreveram um relatório sobre o que então se verificou nas universidades portuguesas. Este relatório, naturalmente, apresentou uma opinião positiva sobre esta iniciativa europeia, que pretendeu criar, como se disse, um “espaço europeu do ensino superior”. Mas será este processo realmente uma mais valia ou terá criado fronteiras artificiais a um ensino científico que se deseja fundamental e a uma formação cultural capaz de criar uma visão crítica do mundo em que se vive?

As críticas nas universidades por parte de professores e estudantes parecem ser frequentes e alguns grandes vultos universitários que elegeram a investigação e o ensino, e a sua organização, como modo de vida (o mais possível fora da burocracia), têm protestado vivamente contra as consequências da massificação das licenciaturas, a qual avança, em sistema de continuidade, para os mestrados e, eventualmente, para os doutoramentos. E, pode dizer-se que essa “massificação” também se estende aos mestrados e mesmo aos doutoramentos. Todavia, “massificação” não significa que certos mestrados, e sobretudo doutoramentos, não sejam pagos a peso de ouro, pois “massificação” não é o mesmo que “democratização” e pode supor a existência de elites sociais e económicas, muito mais do que elites culturais e científicas, cuja necessidade de existência não se põe em causa. Mas, de resto, longe de ser uma causa, podemos dizer que a prática “bolonhesa” é mais uma consequência, pois,

na lógica neoliberal, surgiu uma concepção de “universidade e ciência rentáveis”, produtoras de riqueza, que parece ser o seu principal objectivo, a par da necessidade de criação de estatísticas que revelem um número significativo (e artificial) de licenciados, assim como a manutenção no sistema de ensino de estudantes (de mestrado, doutoramento e até de pós-doutoramento) para que as estatísticas revelem o menor número de desempregados possível, o que, no entanto, apesar desse esforço, se consegue cada vez menos.

O filósofo francês Jacques Derrida, já citado, ou o canadiano, professor de literatura comparada, Bill Readings (*obs. cits.*), também já referido, ou a professora de Filosofia da Educação da Universidade de Hamburgo Andrea Liesner (LIESNER: 2006), ou o sociólogo da Universidade de Oxford Hermínio Martins (MARTINS: 2004/2007), ou — permita-se a autocitação — nós próprios, que escrevemos alguns ensaios e proferimos algumas conferências à volta do tema (TORGAL: 2008¹, 2008², 2009¹ e 2009²), têm tentado dissecar o problema. E, se quiséssemos ainda apresentar mais nomes, que abordaram a questão no sentido mais amplo do “sistema de ensino”, acrescentaríamos o caso do matemático francês Laurent Laforgue, demitido do *Conseil Supérieur d'Éducation* por ter denunciado que o sistema educativo francês estava em vias de destruição, procurando-se não valorizar os conhecimentos, mas finalidades pragmáticas de organização da sociedade segundo mecanismos de mercado, caso que originou uma certa polémica conhecida por “*L’Affaire Laforgue*”, a que o matemático português Jorge Buescu deu alguma publicidade. Ou ainda falaríamos dos polémicos escritos do matemático Nuno Crato (CRATO: 2006), que procurou desconstruir criticamente o uso e o abuso de métodos pedagógicos ou pseudopedagógicos em voga, embora entrasse em muitas contradições quando, estranhamente, veio a assumir o lugar de ministro da Educação do governo de Passos Coelho.

Analisemos, porém, um pouco mais detalhadamente, um texto que nos parece muito elucidativo e que, aliás como outros, equaciona o problema das contradições da “modernidade”. Trata-se de uma interessante introdução ao livro, que constituiu as actas de um colóquio, *Les ravages de la “modernisation” universitaire en Europe* (CHARLE e SOULIÉ, 2007). Se quisermos começar por analisar

este título, simplesmente traduzindo-o, verificaremos que procura analisar os “prejuízos” (de forma eufemística) ou os “destruções” causados pela “modernização” universitária na Europa, reparando que “modernização” está entre aspas.

O seu autor, Christophe Charle, prestigiado historiador da Universidade de Paris I, começa por falar das várias declarações que se iniciaram no âmbito da União Europeia e culminaram com a famosa declaração de Bolonha de Junho de 1999. Nota então que, a partir daí e da estratégia adoptada em Lisboa em 2000, passou sobretudo a falar-se, como palavras de ordem, de “qualificação de mão de obra”, para se adaptar às transformações económicas em direcção a uma economia de serviços do saber, de preparação para uma investigação em curso sobre as necessidades económicas, e da cooperação internacional entre os diplomados europeus que beneficiaram, desde os seus estudos, de estadias no estrangeiro e que se foram adaptando aos diversos vizinhos nacionais e culturais à medida que as empresas se internacionalizavam. E, como epílogo desta reflexão geral, concluía (traduzimos o seu texto para português):

Longe de conceder um suplemento de alma cultural e cívica à Europa, é antes o ensino superior que se submete aos princípios económicos gerais, isto é, economicistas, da inicial Europa dos Seis: mercado aberto, concorrência, competitividade, eficácia. Longe de preservar a diversidade cultural e o intercâmbio entre as tradições intelectuais, estes novos objectivos tendem para uma “normalização” que não tem em conta nem especificidades disciplinares, nem particularidades regionais ou nacionais, nem mesmo a diversidade das relações dos indivíduos em busca do ensino superior e das diversas funções possíveis do ensino superior. (*ob. cit.*, 11-12)

E Christophe Charle, nesta apreciação da lógica economicista vigente, salienta o desenvolvimento de certas áreas que estão de acordo com ela, ou seja, as disciplinas aplicadas, em detrimento das ciências teóricas ou fundamentais ou das humanidades: a gestão, a informática, algumas engenharias, a comunicação, a educação... Numa concepção prática em que há sobretudo uma atracção pelos *masters* profissionais (nomeadamente os MBA, *Master of Business*

Administration), em que as elites económicas são fascinadas pelo modelo económico americano e em que os países mais retardados são os que mais facilmente aceitam as reformas, não há condições favoráveis ao desenvolvimento de resistências significativas, criando-se, sim, uma propaganda que procura convencer que “não há alternativa”. Assim, surge o mito das universidades anglo-saxónicas, sobretudo americanas, esquecendo-se que elas têm um “funcionamento singular”, assente numa história que não se pode comparar com as realidades dos países da Europa, cuja história das universidades é outra. Por isso, segundo Christophe Charle, este sistema acaba apenas por beneficiar uma pequena elite e não a maioria dos estabelecimentos de ensino superior, nem a maioria dos alunos, que constituem uma massa cada vez mais amorfa e inculta:

Um tal sistema não pode portanto funcionar senão para alguns estabelecimentos de elite. Não é generalizável para o conjunto do sistema por razões de equilíbrio social. As universidades de elite americanas e inglesas podem ser auto-suficientes dado que acumulam de facto múltiplos recursos, que faltam em outros países: sistemas de pagamento desigual, mecenato de ricos antigos alunos, contratos de investigação com dinheiro público e privado, e sobretudo a rentabilização da situação de exploração do capital simbólico da língua inglesa como instrumento de mundialização e o mito, sabiamente mantido por todos aqueles a quem interessa, da superioridade dos estabelecimentos anglo-saxónicos. Esta crença traduz-se num fluxo de estudantes estrangeiros abastados para estes estabelecimentos e, assim, em verdadeiro lucro. Através desta alquimia que lembra a marca dos grandes costureiros, este capital simbólico transforma-se então em verdadeiro capital graças aos direitos de inscrição dos estudantes provindos dos países menos avançados que vêm comprar diplomas de topo de gama como alguns turistas japoneses que fazem a compra de sacos, de perfumes ou de relógios de luxo quando vêm fazer uma excursão a Paris para demonstrar que têm bom gosto. (*ob. cit.*, 29)

Estas palavras pessimistas, amargas e até pouco simpáticas para com pessoas, instituições e países — para além (deve assinalar-se)

de nos transmitirem o sentimento de perda que a França hoje sofre, tendo em atenção que a sua língua, a sua cultura e algumas das suas escolas haviam sido também (e hoje são menos) um atractivo capital simbólico — denunciam, todavia, que o sistema de mundialização, neoliberal, apenas funciona em proveito de alguns, criando bolsas de prestígio científico e tecnológico nacional (ou internacional) em ligação com interesses que ultrapassam as nossas fronteiras e que vêm afinal rentabilizar capitais internacionais, os quais não beneficiam países de terceiro mundo ou pouco avançados. Nestes, a produção — fundamental para a sua independência e desenvolvimento — é substituída pelas “cidades do consumo” e pelo consumismo, até daqueles que não têm dinheiro para consumir, o que está de acordo com as teorias neoliberais do americano, falecido em 2006, Milton Friedman, e da sua família (ver FRIEDMAN, Milton e Rose, 1981 e 1982 e FRIEDMAN, David, 1973), que foram postas em causa, com a recente crise, que começa agora, mesmo em forma de divulgação, a ser explicada.

Daqui se considera que o próprio ensino, ao contrário do que se anuncia, compactado em dois anos de licenciatura (o chamado 1.º ciclo, praticamente inútil como grau autónomo), seguido de mestrados (que já não procuram necessariamente a originalidade e a profundidade da investigação e da interpretação crítica, que formam o 2.º ciclo) e de doutoramentos (de três ou quatro anos, que constituem o 3.º ciclo), longe de desenvolver a formação científica dos estudantes, irá apenas ver aumentar o número de graduados com fraca formação, num ensino cada vez menos exigente, elevando-se também o número de graduados (até com graduações de topo) desempregados ou subempregados, nalguns casos como bolseiros de pós-doutoramento.

Com isso não se pretende dizer que países como Portugal não atraíam também estudantes estrangeiros, mas o certo é que para tal têm em muitos casos de utilizar a língua inglesa, que, se pode aceitar-se como língua de comunicação (espécie de latim ou do mal sucedido e utópico esperanto dos tempos mais próximos), não deixa de pôr de lado a identidade portuguesa, como sucede em outros países de línguas menos conhecidas, marcando, por sua vez, o império linguístico e “cultural” (porque não se trata de uma cultura cívica,

mas de uma “cultura economicista”) dos países anglo-saxónicos, nomeadamente dos EUA. E não se deve esquecer que este país, malgrado o sentido imperial que mantém como símbolo, é também um Estado cujas ideias liberais no bom sentido brotaram com alguma espontaneidade, embora também no meio de uma lógica de lutas violentas, que prolongaram um nacionalismo arreigado e por vezes artificial. No plano universitário se são significativas algumas universidades e institutos de ensino superior, que exercem atracção só pelo seu próprio nome (até cinematograficamente difundidos), como, em mero exemplo, as Universidades de Harvard ou de Yale — na Inglaterra as tradicionais Universidades de Oxford ou de Cambridge — , e se elas se afirmam na imagem que se projecta para os países europeus no domínio das ciências exactas e naturais, da tecnologia, das ciências económicas e financeiras ou mesmo das ciências políticas, o certo é que se esquece a importância de algumas no domínio de outras ciências sociais e das humanidades. Sirva de exemplo o quase lendário MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), situado em Cambridge, cerca de Boston, cuja área tecnológica tem atraído Portugal, sendo considerado um centro de ponta, de tal maneira que o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Mariano Gago criou, em colaboração com a FCT, um *MIT Program*. Indubitavelmente de utilidade para a investigação científica no nosso país, fez esquecer que o MIT, numa lógica interdisciplinar, possui também áreas muito significativas nos domínios da Literatura, da Filosofia ou da História. De resto, parece ter sido o sentido inicial da Universidade de Aveiro, que começou com um curso de Telecomunicações que tinha no seu *curriculum* uma disciplina de História da Cultura. Todavia, o sentido prático e mesmo pragmática da Ciência tem vindo a subalternizar essas áreas, consideradas menores se não mesmo “inúteis”, procurando mesmo as humanidades adaptar-se a cursos práticos, por vezes de carácter menos universitário e mais de tipo politécnico.

Esta mudança denuncia, pois, uma mudança de paradigma da Universidade, não por acentuar as suas linhas científicas (no domínio das ciências naturais e exactas e mesmo nestas no domínio prático e não das ciências fundamentais) e da tecnologia, mas sim por desvalorizar, mesmo sem o dizer e até sem o querer assumir,

algumas das ciências sociais e das humanidades. É que estas, pela sua natureza, são mais propensas à análise crítica da sociedade e a actual sociedade não pretende ser criticada na sua globalidade e, se o é, é como se não fosse, procurando, até pela trivialidade dos meios da informação e da comunicação, e da sua repetitividade, banalizar essa crítica.

2.6 Novo vocabulário, novos valores, novas realidades

Há hoje, por conseguinte, novos (ou “novos-velhos”, pois recusamos o conceito de *novidade* a esses conceitos) paradigmas que valorizam sobretudo os factores económicos, numa sociedade em crise de verdadeiro desenvolvimento. E esses paradigmas acabaram por envolver, condicionar e até determinar a Ciência, a Cultura, o Ensino, a Educação... Esses paradigmas originaram, por sua vez, outro vocabulário (ou vieram dar outro sentido a vocábulos já existentes e consensuais) com aparência de “modernidade”, que todavia não se pode confundir com o vocabulário da lógica iluminista-liberal, da lógica demoliberal ou da lógica democrática social ou socialista, a qual já antevia o processo da sociedade em direcção às formas do capitalismo actual e à sua crise.

As fórmulas correntes, empurradas pelos velhos-novos conceitos de “progresso” e “desenvolvimento”, são mais a “excelência” do que a ideia de “inteligência”, a “avaliação” e a “certificação” mais do que a “qualidade pedagógica e científica dos estabelecimentos”, a “competência” (com a mesma raiz de “competitividade”) mais do que o “saber” e a “cultura”, a “massa crítica” (conceito importado da física nuclear) mais do que a “consciência crítica”, a “rentabilidade” mais do que a “aprendizagem teórico-prática”, a “competitividade” mais do que a “solidariedade”, a “sustentabilidade económica” e a “produção de riqueza” mais do que o “interesse social”, o “internacionalismo” e a “globalização” mais do que o “cosmopolitismo” e o “ecumenismo”. Enfim, a “universidade empresarial” (*Entrepreneurial University*) e a “Escola produtiva” e “de sucesso” mais do que a “corporação” ou a Universidade como elemento ao serviço da “democracia”, a “escola como elemento fundamental da cultura e da comunidade”, e a “privatização” que parece tornar tudo “rentável” mais do que o “ensino público”.

Assim, este modo de organizar o ensino e a sociedade — menos interessado com os conteúdos, com os “nómenos”, e mais pela forma e pelos “fenómenos” (que, etimologicamente, é “o que se mostra”, do verbo grego *pfáinô*), num mundo de “eventos” (que é apenas “o que vai acontecendo”), de espectáculo, da comunicação e da informação saturadas em quantidade, e da *performance* e da rentabilidade — traz consigo a desumanização e o desinteresse pela linguística, pela história, pela literatura, pela matemática, pela física, pela química, pela biologia, pela geologia, pela ecologia,..., e, em síntese, pela Cultura, como forma de entender complexa e criticamente o Mundo, sob a aparência de essa cultura existir. Ela é, porém, a “cultura que se consome” e não a Cultura como uma forma de reflexão, estando, pois, afastada dos valores do verdadeiro demoliberalismo e da democracia social.

Desta forma, há que perguntar se estamos num mundo livre ou se a “liberdade” é apenas um elemento ao serviço do desenvolvimento do capitalismo e se a falta de intervenção do Estado em matérias fundamentais (mesmo de Estados governados por “socialistas”) não pretende consolidar esse capitalismo, em crise mas sempre em tentativa de se renovar. E se a “globalização” não é afinal uma forma de importação e de exportação de modelos e não uma forma de autêntico aprofundamento de um saber crítico. E — como costumamos dizer — não há saber sem saber crítico, constantemente posto em causa e pensado e repensado, tendo como objectivo a humanidade. Porque o saber — como pensava Sílvio Lima, num antigo mas sempre actual ensaio — é sempre um “ensaio” e não uma certeza (Lima, Sílvio: 1944).

2.7 *Rankings*, “conflito de faculdades” e “Universidade Cultural”

A Universidade em Portugal, e no mundo em geral, rege-se, pois, fundamentalmente, por regras do mercado, que o novo paradigma impõe, onde os *rankings* e os relatórios internacionais surgem como o “grande espectáculo”. Os relatórios da OCDE ou OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), de base essencialmente “gestionária” e “economicista”, sucedem-se, originando críticas e contra-críticas na sociedade portuguesa. Assim

aconteceu, por exemplo, com o relatório de 7 de Março de 2008, assinado por Abrar Hasan, então *Head of the Education and Training Policy Division in the Directorate for Education*, e mais quatro observadores, um irlandês, um australiano, um finlandês e outro do Reino Unido (sem nenhum perito dos países latinos).

Mais recentemente, surgiu o *ranking* da *Times Higher Education*, em que Coimbra — segundo informação dos jornais (*Diário de Coimbra*, 10.10.2009, 2) — atingiu o 366.º lugar, o que originou algumas naturais afirmações de contentamento. Alguns dias antes, o reitor de Coimbra, Fernando Seabra Santos, que era também o presidente do CRUP, afirmava, no entanto, que, depois da aposta na Ciência, é preciso olhar para o financiamento das universidades (*Público*, 6.10.2009, 14-15), conferindo a estas um papel político muitas vezes esquecido. E candidatos a reitores houve que, no seu programa, apresentavam como objectivo que a sua universidade viesse a ocupar um lugar significativo neste tipo de classificação, que tem um carácter meramente indicativo. Por sua vez, os jornais noticiaram também que, de acordo com um estudo sobre as citações dos investigadores em revistas internacionais, o Instituto Superior Técnico era a escola portuguesa de ensino superior com mais citações, ocupando o 314.º lugar (*Público*, 20.10.2009, 5).

Falando em reitores, primeiro eleitos no contexto dos novos estatutos das universidades e de acordo com as novas regras de gestão, publicadas em 2007, pode assinalar-se — confirmando o significado que hoje têm as ciências exactas e naturais (incluindo aqui as ciências médicas) e as ciências aplicadas ou tecnológicas — que, ao contrário de outros tempos, eles provêm sobretudo dessas áreas científicas. De 14 reitores de universidades públicas, pode dizer-se que só três provinham das áreas das humanidades: de História, de Línguas e Literaturas e de Ciências da Educação. E, numa Universidade onde isso seria praticamente óbvio que se verificasse, Universidade Técnica de Lisboa, não deixa de ser significativo, em função do que fomos anotando, que ele provenha do Instituto Superior Técnico. Por outro lado, deve ainda notar-se, embora não tivéssemos feito uma pesquisa exaustiva, que alguns presidentes dos Conselhos Gerais das universidades foram escolhidos em áreas empresariais e bancárias, parecendo revelar, assim, o sentido pragmático e produtivo que se

quis dar às escolas. E ainda acrescentaríamos que o Conselho de Curadores da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior é maioritariamente constituído (com excepção de um jurista, que se tem afirmado, para além da ciência, do ensino e da prática jurídica, pela visibilidade política) por professores da área de medicina, de matemática aplicada e de engenharia.

Devemos, no entanto, dar um esclarecimento de natureza histórica para entendermos, em toda a sua perspectiva, estes dados que temos estado a apresentar.

O “conflito de faculdades” é uma realidade que temos observado desde o século XVIII, em alguns ensaios (por ex. TORGAL: 1989), tendo recordado o significado do texto com o mesmo nome de Emmanuel Kant (*Der Streit der Fakultäten*, 1798) ou a influência do modelo na análise das características sociológicas do *homo academicus* por Pierre Bourdieu (BOURDIEU: 1984). No caso português, notámos que desde os tempos do Iluminismo e da primeira revolução liberal os maiores defensores de uma nova política de Educação (integrada nos ideais do liberalismo inicial) provinham das áreas das ciências exactas e naturais, opondo-se assim à lógica conservadora de juristas (numa primeira fase, dos canonistas) e teólogos (ver também TORGAL e VARGUES: 1984). E, percorrendo o século XIX e os inícios do século XX, pode ver-se algo de semelhante, podendo nós recordar o significado das famosas orações *de Sapientia* dos professores de Coimbra: Sidónio Pais, de Matemática, Bernardino Machado, de Antropologia física (da Faculdade de Filosofia, Filosofia natural, entenda-se) ou Sobral Cid, de Medicina. E não devemos esquecer a importância da política de Educação da República que foi realizada por António José de Almeida, médico de profissão, como foi médico o deputado e depois ministro da Instrução Pública (em 1923 e 1925) José João da Conceição Camoesas, que apresentou uma das mais interessantes propostas de reformas da Educação. E são significativas as reformas de Leonardo Coimbra, sobretudo com a criação da Faculdade de Letras do Porto (1919), que trazia consigo a ideia de uma cultura polimorfa, baseada em ideias que tanto pertenciam às ciências exactas e naturais como às ciências sociais e humanidades, ou as concepções educacionais dos intelectuais da *Seara Nova*, António Faria de Vasconcelos, Jaime

Cortesão ou António Sérgio, o primeiro formado em Direito, mas que na Bélgica se formou nas novas correntes da “escola nova”, e os outros que tiveram uma cultura fundamentalmente “científica” (no âmbito das ciências exactas, naturais e práticas), um no âmbito da medicina (que, na verdade, não praticou) e outro das ciências náuticas. Mesmo os professores que vieram a ser demitidos por Salazar nas duas levas de 1935 e 1947 e que lutaram por uma escola democrática e pelo incremento da investigação científica eram, a maioria deles, originários das faculdades “científicas”, de medicina, de ciências da vida, de física, de engenharia, etc., sendo outros de humanidades, de filosofia e psicologia, de linguística e literatura. E, finalmente, algo de idêntico se pode dizer com os intelectuais do movimento da “Renovação Democrática” que, originaram um amplo debate sobre o Ensino e a Universidade e que, acima de tudo, tomavam posição contra a faculdade de Direito, considerada a mais conservadora, e contra o juridismo da sociedade portuguesa. A sua formação era de variado tipo (ver VILELA, TORRALBA E GRILO: 2009), mas irmanaram-se numa concepção de “Universidade Cultural”, baseada nas ideias de Ortega y Gasset e nas teses por ele expandidas na famosa lição *Misión de la Universidad*, onde o filósofo espanhol considerava que, apesar da Universidade dever cumprir a sua missão tripla — formar profissionais, fazer ciência original e transmitir cultura —, entendia que a sua função mais importante era a última, pois sem cultura toda a vida seria desconexa e não seria possível captar criticamente o sentido da sua direcção. Traduzindo o seu texto, dizia Ortega sugestivamente:

A vida é um caos, uma selva selvagem, uma confusão. O homem perde-se nela. Mas a sua mente reage perante essa sensação de naufrágio e de perda: trabalha para encontrar na selva “vias”, “caminhos”, isto é, ideias claras e firmes sobre o universo, convicções positivas sobre o que são as coisas e o mundo. O conjunto, o sistema delas, é a cultura no sentido verdadeiro da palavra: completamente ao contrário, pois, do que ornamento. Cultura é o que salva do naufrágio vital, o que permite ao homem viver sem que a sua vida seja tragédia sem sentido ou radical envelhecimento [...]

Não podemos viver de forma humana sem ideias
[...]

(ORTEGA Y GASSET: 1930, 57-59)

Antônio Lobo Vilela, matemático e engenheiro geógrafo, um dos homens mais influentes da “Renovação Democrática” e do conceito de “Universidade Cultural”, que tinha uma verdadeira noção de que a ciência só por si não bastava, comentava, olhando sobretudo para o exemplo da Alemanha nazi:

Uma das causas mais evidentes da crise social e política do nosso tempo é a falta de *cultura geral*, a estreiteza de horizontes do *técnico científico* que tende a extrapolar a sua experiência especializada e a supô-la válida em qualquer outro domínio, ou a isolar-se no seu mundo cavernal, alheio à maior parte das questões em que devia emitir um parecer justo, ou intervir com o seu juízo esclarecido. A revivescência do fanatismo e do despotismo está intimamente relacionada com o descrédito dos valores associados à cultura intelectual.

Na Alemanha, onde a crise social e política assumiu as mais repugnantes formas com o nazismo, Arnold Berliner sentiu necessidade de fundar uma revista [*Die Naturwissenschaften, As Ciências Naturais*] destinada a *corrigir a insuficiência da investigação especializada*, oferecendo aos investigadores – os mais categorizados especialistas – um panorama geral dos *problemas*, dos *métodos* e dos *resultados* obtidos nos diversos ramos do saber. Referindo-se a essa revista, escreveu Einstein: “Quem quer que faça investigações sérias, sente dolorosamente esta limitação involuntária a um círculo cada vez mais estreito do entendimento que ameaça privar o sábio das grandes perspectivas e rebaixá-lo ao nível de artífice”. Numa carta dirigida a Sigmund Freud, ele propõe a criação de uma *Sociedade Internacional de homens de ciência* que se distinguissem pelos seus trabalhos e estivessem em permanente contacto para intervirem eficazmente na solução dos problemas políticos, o que a distinguia da *Comissão de Cooperação Intelectual* criada pela antiga *Sociedade das Nações*.

(VILELA: 1955. Cfr. VILELA, etc.: 2009, 383-385)

Portanto, o que se pretende afirmar, olhando sobretudo o caso português, é que há conceitos culturais em cientistas de todas as formações e a ciência tanto pode viver no laboratório como na biblioteca ou no arquivo, sendo abusivo — conforme dissemos e afirmámos num artigo quase inédito (TORGAL: 2009²) — que se fale da ciência numa mera perspectiva de “ciência útil”, que “cria riqueza”, tendência manifesta no mundo de hoje e que, em boa verdade, começou a desenvolver-se, embora com dificuldade e numa lógica de abertura possível e, por vezes, de “quase-oposição” a um mundo conservador, no final do Estado Novo, como se pode ver em felizes manifestações de organização científica, no interior do próprio regime, como a criação da JNICT ou, muito antes, do Laboratório Nacional de Engenharia Civil (LNEC, já fundado, no pós-guerra, em 1946) ou, genericamente, com o ministério da Educação Nacional de Veiga Simão, físico, professor da Faculdade de Ciências de Coimbra, ou, no âmbito da Assembleia Nacional, com as propostas de Miller Guerra (GUERRA: 1970), professor da Faculdade de Medicina de Lisboa, e, externamente, na organização da Sociedade para o Desenvolvimento Económico e Social - SEDES em 25 de Fevereiro de 1970, por várias personalidades da ala mais liberal e formadas em diversa áreas desde o direito à economia e à tecnologia.

Mesmo que se falasse dos “tecnocratas” já nessa época, o certo é que há como que um idealismo nessa tentativa de arrancada para o desenvolvimento e modernização e, em certos casos, para a democracia. No tempo actual esse idealismo pode também existir, evidentemente, mas está envolto de tal maneira num “sistema” neoliberal que dificilmente lhe encontramos uma linha cultural bem definida, o que, em Portugal ou noutros países, é afinal a causa da revolta de cientistas e universitários que não conseguem encontrar qualquer encanto numa universidade “com condição”.

2.8 Uma nova visão de “Universidade Política”?

Começámos por considerar a “Universidade Política” como característica dos países totalitários. Mas será que uma “nova Universidade Política” não está a nascer nos países democráticos espartilhados em concepções de neoliberalismo capitalista?

Esta é a pergunta que deixamos, na medida em que consideramos que a “nova” visão da Universidade cria a ideia de uma Universidade dependente, ao serviço do capitalismo e, depois desta crise, ao serviço da reabilitação do capitalismo, até ao momento incapaz de entender culturalmente a vida, de perceber a sociedade com espírito de solidariedade, de interpretar a ciência fora do circuito do interesse de “produzir riqueza”. E não pode haver Universidade, tal como ela foi entendida na Europa, sem idealismo cultural e científico.

Universidade significa etimologicamente “corporação” (*universitas*). É nesse sentido, ou no sentido de comunidade ao serviço da ciência, da cultura e da sociedade, que ela tem de ser entendida. No sentido actualizado, terá de ser uma comunidade ao serviço da democracia social. Na estrita dependência das empresas, da simples produção de riqueza, pode ser tudo menos *Universidade*.

O percurso da Universidade portuguesa ou do ensino superior, sob a forma binária, de 1974 até ao presente, não pode, portanto, desenquadrar-se de um processo global de evolução da sociedade portuguesa e mundial. Nós, historiadores, não o conseguimos ver noutra sentido. Por isso o apresentámos numa visão objectiva mas interpretativa, porque a História tem necessariamente de interpretar criticamente a realidade.

(Página deixada propositadamente em branco)



3 À ESPERA DE UM GRANDE DEBATE...

3.1 A crise da crise

Quando escrevemos o texto anterior, em 2008, embora depois o tivéssemos actualizado em meros pormenores, já estávamos praticamente em plena crise — crise, de resto, anunciada desde há muito, principalmente desde que se caminhou deliberadamente pela via neoliberal e economicista, com afirmações contraditórias de “terceira via” e de “socialismo moderno”. Mas o tempo que lhe sobreveio foi, por assim dizer, o da crise da crise. Se isso se verifica no estado geral do país e da Europa (e mesmo no Mundo), embora, obviamente, cada região sinta a crise a seu modo, o mesmo se passa com a Universidade ou, se quisermos ser mais exactos, com o Ensino Superior.

Se a palavra “crise” significa, na sua raiz grega, “afastamento”, afastamento em direcção a outro estado,

ou afastamento de um paradigma, neste caso de um paradigma de “Universidade” em relação a outro, o que originou afirmações triunfalistas de sucesso envoltas na palavra “excelência” e em outros vocábulos de idêntico sentido, actualmente, apesar de não ter morrido de todo essa afirmação de sucesso ou de vitória — palavra muitas vezes pronunciada nas batalhas quando a derrota está próxima — e de se terem mantido alguns casos de efectivo ou propalado sucesso, o certo é que se verifica a crise da crise, isto é, o afastamento da Universidade em relação a qualquer paradigma. Na verdade, o que se concretiza é a crise no seu pior sentido, de austeridade se não de pobreza, numa situação em certos casos idêntica a uma situação de guerra.

Mas como é possível que tal suceda quando o então reitor da Universidade de Lisboa, António Nóvoa, num discurso geralmente considerado muito importante (e foi-o efectivamente), em 10 de Junho de 2012, afirmou, embora em tom de crítica a uma certa inacção do Estado, que as actuais gerações de jovens são as mais bem preparadas de sempre? Como é possível já que todos os dias nos jornais de Coimbra, onde estes casos são ainda noticiados, surge grande quantidade de novos doutorados, com fotos envergando o traje talar, por terem completado as suas provas com sucesso, quando há anos atrás um doutoramento era considerado um acontecimento pouco vulgar? Como é possível já que os *rankings* mundiais das Universidades referem, ainda que num lugar modesto, universidades portuguesas, falar de crise nestas condições? E se escolas de Economia e Finanças, que aliás adoptaram o Inglês como denominação institucional (*School of Business and Economics*) e como língua escolar, conforme sucede com as escolas da Universidade Nova de Lisboa, da Universidade Católica de Lisboa (que, de resto, estranhamente, atendendo ao seu carácter confessional, teve como primeiro curso aberto para o século o de Ciências Empresariais) e da Universidade do Porto (com uma experiência antiga de Economia e Finanças) fiquem colocadas entre as melhores 79 escolas de Economia e Gestão pela *Financial Times* (ver *Público*, 3 de Dezembro de 2012, p. 18), num país onde, todavia, parece não haver nenhuma solução para a resolução de problemas económicos, crónicos e endémicos e agravados com a planificação económica da União Europeia, que criaram uma situação de dependência em relação à *troika*? E como

é possível que pareçam agravar-se de dia para dia os problemas do Ensino em geral e do Ensino Superior em particular, quando subiu ao Ministério da Educação — quebrada que foi a dualidade ministerial, *grosso modo*: Ministério da Educação e Ministério da Ciência e do Ensino Superior — Nuno Crato, um pedagogo formado em Economia e Métodos Matemáticos pelo Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, onde é professor, e em Matemática Aplicada nos Estados Unidos, autor de obras significativas e muito críticas em relação à política de ensino, tendo sido secretário de Estado do Ensino Superior (de que veio, entretanto, a pedir a demissão) o também matemático, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, João Filipe Queiró, autor também de alguns textos de referência sobre o Ensino Superior (ver QUEIRÓ, João Filipe, 1995)?

Em primeiro lugar, é preciso dizer-se que não é possível que haja qualquer boa política de educação, ensino e ciência num regime de austeridade que hoje existe. Desta forma, se no ensino em geral se fala da passagem do conceito crítico do “eduquês” — usado, como vimos, por Nuno Crato, contra as políticas de educação — ao “economês”, utilizado ironicamente contra o Ministro que tem sacrificado algumas ideias basilares de Educação ao pragmatismo de um sistema que tem como base de funcionamento economizar a todo o custo, verifica-se no plano específico um subfinanciamento das Universidades e Institutos Politécnicos, cujos Reitores e Conselhos Gerais constantemente protestam. Neste contexto, as Universidades viram diminuir drasticamente o seu corpo docente, que se encontra cada vez mais envelhecido e mal pago e que só com muito esforço pessoal (embora sem grande contestação e afirmação de sentido crítico, em parte devido à mudança de paradigma de Universidade que se transformou de instituição comunitária de formação profissional, cultura, e ciência, em aparelho produtivo) consegue níveis aceitáveis no domínio da investigação e do ensino. Em segundo lugar, se em termos quantitativos, atendendo à atribuição de graus, se pode falar formalmente de “gerações bem preparadas”, resta saber se uma preparação qualitativamente significativa não se restringe a elites sociais — nomeadamente em escolas de elite, onde as propinas atingem valores in comportáveis para filhos de operários

e de classe média — ou resulta afinal da situação de subemprego e de desemprego existente no país (de Outubro de 2011 para Dezembro de 2012 subiu de 13,7% para 16,3%, cifrando-se o desemprego jovem na casa dos 39,1%), que obriga muitos jovens a passar — nalguns casos com grandes sacrifícios familiares, embora sem grandes resultados práticos — do 2.º ciclo (mestrado) para o 3.º ciclo (doutoramento) e mesmo para o pós-doutoramento e até para um segundo pós-doutoramento.

Para além destes aspectos que caracterizam o que chamámos a crise da crise, há, obviamente, outros que resultaram da mera situação de crise, aliada a afirmações de sucesso, que procuravam que as universidades se autofinanciassem, numa lógica economicista. Refiro-me, por exemplo, à multiplicação de cursos especializados, surgidos nas Universidades e nos Institutos Politécnicos — instituições que se reproduziram na lógica do sucesso regional, muitas vezes sem professores verdadeiramente preparados para serem professores do ensino superior —, que criaram diplomados que não têm qualquer viabilidade profissional, sobretudo em momentos de crise em que se diminui drasticamente os empregos públicos e particulares, entrando em crise a agricultura, a indústria, o comércio, a administração e mesmo profissões sociais como o ensino, a saúde, a informação e a comunicação. Em busca de receitas e na procura de estatísticas favoráveis — mais no sucesso da estatística do que nas estatísticas do sucesso — criaram-se situações contraditórias e de becos sem saída, responsáveis pelo aumento significativo de neuroses sociais de resultados ainda por calcular no presente e no futuro ou, como mal menor, pela emigração dos nossos jovens diplomados.

A completar uma falsa lógica de sucesso, sobretudo vigente em Universidades particulares, veja-se os escândalos recentes de ministros que obtiveram licenciaturas com uma formação deficiente ou na base da aprovação pouco clara em cadeiras ou de um processo escandaloso de equivalências. Aliás, a análise rigorosa de casos deste tipo e de outros casos igualmente reprováveis está por analisar, como está por verificar se eles se restringem a Universidades privadas, assim como está por verificar se a liberalização do ensino, a falta de professores competentes, a multiplicação do serviço docente, as exigências de

estatísticas de sucesso (ou, repetimos, do sucesso das estatísticas) e da criação de cursos atraentes para financiar universidades e faculdades ou para lhe trazer uma aura de internacionalismo... não trouxeram consequências realmente funestas ao ensino superior, em Portugal e no Estrangeiro. Assim, seria do maior interesse promover estudos sistemáticos e científicos de análise das condições em que tem funcionado o ensino, livres de preconceitos e não pressionados pela ideia de que tudo tem caminhado ou tem obrigatoriamente de caminhar para a “excelência”.

3.2 Que Universidade?

Que Universidade? Ou: que Ensino Superior? Surgem tentativas de algumas soluções pontuais em termos de formação de escolas com uma escala suficientemente grande (com “massa crítica” — diz-se), como sucede com a ideia de fusão da Universidade de Lisboa e da Universidade Técnica de Lisboa, já legalizada (decreto-lei n.º 266-E/2012, de 31 de Dezembro de 2012), com afirmações de grande empresa a levar a efeito, já com um grande trabalho realizado mas que exige grande capital para ser rentável. E o certo é que o insucesso desse tipo de empreendimento pode levar à pré-falência de qualquer outra hipótese de junção, como a ligação de alguns Institutos Politécnicos a Universidades, como já sucede há muito nos casos de Aveiro e do Algarve.

Que Universidade e que Ensino Superior? Deve, na verdade, abandonar-se o sistema dual ou manter-se, reservando a designação de politécnicos — sempre discutível, desde que deixou de passar, até, pela diferença de graduação — para cursos que têm mais um sentido profissional e agregando-se, todavia, instituições? Ou não agregando, na base da ideia, que, se for bem aplicada, poderá trazer vantagens, na lógica da célebre frase inglesa “*small is beautiful*”? Seja como for, parece-nos que, mantendo a exigência (que muitas vezes não se verificou, aceitando a existência de instituições e cursos sem professores preparados, de cursos sem objectivos reais e da falta de rigor na investigação, no ensino e na avaliação dos alunos), não se pode terminar com instituições de ensino que constituem pólos de desenvolvimento e de atracção local e regional, como se quer terminar com algumas freguesias e alguns tribunais, em mapas

administrativos e judiciais discutíveis e de eficácia relativa, mesmo do ponto de vista financeiro e, sobretudo, económico.

Que Universidade e que Ensino Superior?

Não se põe em causa o internacionalismo conseguido e procurado pelas nossas instituições que terá resultado e resulta de programas de investigação e de intercâmbio de docentes e estudantes, a indexação de revistas, os *rankings* mundiais, a contagem de citações de trabalhos publicados em papel ou digitais. Todavia, não se deve pensar que o “espectáculo da internacionalização” pode alguma vez superar o aprofundamento da investigação, o rigor do ensino e da atribuição de graus

Não se põe em causa a interdisciplinaridade, mas deve ter-se em conta que a demasiada especialização de raiz é prejudicial à formação dos estudantes e que as especializações só devem ocorrer em períodos avançados dos cursos. Aceita-se que seja fundamental uma gestão profissional do Ensino Superior, mas não se pode com isso pôr em causa a democraticidade da escola que constitui uma das suas linhas fundamentais de formação e desenvolvimento, tendo em conta que o espírito crítico é essencial.

Não se põe em causa a importância das ciências práticas e tecnológicas, sem que tal marginalize as humanidades e as ciências sociais. Uma Universidade pode ser o máximo possível rentável, mas não se pode confundir com uma empresa. A austeridade em matéria de ensino e investigação jamais pode conviver com o verdadeiro sucesso. Por isso não se pode conceber uma universidade onde a regra seja poupar a todo o custo, incluindo a impossibilidade de se ascender na carreira docente, sem a abertura de vagas. De resto, perdeu-se o sentido da formação de docentes, que se não passa sobretudo por lógicas pedagógicas, passa por uma aprendizagem pedagógica e didáctica, assim como passa pela aprendizagem da investigação e pela aprendizagem do ensino da investigação. Só até certo ponto se pode entender a remodelação da carreira docente em que a categoria de assistente foi extinta, pois era a partir dela — se devidamente posta em prática — que se iniciava todo um curso de aprendizagem que terminava na categoria de professor catedrático

em que lamentavelmente também deixou de contar a experiência dos anos, o que levou muitos professores, desiludidos, a abandonarem mais cedo a carreira.

Em suma: As várias ideias que têm sido ventiladas ao longo dos tempos relativamente à Universidade, sempre em estado de crise, têm sido muitas vezes motores de desenvolvimento. Todavia, se se entende que conceitos como a internacionalização (Fernando Seabra Santos e Naomar de Almeida Filho, *A Quarta Missão da Universidade – Internacionalização Universitária na Sociedade do Conhecimento*, Coimbra – Brasília 2012), eficiência de gestão, interdisciplinaridade, formação em áreas novas e inovadoras e tantos outros são veículo de avanço, não devem prevalecer conceitos economicistas, nem os números devem ser considerados como sintomas decisivos da “boa universidade”. A Universidade ou o Ensino Superior deve ter como base de organização o sentido de comunidade, que assenta numa lógica de democratização, tendo antes uma lógica corporativa, e como objectivos, como sempre se disse, a formação profissional, a ciência e a cultura, tendo consciência que se não houver rigor e espírito crítico não há Universidade. A democratização é fundamental na Universidade, mas esta não pode viver na demagogia da massificação. Exista ela em *campus* separado da cidade ou no meio da cidade, o certo é que ela deve ser um espaço de cidadania. Os bons exemplos devem ser seguidos, mas deve ter-se em conta que a Universidade em cada país e em cada cidade é um universo próprio. Não há, pois, que comparar viciosamente a Universidade americana com a Universidade europeia, nem a Universidade portuguesa com a Universidade brasileira, nem a Universidade de Coimbra com a insular Universidade dos Açores, ou a Universidade de São Paulo com qualquer Universidade rural do imenso espaço do Brasil.

3.3 O grande debate

É preciso realizar um grande debate sobre a Universidade, onde cabem essencialmente especialistas, que podem ser universitários ou políticos, desde que estes sejam entendidos como verdadeiros Cidadãos. Mas, mais do que isso, é necessário realizar um grande debate sobre a sociedade, claramente em crise.

Vivemos num tempo de “cultura do espectáculo” em que tudo se conhece pelos meios de comunicação, sobretudo pelo espaço televisivo e as revistas de *faits divers*. A Universidade tem de se afirmar pela sua missão ao serviço da reflexão crítica que não se pode confundir com o espectáculo televisivo, como não se podia confundir, como se esforçou Ortega y Gasset por provar, com o jornalismo, não pondo de parte a sua importância. No caso português não se pode reduzir o debate aos monólogos, por vezes pouco esclarecidos, dos jornais, nem aos pseudo-debates televisivos ou em *blogues*. É necessário que ocorra um grande debate sobre a Universidade e o Ensino Superior, sob pena de termos de aceitar que a Universidade só pode experimentar grandes reformas se se desenvolver de cima para baixo, como hoje ainda se evoca o exemplo da Reforma Pombalina. É preciso reformar, e auto-reformar, mas sem preconceitos e com inteligência e decisão — com vontade mesmo de *reformar*.

Sobretudo, é necessário que a Universidade, comunidade de professores e estudantes, mantenha a sua independência e o seu espírito de missão, sob pena de se poder voltar a falar no seu “suicídio”, como outrora se chegou a acusá-la, perante a sua subordinação a um “sistema”, nessa altura, no entanto, um sistema fascista, impossível de se repetir. Desta vez, trata-se obviamente de um “sistema neoliberal”, em crise mas sempre sobrevivente.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre *Homo Academicus*, Paris, Editions de Minuit, 1984.
- CARVALHO, Joaquim de “Reflexão outonal sobre a Universidade de todo o ano”, in *Diário Liberal*, Lisboa, 8 de Novembro de 1933.
- CHARLE, Christophe, e SOULIÉ, Charles (dir.) *Les ravages de la “modernisation” universitaire en Europe*, Paris, Éditions Syllepse, 2007.
- CRATO, Nuno *O “eduquês” em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*, Lisboa, Gradiva, 2006.
- DERRIDA, Jacques *L’Université sans condition*, Paris, Editions Galilée, 2001. Edição portuguesa, com um Posfácio por Fernanda Bernarda: *A Universidade sem condição*, Coimbra, Angelus Novus, 2003.
- FRIEDMAN, Milton, e FRIEDMAN, Rose *Free to choose: a personal statement*, New York, Avon Books, 1981. Tradução portuguesa: *Liberdade para escolher*, Mem Martins, Europa-América, 1982.
- FRIEDMAN, Milton, e FRIEDMAN, Rose *Capitalism and freedom*, Chicago, University of Chicago Press, 1982.
- FRIEDMAN, David *The machinery of freedom: guide to a radical capitalism*, New York, Harper & Row, 1973.
- GUERRA, Miller *As Universidades tradicionais e a sociedade moderna. Aviso prévio efectuado na Assembleia Nacional em 14 de Abril de 1970 seguido do respectivo debate*. Lisboa, Moraes Editores, 1970.
- LIESNER, Adrea “Education or service? Remarks on teaching and learning in the entrepreneurial university”, in *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, n.º 4, 2006.
- LIMA, Sílvio *Ensaio sobre a essência do ensaio*, Coimbra, Arménio Amado Editor, 1944.
- LOURTIE, Pedro “A declaração de Bolonha”, in <http://www.cpihts.com/PDF/PedroL.pdf>
- MARTINS, Hermínio “The marketisation of universities and some contradictions of academic knowledge-capitalism”, in *Metacrítica. Revista de Filosofia*, n.º 4, 2004. Hermínio Martins escreveu depois uma versão corrigida e actualizada, em 2007.
- ORTEGA Y GASSET *Misión de la Universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1930. Edições portuguesas: *Missão da Universidade*. Versão portuguesa de Sant’Anna Dionísio, Lisboa, Seara Nova, 1946; e *Missão da Universidade e outros textos*, Coimbra, Angelus Novus, 2003, com uma Introdução de Iñaki Gbaráin.

QUEIRÓ, João Filipe *A Universidade Portuguesa. Uma reflexão*, Lisboa, Gradiva, 1995.

READINGS, Bill *The University in ruins*, Harvard University Press, 1996. Edição portuguesa: *A Universidade em Ruínas*, Coimbra, Angelus Novus, 2003.

TORGAL, Luís Reis “Universidade, ciência e «conflito de faculdades» no Iluminismo e nos primórdios do liberalismo português”, in *Claustros y estudiantes*, Valencia, Facultad de Derecho, 1989, vol. II, pp. 291-299.

TORGAL, Luís Reis *A Universidade e as «condições» da Imaginação*. “Cadernos do CEIS20”. Coimbra, CEIS20, 2008¹.

TORGAL, Luís Reis “A Universidade entre a Tradição e a Modernidade” in *Revista Intellectus*, ano 07, vol. I – Rio de Janeiro, UERJ, 2008², 40 pp. <http://www.intellectus.uerj.br>

TORGAL, Luís Reis “Ciência e Cultura, Ensino e Educação. Entre a «imaginação» e as «fronteiras»” in XIII Encontro de Educação em Ciência. Castelo Branco, 24-26 Setembro 2009¹. Pode ser solicitado a Encontro Nacional do Ensino das Ciências: enec2009@ese.ipcb.pt

TORGAL, Luís Reis “Educação, liberdade e relações internacionais. Ideais, ideologias e práticas políticas do fim do século XVIII aos inícios do século XXI”, conferência de abertura do VII Encontro Ibérico de História da Educação, realizado em Paredes nos dias 18 e 19 de Setembro de 2009², subordinado ao tema “Exílios e viagens. Ideários de liberdade e discursos educativos. Portugal-Espanha séc. XVIII-XX”. Inédito. Pode ser solicitado para : lrtorgal@netcabo.pt

TORGAL, Luís Reis *Estados Novos, Estado Novo*. 2 vols. Coimbra, Imprensa da Universidade, 2.^a edição, Setembro de 2009³.

TORGAL, Luís Reis, e VARGUES, Isabel Nobre *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*, Porto, Paisagem, 1984.

TORGAL, Luís Reis, e RODRIGUES, António Simões – *Ingresso no Ensino Superior. Um labirinto de Creta...*, Aveiro, Livraria Estante Editora, 1987.

VILELA, António Eduardo Lobo – “Especialização e cultura”, in *Diário de Lisboa*, 27.12.1955.

VILELA, António Costa Lobo (Seleção, fixação de textos e notas), TORGAL, Luís Reis (Introdução), e GRILO, Eduardo Marçal (Prefácio) *Lobo Vilela e a polémica sobre a Universidade e o Ensino nos inícios do Estado Novo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas, 2009.

FONTES E BIBLIOGRAFIA SOBRE A UNIVERSIDADE PORTUGUESA

Para além da consulta dos *sites* das universidades portuguesas, dos ministérios que, com várias designações, foram tutelando as universidades e o ensino superior (que engloba o ensino politécnico), pode consultar-se alguma bibliografia, meramente apresentada aqui como referência. Diga-se, porém, que o estudo da história das Universidades Portuguesas supõe uma consulta exaustiva de documentos, que ainda estão longe de terem sido suficientemente explorados. A maioria deles encontra-se no Arquivo da Universidade de Coimbra (mesmo os documentos da quinhentista Universidade de Évora) e nos arquivos mais informais das outras universidades e, obviamente, também no Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

Muitas fontes foram, entretanto, publicadas. Destaquem-se, à maneira de exemplo: a colecção de documentos da primitiva Universidade que foram compilados por Artur Moreira de Sá no *Auctarium Chartularii Universitatis Conimbrigensis* e no *Chartularium Universitatis Conimbrigensis*, publicados em muitos volumes; o chamado “Documento Precioso”, considerado, discutivelmente como o documento fundador da Universidade, em 1 de Março de 1290 (ou 1 de Março de 1338, segundo a era hispânica) pelo rei D. Dinis, e a bula do Papa Nicolau IV do terceiro ano do seu pontificado, ou seja, 9 de Agosto de 1290, de confirmação da fundação da Universidade; os vários Estatutos da Universidade de Coimbra / Lisboa, desde a *Magna Charta Privilegiorum*, de 1309 (no caso de se considerar esse documento como “Estatutos”), ou os Estatutos de 1431 (verdadeiramente os primeiros), até aos actuais (de Coimbra e das várias universidades); documentos vários publicados por Mário Brandão, nomeadamente os referentes à época de D. João III; documentos anteriores à reforma da Universidade do Marquês de Pombal, publicados por Mário Alberto Nunes Costa, e os *Documentos da Reforma Pombalina*, cuja publicação se deve a Manuel Lopes de Almeida; a legislação académica pós-pombalina que foi editada por José Maria de Abreu e ampliada por António Santos Viegas; vária documentação mais recente ou mais antiga que foi dada à luz pelo Arquivo da Universidade ou pela Biblioteca Geral da

Universidade de Coimbra, especialmente durante os anos de celebração dos centenários, nos anos de 1937 (Quarto Centenário da Transferência da Universidade para Coimbra), 1972 (Segundo Centenário da Reforma Pombalina) e 1990 (Sétimo Centenário da Fundação da Universidade em Portugal); a *Legislação do Ensino Superior*, publicada por Maria de Lourdes Machado (Lisboa, Vislis Editores, 1999).

Para quem queira aprofundar os conhecimentos, que foram no primeiro texto meramente sintetizados, apresentam-se algumas obras de consulta de carácter mais geral ou específico, umas de carácter historiográfico, outras que são simples ensaios de reflexão histórica e outras que constituem obras de reflexão sobre a Universidade e as suas crises, podendo ter-se porventura esquecido de outras de igual ou de maior importância. Entre outros estudos aqui omitidos, não são aqui citados os inúmeros artigos de revistas (salvo raras excepções) e os artigos ou os capítulos de síntese incluídos em enciclopédias e dicionários especializados (por exemplo, o *Dicionário de História de Portugal*, onde se encontram vários artigos sobre a história das universidades portuguesas) e em histórias de Portugal. Limitámo-nos aqui a referir as obras de autores portugueses ou sobre a Universidade em Portugal.

“Universidade (A). Nos 700 anos da Universidade de Coimbra”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 27/28, Junho 1989.

“Universidade de Coimbra”, *Monumentos*. Revista Semestral de Edifícios e Monumentos. Lisboa, Direcção-Geral de Edifícios e Monumentos Nacionais, n.º 8, Março 1998.

“Universidade”, *Revista de História das Ideias*. vol. 12, Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias. Faculdade de Letras, 1990.

AGUIAR, Fernando de *Por uma Universidade Católica. Uma campanha do espírito*, Lisboa, Sigma, 1951.

AGUILAR, Manuel Busquets de *O Curso Superior de Letras (1858-1911)*, Lisboa, 1939.

AMARAL Alberto, NEAVE Guy (Coordenadores) *Higher Education in Portugal 1974-2009: A nation, a generation*, London / New York / Matosinhos / Lisboa, Springer / Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, 2012

AMORIM, Inês *História da Universidade de Aveiro. A construção da memória*, Universidade de Aveiro, 2001.

Anos (20) de História da Universidade do Minho. Depoimentos e testemunhos, Braga, Universidade do Minho, 1994.

BANDEIRA, José Ramos *Universidade de Coimbra. Edifícios do Corpo Central e Casa dos Melos*. 2 vols. publicados. Coimbra, Casa do Castelo, 1943 e 1947.

BORGES, Nelson Correia *Coimbra e Região*, Lisboa, Presença, 1987.

BOTELHO, Afonso *O drama do universitário*, Lisboa, Cidade Nova, 1955.

BRAGA, Teófilo *Historia da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Publica Portuguesa*. 4 vols., Lisboa, Academia Real das Sciencias, 1892-1902.

BRANDÃO, Mário — *O Colégio das Artes*. 2 vols., Coimbra, 1924-1933.

BRANDÃO, Mário; ALMEIDA, Manuel Lopes de *A Universidade de Coimbra: esboço da sua História*. Coimbra, Por ordem da Universidade, 1937.

CAIADO, Nuno *Movimentos estudantis em Portugal: 1945-1980*. Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 1990.

CARREIRA, Medina *O Estado e a Educação*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1996.

CARVALHO, Joaquim Augusto Simões de *Memória Histórica e Comemorativa da Faculdade de Filosofia, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1872*.

CARVALHO, Rómulo de *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

CONCEIÇÃO, Pedro [et al.] *Novas ideias para a Universidade*, Lisboa, IST Press, 1998.

CONGRESSO (I) NACIONAL DA JUVENTUDE UNIVERSITÁRIO CATÓLICA *O pensamento católico e a Universidade*, Lisboa, 1953.

CORREIA, A. Ferrer *Sobre o problema das autonomias universitárias*, Coimbra, Serviço de Documentação e Publicações da Universidade de Coimbra, 1981.

COSTA, A. Celestino da *A Universidade portuguesa e o problema da sua reforma*, Porto, Renascença Portuguesa, s.d. [1918].

COSTA, João Vasconcelos *A Universidade no seu labirinto*, Lisboa, Caminho 2001.

CRUZ, Guilherme Braga da *A reforma do Ensino Superior. Dois anteprojectos de parecer para a Junta Nacional de Educação*, Coimbra, Edições Cidadela, 1973.

CRUZ, Guilherme Braga da *Origem e evolução da Universidade*. Lisboa, Logos, 1964.

CRUZEIRO, Celso *Coimbra, 1969*, Porto, Afrontamento, 1989.

CRUZEIRO, Maria Eduarda *Action Symbolique et Formation Scolaire. L'Université de Coimbra et sa Faculté de Droit dans la Seconde Moitié du XIX^e. Siècle*. 2 tomos. Tese de doutoramento policopiada. Paris, 1990.

DIAS, J. S. da Silva *A política cultural da época de D. João III*, 2 vols., Coimbra, Instituto de Estudos Filosóficos da Universidade, 1969.

DIAS, J. S. Da Silva, *Os Descobrimentos e a problemática cultural do século XVI*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1973. Houve depois uma segunda edição em 1982 e uma terceira em 1988, publicadas pela Editorial Presença.

DIAS, Pedro *Coimbra, Arte e História*, 2.^a edição, Coimbra, 1988.

DIAS, Pedro; GONÇALVES, António Nogueira *O património artístico da Universidade de Coimbra*. Coimbra, Universidade de Coimbra, 1990.

DIAS, Pedro; TORGAL, Luís Reis *A Universidade de Coimbra*. Edição quadrilingue. Coimbra, 1978 (1.^a edição). 3.^a edição: 2002. 4.^a edição: no prelo.

FARIA, Cristina *As lutas estudantis contra a Ditadura Militar*, Lisboa, Colibri, 2000.

FERREIRA, Francisco Leitão *Noticias Chronológicas da Universidade de Coimbra*, Coimbra, 1937-1938.

FERRO, João Pedro *A Primavera que abalou o regime. A crise académica de 1962*. Lisboa, Presença, 1996.

FONSECA, Fernando Taveira da *A Universidade de Coimbra (1700-1771). Estudo social e económico*. Coimbra, Universidade de Coimbra, 1995.

FREIRE, Francisco de Castro *Memória Histórica da Faculdade de Matemática*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1872.

FRIAS, Aníbal *Le monde universitaire et la praxe académica au Portugal. Cultures académiques et traditions étudiantes: l'Université de Coimbra*, Université de Paris / Nanterre, 2003.

GARRIDO, Álvaro *Movimento estudantil e crise do Estado Novo. Coimbra 1962*. Coimbra, Minerva, 1996.

GAUER, Ruth *A influência da Universidade de Coimbra na formação da Nacionalidade Brasileira*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra, 1995.

GOMES, Joaquim Ferreira *A Mulher na Universidade de Coimbra*. Coimbra, Livraria Almedina, 1987.

GOMES, Joaquim Ferreira *A Universidade de Coimbra durante a Primeira República (1910-1926)*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1990.

GOMES, Joaquim Ferreira *Estudos para a História da Universidade de Coimbra*. Coimbra, Livraria Minerva, 1991

GOMES, Joaquim Ferreira *O Marquês de Pombal e as reformas do ensino*. Coimbra, Livraria Almedina, 1982.

GOMES, Joaquim Ferreira [et al.] *História da Educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1988.

GONÇALVES, António Nogueira *Inventário Artístico de Portugal: Cidade de Coimbra*, Lisboa, 1947.

GUERRA J. P. Miller e NUNES A. Sedas, *A Crise da Universidade em Portugal — reflexões e sugestões*. Lisboa, 1969.

GUERRA, Miller *As universidades tradicionais e a sociedade moderna*, Moraes Editores, s.d. [1971].

História da Universidade em Portugal. Em publicação. Volumes publicados: I volume, tomos I e II, Universidade de Coimbra – Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

HOMEM, Armando Luís Carvalho *O traje dos lentes: memória para a história da veste dos universitários portugueses (séculos XIX-XX)*, Porto, FLUP, 2006.

LAMY, Alberto Sousa *A Academia de Coimbra: 1537-1990*. Lisboa, Rei dos Livros, 1990.

LOPES, António Rodrigues *A sociedade tradicional académica coimbrã. Introdução ao estudo etno-antropológico*. Coimbra, 1982.

LOUREIRO, José Pinto *Coimbra no passado*, Coimbra, 1964.

LOUREIRO, José Pinto *Toponímia de Coimbra*, Coimbra, 1960.

LOURENÇO, Eduardo “A Europa e a crise da Universidade” in *Nós e a Europa ou as duas razões*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994 (4.^a edição).

LOURENÇO, Gabriela, COSTA, Jorge, e PENA, Paulo *Grandes planos. Oposição estudantil à Ditadura. 1956-1974*, Lisboa, Âncora Editora – Associação 25 de Abril, 2001.

MARQUES, Armando de Jesus *Conselheiros portugueses na Universidade de Salamanca*, Lisboa Academia Portuguesa da História, 1979.

MARQUES, Armando de Jesus *Portugal e a Universidade de Salamanca: participação dos escolares lusos no governo do estudo 1503-1512*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1980.

MARQUES, Armando de Jesus *Um Escolar de Direito em Coimbra e Salamanca: o Lic. Fernando Álvares (1548-66)*, Mafra, Câmara Municipal de Mafra, 1982.

MARTINS, Alfredo Fernandes *Esta Coimbra...*, Coimbra, 1951.

MARTINS, Hermínio “The marketisation of universities and some contradictions of academic knowledge-capitalism”, in *Metacrítica. Revista de Filosofia*, n.º 4, 2004. Hermínio Martins escreveu depois uma versão corrigida e actualizada, em 2007.

MIRABEAU, Bernardo António Serra de *Memória Histórica e Comemorativa da Faculdade de Medicina*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1872.

MORAES, Christiano de *A Universidade e a Nação*, Porto, Maranus, 1937.

NÓVOA, António (dir.) *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

NÓVOA, António “Universidade”, com um comentário de João Lobo Antunes, in *Portugal Social de A a Z. Temas em aberto*, Lisboa Expresso, 2013.

NUNES, Adérito Sedas *A situação universitária portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, s.d.

NUNES, Adérito Sedas *O problema político da Universidade*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1970.

OLIVEIRA, António de *A vida económica e social de Coimbra de 1537 a 1640*. 2 vols. Coimbra, Instituto de Estudos Dr. António de Vasconcelos, 1971-1972.

PEREIRA, Sara Marques, VAZ, Francisco Lourenço (Coordenadores) *Universidade de Évora (1559-2009)*, Lisboa, Chiado Editora, 2012.

PERES, Damião *A Universidade de Coimbra na história da cultura nacional*. Coimbra, 1937.

PITA, João Rui *Farmácia, Medicina e Saúde Pública em Portugal (1772-1836)*. Coimbra, Minerva, 1996.

PITA, João Rui *A Escola de Farmácia de Coimbra (1902-1911)*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 2009.

PRATA, Manuel Alberto Carvalho *A Academia de Coimbra (1880-1926). Sociedade, Cultura e Política*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 2002.

PRATA, Manuel Alberto Carvalho (org.) *Imprensa Estudantil de Coimbra*. Vol. I Repertório Analítico (século XIX). Coimbra, Imprensa da Universidade, 2006.

QUADROS, António *A angústia do nosso tempo e a crise da Universidade*, Lisboa, Cidade Nova, 1956.

QUEIRÓ, João Filipe *A Universidade Portuguesa. Uma reflexão*, Lisboa, Gradiva, 1995.

RIBEIRO, José Silvestre *Historia dos estabelecimentos scientificos, litterarios e artisticos de Portugal nos successivos reinados da monarchia*. Lisboa Academia Real das Sciencias, 1871-1889.

RODRIGUES, Manuel Augusto *A Universidade de Coimbra nos seus Estatutos*, Coimbra, Arquivo da Universidade, 1988.

RODRIGUES, Manuel Augusto *A Universidade de Coimbra e os seus Reitores. Para uma História da Instituição*, Coimbra, Arquivo da Universidade, 1990.

RODRIGUES, Manuel Augusto *A Universidade de Coimbra. Marcos da sua História*, Coimbra, Arquivo da Universidade, 1991.

RODRIGUES, Manuel Augusto (dir.) *Memoria Universitatis Conimbrigensis (1290-1772) e (1772-1937)*; 2 vols., Coimbra, Arquivo da Universidade de Coimbra, 1997.

ROSMANINHO, Nuno *O Poder da Arte. O Estado Novo e a Cidade Universitária de Coimbra*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 2006.

SÁ, A. Moreira de *A Universidade de Guimarães no século XVI (1537-1550)*, Paris, Fundação Calouste Gulbenkian – Centro Cultural Português, 1982.

SÁ, A. Moreira de *O Infante D. Henrique e a Universidade*, Lisboa, Comemorações do Quinto Centenário da Morte do Infante D. Henrique, 1960.

SALGUEIRO, Eduardo *A Universidade falou*, Cadernos de Cultura Democratista, 1933.

SALGUEIRO, Eduardo *O suicídio dos catedráticos de Coimbra*, Cadernos de Cultura Democratista, 1933.

SANTOS, Boaventura de Sousa *Democratizar a Universidade: Universidade para quê?*, Coimbra, Centelha, 1975.

SANTOS, Boaventura de Sousa, ALMEIDA FILHO, Naomar *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*, Coimbra, Almedina, 2008.

SANTOS, Fernando Seabra, e ALMEIDA FILHO, Naomar *A quarta missão da Universidade. Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*, Coimbra – Brasília, Imprensa da Universidade – Editora Universidade de Brasília, 2012.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo *Portugueses no estudo de Salamanca, 1250-1550*, Lisboa, s. ed., 1962

SERRÃO, Joaquim Veríssimo *História das Universidades*, Porto, Lello & Irmão, 1983.

SIMÃO, José Veiga *Modernização do Ensino Superior. Da ruptura à excelência*, Lisboa, Fundação das Universidades Portuguesas – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 2003.

SIMÃO, José Veiga, SANTOS, Sérgio Machado dos, e COSTA, António de Almeida *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*, Lisboa, Gradiva, 2002.

SIZIFREDO, Cristina e ROSAS, Fernando *A depuração política do corpo docente das Universidades Portuguesas durante o Estado Novo. 1933-1974*, Lisboa, Comissão Organizadora da Homenagem aos Docentes Demitidos ... / Fundação Pulido Valente / Instituto de História Contemporânea / Movimento Cívico “Não Apaguem a Memória”, 2011.

SOARES, António José *Saudades de Coimbra*. Vol. I (1901/1916), vol. II (1917/1933), vol. III (1934/1949). Coimbra, Livraria Almedina, 1985.

SOUSA, Marcelo Rebelo de *A natureza jurídica da Universidade no direito português*, Mem Martins, Europa-América, 1992.

TORGAL, Luís Reis *A Universidade e as «condições» da Imaginação*. “Cadernos do CEIS20”. Coimbra, CEIS20, 2008

TORGAL, Luís Reis “*Quid petis?*”, in “Rituais e Cerimónias”, *Revista de História das Ideias*, Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias. Faculdade de Letras, 1993.

TORGAL, Luís Reis *A Universidade e o Estado Novo. O caso de Coimbra: 1926-1961*. Coimbra, Minerva, 1999.

TORGAL, Luís Reis *Caminhos e contradições da(s) universidade(s) portuguesa(s)*, “Cadernos do CEIS20”. Coimbra, CEIS20, 2000.

TORGAL, Luís Reis; VARGUES, Isabel Nobre *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*. Porto, Paisagem, 1984.

Universidade (A) de Coimbra e o Brasil. Percorso iconobibliográfico. Coimbra, Imprensa da Universidade, 2012.

Universidade (A) Portuguesa em debate. Seminário sobre os problemas do Ensino Superior, Lisboa, Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, 1980.

Universidade (A) Técnica de Lisboa e os seus mestres. Notas biobibliográficas, Com uma nota introdutória de Moses Amzalak, Vice-Reitor. Lisboa, 1956.

Universidade(s). História, Memória, Perspectivas. Actas do Congresso “História da Universidade”. 5 vols., Coimbra, 1991.

VASCONCELOS, António de *Escritos vários relativos à Universidade Dionisiana*. 2 vols. Coimbra, Coimbra Editora, 1938 e 1941 (Reedição: Coimbra, Arquivo da Universidade.)

VEIGA, Manuel Eduardo Motta *Esboço Histórico Literário da Faculdade de Theologia*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1872.

VELOSO, J. M. de Queirós *A Universidade de Évora. Elementos para a sua história*, Lisboa, 1949.

VILELA, António Costa Lobo (Seleção, fixação de textos e notas), TORGAL, Luís Reis (Introdução), e GRILO, Eduardo Marçal (Prefácio) *Lobo Vilela e a polémica sobre a Universidade e o Ensino nos inícios do Estado Novo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas, 2009.

VILELA, António Eduardo Lobo, *A crise da Universidade*, Cadernos de Cultura Democratista, 1933.

BRASIL

NOTA EXPLICATIVA

Algumas partes do texto que se segue foram publicadas em forma de artigo, enquanto outras são inéditas. Em seu conjunto, o texto é uma composição das duas partes, com adaptações e ajustes.

Para que o leitor tenha clareza, a seção que discute os “Discursos e percursos identitários da universidade brasileira na Primeira República (1889-1930)” compõe um artigo publicado na Revista da História das Ideias, volume 33, 2012, editada pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, disponível apenas em edição impressa. As discussões acerca da Nova República são uma composição, também adaptada e ampliada, de dois textos publicados anteriormente: “A universidade federal brasileira no século XXI: caminhos, atalhos e descaminhos”, como capítulo do livro “Formación de élites y educación superior em Iberoamérica (SS.XVI-XXI)”, organizado por José María Hernández Dias, pela Hergar Ediciones Antema, Salamanca, 2012; e “A identidade institucional da universidade brasileira segundo atores macrossociais relevantes: convergências e conflitos”, na Revista Gestão Universitária na América Latina, volume 5, número 3, de 2012. Ambos podem ser obtidos em versão eletrônica. A seção que interroga acerca de qual universidade queremos é absolutamente inédita em sua forma, embora alguns de seus elementos e argumentos já tenham sido esboçados em outras publicações.

Finalmente, gostaria de agradecer à CAPES pela bolsa de pós-doutorado, cuja realização em Coimbra possibilitou rico intercâmbio e profunda interlocução acerca dos temas aqui discutidos; e a todos aqueles que contribuíram para este trabalho.

Angelo Brigato Ésther

(Página deixada propositadamente em branco)



4 UMA SÍNTESE HISTÓRICA

4.1 A criação tardia da universidade brasileira: a emergência da Primeira República (1889-1930)

Tratar da universidade brasileira não é tarefa muito fácil, sobretudo numa perspectiva histórica e que a coloca sob escrutínio do ponto de vista da identidade, mesmo porque são muitas as variáveis envolvidas em contextos distintos e não menos complexos ao longo do tempo. Além disto, no nosso modo de ver, as publicações que discutem a identidade da universidade – identidade institucional – carecem de certos posicionamentos teóricos, com algumas exceções, como veremos. A princípio, quando se fala da universidade, alguns autores parecem sugerir ou presumir que o leitor sabe, de antemão, *qual é* ou *qual deveria ser* a identidade institucional da universidade. Se isso é verdade,

subjacente a essa premissa há outra, que seria a pressuposição de uma identidade *a priori* definida, e que essa identidade pré-definida se constituiria, portanto, numa essência – cujos defensores desejam manter e cujos adversários ou críticos desejam eliminar –, ou constituiria, talvez, uma identidade “certa”, “correta”, o que, na prática, é basicamente a mesma coisa.

Também é bastante comum afirmar-se que a universidade “está em crise”. Aliás, uma observação da bibliografia sugere que a universidade está *sempre* em crise. Como bem aponta Torgal (2010), a crise é própria de uma sociedade em movimento, assim como é própria do ser humano; representa, normalmente, um estado de passagem. Embora suscite diversos significados conforme o critério utilizado, do ponto de vista social, a concepção mais abstrata associa o termo ao “ponto crucial” de um processo, que marca a transição de uma situação para outra. Dito de outra forma,

a crise inclui, portanto, e sempre, um risco ou ameaça, em relação a uma situação conceptualizada de acordo com a informação, saber, e valores adaptados pelo observador, o qual, em função desta última componente, pode valorar positiva ou negativamente as alterações em processo, uma atitude de empenhamento que neste ponto suspende a neutralidade científica. (MOREIRA, 2010, p. 17-18).

Conforme Cordeiro (2010, p. 41), “quase não seria exagerado afirmar que a crise não só faz a história como a funda. Uma história sem crises quase não é uma história, seja ela governada pela Providência ou abandonada a um mecanismo cego”. Tal situação ocorre porque a história é construída pelos atores sociais, detentores de objetivos, ideais, ideias e recursos variáveis, e que lutam por suas posições e interesses. Se a crise é própria da história, então é reconfortante admitirmos e aceitarmos que a universidade está “sempre” em crise. Por outro lado, é necessário compreender suas manifestações empíricas e concretas, ou seja, compreender as razões, as motivações, as concepções, os interesses e pontos de vista dos diversos sujeitos envolvidos ao longo da história da instituição.

Paralelamente, para cada *crise* da universidade, parece haver, também, *sempre* a necessidade de uma *reforma*. No fundo, uma

inquietação subjacente à discussão aqui empreendida está na perspectiva que o advérbio *sempre* implica: algo definitivo, que não cessa. Assim, se tida como *essencial*, a identidade da universidade teria sido e seria a mesma sempre e para sempre, sem cessar, definitivamente. O mesmo ocorre com a crise, com a necessidade de reforma, e assim por diante. Nesse sentido, Kenneth Minogue, lembrado por Alípio de Souza Filho, mostra a *tradição de ataque à universidade*, e a percepção de uma *instituição incompreendida*, sempre associada à necessidade de reformas¹. Nesse sentido, concordamos com Souza Filho (2006, p. 173), quando afirma que “reformular a universidade é ideia que coincide com a própria história da universidade nos diversos países”.

De todo modo, é preciso definir de que crise (ou crises) falamos, tal como o fazem Boaventura Sousa Santos (2004) ou Luís Reis Torgal (2008a, 2008b), por exemplo. Por fim, as reformas são entendidas como expressões das concepções de universidade – e da educação de forma mais ampla –, de modo a desenhar e tentar materializar a solução prática para a *crise* identificada. Subjacentes a tais reformas, há um conjunto de pressupostos – ideológicos, políticos, filosóficos, econômicos – que as embasam e as modelam.

Diante dessas questões, nesta seção pretendemos refletir acerca do sentido ou do significado da instituição, ou seja, da construção da identidade institucional da universidade brasileira em seus primeiros dias, isto é, durante a Primeira República, período em que é criada, oficialmente, a primeira universidade brasileira. Sua criação – a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), em 1920 – será uma obra da república, de matriz positivista e com ares de modernidade. Como se verá, antes mesmo da URJ, a instrução pública – incluindo o ensino superior – passa por diversas crises e reformas.

Adentrar a modernidade significava alcançar o progresso que, no século XIX, era seu fio condutor, baseado num substrato empírico oriundo da ciência, da técnica e da indústria, representado pelas máquinas a vapor, trens, telégrafos, e a promessa constante de novas invenções futuras. O que vale para hoje, no sentido de que

1 Souza Filho, 2006, referindo-se a MINOGUE, Kenneth. *O conceito de universidade*. Brasília: Editora da UnB, 1981.

a tecnologia parece garantir um progresso ilimitado baseado em algo sempre novo e melhor, que começa a ser sentido, sentimento expresso na ideia de desenvolvimento ou de evolução. E, para garantir esse progresso, havia a necessidade de revoluções que, em última instância, levaria à emancipação do homem no mundo moderno (PEREIRA, 1990).

Para levar a cabo o proposto, tomaremos como ponto de partida o discurso oficial governamental republicano. Desde 1890, com o governo provisório, o Presidente da República pronunciava um discurso dirigido ao Congresso Nacional, cujo teor versava sobre os assuntos prioritários do país. É nessas *mensagens ao Congresso Nacional* (daqui em diante apenas *mensagens*) que se baseia especificamente esta seção, portanto, no discurso oficial emitido durante a Primeira República. Ao longo do texto encontram-se extratos dessas mensagens, para fornecer ao leitor elementos para sua própria reflexão. Outras fontes foram usadas e devidamente identificadas quando de sua consideração.

4.2 Discursos e percursos identitários da universidade brasileira

A criação formal e oficial da universidade no Brasil foi uma criação do Estado republicano. De modo algum guardou relação com a criação das primeiras universidades europeias da Idade Média, criadas por uma corporação de estudantes e professores. A Universidade de Coimbra é o “*modelo identitário*” mais próximo e mais conhecido, no sentido de que, desde a reforma de Pombal no século XVIII, a ciência passa a ser identificada com o saber de modo a se obter o progresso material e o bem estar do homem, ou seja, a ciência deve ser desenvolvida de modo a fazer com que os recursos naturais disponíveis sejam utilizados para o progresso das sociedades. Desde então, aqueles que estudaram em Coimbra passam a receber esse tipo de educação que, aliado ao positivismo de Augusto Comte, no século XIX, sobretudo por parte daqueles brasileiros que estudaram na França, inclusive com o próprio Comte, irá influenciar o modo como a educação será tratada no Brasil. Assim, a universidade francesa, sobretudo napoleônica, também irá influenciar a organização do ensino brasileiro e, por conseguinte, de

sua futura identidade institucional. Neste aspecto, o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX foram considerados como a fase da “Ilustração brasileira”, em função do intenso contato com a Europa, sobretudo por conta da importação das teorias dominantes francesas (TRINDADE, 2008).

Com a transmigração da Coroa para o país, todo o aparato jurídico foi transferido, de modo a fazer do Rio de Janeiro a capital do Império. O ensino superior também foi influenciado com a transferência da corte, tendo sido criadas instituições de ensino superior, tais como a Academia da Marinha, a Academia Real Militar, os cursos de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro e na Bahia, dentre outros. No entanto, optou-se pela adoção de institutos isolados, algo diferente do que ocorria em Portugal e na Europa de modo geral – e mais próxima ao *modelo* napoleônico. Àquela altura já havia quem propusesse a criação de uma universidade, como José Bonifácio, e que, segundo sua formulação, seria constituída por três faculdades: Filosofia, Jurisprudência e Medicina (PAIM, 1982).

Mesmo com a independência do Brasil, diversos projetos de lei seriam propostos e negados sistematicamente, pois a nova elite dirigente não percebia vantagem alguma em instalar uma universidade². Em 1837, Limpo de Abreu, o Visconde de Abaeté, retrata bem que, caso houvesse uma instituição do tipo, dados os pedidos recorrentes, ela deveria ter um caráter centralizador (RELATÓRIO SEABRA, 1919, p. 237 apud PAIM, 1982):

[...] é, porém, de meu dever o lembrar-vos a absoluta precisão de criar-se uma autoridade, individual ou coletiva, a quem não só se incumba a tarefa de vigiar sobre as doutrinas ensinadas à mocidade, mas também se dê mais influência a respeito dos lentes e certa jurisdição correcional para compelir o aluno ao cumprimento de suas obrigações

2 É digno de nota, por exemplo, que a Assembleia Constituinte de 1823, por meio do projeto de lei definido na reunião de 19 de agosto, propõe a criação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda, “nas quais se ensinarão todas as Ciências e Belas Letras”. No entanto, D. Pedro I, o Imperador, dissolve a Constituinte e cria o Conselho de Estado para elaboração da Constituição, a qual acaba por não contemplar a criação de uma universidade. Ver, inclusive para maiores detalhes: CRIAÇÃO dos cursos jurídicos no Brasil. **Documentos Parlamentares 122**. Brasília: Fundação Casa de Rui Barbosa, Centro de Documentação e Informação, 1977.

escolásticas e manter a necessária decência, respeito e subordinação³.

A última tentativa antes da proclamação da república é de 1881, cujo teor mantém o caráter centralista, subordinando a futura universidade ao ministro. Por fim, embora na última Fala do Trono seja afirmado que serão criadas duas escolas técnicas e duas universidades, uma ao norte e outra ao sul do país (PAIM, 1982), tal fato irá ocorrer somente em 1920, como veremos. De todo modo, durante todo o período do império, associava-se o ensino superior à formação profissional (PAIM, 1982), dentro da lógica capitalista industrial da época.

Segundo Anísio Teixeira (1989, p. 61), o Estado português tinha consciência da função política da educação, ou seja, como estratégia para impor o modelo social desejado ou sua transformação. No Brasil, estavam proibidas as instituições suscetíveis de promover mudança cultural – a universidade e a tipografia, ou seja, a imprensa e o livro. Portanto, não interessava ao poder central a mudança da ordem social, ou seja, a independência da colônia. Nesse sentido, Rüegg (1996) destaca que, desde a década de 1500 (ou seja, cerca de 300 anos antes do Império), os descobrimentos influenciaram profundamente as discussões teológicas, filosóficas e de jurisprudência no âmbito das universidades (especialmente na Espanha), incluindo os direitos dos nativos das terras então conquistadas. No entanto, a subjugação militar e a colonização não cessaram, mantendo seu *modus operandi*, desconsiderando as ponderações existentes. No caso brasileiro, parece fazer sentido argumentar que a implantação de uma universidade levaria, necessariamente, tal tipo de discussão até às colônias, ou pelo menos a despertaria.

A República foi proclamada em 1889, por meio de um golpe militar envolvendo os positivistas e os liberais. Basicamente, foi um movimento militar⁴ que contou com o apoio dos produtores de café, descontentes com o Império, já considerado decadente,

3 RELATÓRIO SEABRA (1906). Cf. Documentos parlamentares. Instrução Pública. Volume VI. Rio de Janeiro, 1919, p. 237, citado por Paim, (1982).

4 Segundo Penna (1999, p. 58), chamar o governo de militar nesse momento pode ser inconveniente, pois eles “não se apossaram exclusivamente do poder. Mas, sem eles também não haveria uma mudança institucional tão rápida e tão tranquila”.

dada a conjuntura da época: fim da escravidão, adoção do trabalho assalariado, urbanização dentre outras características. Em outras palavras, a modernidade e o capitalismo começam a chegar ao Brasil, ainda de forma acanhada, dentro de um processo mais amplo que já alcançara a Europa desde o século XVIII, incluindo Portugal, desde Pombal. Com o capitalismo, vem a necessidade de educação, sobretudo daquela classe que irá se caracterizar como classe média num futuro não muito distante daquele momento. Ou seja, com a queda da monarquia e dos títulos de nobreza, uma burguesia mercantil e industrial começa seus primeiros passos rumo a uma economia capitalista, assentada num Estado de direito laico e, a princípio, democrático. Politicamente, a Primeira República pode ser caracterizada como a política do *café com leite*, ou seja, a presidência da república é alternada entre Minas Gerais – proprietários das fazendas de gado leiteiro – e São Paulo – os chamados *barões do café*.

Tal política acaba em 1930, quando ascende ao poder Getúlio Vargas, político do Rio Grande do Sul, estado que já vinha exercendo forte influência ideológica, sobretudo sob o ponto de vista do positivismo *comtiano* que o inspirava. Dada a descentralização política da época, a Constituição do estado do Rio Grande do Sul tinha tal influência mais forte do que a Constituição Federal de 1891. Também durante a Primeira República, sobretudo após o término da Segunda Guerra Mundial, o Brasil e o mundo assistem à ascensão dos Estados Unidos da América como economia emergente e que irá se tornar potência econômica nas décadas seguintes. O *american way of life* irá influenciar o pensamento brasileiro, inclusive no que concerne ao ensino, cujos efeitos serão percebidos e sentidos décadas adiante. No entanto, àquela altura sua influência era percebida junto aos liberais – capitaneados por Rui Barbosa –, mas não era muito bem vista pelos militares positivistas, que desejavam uma *ditadura republicana* (CUNHA, 1986).

O presidente do governo provisório é o Marechal Deodoro da Fonseca. Pouco tempo depois, em 1891, é promulgada a Constituição Federal – como uma mistura de ideais positivistas com ideais democráticos, inspirados na constituição norte-americana –, a qual atribui tanto ao Congresso Nacional quanto às assembleias

estaduais a criação de cursos superiores. Assim está expresso em seu artigo 35:

Art 35 Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;

2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal⁵.

Ressaltamos, ainda, na seção II, sobre a declaração dos direitos, o parágrafo sexto do artigo 72: *Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos*. Desta forma, elimina-se (oficialmente) qualquer influência de doutrinas religiosas, embora o Estado de Direito implantado garanta, também, a liberdade de crença e de culto⁶.

Assim, considerando-se o período que viria a ser chamado de Primeira República (1889-1930), o Estado irá (re)construir o sistema de ensino baseado no ideal positivista⁷. Nesse aspecto, é importante

5 BRASIL. Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em: 22 set. 2011.

6 Além do citado, ver, especialmente, os parágrafos 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 28º e 29º do artigo 72, da referida Constituição.

7 “Após a proclamação da República, em 1889, uma nova bandeira foi criada para representar as conquistas e o momento histórico para o país. Projetada por Raimundo Teixeira Mendes e Miguel Lemos, com desenho de Décio Vilares, foi inspirada na Bandeira do Império, desenhada pelo pintor francês *Jean Baptiste Debret*. Aprovada pelo Decreto nº 4, de novembro daquele ano, manteve a tradição das antigas cores nacionais - verde e amarelo - do seguinte modo: um losango amarelo em campo verde, tendo no meio a esfera celeste azul, atravessada por uma zona branca, em sentido oblíquo e descendente da direita para a esquerda, com os dizeres ‘Ordem e Progresso’. Ver BRASIL. [Site]. **Estado Brasileiro: símbolos e hinos**. 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/estado-brasileiro/simbolos-e-hinos>>. Acesso em: 26 set. 2011. É importante destacar que Teixeira Mendes e Miguel Lemos são importantes nomes da sociedade positivista brasileira. O segundo é o fundador da Igreja Positivista do Brasil, criada em 11 de maio de 1881. Está localizada à Rua Benjamin Constant, 74, na Glória, Rio de Janeiro. O lema positivista de Comte é “O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim”, cuja redução “Ordem e Progresso” suprimiu o “amor” na bandeira brasileira.

considerar sua influência entre os republicanos – não apenas no Brasil –, que colocam em xeque a criação de uma instituição *identificada* com o antigo regime, contrário aos ideais positivistas. Certamente tal influência pode ser considerada como uma das razões pelas quais o país resistiu em criar a instituição universitária em seus domínios republicanos⁸.

A reconstrução do ensino – inclusive o superior – será alvo da república que, por sua vez, não se decide de imediato quanto à criação de uma universidade, embora não deixe de definir os rumos – ainda um tanto incertos e duvidosos como se verá – que deverão ser tomados. Para tanto, é criado e difundido um discurso oficial que, em grande medida, representa o ideal desejado (pelos positivistas), ao mesmo tempo em que estruturas são desenhadas para sustentar tal ideal. Nesse contexto, é fundamental o papel desempenhado por Benjamim Constant Botelho de Magalhães, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que introduz o pensamento e os dogmas positivistas ao promover a reorganização do ensino em todos os níveis, em 1890. Basicamente, é a primeira reforma do ensino no período republicano.

A prioridade da nascente república é, basicamente, o ensino primário, pois mais de 70% da população era analfabeta àquela época. Ora, tal prioridade se faz necessária, pois o regime republicano implantado pressupunha uma vida democrática, o que não seria possível com uma sociedade analfabeta. Até porque, nos termos do artigo 70 da Constituição Federal, em seu parágrafo segundo, proibia-se expressamente o direito de voto aos analfabetos. Tal situação seria insustentável para a manutenção da república e de um regime democrático. Apenas para se ter uma noção da situação, observa-se que, em 1889, existiam 8.157 unidades escolares no Brasil, com 258.802 alunos matriculados no total. Ao final da primeira república, eram 33.049 com 2.084.954 matrículas (IBGE, 1941, p. 147).

8 Ver Paim (1982). Aqui nos limitaremos a enunciar ou adotar seus argumentos de forma resumida, bem como alguns elementos que caracterizem o contexto, pois o foco não é o conflito, em si, entre as partes, e sim os pontos de vista defendidos, isto é, aquilo que poderia caracterizar a identidade da universidade. De todo modo, vale ressaltar que, mesmo entre os positivistas brasileiros, não havia uma unanimidade quanto à criação de uma universidade, tendo em vista o ideal *comtiano*.

No entanto, como se poderá observar a seguir, os discursos ou mensagens presidenciais denotam, todo o tempo, a necessidade de ajustes, de consertos ou de reformas. Mais do que eventuais disputas partidárias e políticas, disputas ideológicas e de poder também estavam em jogo. Além disto, as mensagens, *per se*, sugerem *vacilos* por parte dos governantes, no sentido de que havia pressões diversas por uma definição mais precisa pelo menos quanto ao ensino superior. A seguir, os diversos discursos mostrarão os *vacilos* e as recorrentes buscas por *reformas* e mudanças.

Nas mensagens dirigidas ao Congresso Nacional, o presidente do governo provisório Deodoro da Fonseca assim enuncia sobre a questão da necessidade de educação, em 1890, antes da constituição:

Até ontem, a nossa missão era fundar a república; hoje, o nosso supremo dever perante a pátria e o mundo é conservá-la e engrandecê-la [...]. Não se mudam instituições para persistir em defeitos inveterados ou para causar simples deslocação de homens. Nas revoluções em que preponderam os princípios sobre que repousa a trilogia sagrada do direito, da justiça e da liberdade, os povos visam, antes de tudo, melhorar de condição, fortalecer o império das leis e reivindicar o papel que lhes cabe no governo da sociedade. Por igual, cogitamos do momentoso problema da instrução pública, a que tem sido dada nova a mui diversa orientação. Devendo a República levar a todos os pontos dos seus domínios territoriais os elementos de progresso material que armem as populações para a luta pela vida e pela pátria, indispensável é esclarecer-lhes, de par, o entendimento, que deve ter horizontes amplíssimos e claros (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 15).

Em mensagem ao Congresso Nacional, em 1891, salienta:

Anteriormente ao atual regime, a constituição do ensino público se fizera sem espírito sistemático e sob acanhados moldes. Dado o advento da República, forma de governo em que a difusão do ensino se impõe com o caráter de suprema necessidade, cuidou o Governo Provisório de organizá-lo sob novas bases, por modo completo e harmônico, desde a escola primária até os institutos

superiores, proporcionando aos estudos a orientação que o espírito moderno e as condições de nossa existência política imperiosamente exigiam (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.15-16).

Neste período, os cafeicultores paulistas, representados pelo Partido Republicano Paulista (PRP), tentam um golpe para tirar Deodoro da Fonseca (e os militares) do poder – que renuncia. Entra em cena o Marechal Floriano Peixoto (1891), vice de Deodoro da Fonseca, e apoiado pelo PRP, com a promessa de convocar eleições – o que não faz –, de modo que seu candidato, Prudente de Morais, fosse eleito presidente do Brasil, o que será conseguido apenas em 15 de novembro de 1894 (PENNA, 1999).

Em 1892, é extinto o Ministério da Instrução, ficando a educação subordinada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Em suas mensagens ao Congresso Nacional, Floriano Peixoto destaca a expansão da instrução pública até então, ressaltando, porém, a necessidade do ensino profissional, em função da migração interna e externa, da mão de obra livre desde 1888, e da expansão da atividade industrial e comercial que se observa no período. Solicitando recursos ao Congresso, ele diz, em 1893:

O Instituto Profissional, criado pelo Decreto nº 722, de 30 de janeiro de 1892, tão necessário ao desenvolvimento da indústria, ainda não foi instalado por falta dos precisos recursos orçamentários. Pelo mesmo motivo não pode ainda o Governo prover à criação do Instituto Comercial, que a expansão econômica do país reclama inadiavelmente. O novo serviço da estatística do ensino primário, secundário e normal da República, cometido à União, não pode igualmente traduzir-se em realidade, por falta de crédito; como também não foi possível iniciar-se a construção do projetado edifício da Escola Nacional de Belas-Artes, nem lançarem-se as bases para a organização do “Teatro Nacional” (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.20).

Das mensagens enunciadas pelo presidente Prudente de Morais (1894-1898), ressalta-se apenas a concepção pragmática e funcional que é atribuída ao ensino secundário, reforçando a perspectiva de

que a preparação útil para o trabalho é o mais importante. Assim, afirma o presidente em 1896:

A instrução secundária reclama providências eficazes [...] São idéias triunfantes em todos os países, onde a instrução tem merecido particular cuidado, o ensino objetivo ou intuitivo e prático, com exclusão, tanto quanto possível, de teorias sem aplicação imediata à vida social [...] (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.26).

Em 1898, assume a presidência do Brasil Campos Sales (1898-1902), cujo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Epiácio Pessoa, elabora o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério, por meio do Decreto nº 3890, de 1º de janeiro de 1901. O código regulamentava a equiparação de escolas particulares às públicas, bem como cuidava de horários, programas e exames.

Em sua mensagem de 1901, Campos Sales anuncia sobre a segunda reforma educacional na república: “Resta-me apenas, sobre este assunto, afirmar a minha convicção de que a *reforma* trará reais benefícios à organização e elevação do ensino” (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.31, grifo nosso).

No governo seguinte, o presidente Rodrigues Alves não demonstra o mesmo otimismo de seu antecessor, apontando sua preocupação com o andamento e aplicação da reforma e, de modo geral, com a educação como um todo. Destacamos suas principais considerações nas mensagens dirigidas ao Congresso Nacional em 1903 e 1905, respectivamente:

A instrução pública, que sempre se recomenda aos poderes públicos, exige agora pelas suas precárias condições maior solicitude. A última reforma, decretada em 1901, acha-se ainda submetida à vossa apreciação. Deste fato, por si só, lhe advém caráter provisório. Além disso, a reforma não tem sido observada rigorosamente, porque pareceram atendíveis algumas das reclamações que ela ocasionou. No meu conceito, tal estado de verdadeira incerteza, evidentemente prejudicial ao ensino, não deve continuar, para que se não agravem os males que já experimentamos. A organização vigente tem

deixado de produzir efeitos correspondentes aos esforços empregados para melhorar esse importante serviço. Será preferível substituí-la por outra, francamente liberal, em que *constituindo um centro universitário*, se congreguem harmonicamente os institutos oficiais de ensino superior e secundário que funcionam na Capital Federal, na dependência direta do Governo da União [...] (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 35, grifo nosso)

A instrução pública em todas as suas diferentes fases continua a reclamar a vossa atenção esclarecida. É um serviço que interessa vivamente ao progresso do país e não funciona com a necessária ordem e proveito. O ensino superior ressenete-se de falhas que conheceis; as disciplinas indispensáveis para a admissão nos seus cursos não estão sendo bem ensinadas e os exames têm sido facilitados de tal forma que convém rever a legislação para dar moldes mais proveitosos a um serviço de tanta importância (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 36).

Observe-se que o presidente refere-se à possibilidade de criação de um centro universitário, mas não encontrou eco em sua proposição. Em sua mensagem de 1906, ele repete o que havia anunciado ao Congresso em mensagens anteriores: “Estou ainda convencido da necessidade de adotar providência que normalize esse ramo da administração pública, a fim de que se não agravem cada vez mais os males produzidos pela organização atual” (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 36).

Quando assume a presidência, em 1906, Afonso Pena mantém a tônica dos seus antecessores, embora ressalte algumas virtudes do processo em andamento, como, por exemplo, a expansão do ensino profissional:

A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional, muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis. As escolas de comércio, que começam a ser instituídas em diversas cidades comerciais, vêm satisfazer a uma grande necessidade do país, e convém que sejam auxiliadas e animadas. Sem comércio ativo e próspero, só lentamente

poderemos conseguir a acumulação de capitais indispensáveis ao incremento dos diversos ramos da atividade econômica. É preciso, pois, proporcionar à nossa mocidade meios de se aparelhar para exercer com inteligência e proveito a nobre profissão que tão profícua influência tem no mundo moderno. [...] Neste assunto, a nenhum espírito escapará a necessidade premente de modificações sérias e delas cuidarei com a máxima atenção, procurando pôr cobro à confusão e incerteza que reinam no meio de decisões e normas contraditórias e obscuras, de conseqüências deploráveis em tão melindrosa matéria (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 39).

Em suas mensagens de 1907, destaca os problemas da instrução pública, apontando a necessidade de uma reforma – o que vai acontecer apenas em 1911, e em 1908, repete as mesmas palavras do ano anterior, frisando a necessidade de se fazer algo a respeito dos problemas da educação:

Dentre esses problemas, um dos mais importantes é, sem dúvida, o da instrução pública, que nos últimos anos, forçoso é dizê-lo, tem vivido num regime de vacilações e incertezas, cujas deploráveis conseqüências avultam e se acentuam cada dia. Normalizar esse ramo do serviço público é uma necessidade que se impõe; e eu espero e confio que para isto não poupareis esforços, discutindo e votando uma *reforma séria* e capaz de satisfazer as exigências do ensino moderno. Devemos cuidar com especial atenção do ensino profissional e técnico, tão necessário ao progresso da lavoura, do comércio, indústrias e artes (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 40).

O problema da instrução pública continua a reclamar a vossa esclarecida atenção, É assunto que deve constituir constante preocupação, não podendo dado o caso de confusão em que se acha, ser descuidado pelos poderes públicos. Renovo, por isso, o que disse o ano passado: “normalizar esse ramo do serviço público é uma necessidade que se impõe; e eu espero e confio que para isso não poupareis esforços, discutindo e votando uma reforma séria e capaz de satisfazer as exigências do ensino moderno” (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 40-41).

Com a morte de Afonso Pena em 14 de junho de 1909, assume o vice-presidente, Nilo Peçanha, até o final do mandato, em 1910. Em seu discurso ao Congresso Nacional, em 1910, mantém o teor das mensagens de Afonso Pena, alegando que

[...] a anarquia que continua a subsistir em matéria de instrução reclama dos poderes públicos as mais urgentes e patrióticas providências. Não há, quer para o Estado, quer para o individuo, interesse superior ao que se relaciona com a elevação do nível moral e intelectual da coletividade. As instituições docentes e os aparelhos científicos que possuímos não correspondem infelizmente a esse ideal (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 45).

Dentre suas medidas, Nilo Peçanha impulsiona o ensino técnico-profissional, através da criação das escolas de artífices em 1909 em vários estados do país. Em relação a isso, o presidente se pronuncia perante o Congresso Nacional, em 1910:

Não menos úteis serão à população infantil das cidades as escolas de artífices, que satisfazem uma necessidade de ordem econômica e social, [...] preparando o brasileiro para as funções da vida prática, criando em cada Estado núcleos de operários válidos, inteligentes e ao mesmo tempo sofrendo a tendência para o emprego público, para as profissões liberais, que declinam sensivelmente ao embate de uma concorrência desesperada, prejudicando atividades que seriam mais proveitosas em outras aplicações. Dessas escolas acham-se instaladas a do Piauí com 51 alunos, a do Maranhão com 74, a do Rio Grande do Norte com 100, a da Paraíba com 117, a de Pernambuco com 120, a de Alagoas com 70, a do Espírito Santo com 129, a do Estado do Rio de Janeiro com 131, a do Paraná com 170, a de Mato Grosso com 77 e a de Goiás com 33, constituindo a do Rio Grande do Sul, representada pelo Instituto Técnico Profissional, um dos melhores institutos do seu gênero no país. Nos demais estados, o Governo instalará em breves dias institutos idênticos (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 45).

Aqui, destaca-se a preocupação em inserir a mão de obra no mercado, pois o Brasil ainda era predominantemente agrário. Não

se pode afirmar, ainda, tratar-se, propriamente, de qualificar a mão de obra para a indústria, pois essa irá crescer efetivamente apenas nas décadas posteriores.

Sobrinho de Deodoro da Fonseca, assume a presidência, em 1910, o Marechal Hermes da Fonseca, após vencer Rui Barbosa nas eleições. Ex-aluno de Benjamin Constant na Escola Militar, também é partidário da ideia de que o ensino carece de reorganização. Vejamos sua mensagem ao Congresso Nacional, em 1910:

[...] urge cuidar seriamente da instrução, tornando-a instrumento proficuo do nosso desenvolvimento moral e material. Para isso, é necessário *reorganizar o ensino*, principalmente, no sentido de: *dar autonomia ao ensino secundário, libertando-o da condição subalterna de mero preparatório de ensino superior*; organizá-lo de maneira a fazê-lo eminentemente prático, a fim de *formar homens capazes para todas as exigências da vida social, ao mesmo tempo que aptos, caso queiram, para seguir os cursos especiais e superiores*; criar programas que desenvolvam a inteligência da juventude e não que a aniquilem por uma sobrecarga de estudos exageradamente inútil e, por isso, antes nociva do que proveitosa; *estabelecer a plena liberdade do ensino no sentido de qualquer indivíduo ou associação poder fundar escolas com os mesmos direitos e regalias das oficiais; e, assim autônomo o ensino secundário*, exigir o exame de admissão para o ingresso aos cursos superiores; dar às escolas de ensino superior completa liberdade na organização dos programas dos respectivos cursos, nas condições de matrícula, no regime dos exames e disciplina escolar e na administração dos patrimônios que tiverem; formar professores bons e convencidos da sua eminente função, para que é preciso interessá-los no ensino, de maneira que se não sirvam, como até aqui, do título do professor para mero reclamo e melhor exploração de profissões especiais; instituir, enfim, *em matéria de ensino a maior liberdade sob conveniente fiscalização*: esses são, parece, os pontos capitais sobre que deva assentar uma boa e liberal organização do ensino, capaz de produzir resultados proveitosos. Enquanto, porém, o Poder Legislativo não decretar a *reforma* do ensino secundário e do superior, o meu governo fará

cumprir rigorosamente o atual Código sem vacilações e sem condescências de qualquer espécie. *Particular atenção dedicarei ao ensino técnico profissional, artístico, industrial e agrícola* que, ao par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione também *instrução de ordem ou cultura secundária*, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão homens e cidadãos (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 49, grifo nosso).

O Presidente elenca os principais pontos que, segundo a visão do governo, carecem de reforma (*reorganização do ensino*). O foco é o ensino técnico, profissional, artístico, industrial e agrícola, cuja base deve ser prática e utilitária, ou seja, prepare o indivíduo para o trabalho, relegando a “formação do espírito” a uma instrução de *ordem ou cultura secundária*. O ensino secundário passa a ser visto como fase formadora do indivíduo e não como mera passagem para o ensino superior, colocando este como uma “possível” necessidade ou desejo posterior (“caso queiram”). Fica evidente a preparação das camadas mais pobres para o trabalho, ficando o nível superior relegado a uma possibilidade, não a uma necessidade da mão de obra. Além disto, o governo prega a liberdade de ensino – como já o vinha fazendo desde a instauração da república, diga-se de passagem –, mas, conforme mostra Paim (1982), esta liberdade era a liberdade para o ensino da doutrina positivista⁹, e não outra (conforme a mensagem presidencial: “em matéria de ensino a maior liberdade sob conveniente fiscalização”).

Os elementos apontados por Hermes da Fonseca virão a ser consubstanciados no que irá se tornar uma das reformas mais problemáticas da história da educação brasileira, levada a cabo por seu Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rivadávia da Cunha

9 Observe-se que, mesmo atualmente, o ideal positivista continua vivo. A título de ilustração, o *site* da Igreja Positivista do Brasil, em sua seção “Boletim Humanidade”, em artigo datado de 2005, traz o seguinte: “Para que os espíritos progressistas possam demonstrar na prática, a organicidade e a construtividade da doutrina positivista, é forçoso liberar plenamente o ensino, possibilitando incluir no currículo escolar o moderno sistema universal, que o espírito teológico-metafísico retrógrado, tende demasiado a desprezar ou ignorar. Não há como fugir das previsíveis fatalidades impostas pela Ordem Natural, a não ser preveni-las aplicando a terapêutica indicada pelas ciências social e moral, desvendadas e recomendadas pelo extraordinário gênio positivista”. Cf. MENDONÇA, Pedro Bertome. Positivismo e teologismo. **Humanidade**: Boletim Informativo da Igreja Positivista do Brasil, Curitiba, abr. 2005. Disponível em: < <http://www.igrejapositivistabrasil.org.br/>>. Acesso em: 29 set. 2011.

Correa, por meio da chamada *Reforma Rivadavia* (Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, denominada Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República). Antes, porém, vejamos a mensagem ao Congresso em 1911, após a autorização deste para a promoção da reforma empreendida:

Dentre as autorizações que me concedestes, no fim da sessão do ano passado, para reorganizar vários serviços, destaca-se a que se refere à instrução superior e secundária mantida pela União. Era um dos problemas que mais interessavam à opinião pública que, não mais podendo tolerar o estado de extrema decadência e miséria a que tinham baixado, no país, os estudos superiores e secundários, exigia uma completa remodelação desses serviços a que tão de perto se ligam o desenvolvimento e a grandeza da República. No meu manifesto inaugural apresentei os pontos capitais sobre que devia assentar uma boa e liberal organização do ensino. Tomando em conta aquelas indicações, concedestes-me, não uma autorização vaga e geral, da qual se pudesse dizer que envolvia delegação de prerrogativa vossa, mas, sim, uma autorização precisa, em termos explícitos, dentro dos quais deveria o Governo organizar esse serviço; e, para felicidade da missão que me confiastes, os princípios traçados na vossa determinação coincidiam com aqueles que eu antes sugerira. Não era bastante a reforma pura e simples do que existia; era necessário dotar o ensino com uma organização nova, inteiramente liberta dos preconceitos e dos prejuízos de que a pedagogia nacional se vinha libertando aos poucos, sem ter, todavia, a coragem de os alijar de vez: foi visto isto o que bem compreendestes ao traçar a autorização concedida e a isto foi que me ative no desempenho da incumbência recebida. Com a data de 5 de abril [1911] promulguei a lei orgânica do ensino superior e do fundamental e com ela baixaram os respectivos regulamentos especiais. Tenho fundada esperança de que a nova organização dará excelentes frutos, sendo que já não é pouco o fato de *retirar de tal maneira a intervenção do poder público e entregá-lo à consciência esclarecida das congregações, as quais, de ora em diante, não mais poderão dividir com o Governo a*

responsabilidade da decadência ou da desmoralização do ensino. A elas cabe o futuro e o que este produzir a elas tão-somente será devido. [...] Precisamos, em primeiro plano, de instituições práticas, de cursos ambulantes que instruem os homens do campo no manejo dos instrumentos agrários, processos modernos de cultura e de beneficiamento de suas colheitas, na criação dos animais domésticos e no aproveitamento racional dos produtos da lavoura. Impõe-se também à atenção do Governo a necessidade imperiosa de formar profissionais para o magistério, para a direção dos laboratórios, das estações experimentais e dos postos zootécnicos de que carecemos, para o exercício da medicina veterinária e os serviços atinentes à policia sanitária e para orientar e dirigir a grande e a média propriedade, transformando os seus métodos de trabalho [...] (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 50-51, grifo nosso).

O cerne da reforma pode ser considerada a chamada *desoficialização do ensino*, em que o governo o entrega à *consciência esclarecida das congregações*, ou seja, o governo não mais interferiria no setor educacional, restabelecendo o ensino livre. Tal reforma imediatamente produz críticas, apontadas pelo próprio presidente, que as menciona em sua mensagem de 1912, embora basicamente as desqualifique ou minimize. Segundo Hermes da Fonseca, a reforma

[...] vai produzindo animadores resultados, apesar de insuficiente o tempo decorrido para a implantação de um regime inteiramente novo, que modificou profundamente os velhos e gastos moldes da legislação anterior. Era natural que a recente organização, saindo fora dos antigos hábitos de reforma, que se limitava a retoques em pontos às vezes secundários do regime existente, produzisse certa estranheza, dando lugar a críticas mais ou menos veementes. Mas, o fato positivo é que mais foram os aplausos do que as censuras que ela recebeu da parte dos competentes, em cujos ânimos suscitaram vivas esperanças de eficaz *regeneração do ensino* entre nós [...] Para demonstrar que essas esperanças não foram vãs, bastará citar o que se está passando na Faculdade de Medicina desta Capital [...] e o que se deu na Escola de Medicina desta Capital deuse igualmente nos outros institutos de ensino aos

quais em boa hora a concedeu completa autonomia didática e administrativa [...] (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.52-53).

Em seu artigo primeiro, a lei determina que “a instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos criados pela União, não gozarão de privilégio de qualquer espécie.” Segundo Cury (2009), aqui está expressa a desoficialização, com o fim do Estado Educador, baseada na defesa positivista de que o poder espiritual não pode ser tutelado pelo poder temporal dos governos. Assim, na prática, a reforma Rivadávia significou o ingresso em curso superior mediante aprovação em exame de admissão, independentemente de se ter cursado o ensino secundário, autonomia aos institutos e escolas, o fim dos diplomas (reconhecimento formal e oficial da profissão) e a consequente emissão de certificados, o que retira os privilégios então decorrentes da posse de diplomas.

Diversos analistas apontam que, ao invés de sanar os problemas educacionais existentes, a reforma acabou por aprofundá-los, ainda que a experiência tenha durado apenas cerca de quatro anos. Assim, é no vácuo dessa lei, que permite e pressupõe a liberdade de ensino, que alguns estados da federação percebem uma oportunidade para estabelecer suas universidades – além do que não necessitariam mais da supervisão pela União –, o que acabou por ocorrer em Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912). Da mesma forma, proliferaram as escolas vinculadas ao ensino privado, de tal modo que se pode afirmar que o ensino foi privatizado neste período (CURY, 2009).

Até então vice de Hermes da Fonseca, em 1914, assume Venceslau Brás a presidência da república após processo eleitoral em que derrota Rui Barbosa. Em seu governo é promulgado o primeiro Código Civil, após anos de discussão. No que diz respeito ao ensino, é por meio do seu Ministro da Justiça e dos Assuntos Interiores, Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, que nova reforma é empreendida. As críticas e o fracasso da reforma Rivadávia – cujo teor pode ser considerado *mercantilista* (CURY, 2009) – levam o governo a rever sua política, que acaba por *re-oficializar* o ensino no país, por meio da *Reforma Carlos Maximiliano*, em 1915. Assim, são restaurados os diplomas e as equiparações (entre públicas e privadas, mediante requerimento

e inspeção, com exceção daquelas que tivessem intento de lucro ou de propaganda filosófica ou religiosa), bem como se passa a exigir a conclusão do ensino secundário como exigência ao exame vestibular.

Em sua mensagem ao Congresso Nacional de 1916, Venceslau Brás enuncia alguns dos problemas que estavam sendo sanados com a nova reforma:

Dependente ainda de vossa aprovação está, desde já produzindo bons resultados o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, pelo qual foram reorganizados o ensino secundário e o superior na República. Restabeleceu-se o antigo rigor nos exames de preparatórios em todo o Brasil, de sorte que diminuiu de mais de 60% o número dos matriculados nas academias do Rio de Janeiro, S. Paulo e Recife. Dos que escapavam das primeiras provas, ainda muitos foram eliminados pelo exame vestibular, que constitui um segundo crivo, para apurar as incompetências e repeli-las dos cursos superiores. Segue rigoroso e normal o processo de equiparação dos institutos aos congêneres federais [...] (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.61).

Em mensagem de 1918, reitera e aponta outros problemas que, segundo o discurso oficial, estavam sendo devidamente resolvidos e com o apoio dos diversos segmentos envolvidos – governo, diretores, estudantes.

Num país em que o ensino profissional era deficiente, as leis em vigor incrementaram o bacharelismo, já superabundante, pelo nivelamento dos bons e dos maus institutos secundários e superiores. Criou-se até a indústria dos diplomas. O Governo enfrentou o problema que se lhe antolha com maior prudência e energia. Dificultou as formaturas, instituiu um critério de seleção entre academias, restabeleceu os concursos para o provimento dos cargos no magistério oficial, criou segunda prova para apurar a cultura fundamental e entreviu [sic] na vida das faculdades oficiais todas as vezes que as notas conferidas não sagravam o verdadeiro mérito. A prudência e o espírito de justiça, com que sempre

agiu, deram-lhe tal prestígio que, pela primeira vez, no Brasil se pôs em execução uma reforma do ensino sem haver vaia aos diretores, atritos entre estudantes e a polícia, incompatibilidade entre o Governo e a mocidade estudiosa [...] (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.63).

No entanto, em seu artigo sexto, abre-se uma *brecha* para a criação de universidades no Brasil – apenas pelo próprio governo federal, e que servirá para a criação, finalmente, da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920¹⁰ –, conforme abaixo:

Art. 6º O Governo Federal, *quando achar oportuno*, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.

§ 1º O Presidente do Conselho Superior do Ensino será o Reitor da Universidade.

§ 2º O Regimento Interno, elaborado pelas três Congregações reunidas, completará a organização estabelecida no presente decreto.

Assim, por meio do Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, segundo o Presidente Epitácio Pessoa, em seu discurso de 1921 ao Congresso Nacional, “com o intuito de estimular a cultura das ciências, estreitar entre os professores os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino”. Para Fávero (2000, p.86), o que levou à sua criação foi o “desafio inadiável para que o governo federal assumisse seu projeto universitário ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual”¹¹.

10 Embora diversos autores afirmem que a URJ foi criada para conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica, em visita ao Brasil, Fávero (2006) procura desfazer esse mal entendido a partir de documentos por ela consultados, os quais em nada indicam a ocorrência de tal fato, segundo a autora.

11 A definição de qual universidade brasileira é a primeira a ser criada é matéria controversa. Como se viu anteriormente, foram criadas três universidades (estaduais) no país, em 1909 (Amazonas), 1911 (São Paulo) e 1912 (Paraná). As quatro universidades reclamam para si o *título* de primeira universidade do país. Para detalhes, ver os *sites* das respectivas universidades. Entretanto, segundo Cunha (1986), seus diplomas não tinham validade real, assim, somente décadas depois os respectivos estados conseguiram criar efetivamente suas universidades.

Neste ponto, cabe um breve esclarecimento acerca da criação da URJ, pois há duas versões correntes. Uma das explicações é fundamentada e historicamente sustentada em fatos, documentos e depoimentos. A outra, embora comumente encontrada em diversas publicações há décadas – inclusive, por exemplo, em texto recente de Naomar de Almeida Filho (2008), então reitor da Universidade Federal da Bahia –, afirma que a URJ foi criada para se outorgar o título de Doutor *honoris causa* do Rei da Bélgica, Alberto I, quando de sua visita ao Brasil.

Segundo Maria de Lourdes Fávero (2000), renomada autora especialmente no que tange à história da universidade brasileira, e em particular sobre a Universidade do Rio de Janeiro (depois Universidade do Brasil, Universidade Federal Fluminense e, por fim, Universidade Federal do Rio de Janeiro), há diversos autores que reproduzem o argumento do título a ser outorgado ao rei belga, mas nenhum deles apresenta evidência empírica documental alguma para sustentar a afirmação. A autora, motivada por essa falta de comprovação, elucida essa questão em artigo publicado no ano 2000 – se já não o fizera antes disso –, após minucioso estudo de diversos documentos oficiais da URJ – tais como atas de assembleias e de congregações (FÁVERO, 2000) – e de jornais da época, como o *Jornal do Brasil*. Ao que parece, pode ter havido alguma distorção dos fatos que ocorrem à época. A autora apresenta algumas evidências que podem ajudar a deixar essa questão definitivamente “resolvida”:

O *Jornal do Brasil* noticia a saída do Rei de Zeebrugge (Bélgica), em 2 de setembro e a chegada prevista para o dia 19. No dia 20, o mesmo periódico informa que haverá no *Club dos Diários* uma sessão solene das academias e associações científicas e literárias, em honra às suas majestades. Tal homenagem já fora decidida há um mês, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB –, quando em sessão da Assembléia Geral Extraordinária, de 17 de agosto daquele ano, o Presidente, Conde Affonso Celso, propõe que seja concedido o título de “Presidente Honorário do IHGB, nos termos do art. 12 do Estatuto, a S. M. Alberto I, Rei dos Belgas”. A proposta é aprovada por unanimidade, no mesmo dia (FÁVERO, 2000, p. 6).

Mais adiante em seu texto, Fávero aponta que

Entre outros títulos recebidos pelos soberanos belgas, em sua visita ao Brasil registramos, ainda: o de cidadão carioca ao Rei Alberto; b) o de “cidadão brasileiro e de Marechal do Exército do Brasil”; c) o diploma de Professor *Honoris Causa* da Academia de Comércio do Rio de Janeiro, (Ibid.) e d) o título de Presidente da Academia Nacional de Medicina concedido à S.M. a Rainha Elisabeth (FÁVERO, 2000, p. 8).

Assim, não faz mais sentido continuar reproduzindo essa explicação para a criação da instituição.

Como o país era eminentemente rural, o governo também apostava na instrução agrônômica em todos os níveis de ensino – superior, médio e elementar. Nesse campo, o presidente ressaltaria, ainda em 1921, o envio de alunos dos institutos de ensino profissional ao estrangeiro, para aperfeiçoamento:

Fruto de feliz iniciativa pedagógica, o curso de aperfeiçoamento no estrangeiro de tal modo vem correspondendo à expectativa do Governo, que representa empenho especial deste ampará-lo com o maior interesse. Criado em maio de 1918, foram, de então a 1920, enviados aos Estados Unidos, França, Suíça e Inglaterra 92 alunos dos nossos institutos de ensino profissional. Da primeira turma, composta de 26 alunos, regressaram 17, que se especializaram respectivamente em entomologia e zoologia agrícolas, algodão e cereais, fruticultura, química industrial e indústria de óleos vegetais, física agrícola e máquinas, agricultura geral, zootecnia, química industrial, principalmente açúcar, grandes culturas e máquinas agrícolas, indústria algodoeira, laticínios, patologia comparada e bacteriologia, silvicultura, fitopatologia, trigo e química açucareira. Os restantes ou continuaram a cursar por conta própria outras especialidades, ou encontraram nas oficinas e laboratórios das escolas que freqüentavam, e mesmo em indústrias particulares, situações pessoais tão vantajosas que resolveram não voltar (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.77-78).

Em sua mensagem de 1922, Epi­ta­c­io Pessoa afirma, categoricamente, que

[...] é o ensino público, em todos os seus graus, elemento básico e primordial da grandeza e prosperidade da Nação. Do preparo eficiente dos cidadãos dimanam a regularidade e perfeição de todos os serviços, o aproveitamento das riquezas naturais do solo, o desenvolvimento da fortuna nacional, em suma, o progresso e o renome da Pátria sob todos os aspectos material, intelectual e moral. O Governo da União não pode nem deve conservar-se impassível ante os prejuízos decorrentes da falta desse preparo. Urge providenciar contra os efeitos do analfabetismo dominante em muitos Estados da República, os quais, por falta de recursos próprios, estão deixando sem remédio eficaz esse grande mal e contribuindo, assim, para agravar cada vez mais o nosso atraso social e político (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.79-80).

Nessa linha de argumentação, o presidente aponta a necessidade de modificações na legislação ora vigente, que dentre outras ações instituía o regime universitário apenas na capital da república – Universidade do Rio de Janeiro –, defendendo que

[...] ele se amplie a alguns Estados, onde já funcionam e florescem institutos de ensino superior, federais e equiparados, de reputação tradicional e notória idoneidade, e estabeleça, por esta forma, salutar concorrência entre os meios científicos e literários do país [...] (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.80).

Em outras palavras, o governo já antevê a necessidade de nova reforma da legislação educacional, o que vai ocorrer, efetivamente, em 1925, embora alterações já estivessem em curso. Assim, em 1923, o então presidente Artur Bernardes anuncia em sua mensagem ao Congresso o que está a caminho:

No ensino secundário e superior, cuja *reforma* se elabora com meditado estudo, para que possa satisfazer às aspirações do país, é preocupação fundamental o método para a escolha rigorosa de professores competentes, o processo para tornar eficiente o ensino e a melhor seriação dos cursos.

O concurso em bases modernas, a substituição, no ensino direto, dos professores, após longo exercício do magistério, a obrigação efetiva deste exercício, a obrigatoriedade da freqüência em certos casos, a supressão dos acessos sem exame, a supressão dos exames parcelados de preparatórios, a modificação dos exames vestibulares, o estabelecimento de regras que tornem mais rigorosos os exames em geral, a fiscalização mais imediata, mais constante e mais rigorosa dos estabelecimentos de ensino e da execução dos respectivos programas, a coordenação dos esforços e das diretrizes por um aparelho de direção e de observação capaz de imprimir ao ensino em geral a eficácia visada são outras tantas questões que se impõem ao *espírito do reformador*, que, por isso mesmo, precisa, *antes de reformar, estudar os defeitos da organização atual e perscrutar-lhe as causas, para removê-las*. O Governo não tem a preocupação de reformas radicais, senão a de melhorar as instituições existentes, de acordo com a observação e a experiência e com o único intuito de promover a reabilitação do ensino, infelizmente muito decadente entre nós (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 87, grifo nosso).

O mesmo tom é aplicado ao ensino profissional e técnico, quando o presidente afirma que este necessita de uma *ação firme e continuada dos poderes públicos*, devendo o governo investir em *instalações apropriadas e em pessoal docente habilitado*. Mais uma vez, portanto, o discurso é no sentido de que o ensino está decadente, e que uma (nova) reforma se faz necessária. Em sua mensagem de 1924, ressalta que a reforma está em preparo, mas que

além de estar o ensino público secundário, superior e técnico, a cargo da União, confiado a diversos Ministérios, o que dificulta o problema e impede a unificação de direção e superintendência geral, como seria conveniente, está o ensino primário confiado aos estados e, sem a intervenção da União para a sua difusão, seria ineficiente qualquer reforma do ensino em geral. Este é o ponto mais melindroso da questão, para que sua solução não venha produzir efeito negativo, tendo-se em vista a necessidade de uma ação harmônica entre a União e os estados, e as nossas

possibilidades financeiras. Apesar disso, o Governo, compenetrado dos seus deveres em assunto de tão vital importância para o futuro da nacionalidade, não descarta de promover a reforma, em seus diferentes aspectos [...] (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.91).

Finalmente, em 1925, a reforma é implantada por meio do Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro, à qual foi dada publicidade apenas em abril, por conta das *absorventes preocupações, a que se teve de consagrar a pasta da Justiça [...] no decurso do ano de 1924* (A EDUCAÇÃO..., 1986, p.92). Em sua última mensagem ao Congresso, em 1926, Artur Bernardes explicita sua posição enquanto governante responsável pela reforma ora implementada:

A reforma do ensino, no seu primeiro ano de execução, vai produzindo resultado satisfatório, deixando prever que corresponderá aos intuitos que a inspiraram. O sistema dos exames parcelados fez baixar consideravelmente o nível do preparo da mocidade para os estudos superiores, influenciando prejudicialmente nestes. Desde anos, vinha vigorando entre os estudantes a preocupação exclusiva de arranjar o atestado dos preparatórios para o ingresso nas escolas superiores, e nestas o *objetivo de conquistar o diploma prevalecia sobre o de adquirir os conhecimentos necessários para o exercício da profissão*. Chegamos a possuir um edifício educativo somente de fachada, sendo diminuta a proporção dos estudantes que tem saído nos últimos anos das escolas secundárias e superiores com o preparo correspondente aos certificados que recebem. O problema da instrução é o mais relevante para qualquer povo. *A cultura geral é a base do progresso moral e econômico. Descurar o ensino ou sofismá-lo, em qualquer dos seus graus, é empecer o progresso da nação*. Nem se diga que a tendência moderna é para menosprezar a cultura literária, fazendo-a ceder o passo ao aprendizado prático das ciências aplicadas. *Certamente à tecnologia cabe lugar relevante na educação dos povos que marcham na dianteira da civilização, mas fora erro afirmar que o estudo das humanidades deve ser hoje considerado desperdício de tempo*. Nos

países tidos como “práticos” e que se assinalam pelo seu grande desenvolvimento industrial, é onde, exatamente, vemos cultivados, com mais apreço e profundidade, os estudos clássicos. Apenas deixaram de constituir o programa quase exclusivo da educação intelectual, conservado, porém, no quadro desta, honroso lugar. *A reforma do ensino secundário força os jovens a se deterem mais tempo no estudo e assimilação das humanidades e inclui no curso a educação moral e cívica e o estudo da filosofia. Eram duas falhas inexcusáveis.* Mal se concebe, por exemplo, que as escolas secundárias e superiores venham formando, há decênios, a inteligência das novas gerações na ignorância da lógica, que ensina a dirigir as operações do pensamento na aquisição dos conhecimentos e na verificação dos erros. Abrangeu, além disso, a reforma não só os problemas secundários e superiores, mas a seleção do professorado, o método e gradação do ensino e apuração das habilitações por processo novo de julgamento das provas. Este processo reduziu os inconvenientes que decorrem da condescendência ou prevenção dos examinadores, mas ainda não é perfeito, porque deixa grande parte ao arbítrio na apreciação das provas. Entretanto é o sistema, por ora, mais recomendado [...] Em síntese, o que inspirou essa reforma foi o desejo de *moralizar e tornar eficiente o ensino, pela ampliação dos estudos propedêuticos de humanidades, pelo rigor nos exames, pela frequência obrigatória e pelo rejuvenescimento e seleção do professorado.* Era evidente que uma legislação nova, com semelhante finalidade, havia de despertar a oposição de quantos preferissem, de acordo com seus interesses pessoais de momento, permanecer sob o regime antigo, que foi revogado precisamente porque se reconheceu não mais corresponder às exigências do ensino, e tampouco aos nossos foros de cultura [...] (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 95-96).

A reforma de 1925 estabeleceu critérios de abertura e funcionamento de faculdades e cursos superiores, promoveu controle

político e ideológico dos estudantes e professores, sobretudo com a introdução da cadeira de instrução de moral e cívica nos ensino primário e secundário, com o objetivo de ressaltar as forças do bem (a ordem) contra as do mal (a desordem), evitando, portanto, a anarquia (CUNHA, 1986). Nos termos do Presidente Artur Bernardes em sua mensagem de 1926, citada anteriormente, foi uma *falha inexcusável* não haver até então tal cadeira. Como meio eficiente de se manipulá-los, também foram criadas associações de estudantes, inclusive com apoio financeiro pelos estabelecimentos (CUNHA, 1986).

Em 1926, assume Washington Luís, ano em que é criada a Universidade de Minas Gerais, na esfera estadual, fruto também da reunião de faculdades isoladas. No que diz respeito ao ensino, em sua mensagem de 1927, o Presidente ressalta a expansão do número de escolas e de alunos entre 1888 e 1926 (8.157 escolas com 258.000 alunos, para 25.000 escolas com 1.455.000 alunos matriculados; 6 escolas de ensino superior para 35). Ao contrário de todos os seus antecessores, não é apontada a decadência do ensino, afirmando que não há razões para *descrever no julgar as coisas da instrução*. Ao contrário, porém, ele entende que as reformas foram todas necessárias, dada a dinâmica de sua época. Em suas palavras, ele diz na mensagem de 1928:

Na realidade muitos dos males de que nos ressentimos ainda não encontraram solução mesmo nos países mais adiantados da velha Europa. O desenvolvimento do ensino no Brasil sofreu tão grande impulso no período republicano, e administrativamente foi tão modificado, que *não pode causar admiração terem sido decretadas no assunto numerosas reformas*. A situação criada pela instituição de novas normas pedagógicas e pela fundação de grande número de institutos de ensino equiparados aos oficiais exigia esse constante remodelamento da legislação, para atender a circunstâncias novas. *É incontestável que o governo tem contribuído para que a vida escolar dos institutos de ensino em todo o território da República*, assim quanto ao desenvolvimento dos cursos, como quanto aos serviços de exames, decorra

num ambiente de perfeita calma, indispensável ao progresso do ensino. A lei, restabelecendo o regime dos exames parcelados no curso secundário, pode ter execução, convenientemente regulamentada, sem determinar o abandono do sistema de exames seriados, estatuído no Regulamento do Ensino vigente. Com relação ao ensino superior, as providências governamentais regularizaram completamente a situação financeira dos institutos de ensino, satisfeitos os compromissos decorrentes da promulgação do Decreto nº 16. 782-A, de 13 de janeiro de 1925, que reformou o ensino. Não se pode negar que a condição primordial para o progresso do ensino é a colaboração sincera e efetiva do professorado. Assegurada a idoneidade do professor pela seleção dos processos de escolha dos membros do magistério, deve-se confiar na capacidade das congregações e procurar interessá-las diretamente no problema do ensino, fazendo-as até certo ponto responsáveis pela orientação que seguirem *A adoção definitiva dos princípios universitários traria aos corpos técnicos maior liberdade de iniciativa nos assuntos atinentes ao ensino. O indispensável é escolher o molde adaptável as conveniências do nosso país*, estabelecendo a forma de colaboração neste particular entre o governo da União e os dos estados. A aplicação do Regulamento do Ensino vigente tem demonstrado, em muitos pontos, a necessidade de modificações, aconselhadas pela experiência no sentido de melhorá-lo e no mesmo interesse de aperfeiçoamento cumpre instituir novas medidas pedagógicas, para atender a numerosas exigências que ainda não foram satisfeitas (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 103-104).

Seu discurso sugere, finalmente, certa estabilidade do sistema de ensino, obtida graças à atuação do governo republicano, após todas as reformas, consideradas por ele necessárias, justificando, inclusive, que mesmo nos países europeus de maior tradição no ensino problemas semelhantes ainda se encontravam pendentes de solução. Em 1929, informa que, dada a necessidade de se estabelecer a autonomia didática das congregações, adotando-se o regime universitário na organização dos institutos de ensino superior,

[...] foi convertido em lei o projeto que estabelece as condições de criação das universidades nos estados. Por essa lei, [...] foi conferida a essas universidades e Faculdades de se organizarem didaticamente pela forma que julgarem mais conveniente, ficando os respectivos Conselhos incumbidos de estabelecer o que disser respeito às disciplinas dos cursos, seriação, programas de processos de exames. Tem esses institutos independência econômica, cabendo-lhes formar o seu patrimônio e manter a sua administração. É de esperar que a escrupulosa aplicação da nova lei por parte dos estados, onde se vierem a instituir universidades, satisfaça às aspirações do professorado superior, promovendo o livre desenvolvimento desses institutos de ensino e favorecendo, de modo eficaz, o progresso da nossa cultura [...] (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 106).

Por fim, em 1930, Washington Luís refere-se à Escola Politécnica do Rio de Janeiro – de onde se irradiará um movimento contrário à política de identidade da universidade –, afirmando que *a ordem e a disciplina não sofreram alteração* e que *a administração da Escola manteve sempre, com o Departamento Nacional do Ensino e com a Reitoria da Universidade, as relações oficiais estabelecidas em lei, para a completa normalidade e necessária harmonia dos negócios do ensino* [...] (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 110).

A vinte e um dias de completar seu mandato (24 de outubro de 1930), Washington Luís é deposto por ministros militares por meio de um golpe de estado, cuja junta militar entrega o cargo a Getúlio Vargas, em 3 de novembro de 1930. Em termos educacionais, o novo Presidente irá afirmar: “A verdade é dura, mas deve ser dita. Nunca, no Brasil, a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve ser, em legítimo caso de salvação pública” (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 125). Daí, sua intenção é instalar a Universidade Técnica, “verdadeira cidade e colmeia do saber humano, de onde sairão as gerações de professores e homens de trabalho, capazes de imprimir à vida nacional o sentido realizador das suas aspirações de expansão intelectual e material” (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 126). Em 1931, é feita nova reforma. Com Getúlio Vargas, chega ao fim a chamada Primeira República, e, com

ela, mudanças significativas irão ocorrer em matéria de educação no país, na busca da construção de uma identidade nacional, de um *novo país*, de um *novo Estado* e um *novo cidadão*, o que será abordado oportunamente¹².

4.3 Alternativas ao positivismo na educação

Embora o governo republicano tenha conseguido impor seu modelo identitário de ensino – em todos os níveis – e, depois, de universidade, tal processo não ocorreu sem conflitos e disputas. E, mesmo assim, foram várias as reformas empreendidas para se definir qual seria o modelo a ser adotado e seguido. Mas, para além disso, a tentativa de criação de uma universidade no Brasil remonta ao século XVI, ainda à época do “descobrimento”. Destacam-se algumas tentativas históricas, dentre outras: pelos jesuítas, em 1553; pelos inconfidentes de Minas Gerais, no século XVIII; pelos comerciantes baianos quando D. João VI chega ao Brasil em 1808; pelos comerciantes após 1808, quando o Brasil é elevado à categoria de reino; quando da assembleia constituinte, em 1816; pelo Padre Francisco Muniz Tavares, após a proclamação da constituição portuguesa; e pelos estudantes matriculados na Universidade de Coimbra, após a independência, em 1823. Todas fracassaram, e como se viu anteriormente, apenas com a república, no século

12 Observe-se a evolução quantitativa das unidades escolares e matrículas, segundo o grau de ensino: Ensino primário: em 1889, havia 8.157 escolas, com 258.802 matriculados. Em 1907, havia 12.448 escolas e 638.378 matriculados. Em 1930, são totalizadas 33.049 escolas e 2.084.954 matriculados. No entanto, a conclusão do grau de ensino era extremamente baixa. Não se tem a informação até 1930, mas em 1931 concluíram o ensino primário apenas 122.458, dentre todos os 2.020.931 alunos matriculados.
Ensino secundário: Em 1907 (não foram encontrados dados para o início da fase republicana), havia 373 escolas com 30.426 matriculados, mas apenas 1.886 concluíram. Em 1930, havia 1.145 escolas com 72.541 matrículas. A tabela não informa para o ano de 1930, mas em 1931 concluíram 3.643 alunos, dentre 48.409.
Ensino superior: Em 1907 (não foram encontrados dados para o início da fase republicana), havia 47 cursos superiores, com total de 6.368 matrículas, dos quais concluíram 1.159. Em 1929, havia 95 cursos superiores, com total de 15.343 matriculados, dos quais concluíram 1.997 (Fonte: IBGE..., 1941, p. 107, 108, 112).
Proporcionalmente, e embora prioritário para os governos republicanos, o ensino primário possuía o maior número absoluto de matrículas, mas apenas cerca de 6% concluíram ao final da Primeira República. O ensino secundário formava cerca de 6% em 1907, e aproximadamente 7,5% em 1931. Finalmente, o ensino superior formou 18% em 1907, e aproximadamente 13% em 1929 (O cálculo aqui apresentado é meramente ilustrativo e aproximado, pois relaciona o número de concluintes em relação ao número de matriculados do mesmo ano. Não foi possível calcular, por exemplo, a quantidade de formados por ano de seu ingresso).

XX, é que se cria a primeira universidade brasileira, embora cursos superiores tenham sido criados desde a chegada de D. João VI.

Ernesto de Souza Campos (1940) aponta algumas tentativas de criação de uma universidade já no tempo da nascente república. Ao que tudo indica, a primeira proposição ocorreu em 1892, pelo deputado Pedro Américo, do estado da Paraíba. Em 1895, Paulino de Souza Júnior e Eduardo Ramos conceberam um plano que nem sequer foi ouvido pela comissão de instrução pública. Francisco Glicério tenta novamente em 1896. Destaca-se o projeto do professor Azevedo Sodré, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, de 1903, realizado sob os auspícios do então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, José Joaquim Seabra. Nos termos de Ernesto de Souza Campos (1940), a comissão de instrução pública entendia que a “instituição dos centros universitários devia obedecer a uma evolução gradual do ensino, sem o que não poderiam trazer apreciáveis resultados, nem assegurar a cultura dos espíritos, o que leva a comissão a decidir por sua rejeição pura e simples”, a despeito da mensagem presidencial defender sua criação¹³. Em 1904, o deputado Rodrigues Lima apresenta uma proposta, que também é rejeitada. O senador Érico Coelho apresenta, em 1908, um estudo à Câmara dos Deputados, mas sua tentativa também não logra êxito (CAMPOS, 1940). Nenhuma destas tentativas interessou ao congresso nacional, que, ao contrário, aprovava as orientações oficiais do governo republicano.

Na década de 1920, a ideia de universidade irá sofrer uma alteração radical, como um dos resultados da oposição iniciada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro ao positivismo na questão educacional, iniciada por Otto de Alencar (1874/1912) e seus seguidores, notadamente Manoel Amoroso Costa (1885/1928). Como decorrência de sua influência, em 1916, é criada a Academia Brasileira de Ciências (ABC) – inicialmente chamada de Sociedade Brasileira de Ciências –, vinculada estreitamente ao Instituto Franco Brasileiro de Alta Cultura. Sua atuação destaca-se pela visita de Albert Einstein ao Brasil em 1925, revelando a “condição minoritária a que haviam chegado os positivistas entre os cultores das ciências exatas

13 Ver a mensagem de 1903, do presidente Rodrigues Alves, citada anteriormente, sobre a criação de um centro universitário.

no país” (PAIM, 1982, p. 29). Em 1923, a ABC reivindica a criação de uma universidade que cultuasse a ciência pura, sem vínculos imediatistas com sua aplicação. É nesse momento, portanto, que surge uma “acepção valorativa da universidade, atribuindo-lhe a função de cultivar as ciências, despreocupando-se de sua aplicação. Essa ideia estava destinada a uma vigorosa germinação” (PAIM, 1982, p. 30).

Em 1924, é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que também exerceu considerável influência no que concerne à concepção de universidade. Era dividida em seções estaduais autônomas, embora possuísse departamentos internos liderados por figuras de renome. A questão da universidade estava sob a incumbência da Seção de Ensino Técnico e Superior, cujo primeiro diretor foi Ferdinando Laboriau Filho, da ABC e da Escola Politécnica. Em 1927, o cargo passou a ser ocupado por Amoroso Costa e, em 1928, por Álvaro Osório de Almeida, importante estimulador da pesquisa científica no Brasil. Desde o início, a ABE realiza uma série de conferências nos auditórios da Politécnica, de modo a discutir diversos assuntos e questões da educação, bem como realiza *inquéritos* sobre a educação. Em 1926, tiveram início os cursos de alta cultura e especialização, notadamente nas áreas de matemática e física. Também em 1926, é realizado o famoso inquérito sobre a instrução pública de São Paulo, promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo*, coordenado por Fernando de Azevedo. Em 1927, é realizado o inquérito acerca do problema universitário, com o apoio de *O Jornal* e do *Jornal do Comércio*, ambos do Rio de Janeiro, e de *O Estado de São Paulo*. A ideia era obter um consenso na comunidade docente, visando superar as reformas realizadas até então. As questões discutidas versavam sobre o papel e funções da universidade, seu formato, sua gestão, sua autonomia, dentre outras. No entanto, com o golpe de 1930, a discussão é interrompida e nova reforma é promovida pelo governo Vargas, a reforma Francisco Campos, de 1931 (PAIM, 1982).

De uma maneira geral, a alternativa vislumbrada pelos críticos ao modelo oficial colocava em xeque tanto a filosofia subjacente quanto o *modelo* implantando. O que se defendia era a universidade como um centro de alta cultura e de pesquisa científica, com função

de preparação de uma classe ou elite dirigente, oriunda de qualquer camada da sociedade. A essa altura, o movimento desse grupo de intelectuais já teria tido contato com a filosofia da Universidade de Berlim de Humboldt, que lhe serve como inspiração para as críticas e propostas, que vieram a se consolidar dentro do movimento nomeado de Escola Nova. É a tentativa de se criar uma identidade para a escola, para o ensino como um todo, e para a universidade em especial, recuperando raízes das narrativas fundadoras de sua identidade, agregando a dimensão moderna da ciência.

Nas palavras de Anísio Teixeira (1989), o Estado optou por uma solução *substitutiva* das universidades por escolas profissionais, relegando a cultura a um segundo plano, tornando o país, ou antes, tomando-o como uma mera continuação da colônia, por se considerar incapaz de construir ou reconstruir sua própria cultura.

Como podemos observar, a orientação que se pretende dar ao ensino superior, e em particular a universidade, é completamente divergente do programa governamental. Em outras palavras, embora houvesse, no seio da ABC e da ABE, a busca de debate e consenso, o governo mantém sua orientação (exclusivamente) de formação profissional, até que Getúlio Vargas reorganiza novamente o ensino. De todo modo, não houve muito espaço para visões alternativas, dada a perspectiva de instalação e consolidação da república e do seu ideal de ordem e progresso.

4.4 As políticas de identidade da universidade: a matriz autoritária de decisão

É interessante observar que tão logo a universidade é *finalmente* criada, emerge e cresce o movimento que a questiona, não pelos positivistas, mas pelos críticos destes. Em outras palavras, a universidade é criada pelo governo brasileiro, mas ela não representa o pensamento acadêmico. Tomando emprestada uma citação transcrita por Paim a partir do Inquérito de 1927,

Houve, de fato, como foi frisado, em torno de cada reforma, dois sistemas expressivos da precariedade de seus ideais: renúncia do Congresso a suas funções legislativas, outorgando poderes ao ministro cujo

nome fica individualmente preso à reforma; reação pronta, subsequente, determinada nas próprias faculdades, o que flagrancia, pela animosidade das congregações, o fato de não haverem sido ouvidas ou consultadas. As reformas já nascem, pois, com os dias contados: sem credenciais de êxito, ridicularizadas, demais, que são pelos catedráticos, diante da onisciência do ministro reformador, julgando-se versado (aconselhado sempre por 3 ou 4 amigos professores, cujos nomes não aparecem em público) em todos os cursos superiores de modo a poder modificar não só as matérias de um dado ensino, como também o programa de uma qualquer de suas cadeiras (O PROBLEMA..., 1929 *apud* PAIM, 1982, p. 47-48).¹⁴

A citação sugere não uma crítica ao positivismo – embora ela exista –, mas, antes, a crítica é dirigida à postura autoritária do governo republicano, que não admite um debate aberto sobre a questão. É o caso observado, por exemplo, na mensagem de Hermes da Fonseca, quando da reforma Rivadávia, que desoficializa o ensino, e citada anteriormente: “Dentre as autorizações que me concedestes, no fim da sessão do ano passado, para reorganizar vários serviços, destaca-se a que se refere à instrução superior e secundária mantida pela União” (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 150).

Diante do exposto, algumas questões parecem-nos claras, de modo que possamos tirar algumas conclusões. Do ponto de vista filosófico, a criação da universidade é recusada, particularmente pelos positivistas, por seu significado ser identificado com uma instituição do “antigo regime”¹⁵. Em outras palavras, para existir, a universidade deveria ser uma instituição antieclesiástica, antijesuítica e antimonárquica, racionalista, cientificista e modernista. Como eles consideravam que o país ainda não teria superado o estado metafísico, então, não seria o momento de criá-la. Ou seja, a *identidade eclesiástica* da universidade não interessava.

Por outro lado, do ponto de vista político, no nosso modo de ver, a razão parece ser outra. A universidade já havia sido reformada

14 O PROBLEMA universitário brasileiro. Inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929, 538p.

15 Tal como afirmado por Paim (1982).

antes, com o Iluminismo. A própria Universidade de Coimbra fora reformada por Pombal de forma “espetacular”¹⁶, de modo a apagar o passado de matriz eclesiástica. A universidade alemã também já fora criada por Humboldt. Parece-nos, portanto, que a criação de uma universidade voltada para a ciência de forma desinteressada poderia colocar em xeque os ideais positivistas, na medida em que questionaria seus pressupostos, sobretudo porque se colocavam como uma religião, ainda que física, e não metafísica. Seria no ambiente universitário intelectualizado que o positivismo seria contestado – como acabou sendo, porém, fora da universidade –, e, com isso, o governo republicano e militar não conseguiria manter seu poder político. Ou seja, os militares visavam ocupar o lugar anteriormente ocupado pelos reis e pela igreja, ao estabelecer um Estado laico e de direito, porém assentado em *ordem e progresso* de acordo com os preceitos positivistas clássicos, adaptados à realidade brasileira, mesmo que tivessem de usar a força para isso, num sistema de repressão. Assim, parece-nos não se tratar apenas de *olhar para trás*, mas, antes, *olhar para frente*. A comprovação disto é que, em 1945, eclode a ditadura militar. Portanto, também não interessava a *identidade crítica ou desinteressada* de universidade, em função de seu potencial contestatório.

A criação da URJ, em 1920, pode ser entendida como *artificial*, sobretudo pela forma como foi criada. A *brecha* na legislação – *O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas...* (Art. 6º, Decreto 14.343/20) –, que permitiu ao governo federal erigi-la, constitui, na prática, uma declaração de *vacilo*, ou seja, denota a total *ausência de um projeto de universidade* para o Brasil. Nesse sentido, discordamos em parte de Fávero (2000) quando afirma que o governo finalmente *assume seu projeto de universidade* diante da criação de universidades livres. Em nossa opinião, não há um projeto claro, debatido e representativo do pensamento da inteligência acadêmica brasileira para a universidade junto à esfera governamental – a despeito das visões alternativas. Parece-nos muito mais uma manobra política de manutenção do poder federal diante

16 Cruzeiro (1988) mostra que a Pombal promoveu um verdadeiro espetáculo ao chegar a Coimbra para realizar a reforma da universidade: desde a cara régia lhe outorgando plenos poderes para implantar a reforma, sua chegada em Coimbra com beija-mão como se fosse o próprio rei, passando pelas vestimentas e rituais, o saco de veludo em que estavam os Estatutos, até o cortejo que levou o Marquês até o Paço das Escolas.

do avanço estadual. Assim, o referido artigo da lei também representa uma *tática política*, e não a constatação de um plano elaborado para implantação da instituição universitária. A ideia difundida de que a URJ fora criada para outorgar o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica nos parece uma confirmação (ou, no mínimo, um indício) dessa ausência de projeto.

Entendemos que o governo, embora também vacilante em sua organização e regime, tinha efetivamente um *projeto para o ensino em todos os níveis, incluindo o superior*, mas a universidade não estava nos planos para sua realização. O que se desejava era a alfabetização da população, bem como sua preparação para o trabalho, diante de um cenário industrial capitalista que se avizinhava e se fazia sentir naqueles anos. Tudo o que não representasse esse ideal, o qual levaria à ordem e ao progresso, não deveria existir. É nesse contexto e dentro dessa visão – político-ideológica – que não cabe a existência de uma universidade desinteressada, crítica e não comprometida com a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos em seu interior. Em sendo assim, a população alfabetizada e preparada para o trabalho seria muito mais facilmente controlada. Nesse sentido, entendemos a universidade recém-criada como uma espécie de *filha bastarda* do positivismo, na medida em que ela não era desejada, mas impossível, àquela altura, de não ser assumida, ainda que precariamente.

Tal conclusão é sustentada e percebida pela constatação da tradição oligárquica da época, da política do *café com leite* entre os políticos mineiros e paulistas, pelo coronelismo e outras práticas culturais brasileiras. Diante disso, parece-nos evidente uma política de identidade para o ensino em todos os níveis, baseado num conjunto de significados que deveriam ser compartilhados mediante um conjunto de elementos que os sustentassem, sendo um dos mais eficientes a educação. Tal como os jesuítas, que durante o processo de catequese utilizaram a educação como meio eficiente de transmitir os dogmas religiosos, os políticos também a utilizam como estratégia de dominação e transmissão de seus próprios dogmas, valores e objetivos. Os discursos presidenciais denotam essa estratégia.

Prevalece, portanto, a visão de que educação superior deveria ser do tipo utilitário e restrito às profissões, deixando-se de lado

sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica desinteressada (TEIXEIRA, 1989). Em outras palavras, quando criada, a universidade significa *formação para o trabalho e para o mercado*, ou seja, o *doutor* de outrora agora será o *profissional*, e não o intelectual. Esta é a primeira vez em que se busca, oficialmente, a identidade da instituição universitária. Interessa, portanto, a ideia de universidade profissional. É assim que Getúlio Vargas, em 1930, irá propor, final e claramente, o conceito de *universidade técnica*, dentro da lógica autoritária que irá marcar seu governo.

Desde a instauração da república, buscou-se a definição de uma *identidade legitimadora*¹⁷ do ensino oficial. O uso do termo *definição* é proposital, na medida em que a identidade não foi propriamente *construída*, ou seja, uma das partes teve o poder de nomear e de definir os significados que deveriam ser aceitos, assimilados e compartilhados. No entanto, preferimos chamar o processo de *construção autoritária*, de modo a caracterizar a ausência do outro na configuração da identidade. Ao colocar dessa forma, pretendemos assinalar a dimensão das relações de poder um tanto desiguais no processo de criação da universidade.

Ao mesmo tempo, vale destacar que mesmo no interior do governo – ou dos diversos governos da Primeira República – não há unanimidade quanto aos rumos da educação, o que leva à realização das diversas reformas. Todos os mandatários, em suas mensagens ao Congresso, denotaram crises que seus antecessores lhes deixaram como legado, sendo necessária sempre uma nova reforma. De certo modo, tal situação abre espaço para concepções concorrentes, tal como aquelas defendidas pela ABC e pela ABE, relativas a uma universidade desinteressada, configurando uma *identidade de resistência*, com aspirações de se tornar uma *identidade de projeto*, ou seja, seus idealizadores lutaram contra a posição oficial, mas não conseguiram viabilizar sua posição que, caso viesse a ser implementada, constituiria uma transformação significativa do processo educacional brasileiro naquele momento¹⁸.

17 Nos termos de Castells (2001), bem como as definições de identidade de resistência e de projeto.

18 Essa análise é considerada apenas para o período estudado, pois nas décadas seguintes os ideais de uma universidade desinteressada irão ressurgir, e ela será, a princípio e finalmente, implantada, embora “destruída” a seguir.

Assim, parece-nos que a universidade é concebida e criada com uma *identidade deteriorada*, ou seja, quase um estigma¹⁹. Não é por acaso que são procedidas diversas reformas, pois não se sabia exatamente o que fazer com a universidade – e, de resto, com o ensino como um todo – ou como ela poderia contribuir efetivamente para os planos da república – ou se deveria mesmo haver alguma –, sendo que as oligarquias e os positivistas a viam como algo ornamental, inútil, e expressão da pedantocracia intelectual, inclusive diante de uma população em sua grande maioria analfabeta.

Em termos concretos, e apenas durante a Primeira República, foram realizadas quatro reformas do ensino antes da criação da URJ: 1890, 1901, 1911 e 1915. Após sua criação, foi realizada a de 1925. Foi no bojo da reforma Rivadávia, de 1911 (desoficialização do ensino), que surgiram as universidades estaduais mencionadas anteriormente. Com Getúlio Vargas, nova reforma irá ocorrer em 1931, mas foge ao escopo desta seção abordá-la. De certo modo, entendemos que as sucessivas reformas visaram, de algum modo, impedir a criação da universidade no país, a despeito das pressões para se criá-la. Nesse sentido, as reformas expressam uma luta de poder entre pensamentos e objetivos conflitantes, em que o Estado sempre deteve maiores e melhores possibilidades de alcançar seus objetivos.

Se não há uma identidade *essencial*, a busca pela identidade constitui uma luta pelo reconhecimento, em que posições por vezes conflitantes e antagônicas são colocadas frente a frente e cujo resultado final ocorrerá em função das relações de poder num determinado contexto, mas jamais de forma linear, simples e definitiva. Nesse sentido, as diversas identidades são legítimas. O que se coloca em causa, em grande medida, é a forma como se dão tais relações de poder e como se chega a determinadas configurações. É nesse sentido que se afirma que a identidade institucional da universidade na Primeira República constituiu uma *construção autoritária*, em mandatos republicanos que se nomeavam democráticos. É o governo que tem o poder de representar, de nomear e de definir a identidade.

19 Tal como conceituado por Erving Goffman (cf. GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978).

Chauí é contundente nesse sentido, pois considera a democracia não apenas um regime político identificado à forma de governo. Ao contrário, para ela a democracia é uma forma geral de existência de uma sociedade, na qual o conflito é considerado legítimo e necessário e mediado institucionalmente para que possa ser expresso. Para a autora, “a democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos” (CHAUÍ, 2001, p. 10). Nesse sentido, a sociedade brasileira é caracterizada pela polarização do espaço público entre o privilégio das oligarquias e as carências populares, o que dificulta a instituição e manutenção da cidadania. Em suas palavras,

A sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforça a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações, entre os que se julgam iguais, são de “parentesco”, isto é, cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, toma a forma de opressão. Em suma: micropoderes capitalizam em toda a sociedade de sorte que o autoritarismo da e na família se espalha para a escola, as relações amorosas, o trabalho, os *mass media*, o comportamento social nas ruas, o tratamento dado aos cidadãos pela burocracia estatal, e vem exprimir-se, por exemplo, no desprezo do mercado pelos direitos do consumidor (coração da ideologia capitalista) e na naturalidade da violência policial (CHAUÍ, 2001, p. 13-14).

Rüegg (1996) coloca que a função ou o papel social significa o conjunto das ações realizadas em resposta às expectativas daqueles que dirigem a quem é incumbido de determinado papel, expectativas essas baseadas em determinados valores os quais, por sua vez, são

traduzidos em normas de conduta social. Para que essa dinâmica se desenvolva, os valores, expectativas, as normas são delineados pelos interesses dos diversos agentes ou atores sociais, nem sempre conciliáveis. No caso brasileiro, tal dinâmica não ocorreu dessa forma, dada sua cultura autoritária. Aceitando-se o argumento de Chauí (2001), que ela utiliza para discutir a questão universitária, podem-se entender as razões pelas quais o Estado brasileiro jamais deu atenção adequada e séria à universidade até então, bem como desconsiderava posições contrárias como merecedoras de um debate igualmente sério e profundo²⁰. Ou seja, o Estado visa ofuscar o debate e anular a reflexão, escamoteando as relações de poder, por meio de estratégias discursivas (e das forças armadas) que colocam em evidência as necessidades da sociedade como se elas fossem totalmente claras e unanimemente aceitas como tal. Se antes tais necessidades eram defendidas e difundidas *em nome de Deus*, agora é em *nome da ordem e do progresso*.

Assim, embora não haja, a princípio, uma identidade constituída numa essência transcendente, isso não implica que *qualquer identidade serve* ou que alguém tenha o poder absoluto de defini-la na ausência de uma essência. Antes, as identidades são sobretudo tomadas de posição, posição esta defendida por aqueles a quem interessa tal identidade. Num contexto em que qualquer um, pelo menos em tese, pode atribuir ou desejar construir uma determinada identidade, é necessário mediar tais posições por meio de relações de poder, as quais, num ambiente autoritário, são fortemente assimétricas e pendem, assim, fortemente para apenas um dos lados da disputa. Portanto, num ambiente democrático, é necessário que as partes tenham a possibilidade e os instrumentos para discutir e negociar as identidades.

Finalmente, e diante do exposto, parece-nos que a ideia de crise assume uma nova perspectiva, pois tanto a criação do sistema educacional como a sua crise parecem ter a mesma fonte, ou seja, o próprio Estado. É ele quem *cria* de forma onipotente e autoritária, é ele mesmo que *critica* – um governo após o outro –, e é ele mesmo que *reforma* o sistema. Tudo se passa naturalmente, como se assim

20 Embora essa análise se refira à Primeira República, em grande medida se aplica a fases subsequentes da história da universidade brasileira.

devesse ser, como se o Estado fosse o detentor da verdade e de sua descoberta. Visões alternativas sequer são consideradas, senão apenas de forma retórica. Assim, a crise, no sentido de *mudar para melhor*, ou ultrapassar uma *fase crítica*, é questionável, pois tudo leva a crer que as mudanças promovidas no ensino brasileiro neste período apenas *mantiveram o curso*, ou seja, *muda-se para continuar na mesma*. É apenas um mesmo conjunto de interesses que é atendido, em detrimento de outras, sem um necessário e saudável diálogo, tão caro a uma democracia. Em outras palavras, parece-nos, portanto, que a crise da universidade é precedida de uma crise do entendimento do que é ou deveria ser a democracia.

4.5 Getúlio Vargas e a busca da identidade nacional (1930-1954)

Quando Getúlio Vargas assume o poder em 1930, por meio de um golpe militar, em função de conflitos entre as oligarquias burguesas e industriais e os militares (movimento tenentista), sua política altera os rumos da educação no país, sobretudo ao criar, ainda naquele ano, o Ministério da Educação e da Saúde Pública, ocupado primeiramente por Francisco Campos, que elabora o estatuto das universidades brasileiras e promove a chamada Reforma Francisco Campos, em 1931, e que permaneceu vigente até a LDB de 1961. Em 1934, assume Gustavo Capanema, que permanece no cargo até 1945. Em 1937, Vargas instaura o chamado *Estado Novo* (tal como com Salazar em Portugal), que termina em 1945. O Estado Novo, período controverso e emblemático da história brasileira, é rico em atividades culturais, pois é uma época em que se busca a definição de uma identidade nacional.

A chamada Reforma Francisco Campos tem como tônica a quebra do monopólio estatal do acesso ao ensino superior – nível secundário –, por meio da equiparação das escolas privadas às públicas. Do ponto de vista do ensino superior, a reforma representou a introdução do caráter universitário ao ensino estritamente profissional, bem como a criação de novas áreas além das “clássicas” engenharia, medicina e direito. Além disto, Francisco Campos convenceu Vargas da necessidade de atrair os setores católicos, apesar de terem sido contrários à revolução de 1930. Em 1931, Getúlio

Vargas introduz o ensino religioso nas escolas públicas, contrário à filosofia laica original da República (ROCHA, 2000).

Tal situação decorre do movimento da Igreja Católica para recuperar seu prestígio com o advento da república. Sua estratégia consiste em criar uma identidade nacional associada ao catolicismo, sobretudo por meio dos Congressos Eucarísticos e outras comemorações cívico-religiosas. No caso particular destes congressos, procurava-se passar a imagem de um povo unanimemente súdito do Cristo-Rei, antes mesmo de súdito da elite governante. Neste sentido, sem ter seus contornos claramente definidos nos discursos, povo, Estado e Igreja compartilhariam inimigos e valores comuns (ISAIA, 2003), configurando uma forma bem peculiar de “docilização” e subordinação da população às elites governantes.

Assim, de modo a recuperar parte do poder perdido com a laicização da sociedade, o fio condutor da Igreja é associar o laicismo à desordem, entendida como sinônimo do comunismo – este apontado como consequência do liberalismo da revolução francesa (ALMEIDA, 2007). O discurso religioso reforçava a ideia de que o país era um organismo sensível sujeito à doenças – o comunismo –, e que a Igreja seria a instituição fundamental na formação e na educação do sujeito social. Daí a necessária “união” entre Estado e Igreja, pois o “Estado necessitava contar com a legitimação do poder Eclesial para fazer valer suas propostas governamentais”, ao mesmo tempo em que a Igreja “canalizava seus esforços para a obtenção de favores junto ao novo regime” (SOUZA, 2003, p. 377).

O suposto divórcio entre Igreja e Estado é aos poucos restaurado, embora apoiado em novos parâmetros. Em outras palavras, tratou-se de construir a ideia de que “ser moderno não era pré-requisito para afastar-se dos ensinamentos da Igreja” (ALMEIDA, 2007, p. 273). Não é por acaso que a instrução primária é tão importante para o Estado e para o governo, pois irá constituir um aparato de disseminação de conceitos e dogmas estratégicos para os interesses e objetivos do Estado e da Igreja. Um ensino superior crítico também não seria exatamente desejável, daí o foco na formação de profissões técnicas.

Em discurso ao Congresso Nacional²¹, em 1933, Vargas afirmava que a herança do período imperial era grave: “O Império encerrou a sua atividade, deixando insolúveis os dois maiores problemas nacionais: o da organização do trabalho livre e o da educação” (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 123). Certamente, esse é o mote fundamental que irá balizar o pensamento do governo central, e de forma mais acentuada e autoritária durante o Estado Novo. Sua ideia é criar uma identidade nacional a partir da articulação entre esses dois vetores, trabalho e educação. No discurso de 1935, o governante deixa claro seu intuito, ao referir-se ao então Ministério da Educação e Saúde Pública:

Cumpre, ainda, acentuar que essa atuação não se exerce apenas em dois setores, como parece à primeira vista, mas em três, tecnicamente distintos — a educação popular, a saúde pública e a assistência social — exigindo cada qual atividades especiais, todas visando uma única finalidade, a cultura do homem brasileiro (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 132).

Assim, quanto à educação, em 1933, afirmava Vargas:

A instrução, como a possuímos, é lacunosa. Falha no seu objetivo primordial: preparar o homem para a vida. Nela devia, portanto, preponderar o ensino que lhe desse o instinto da ação no meio social em que vive. Ressalta, evidentemente, que o nosso maior esforço tem de consistir em desenvolver a instrução primária e profissional, pois, em matéria de ensino superior e universitário, nos moldes existentes, possuímo-lo em excesso, quase transformado em caça ao diploma. O doutorismo e o bacharelato instituíram uma espécie de casta privilegiada, única que se julga com direito ao exercício das funções públicas, relegando, para segundo plano, a dos agricultores, industriais e comerciantes, todos, enfim, que vivem do trabalho e fazem viver o país (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 125).

Em sua fala, observa-se certo desprezo pelo meio universitário, considerando-o uma espécie de fábrica de diplomas e de títulos,

21 Desde 1890, com o governo provisório, o Presidente da República pronunciava um discurso dirigido ao Congresso Nacional, cujo teor versava sobre os assuntos prioritários do país. Cf. A EDUCAÇÃO nas mensagens presidenciais (1890-1986). Brasília: MEC/INEP, 1986. v. 1.

sobretudo por haver em excesso. No entanto, em maio de 1937, pouco antes da instauração do Estado Novo (novembro), Getúlio Vargas afirma o contrário, ou seja, os graduados não têm valor econômico em outros países, diferentemente do Brasil, que precisaria investir neste nível de ensino:

É cada vez maior o número de estudantes que buscam as profissões liberais. Dai o desenvolvimento crescente do ensino superior, a ponto de se tornarem insuficientes os estabelecimentos existentes, estimulando isso a fundação de novos institutos [...]. O incremento do ensino superior não pode constituir, por enquanto, motivo de alarma. Estamos ainda longe de alcançar o grau de saturação que, noutros países, vem transformando os profissionais diplomados numa classe parasitária e sem aproveitamento econômico. É indispensável, entretanto, elevar cada vez mais a qualidade do ensino, por ser ele o principal instrumento de formação das nossas elites intelectuais e dos técnicos das profissões de maior responsabilidade na vida social. (A EDUCAÇÃO..., 1986, p. 133).

Daí Getúlio Vargas defender, desde o discurso de 1933, a instalação do que ele chamou de Universidade Técnica. Portanto, na prática, o governo Vargas só irá se preocupar, efetivamente, com a universidade a partir do Estado Novo. Nessa época, a política educacional recebe grande influência do liberalismo, especialmente das ideias de John Dewey. Destacam-se duas correntes: os liberais elitistas e os liberais igualitários (CUNHA, 1986). De um lado, destaca-se Fernando de Azevedo, para quem o ensino superior deveria ser dirigido às elites, “as verdadeiras forças criadoras da civilização”. É a partir de seu ideário que foi criada a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, transformada, em 1934, na Universidade de São Paulo – a USP (CUNHA, 1986).

A segunda corrente é representada por Anísio Teixeira, que teve Dewey como seu principal inspirador. Em sua atuação como Diretor de Educação do Distrito Federal, de 1932 a 1935, criou escolas técnicas secundárias, voltadas à formação em indústria e comércio, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. A UDF nasce com vocação científica e estrutura totalmente

diferente das demais universidades, inclusive da USP, tendo como concepção o lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada (FÁVERO, 2006a), ou seja, *a universidade é concebida como um projeto acadêmico e científico*. No entanto, sua criação sofreu grande resistência dentro do próprio governo, cujo argumento era ideológico, afirmando-se que ela seria uma esquerdista ou comunista, “qualificação mágica atribuída pelo sectarismo integralista e pelos católicos” (FÁVERO, 2006a, p. 59). Ou seja, a universidade seria uma espécie de *inimiga* da sociedade.

Assim, vários professores são presos “às vésperas” do Estado Novo, em 1936. A UDF continua em funcionamento, mas seus princípios vão se “acomodando” aos padrões do poder central, que culmina com sua reorganização em 1938 (Decreto 5.513) e sua extinção em 1939 (FÁVERO, 2006a). Paralelamente, o governo Vargas cria a Universidade do Brasil (UB), em 1937, a partir da reorganização e posterior fechamento da Universidade do Rio de Janeiro e sua conversão na “nova” universidade. O então ministro Gustavo Capanema afirma que a nova universidade fixa o padrão de ensino superior em todo o país, constituindo-se, portanto, numa instituição de significado nacional²².

A universidade oficial criada – a UB – representa, basicamente, os interesses do governo Vargas, de criação de uma identidade nacional, articulada junto com a questão trabalhista – e sua respectiva legislação – e com todo o aparato escolar de formação e instrução comercial e industrial por ele criada, bem como a privatização, por assim dizer, do ensino secundário. Do ponto de vista acadêmico e científico, a UDF (fechada em 1939) e a USP representariam melhor a perspectiva e os interesses dos intelectuais – embora não possa afirmar que houvesse unanimidade de ambos os lados. Desta forma, a contribuição da universidade oficial estará mais diretamente relacionada à formação profissional, dentro de um ambiente, sobretudo a partir de 1937, de forte censura e direcionamento governamental. Ao que tudo indica, e a despeito dos movimentos liberais e de defesa da universidade crítica, a instituição ainda se encontra distante do que se espera dela

22 Em 05 de novembro de 1965, por meio da Lei n. 4.831, a UB passa a ser chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – (FÁVERO, 2006b).

nesse sentido, ou seja, ela se mostra incapaz, enquanto instituição²³, de se fazer ouvir como crítica da sociedade, até porque a política governamental autoritária a reprime eficientemente.

Em outras palavras, se antes não havia um projeto concreto de universidade, agora o governo dá o tom: a ideia da universidade técnica, voltada para a formação profissional do cidadão trabalhador brasileiro, dentro de uma lógica autoritária e definidora da identidade nacional. Por outro lado, como tal, suas raízes estão lançadas, seja com a UDF, seja com a USP, abrindo campo para gerações futuras de intelectuais críticos quanto à sociedade e à própria universidade.

Há que se destacar, ainda, a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em pleno Estado Novo, entidade máxima dos estudantes, que irá desempenhar um papel fundamental na crítica às políticas governamentais (bem como sua posição diante da Segunda Guerra Mundial), sobretudo as educacionais.

4.6 Estado desenvolvimentista, industrialização e educação (1954-1964)

Com o fim do Estado Novo, em 1945, assume provisoriamente José Linhares, seguido por Eurico Gaspar Dutra, que governa o país até 1951, quando Getúlio Vargas é eleito Presidente da República. O governo Dutra representa uma fase de transição para um governo democrático, ainda que conservador, sobretudo a partir da Constituição de 1946.

Durante este período, avançam as perspectivas e as teses do Estado de Bem Estar Social e do socialismo, que embasam e orientam os governos de Juscelino Kubitschek (JK -1956-1961), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964) em torno de um ideal nacionalista e desenvolvimentista. A política de JK (“Plano de Metas”), cujo lema era “50 anos em 5”, era baseada no processo de substituição de importações, dentro de uma lógica de interiorização, integração nacional e urbanização acentuada, sendo o Estado o grande agente estratégico de planejamento macroeconômico, de

23 Evidentemente, diversos intelectuais se mostram contrários à orientação do Estado Novo. O que se destaca é a incapacidade da instituição universitária fazer valer sua autonomia enquanto tal.

geração de empregos por meio de gastos públicos, favorecendo a entrada do capital estrangeiro no país.

Além disto, setores organizados da sociedade, da igreja católica, espaços universitários buscam promover uma cultura popular e a constituição de uma pedagogia libertadora, problematizadora e conscientizadora, voltada para uma mudança social mais profunda (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006).

Durante a década de 1940, são criadas diversas universidades públicas e privadas. Em 1950, cerca de 10 universidades estavam implantadas no Brasil, além de diversas instituições isoladas de educação superior. Nesta época, os impactos da Segunda Guerra Mundial, em particular os da bomba atômica, a corrida armamentícia e a disputa por mercados fazem com que cresça o fomento ao trabalho científico, tornando os cientistas, em particular os físicos, profissionais muito respeitados. Nesse contexto (governo Vargas), é criada, em 1948, a Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência (SBPC); em 1949, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e, em 1950, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). Em 1951, são criados o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) (DOMINGOS NETO, [200-?]), esta última idealizada por Anísio Teixeira, seu primeiro Secretário Geral.

Quando Juscelino assume a presidência da república, é nomeado Aldo da Rosa para a presidência do CNPq. Com sua morte, JK nomeia Christóvão Cardoso “um conservador, avesso à mobilização política do mundo acadêmico e ao apoio a cientistas sociais”, o que implicou, na prática, uma redução orçamentária do órgão de 0,28% do orçamento da União para 0,09%, em 1960. Além disto, JK cria estruturas paralelas, que duplicam esforços e desperdiçam recursos financeiros para os mesmos fins (DOMINGOS NETO, [200-?]).

No início da década de 1960 o país possuía mais de 20 universidades. É nesse contexto que surge a ideia da criação da Universidade de Brasília (UnB), cuja fundação se dá em 15 de dezembro de 1961, segundo as concepções de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. A UnB é a primeira universidade brasileira concebida

como tal, ou seja, ela não é fruto da união de escolas e faculdades isoladas.

Sua estrutura é inspirada no modelo norte-americano, baseada em institutos, faculdades e unidades complementares, em que o departamento é a unidade didática básica, em substituição à cátedra vitalícia (MORHY, 2004). Assim, contrapunha ao modelo segmentado em cursos profissionalizantes, sendo flexível e moderna, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista (OLIVE, 2002).

Por outro lado, e apenas cinco dias após a criação da UnB, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Embora a UnB represente uma perspectiva inovadora e representativa do pensamento acadêmico, a LDB mantém a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas, a justaposição de escolas profissionais como forma de compor a universidade. Embora em seu Título IX, Capítulo I, Artigo 66, a lei estabeleça que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”, o Capítulo II contempla apenas a questão do ensino, apesar de atribuir “autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar” às universidades²⁴.

É interessante observar que, quando se implanta o regime de transição democrático, e embora seja criada *uma universidade enquanto projeto acadêmico e científico* – a UnB²⁵ (tal como UDF, anteriormente, criada durante o Estado Novo) –, o governo central, responsável por aquela transição democrática, implanta uma instituição oficial que reproduz o “modelo” anterior, em oposição ao novo modelo, reproduzindo, portanto, a matriz de

24 Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lhb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 26 jan. 2012.

25 A criação da UnB mereceria uma discussão à parte, dada a influência do governo norte-americano em suas diretrizes. No entanto, tal discussão não cabe neste artigo. Em outras palavras, não se trata de afirmar que a UnB (ou a UDF) seria o *modelo ideal* e a proposta do governo inconcebível, ou seja, não é uma questão de juízo de valor. Embora a UnB tenha contribuições importantes, a questão aqui diz respeito sobretudo às disputas e jogos de poder num contexto basicamente autoritário, a despeito da fase transitória democrática.

poder vigente, além de desacreditar o CNPq e criar estruturas paralelas.

Na prática, JK tinha em vista a qualificação de pessoal técnico para a implantação das indústrias de base. Nesta época, a vinculação entre a educação e a economia ganha destaque internacional com a chamada “teoria do capital humano”, segundo a qual o desenvolvimento de recursos humanos por meio do sistema educacional é pré-requisito fundamental para o crescimento econômico dos países, daí a política – educacional – de produzir competências técnicas para o emprego. Neste contexto, graças aos fóruns realizados pela Organização dos Estados Americanos (OEA), foram feitas recomendações para que os países incorporassem a educação em seus planos econômicos, daí JK inserí-la em seu programa de desenvolvimento. Foram realizados diversos fóruns internacionais e, com o patrocínio da OEA e do programa de cooperação com o governo norte-americano chamado “Aliança para o progresso”, o país incorporou as recomendações (FONSECA, 2009).²⁶

Há de se levar em conta, ainda, que a concepção da UnB e, antes, da UDF representavam interesses e pontos de vista conflitantes com aqueles de setores políticos mais tradicionais e da ala mais retrógrada da Igreja Católica, a qual ainda tinha grande influência no Congresso Nacional e em outros setores da sociedade civil (TRINDADE, 2008).

Observa-se que persiste a dicotomia entre uma perspectiva cultural e outra técnica, o que não se deu sem conflitos, ideológicos e práticos. De todo modo, o fato é que havia resistências dentro do próprio governo, principalmente entre os militares que, desde o movimento tenentista, ainda não percebiam seus interesses atendidos do ponto de vista político e ideológico. Com o fim do mandato de JK e a posterior ascensão de João Goulart, o momento se mostra propício à nova mudança radical de rumos no Brasil e ao uso da universidade a ser implantada, com base na LBD, como

26 Para além de um programa de intervenção na educação brasileira, o programa representava um esforço de afastamento de Cuba e da ideologia comunista em relação aos países latino-americanos, ou seja, funcionava também como instrumento poderoso de propaganda anticomunista, visando o alinhamento do Brasil com os ideais capitalistas norte-americanos. Para tanto, ver a dissertação de Silva: SILVA, Vicente Gil da. *A aliança para o progresso no Brasil: de propaganda anticomunista a instrumento de Intervenção política (1961-1964)*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2008.

instrumento do projeto político-ideológico de poder e de controle dos militares, que tomam o poder pela força.

4.7 Ditadura militar, repressão e educação (1964-1985)

A “ditadura militar” é implantada em 1 de abril de 1964, por meio de um golpe militar, e com o apoio implícito do governo norte-americano. Havia um temor de que João Goulart – conhecido como Jango – implantasse um governo do tipo comunista ou sindicalista no país. No entanto, é a partir de fins de 1967, preocupado com a “subversão estudantil”, que o governo federal inicia a implantação de um sistema de autoridade dentro das instituições de ensino, usando do recurso da intimidação e da repressão, plenamente implementado pelo AI-5 – Ato Institucional n.5 (FÁVERO, 2006c), a partir de 1968. A ação militar e policial incluiu a invasão da UnB diversas vezes, confronto com os estudantes (UNE), com demissão de professores e prisão de estudantes²⁷.

Para a UnB, na prática, a consequência inevitável foi a ruptura com seu modelo original (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006). Em 1964, já existiam 37 universidades no Brasil, que, em sua grande maioria, eram fruto do processo de agregação de escolas profissionalizantes (faculdades estaduais ou particulares), como é o caso das nove universidades católicas que se constituíram (MENDONÇA, 2000).

A despeito de todos os movimentos sociais, culturais e políticos da década de 1960, o país passa a viver um regime basicamente de terror, de violência e de medo, baseado na premissa de que qualquer questionamento à ordem estabelecida significa *subversão* a essa ordem. Via de regra, subversão e comunismo tinham o mesmo significado.

No campo educacional, a ação dos militares é paradoxal, pois fazem investimentos financeiros consideráveis na educação superior pública, promovendo um salto qualitativo e quantitativo das universidades brasileiras. A pós-graduação e a pesquisa científica são expandidas e modernizadas.

Em 1968, em função do movimento estudantil, são instaladas duas comissões com a finalidade de proporem propostas para conter

27 Evidentemente, a ação policial e militar não se restringiu à UnB. Em todo o país, o cerco aos intelectuais, a censura e a repressão foram a tônica.

a agitação e para formular soluções para a universidade brasileira: a Comissão Meira Mattos (em dezembro de 1967) e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU, em julho de 1968). No entanto, ao contrário do que se costuma afirmar, os relatórios não representam o mesmo ponto de vista, denotando conflitos no âmbito do próprio governo federal. De todo modo, ambos contribuíram para o que viria ser consubstanciado na reforma de 1968 (ROTHEN, 2008).

Assim, em 1968, no mesmo ano em que é editado o AI-5, os militares promoveram a reforma do ensino superior, estabelecendo o vestibular classificatório, a criação dos institutos básicos e dos departamentos, a criação de cursos de curta duração, a noção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e os regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva para os professores, além do sistema de créditos e da instituição dos colegiados de cursos.

Para a reforma, e mesmo para a criação da UnB, em 1961, contribuíram os acordos celebrados entre o governo brasileiro e o norte-americano, em particular os acordos MEC/USAID (Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional), cujo objetivo maior era garantir a vigência do sistema capitalista, criando um mercado consumidor para seus produtos²⁸. A crítica fundamental a esse acordo é sua vinculação aos interesses capitalistas dominantes

28 Segundo o verbete do “Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), disponível em seu *site*, trata-se de uma “série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a *Comissão Meira Mattos*, criada em 1967, e o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971)”. Cf. GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” - HISTEDBR. [*Site*]. **Glossário**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 04 jun. 2012.

(PINA, 2008). Isso implicaria que a universidade brasileira deveria ter como princípios básicos o rendimento e a eficiência (FÁVERO, 2006c).

Durante o governo militar o setor educacional se expandiu. No início da década de 1980, o país possuía cerca de 40 universidades públicas e cerca de 20 privadas. As universidades públicas foram equipadas com instalações adequadas, laboratórios e bibliotecas, os docentes e servidores foram profissionalizados e os salários pagos eram razoáveis (MORHY, 2004). No total, em 1980, estavam instaladas no país 882 instituições de ensino superior (MACEDO et al., 2005)²⁹.

Deste modo,

as concepções teóricas e modelos organizacionais decorrentes das reformas universitárias nos anos de 1950, 1960 e 1970 articulam-se a uma concepção tecnicista de educação que considerava possível pensá-la num quadro de modernização produtiva, de desenvolvimento planejado pelo Estado. Assim, nesse contexto e nessa lógica, os sistemas educativos precisavam tornar-se eficientes, formando os recursos humanos que seriam demandados pelo processo de industrialização, de integração nacional e de modernização, em geral (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006, p. 147).

O crescimento do setor privado se dá em função do apoio governamental obtido pelos empresários, através de imunidade fiscal, incentivos fiscais, garantia de pagamento de mensalidade dos alunos por meio de bolsas de estudo distribuídas pelo poder público, dentre outros (CUNHA, 2007).

Em termos quantitativos, a contribuição da universidade é notável, graças à expansão da graduação e da pós-graduação. Por outro lado, a lógica implementada pelo governo militar implicava uma instituição não reflexiva, porém voltada para o desenvolvimento científico em sua vertente tecnológica e direcionada para o processo

²⁹ Embora não seja objeto de interesse central, destaca-se que o governo militar, em 11 de agosto de 1971, sanciona a Lei 5.692, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus (Trata-se da LDB para esses níveis de ensino). A LDB de 1961 para o ensino superior fica mantida.

produtivo industrial, ainda incipiente no Brasil até a década de 1950. Neste sentido, no final da década de 1960, Darcy Ribeiro (1969), um dos autores mais emblemáticos acerca da instituição universitária, analisa a universidade e aponta o que entende como sendo as principais crises que a universidade vivia:

- Conjuntural. Deriva dos impactos das transformações de uma sociedade industrial para uma nova civilização, baseada numa revolução científica e tecnológica – revolução termonuclear. Tal crise se manifesta nos países mais avançados por meio da convocação dos investigadores e laboratórios para tarefas da guerra fria e quente. Da mesma forma, é resultante das tensões oriundas das atividades produtivas e dos serviços que exigem e absorvem conteúdos técnico-científicos cada vez em maior grau, exigindo preparação universitária para toda a força de trabalho.
- Política. Decorrente do fato de que as universidades estão sujeitas a expectativas opostas de setores que as querem conservadoras e disciplinadas, e de setores que desejam instituições renovadoras e te mesmo revolucionárias. Tal situação acaba criando manifestações estudantis e docentes quando estes passam a criticar a ordem vigente.
- Estrutural. Porque os problemas que sem colocam ante a universidade não podem mais ser resolvidos no quadro institucional vigente. Como as estruturas vigentes não são cristalizações de modelos ideais, livremente escolhidos, mas resíduos históricos de esforços seculares para criar universidades dentro de condições adversas, nelas se fixaram múltiplos interesses que operam como obstáculos para sua transformação.
- Intelectual. Tem a ver com o desafio de estudar melhor a própria universidade a fim de conhecer, precisamente, as condicionantes a que está sujeita e os requisitos para sua transformação.

- Ideológica. Decorrente do fato de que os próprios universitários se dividem em relação ao caráter das transformações, uma vez que elas podem contribuir tanto para que a universidade opere de modo mais eficazmente, como agente da conservação da ordem instituída, como para que se constitua em um motor de transformação da sociedade global.

Diante de tais situações, o autor pondera que a universidade brasileira deveria seguir o caminho do “crescimento autônomo”, em vez de basear sua atuação no que ele chamou de “modernização reflexa”. Em termos ideológicos, o autor defendia o princípio fundamental da autonomia como a base da instituição, ao invés de se limitar a copiar ou imitar modelos estrangeiros, alheios à realidade brasileira (RIBEIRO, 1969). Apesar de sua crítica, o regime militar somente terminará em meados da década de 1980, quando se inicia a chamada “Nova República”.

Ao mesmo tempo, e apesar da repressão, os intelectuais, os sindicalistas, artistas, políticos, estudantes e sociedade civil organizada, de forma geral, continuaram a denunciar os abusos, fosse através de livros, da música ou de outras formas de expressão³⁰. Dentre eles, Florestan Fernandes (1975) afirma que a reforma universitária continuava a ser vista como uma pura reforma do ensino superior e que a instituição estaria presa a uma tradição cultural estreita, apegada a um ensino livresco de segunda mão, ou seja, atrelada à transferência e absorção de conhecimentos produzidos originalmente no exterior.

Em 1981 é criada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), transformada em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (mantendo a sigla), após a promulgação da Constituição Federal em 1988. Também foi expressivo o movimento das “Diretas Já”, campanha para eleição presidencial que iniciou em 1983.

Tal como Darcy Ribeiro, outros continuam a apontar os problemas que assolavam o ensino superior e a universidade em especial, tal como Janne (1981), formulados nos seguintes termos:

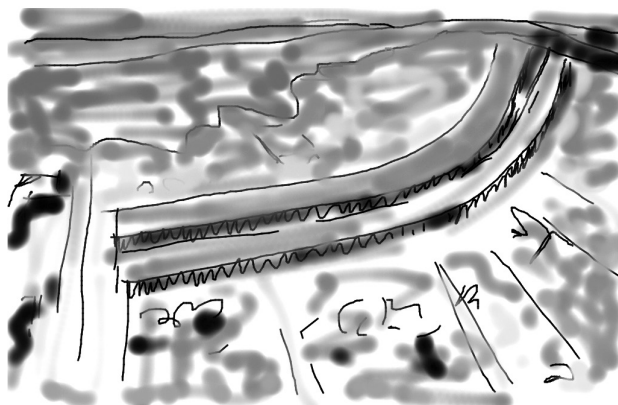
30 Destacam-se, dentre outros, políticos como Fernando Henrique Cardoso, Tancredo Neves, Pedro Simon, bem como a figura do então sindicalista, Luís Inácio Lula da Silva.

- Em termos institucionais: controle público x autonomia
- Em termos pedagógicos: liberdade acadêmica x ensino socialmente integrado
- Em termos econômicos: demanda social x demanda econômica
- Em termos decimológicos: orientação/aconselhamento x seleção (liberdade de acesso x *numerus clausus*)
- Em termos da formação profissional: especialidade x polivalência; ensino x pesquisa
- Em termos de finalidade: humanismo universal x desenvolvimento econômico; cultura geral desinteressada x formação pragmática em função de uma profissão
- Em termos da ação: tradições x visões de progresso

Como se pode perceber, o autor antepõe, basicamente, duas concepções a princípio contraditórias, uma apoiada nos ideais humanistas e outra apoiada nos ideais tecnicistas, por assim dizer. O fato é que, com o tempo, o regime democrático começa a ganhar a simpatia da maioria no país, inclusive entre os próprios militares, até que o regime militar acaba por entrar em decadência, culminando com a eleição de Tancredo Neves para a Presidência da República, em 1985. Finalmente, o país começaria a entrar em sua fase democrática, embora ainda viesse a experimentar vários tropeços.

Com a emergência da Nova República, como se verá a seguir, o Brasil começa a adentrar uma nova fase em sua história, passando a configurar um país supostamente democrático, ávido por ingressar no rol dos países avançados, deixando de ser um país subdesenvolvido e tornando-se um “país emergente”. De certo modo, nesta fase, o Brasil assume seu ideal de se tornar um país capitalista, democrático e independente, mas não sem tropeços e sem resistências.

(Página deixada propositadamente em branco)



5 UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E POLÍTICA:

UMA SÍNTESE CRÍTICA DA ATUALIDADE

5.1 A Nova República em seus primeiros passos: Tancredo Neves e José Sarney (1985-1989)

O regime militar chega ao fim, culminando com a emergência de uma fase denominada “Nova República”, marcada por eventos significativos. No plano econômico, já havia chegado ao fim o “milagre econômico”, período entre 1968 e 1973 (ainda durante o regime militar), em que o PIB do país crescera a uma taxa em torno de 11% ao ano, enquanto no período entre 1964 e 1967 crescera apenas 4,2% ao ano. Neste mesmo período, a inflação caíra de 25,5% para 15,6%, além do crescimento expressivo das exportações. Aliado a um ambiente externo favorável (termos de troca favoráveis, forte expansão do volume de comércio internacional, baixas taxas de juros e farta disponibilidade de crédito no mercado externo), pode-se

afirmar que o período 1968-1973 foi caracterizado por uma grande expansão real da moeda e do crédito, e esse último foi canalizado para o setor privado (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2007). Por outro lado, a década de 1980 foi nomeada de “a década perdida”, em função da estagnação econômica que se verifica, embora do ponto de vista político o país tenha avançado com o fim da ditadura militar.

Assim, em meio à “crise da dívida” e das dificuldades fiscais do Estado brasileiro, no início da década de 1980 são reduzidas as dotações para a ciência e tecnologia. A partir de 1985, com a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, as dotações voltam a crescer, sendo definidos instrumentos para uma mudança de política, de modo a proporcionar uma maior aproximação entre o setor produtivo e o sistema de ciência e tecnologia. Em 1985, é criado o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), ao passo que a “Nova Política Industrial”, de 1988, previa a concessão de subsídios para as empresas, condicionada à definição de um Plano de Desenvolvimento Tecnológico Industrial (PDTI), mas que não teve impacto significativo (DELGADO; ÉSTHER; CONDÉ; SALLES, 2009).

No plano político, destaca-se a campanha das “Diretas já”, na esteira do clima de reivindicações do movimento sindical e estudantil do final da década de 1970, o qual tomou as ruas em prol de eleições para presidente da república, culminando com a eleição, pelo Colégio Eleitoral, de Tancredo Neves como Presidente e José Sarney como vice. Tancredo era um político basicamente de oposição ao regime militar, enquanto Sarney pertencia ao partido que apoiara oficialmente a ditadura. Assim, surgiu uma composição política que articulava oposição e situação, embora em seus partidos de origem existissem outros membros não tão afinados com a linha ideológica de seus próprios partidos. Em outras palavras, configurou-se mais uma articulação de interesses do que uma proposta política original para o país.

Vítima de um grave problema de saúde, Tancredo Neves morre antes mesmo de assumir a presidência¹. Assume José Sarney que,

¹ Oficialmente, Tancredo Neves foi declarado morto em 21 de abril de 1985, às 22 horas e 23 minutos, em função de uma diverticulite. Até os dias de hoje, ronda algum mistério sobre a real causa do seu falecimento, incluindo até a hipótese de assassinato.

segundo alguns analistas, revive a prática anterior a 1964 de distribuir cargos ministeriais em função de apoio político no Congresso. O Ministério da Educação é “vítima” deste processo, tendo sido dirigido por quatro ministros ao longo do mandato presidencial². Em função da trajetória política, Sarney sofreu grande resistência, que em parte foi atenuada no campo econômico, mas somente num primeiro momento, quando do lançamento do chamado “Plano Cruzado” (com a implantação da nova moeda com o mesmo nome e o congelamento de preços ao consumidor), conduzido pelo então Ministro Dílson Funaro, com o objetivo de controlar a inflação e estabilizar a moeda e a economia. Após um período de relativo sucesso, a continuidade do plano (com o Plano Cruzado II e a liberação dos preços) se mostra catastrófica e a economia se desestabiliza novamente, o que será resolvido, a partir do governo Itamar Franco e depois consolidado com Fernando Henrique Cardoso, a despeito da tentativa do governo de Fernando Collor de Melo.

No que se refere à educação, destaca-se o papel da nova Constituição (1988)³, que no Título VIII, Capítulo III, Seção I, entre os artigos 205 a 214, define as diretrizes fundamentais para o país. Já em seu artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Segundo a Constituição Federal, seu texto original, o ensino será ministrado nos seguintes princípios (art. 206):

- I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

2 Marco Maciel (15/03/1985 a 14/02/1986); Jorge Bornhausen (14/02/1986 a 05/10/1987); Aloísio Guimarães Sotero (interino, de 06/10/1987 a 30/10/1987); Hugo Napoleão do Rego Neto (03/11/1987 a 16/01/1989); e Carlos Corrêa de Menezes Sant’anna (16/01/1989 a 14/03/1990).

3 Todas as citações a seguir da Constituição Federal Brasileira de 1988 foram extraídas do texto original disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm>. Acesso em: 28 fev. 2012.

- IV gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII garantia de padrão de qualidade.

O texto ressalta a valorização do magistério, impondo, inclusive, plano de carreira e regime jurídico para todo o funcionalismo público, além de explicitar princípios democráticos como a igualdade de condições, liberdade de pensamento, pluralismo de ideias, gestão democrática, dentre outros ao longo da Constituição. Por outro lado, reitera a tendência de atribuir às escolas privadas (empresas) a possibilidade de outorgar títulos.

No caso específico das universidades, o artigo 207 estabelece que as mesmas “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Da mesma forma, o texto constitucional (artigo 208) reafirma que o dever do Estado para com a educação deverá ser efetivado mediante a garantia de:

- I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

- V acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Observa-se que o ensino superior está subentendido no inciso V, através da garantia de acesso, mas apenas mediante a capacidade de cada um, ou seja, pressupõe alguma forma de avaliação para acesso ao nível superior, contrariamente ao ensino fundamental, considerado – o que é adequado, evidentemente – obrigatório, independentemente da idade de acesso. Daí a expressão “ensino fundamental”.

Também é estabelecido (artigo 214) que deverá ser formulado um plano nacional de educação, articulando todos os níveis de ensino, de forma a obter a:

- I erradicação do analfabetismo;
- II universalização do atendimento escolar;
- III melhoria da qualidade do ensino;
- IV formação para o trabalho;
- V promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Ressalta-se, ainda, um dos grandes avanços, o financiamento da educação, em seu artigo 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

A Constituição Federal também possibilitou a transformação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), fundada em 1981, em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, mantendo-se a sigla original.

Em seus últimos dias de governo, Sarney autoriza as universidades a realizarem concursos públicos, bem como reajusta os vencimentos de seus servidores – professores e funcionários técnicos-

administrativos. No entanto, não se pode afirmar que o governo teve um projeto ou uma política para o ensino superior, embora essa fosse a expectativa de alguns setores da sociedade, dado o regime democrático que se instalava, consubstanciado e garantido pela nova Constituição Federal de 1988, a qual enterra, em definitivo, a ditadura militar, e define a orientação fundamental da educação. Na prática, o governo deixa escapar uma oportunidade para definir melhor os rumos da educação superior no país.

5.2 Nova República, “novos tempos”: Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1993)

Em 1989, são realizadas, pela primeira vez, após a queda do regime militar, eleições diretas para presidente da república. É eleito Fernando Collor de Mello, jovem político do estado de Alagoas, que derrota Luis Inácio “Lula” da Silva. Seu vice-presidente é Itamar Franco, político mineiro conhecido. Collor se tornou conhecido como governador do estado de Alagoas, sobretudo por investir na “caça aos marajás”⁴ do serviço público como uma espécie de capital político, ao representar um paladino contra a corrupção e os abusos no setor. Ele próprio procurava divulgar uma imagem de “super-homem”, sempre aparecendo na mídia, ora pilotando uma aeronave, ora fazendo caminhadas e praticando esportes e assim por diante, mostrando uma personalidade forte, de temperamento combativo, arrojado, forte e vaidoso ao mesmo tempo. Muitos – uma espécie de senso comum entre determinados setores da intelectualidade – viam em Collor um candidato “fabricado”, incapaz de concorrer à presidência e vencer o pleito. No entanto, o candidato alcançou real expressão nacional e foi eleito. A campanha presidencial foi considerada como a mais democrática de todos os tempos. À época, a revista *Veja* noticiava:

Para os 82 milhões de brasileiros que puderam escolher, pela primeira vez em 29 anos, quem será o futuro presidente da República, a sucessão de 1989 ficará na História como a mais democrática de todas as eleições já realizadas no país – em nenhuma delas a

⁴ “Marajá” é o termo utilizado para identificar servidores públicos que recebiam vencimentos muito acima da média do que deveriam receber, constituindo salários muito elevados para o padrão do cargo, embora com amparo legal em muitos casos.

liberdade foi tão ampla, em nenhuma a participação popular foi tão grande.⁵

O fracasso dos planos econômicos do governo Sarney fez com que Collor implantasse o controverso “plano heterodoxo”, Plano Collor, conduzido pela Ministra Zélia Cardoso de Melo. A inflação à época ultrapassava os 80% mensais, e a moeda – cruzado novo – não tinha quase valor algum, portanto. Assim, tão logo assumiu, em março de 1990, o presidente ordenou a implantação do plano, que consistiu no seguinte mecanismo: Foi confiscado todo o dinheiro de todos os cidadãos – tanto da conta corrente quanto da poupança – que estivesse acima de 50.000 cruzados novos, além de 80% das aplicações no *overnight* e demais produtos financeiros. Ou seja, cada cidadão ficou apenas com até 50.000 cruzados novos em seu poder, nos bancos. O plano previa que todo o dinheiro retido seria devolvido depois de dezoito meses, com juros de 6% ao ano. Em 1991, é lançado o Plano Collor II, de modo a conter a chamada ciranda financeira da economia, em que a especulação financeira predomina em relação aos investimentos produtivos. Na prática, foram movidas milhares de ações judiciais para a devolução antecipada do dinheiro confiscado.

No bojo da política econômica, Collor promove a abertura da economia ao mercado internacional, até então sob forte regulação. Seu exemplo emblemático são os automóveis, os quais compara a “carroças” em relação àqueles disponíveis nos mercados dos ditos países desenvolvidos. A partir de 1990, desencadeia o processo de privatizações, começando pela Usiminas, empresa siderúrgica do governo federal. Tal política se manteve até a eleição de Luis Inácio “Lula” da Silva. Nesse sentido, a política econômica passa a privilegiar o mercado como agente econômico fundamental, baseada na livre concorrência sob regulação do Estado. Seu objetivo é forçar a melhoria da planta industrial brasileira mediante processos de modernização e de inovação, tanto na produção quanto nos sistemas de gestão, induzida pela concorrência internacional.

5 COLLOR chega à praia. **Arquivos Veja**, Rio de Janeiro, 24 dez. 1989. (Coleção Fernando Collor de Mello). Disponível em: <http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_24121989.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2012. Convém ressaltar que as eleições na Primeira República sempre foram alvo de desconfiança em termos da “honestidade” do processo.

Dentre outras medidas, destaca-se o fim da reserva de mercados para os computadores pessoais, e a extinção do Ministério da Ciência e Tecnologia (recriado por Itamar Franco), com a consequente instituição do Programa de Competitividade Industrial, cuja ênfase era a abertura às importações de equipamentos que pudessem favorecer a modernização tecnológica de diversos ramos empresariais. Ainda, foram criados o Plano para Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI) – envolvendo o Programa de Desenvolvimento Tecnológico da Indústria (PDTI) e o Programa de Desenvolvimento Tecnológico da Agricultura (PDTA) – e o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) (DELGADO; ÉSTHER; CONDÉ; SALLES, 2009).

Na política, seu governo foi marcado por uma série de escândalos e suspeitas de corrupção. A mais famosa envolveu seu irmão, que denunciou o “esquema PC”, relativo a Paulo Cesar Faria, ex-tesoureiro da campanha de Collor⁶. Decorrente da situação insustentável que se instalou, além de outros desgastes tal como o plano econômico, foi aberto um processo de *impeachment* contra o presidente.

O processo de *impeachment* foi precedido por muita pressão da sociedade. O movimento mais conhecido foi o dos “caras-pintadas”, por conta dos jovens e estudantes que pintaram o rosto de verde e amarelo e organizaram passeatas pelo afastamento do presidente, nos meses de agosto e setembro de 1992. Com a intensificação das denúncias contra Paulo César Faria – acusado de cometer crimes de enriquecimento ilícito, evasão de divisas e tráfico de influência –, emergiu o “Movimento pela Ética na Política”, composto por diversas entidades civis, dentre elas a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outras, além do envolvimento de alguns partidos políticos e da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Apesar da reação e do apelo de Collor para que os estudantes e jovens se vestissem de verde e amarelo, o movimento se vestiu de preto, e o dia 16 de agosto ficou conhecido como o “domingo

6 Um resumo do caso pode ser encontrado em: RAIOS na renda: as exóticas declarações de PC Farias ao Fisco vêm a público e Pedro Collor intensifica seus ataques ao irmão do presidente. **Arquivos Veja**, 20 maio 1992. (Coleção Fernando Collor de Mello). Disponível em: <http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_20051992.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2012.

negro”, em sinal de luto contra a corrupção. As passeatas alcançaram números da ordem de 100 mil pessoas. Com a aprovação da abertura do processo de *impeachment*, a manifestação de setembro, em São Paulo, alcançou cerca de 750 mil pessoas. Collor renuncia em 29 de dezembro de 1992, sendo condenado por crime de responsabilidade. Por conta disto, seus direitos políticos foram cassados e ficou inelegível por oito anos. Em seu lugar, assume o vice-presidente Itamar Franco.

No campo da educação, incluindo o nível superior, Collor não tem um projeto nem um programa. Ao contrário, ele procura desmontar o aparato vigente, sendo a extinção da CAPES a evidência mais forte desta política. A CAPES havia sido criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, durante o segundo governo de Getúlio Vargas, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”, dada a necessidade nos diversos ramos de atividade, tais como física, matemática, dentre outros. Em 1961, a CAPES subordina-se diretamente à Presidência da República.

Com o regime militar, uma nova direção assume a entidade, que volta a se subordinar ao Ministério da Educação e Cultura. Em 1970, são instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação. Em julho de 1974, a estrutura da CAPES é alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”. É reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em 28/12/1981, pelo Decreto nº 86.791. É também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Por meio da Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990, Collor extingue a CAPES, o que desencadeia intensa mobilização. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizam a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, revertem a medida. Em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES é recriada pela Lei nº 8.028.

Finalmente, a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, autoriza o poder público a instituir a CAPES como Fundação Pública⁷.

Destaca-se, ainda, a criação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES), em 23 de maio de 1989, sendo sua primeira presidente a reitora da Universidade Federal de Minas Gerais, Vanessa Guimarães Pinto, eleita em 22 de agosto de 1990. Em seu artigo 1º, o estatuto da ANDIFES a define como uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, e congrega as instituições federais de ensino superior, por meio de seus reitores ou dirigentes máximos em exercício⁸. Institucionalmente estabelecidos no artigo 2º do seu estatuto, os objetivos da ANDIFES são:

- I A integração das instituições federais de ensino superior, sua valorização e defesa;
- II A representação do conjunto de suas filiadas, inclusive judicial, exercida na forma prevista do art. 12º, *in fine*, deste Estatuto, e ainda, com observância do disposto no inciso XIII do artigo 10.

Para tanto, o art. 3º define as seguintes atividades sob sua responsabilidade:

- I Promoção de estudos e projetos, inclusive de natureza interdisciplinar e interinstitucional, através de congressos, conferências, seminários, encontros e outros eventos;
- II Intercâmbio de informações e experiências com instituições de ensino e pesquisa, entidades culturais, científicas e tecnológicas nacionais e estrangeiras;
- III Articulação com os diversos entes públicos nas esferas federal, estadual e municipal;
- IV Assessoramento às instituições federais de ensino no equacionamento de questões político-administrativas, jurídicas e técnicas

7 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. [Site]. **Sobre a Capes**: história e missão. [2006?]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

8 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Estatuto**. 2008. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=64>. Acesso em: 25 fev. 2012.

Sua atuação ainda é tímida, embora represente uma iniciativa fundamental para a representação política dos interesses das instituições federais de ensino. Mas, somente no governo de Lula, é que a ANDIFES exercerá, efetivamente, seu papel de representação.

Com a queda de Collor e a ascensão de Itamar, é lançado o Plano Real, sob a responsabilidade do seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, nomeado em 1993. Neste ano, o ministro lança o documento “Programa de Ação Imediata” (PAI), o qual aponta os problemas centrais que justificam o lançamento de um pacote econômico:

A economia brasileira está sadia, mas o governo está enfermo. O diagnóstico sobre a causa fundamental da doença inflacionária já foi feito. É a desordem financeira e administrativa do setor público, com seus múltiplos sintomas:

penúria de recursos para o custeio dos serviços básicos e para os investimentos o governo que são indispensáveis ao desenvolvimento do país;

vazamento dos recursos da República pelos ralos do desperdício, da ineficiência, da corrupção, da sonegação e da inadimplência;

endividamento descontrolado dos Estados, Municípios e bancos estaduais;

exacerbação dos conflitos distributivos em todos os níveis.

A desordem financeira acaba por comprometer uma faculdade absolutamente essencial do Poder Público, que é interpretar as prioridades da Nação na ordenação do gasto público. Se o governo não consegue praticar uma política fiscal voltada para o futuro, o Banco Central, por seu lado, se vê impossibilitado de praticar uma política monetária ativa (BRASIL. Ministério...,1993).

Os argumentos prosseguem, apontando-se os caminhos a serem seguidos:

A prescrição essencial do tratamento também é conhecida. O governo precisa arrumar sua própria

casa e pôr as contas em ordem. A reorganização financeira e administrativa do setor público tem implicações que vão muito além do econômico. É uma tarefa de salvação nacional e um desafio político que pode ser resumido nos seguintes termos:

O Brasil só consolidará sua democracia e reafirmará sua unidade como Nação soberana se superar as carências agudas e os desequilíbrios sociais que infernizam o dia-a-dia da população;

A dívida social só será resgatada se houver ao mesmo tempo a retomada do crescimento auto-sustentado da economia;

A economia brasileira só voltará a crescer de forma duradoura se o país derrotar a superinflação que paralisa os investimentos e desorganiza a atividade produtiva;

A superinflação só será definitivamente afastada do horizonte quando o governo acertar a desordem de suas contas, tanto na esfera da União como dos Estados e Municípios;

E as contas públicas só serão acertadas se as forças políticas decidirem caminhar com firmeza nessa direção, deixando de lado interesses menores.

É isto que a sociedade brasileira espera de suas autoridades legitimamente constituídas. Não há como adiar as decisões nem simular uma normalidade que não existe sob pena de comprometer a crença na democracia e o próprio futuro do País. Trata-se portanto de agir, e agir de imediato. A recuperação das finanças públicas não é uma mera questão de gastar menos e arrecadar mais. Ela envolve uma ampla reorganização do setor público e de suas relações com a economia privada, incluindo:

- I corte e maior eficiência de gastos;
- II recuperação da receita tributária;
- III fim da inadimplência de Estados e Municípios em relação as dívidas com a União;
- IV controle e rígida fiscalização dos bancos estaduais;

V saneamento dos bancos federais;

VI privatização.

O conjunto de medidas que se apresenta a seguir enfrenta esse desafio a partir da sua vertente mais árdua: o estabelecimento da verdade orçamentária nas contas da União, tanto pelo lado da despesa como da receita. Nesse ponto cabe um alerta: assumir a reorganização do setor público como missão fundamental das forças políticas não isenta as elites econômicas da sua parcela de responsabilidade (BRASIL. Ministério..., 1993).

Tal descrição consiste no diagnóstico oficial acerca da realidade econômica brasileira da época. Os ajustes estruturais e o saneamento das contas públicas se faziam necessários há muito tempo, apesar dos planos econômicos anteriores, que acabaram por fracassar por diversos motivos. Assim, é lançado o Programa de Estabilização Econômica ou Plano Real, concebido e implementado em três etapas:

- a) o estabelecimento do equilíbrio das contas do Governo, com o objetivo de eliminar a principal causa da inflação brasileira;
- b) a criação de um padrão estável de valor que denominamos Unidade de Valor -URV;
- c) a emissão desse padrão de valor como uma nova moeda nacional de poder aquisitivo estável -o Real (BRASIL. Ministério... 1994).

O plano alcança êxito notável. Finalmente, a inflação é controlada, o que confere a Fernando Henrique Cardoso um forte “capital político”, o que levará à sua eleição como Presidente da República em 1994.

No campo educacional, o governo Itamar pouco realizou. Destaca-se a regulamentação, pela Lei 8.958, das fundações de apoio às universidades. Criadas na década de 1970 pelo governo militar, são órgãos destinados a dar suporte a determinadas atividades das universidades, podendo contratar e realizar determinados serviços. Contrariamente a Collor, que nomeou durante seu curto mandato três ministros da educação, Itamar teve apenas Murilo Hingel à frente do ministério. Embora sensível à questão educacional envolvendo as

universidades, não se observaram avanços. O governo seguinte é que se incumbiria de promover, finalmente, uma mudança substancial e controversa nos rumos da educação brasileira. De todo modo, a orientação político-ideológica começa a se configurar de forma clara, qual seja, aquela que se caracteriza pelo mercado como agente fundamental da ação econômica, relegando-se o Estado ao papel de regulador em casos especiais. Se para a universidade não foi desenhado nenhum projeto, é porque o ideário a ser implementado pressupunha uma orientação que haveria de ser formulada, mas não por um governo que chegava ao fim, após um processo de “demissão” de um presidente que representava uma espécie de super-herói popular. Itamar não conseguiria, em tão pouco tempo, reformular a universidade, tarefa que coube ao seu sucessor, por ele capitalizado, Fernando Henrique Cardoso.

5.3 O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e a educação: reforma do Estado e a universidade

O sucesso do Plano Real capitalizou Fernando Henrique Cardoso (FHC), que foi eleito Presidente da República para o período 1995-1998, pelo Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), e posteriormente reeleito para o período seguinte. De modo geral, seu governo pode ser caracterizado por aprofundar o que Collor de Mello começara, ou seja, a abertura da economia brasileira ao mercado internacional, dentro do amplo processo da globalização. Ex-professor universitário, intelectual e escritor, FHC representava uma oportunidade de conduzir o país rumo ao desenvolvimento econômico e social. Para tanto, adotou uma série de políticas e de medidas, incluindo privatizações e terceirizações para a chamada reforma do Estado, conforme pode ser observado no documento Plano de Ação Imediata, além de diversos pronunciamentos e reportagens em mídia. Deste modo, setores anteriormente sob controle e execução do poder público passaram às mãos da iniciativa privada. A mesma lógica se deu na implementação das relações trabalhistas, com o governo afrouxando uma série de conquistas históricas dos trabalhadores. O discurso governamental era que os conflitos entre patrões e empregados deveriam ser por eles resolvidos, dentro da lógica da negociação. Isso implicou uma discussão acerca

do modelo sindical brasileiro, tema não menos polêmico que o da educação, mas que aqui não será discutido⁹. A lógica econômica implantada pressupõe a capacidade inovativa das empresas, o que não ocorre num primeiro momento.

Com a economia equilibrada, o governo avança no sentido de promover uma racionalização da máquina estatal, dentro da chamada “Reforma do Estado”, na direção da chamada “gestão pública gerencial”, na esteira de um amplo movimento internacional neste sentido.

Com o suposto fim do socialismo (KURZ, 1993), a decadência do modelo fordista enquanto modo de desenvolvimento e a intensificação da globalização (LIPIETZ, 1991), ou seja, a queda do modelo de bem estar social, apoiado na intervenção estatal, no sistema de seguridade e nos gastos governamentais para incrementar o desenvolvimento econômico e gerar empregos – implementado por meio do *New Deal* –, os movimentos neoconservadores buscaram aumentar a eficiência do Estado por meio das premissas neoliberais, aliando tais concepções ao movimento gerencialista, culminando numa abordagem que se tornou conhecida como a “Nova Gestão Pública” (*New Public Management*) (PAULA, 2005). As bases da Nova Gestão Pública foram estabelecidas a partir das experiências da Inglaterra – conduzida por Margaret Thatcher –, Austrália e Nova Zelândia, sendo caracterizadas por descentralização do aparelho do Estado, privatização das estatais, terceirização de serviços públicos, regulação estatal das atividades conduzidas pelo setor privado, e uso de ideias e ferramentas advindas do setor privado (PAULA, 2005, p. 47).

O gerencialismo torna-se um dos fundamentos do capitalismo britânico, fazendo reemergir a cultura empreendedorista, mas é nos Estados Unidos que assume uma espécie de “espírito da época”, sendo difundido para diversos países, incluindo o Brasil. É no bojo do ufanismo da era Reagan que tal lógica é alimentada, abastecendo

9 Ver uma análise interessante sobre essa temática, relativa ao período FHC, em COSTA, Márcia da Silva. Reestruturação produtiva, sindicatos e a flexibilização das relações de trabalho no Brasil. *Revista de Administração de Empresas* (RAE Eletrônica), São Paulo, v.2, n.2, jul.-dez. 2003; e em FARIA, José Henrique de; KREMER, Antônio. Reestruturação produtiva e precarização do trabalho: o mundo do trabalho em transformação. *Revista Eletrônica de Administração* (REAd), Rio Grande do Sul, v.10, n.5, set.-out. 2004.

o imaginário social com fantasias de oportunidade de progresso baseado na iniciativa individual (PAULA, 2005). O gerencialismo se baseia nas seguintes premissas e crenças:

- O progresso social ocorre pelos contínuos aumentos na produtividade econômica;
- A produtividade aumenta principalmente através da aplicação de tecnologias cada vez mais sofisticadas de organização e informação;
- A aplicação de tecnologias se realiza por meio de uma força de trabalho disciplinada segundo o ideal da produtividade;
- O *management* desempenha um papel crucial no planejamento e na implementação das melhorias necessárias à produtividade;
- Os gerentes têm o direito de administrar (PAULA, 2005, p. 56).

Nos Estados Unidos, o movimento gerencialista contribuiu fortemente para criar um novo imaginário organizacional e social, a chamada “cultura do *management*”, que se caracteriza por crença no livre mercado, visão do indivíduo como empreendedor, culto da excelência como forma de aperfeiçoamento, culto de símbolos e figuras emblemáticas, palavras de efeito (inovação, sucesso, excelência etc.), crença em tecnologias gerenciais que permitem racionalizar as atividades organizadas grupais (PAULA, 2005, p. 57).

Tais crenças migraram para outros domínios da vida social, incluindo o setor público, passando a representar as necessidades de empresas e governos (PAULA, 2005). Desta forma, criou-se uma espécie de antítese para o modelo burocrático, considerado, a partir da crise do modelo de bem estar social, como um mal a ser combatido. Assim, desde o início dos anos de 1980, o ideário liberal tem influenciado o pensamento acerca do desenvolvimento econômico, inclusive para a América Latina. Neste sentido, destaca-se o papel desempenhado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Suas teses se consolidam durante os anos de 1990, e servem de base para o chamado “Consenso de Washington”, realizado

em 1989, cujas recomendações para os países latino-americanos – baseadas nas experiências do Reino Unido e outros países que seguiram a orientação para o mercado – apontavam para um ajuste estrutural do déficit público, redução do tamanho do Estado, privatização das estatais, abertura ao comércio internacional, fim das restrições ao capital externo, abertura financeira às instituições internacionais, desregulamentação da economia, reestruturação do sistema previdenciário, investimento em infraestrutura básica, e fiscalização do gasto público (PAULA, 2005, p. 113).

É neste contexto, e baseado nos ideais explicitados, que o governo FHC cria o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo comando é entregue a Luiz Carlos Bresser Pereira, que estuda e analisa a experiência britânica e propõe seu modelo de reforma do Estado. Segundo Bresser Pereira (1996), no Brasil, nos anos de 1980, assistiu-se à crise do Estado, em termos fiscal, das estratégias de intervenção e da forma burocrática pela qual ele é administrado. Se em decorrência disso alcançou-se um processo de desaceleração econômica e o aumento de níveis de desemprego, o caminho não seria provocar o definhamento do Estado, mas sim fortalecê-lo. Nessa linha de ação, e segundo o entendimento do governo brasileiro, a administração pública burocrática concentra-se em processos definidos, sem considerar a alta ineficiência envolvida, de modo a evitar o nepotismo e a corrupção. Assim, adota mecanismos de prevenção, estabelecendo controles estritos legais. Como não há indicadores claros de desempenho, a alternativa é controlar os procedimentos. Por sua vez, a administração pública gerencial é orientada para o cidadão e visa atender suas necessidades, por meio de descentralização e delegação de autoridade e de responsabilidade ao gestor público, aferindo-se o desempenho mediante indicadores acordados e definidos em contrato (PEREIRA, 1996), o chamado “contrato de gestão”.

O início do governo FHC é inaugurado com uma percepção basicamente passiva sobre o desenvolvimento tecnológico – com exceção de ações de apoio ao setor de informática. Era grande a expectativa de que a abertura econômica pudesse gerar um impacto positivo nas estratégias de inovação das empresas. Num segundo momento, o governo implementa diversas ações que conferem importância à ação do Estado e à articulação entre as empresas,

como os Fundos Setoriais, os Fóruns de Competitividade e o projeto da Lei de Inovação Tecnológica, a qual abria possibilidades ao envolvimento de pesquisadores universitários em projetos de inovação comercializáveis, além de possibilitar às empresas a utilização de laboratórios universitários (DELGADO; ÉSTHER; CONDÉ; SALLES, 2009).

Para levar a cabo a política de educação, foi nomeado ministro o professor Paulo Renato de Souza, que fora Reitor da Universidade Estadual de Campinas no final da década de 1980, tendo sido Secretário da Educação do estado de São Paulo, também na década de 1980. Ele ocupou a pasta durante todo o governo de FHC.

Dentre outras ações, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a Bolsa-Escola. No ensino superior, foi implantada a lógica da avaliação sistemática, de acordo com a diretriz do FMI de o Estado assumir a função de órgão regulador, deixando o caminho aberto para a livre iniciativa. Assim, em 1996, é implantado o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “provão”, em que cursos e instituições são avaliados por “comissões de especialistas” (uma fixa, responsável pela definição dos parâmetros, e comissões de avaliação *ad hoc* para cada curso avaliado), no âmbito do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993. Além disto, foi introduzida a norma de que, para ser considerada uma universidade, a instituição deveria possuir pelo menos um terço de seu corpo docente constituído por mestres ou doutores e um terço do corpo docente em regime integral.

Em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9.394, de 23/12/96)¹⁰, que introduz os princípios de igualdade, liberdade e pluralismo; as bases legais da educação à distância; a qualificação docente; a avaliação sistemática; e a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para instituições de ensino superior não universitárias, dentre outras medidas (MORHY, 2004). É também com a LDB de 1996 que, pela primeira vez na legislação brasileira, se reconheceu a possibilidade de lucro para as instituições privadas de ensino (em oposição às instituições

10 As publicações atuais divergem quanto à sigla correta. Geralmente, são encontradas três: LDB, LDBN, e LDBEN. Todas dizem respeito à Lei 9.394/96.

privadas sem fins lucrativos, como as comunitárias, confessionais e filantrópicas) (CUNHA, 2007).

Em 1998, por meio da Lei 9.678, de 3 de julho (posteriormente alterada pela Lei 11.087, de 2005, e, finalmente, revogada pela Lei 11.784, de 2008), o governo cria a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) como forma de aumentar a remuneração dos professores sem aumentar os vencimentos básicos. As universidades deveriam criar formas de avaliar o desempenho do professor para que este fizesse jus ao benefício.

Dentro da proposta de reforma do Estado, o governo FHC tinha como objetivo racionalizar o uso de recursos, ampliando a oferta de vagas sem aumento de despesas. Assim, para as universidades possuírem autonomia efetiva, deveriam apresentar um desempenho adequado para fazer jus aos recursos financeiros. Segundo os analistas, críticos da proposta, tal sistemática tinha como pressuposto subjacente a educação como fator econômico, base do desenvolvimento.

Para tanto, o projeto da LDB foi sendo ajustado aos interesses governamentais. Na prática, o governo traçava as diretrizes e bases “no varejo”, por meio de leis menores, e não por meio de uma política “hierárquica”, ou seja, partindo da Constituição para ajustar, em seguida, a LDB à Carta Magna. Dessa forma, o governo conseguiu evitar que temas e questões relevantes ficassem de fora da lei (CUNHA, 2003). Diante das medidas, e em relação à década de 1980, à área educacional sofre grande expansão, principalmente do setor privado (MACEDO; TREVISAN; TREVISAN; MACEDO, 2005).

Destaca-se, ainda, o entendimento oficial de que seria desejável a existência de diversas modalidades de ensino superior e de mais de um tipo de universidade, devendo as instituições de excelência desempenharem o papel da “multiversidade”, nos termos de Clark Kerr, devendo as demais instituições investirem naquilo em que obtêm resultados satisfatórios (CATTANI; OLIVEIRA, 2002)¹¹.

11 Clark Kerr foi Reitor da Universidade da Califórnia na década de 1960. Em seu livro, descreve a “ideia” de universidade que objetivou nos Estados Unidos à época, a multiversidade, que se caracterizaria pelo pluralismo típico da sociedade norte-americana. A multiversidade tem vários propósitos, vários centros de poder e várias clientelas. O autor a considera como uma universidade única e inconfundível, com atributos muito particulares. Ver Kerr (1982).

Nos termos de Luis Antônio Cunha (CUNHA, 2003), o discurso dominante reelabora a dicotomia “público x privado” em termos de “mediocridade x excelência”, ou seja, o que é público é medíocre e o que é privado é excelente. Esta é a lógica que se pretendeu difundir e que, de resto, possui grande poder de convencimento, à medida que a imagem de modernização tecnológica, atendimento das necessidades de clientes, eficiência de processos e assim por diante, é frequentemente associada às empresas. Se para criar tal imagem as empresas se utilizam das ferramentas de *marketing*, o governo federal procurou divulgar a busca pela excelência na medida em que associou a educação ao desenvolvimento econômico, além de “atribuir ao mercado” a avaliação das ações governamentais, de acordo com a lógica implantada.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a imagem da privatização da educação brasileira como um processo generalizado e contínuo é perigosa, pois a história – e os dados – mostra que as relações de poder ora determinam e incentivam o crescimento do setor público, ora do privado e ora de ambos. Tais meandros denotam, em sua concepção, tanto a crise de hegemonia do Estado republicano, quanto a necessidade de esclarecer a distinção entre o que é público e o que é privado, sobretudo em suas dimensões institucional e curricular (CUNHA, 2007).

É importante esclarecer que a principal crítica reside na mudança da relação público-privado, algo que começa a ser implantado no governo anterior, mas jamais discutido seriamente de forma democrática, representando muito mais os interesses de determinados setores da sociedade do que uma decisão que reflita os múltiplos interesses envolvidos. Nesse sentido compreende-se a crítica dos diversos especialistas, ao apontarem a transformação das instituições públicas em organizações privadas – pelo menos em sua lógica de ação –, cuja existência dependa da venda de produtos e serviços (SGUISSARDI, 2005; CHAUI, 2001).

Na prática, a intenção do governo era enquadrar as universidades juridicamente como “organizações sociais”, visando “publicizar” sua ação, ou seja,

um modelo de organização pública não-estatal destinado a absorver atividades publicizáveis

mediante qualificação específica. Trata-se de uma forma de propriedade pública não-estatal, constituída pelas associações civis sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão ao atingimento dos objetivos das políticas públicas. O contrato de gestão é o instrumento que regulará as ações das OS (BRASIL. Ministério da Administração..., 1998, p. 13)

Tal enquadramento se justificava no argumento de que a educação passa a ser entendida como setor de prestação de serviços não-exclusivos do Estado. Segundo alguns críticos, o argumento real era de que o Estado priorizou a educação fundamental como proposta para o futuro, relegando ao ensino superior um papel coadjuvante, pois a universidade pública brasileira era vista como anacrônica e desperdiçadora de recursos (LESSA, 1999).

A partir deste pressuposto, as organizações sociais constituem a forma organizativa fundamental da universidade, o que a credencia a receber recursos financeiros e a administrar bens e equipamentos do Estado. A contrapartida é a celebração do contrato de gestão, instrumento por meio do qual são acordadas as metas de desempenho e o conseqüente repasse de recursos.

Neste contexto, publicização se refere à produção não-estatal de bens públicos por entidades situadas no setor de serviços não orientado para o lucro (“terceiro setor”). É aí que se situam as universidades como prestadoras de serviços não exclusivos, passando a ser consideradas entidades não-estatais orientadas para certas políticas públicas (LESSA, 1999).

Definidas desta forma, a instituição universitária perde uma das suas características definidoras de sua identidade institucional, a autonomia, a qual é transferida para outra instância que não a própria universidade. Ela passa a ser considerada uma prestadora de serviços que, embora não orientada para o lucro, passa a ser determinada por decisões externas e condicionada a um contrato de prestação de serviços, em que a instituição é, na prática, obrigada a aderir para receber os recursos. É por esta razão que, em sua expressão mais radical, os críticos afirmam que, ao se transferir a autonomia da instituição para o mercado, desinstitucionaliza-se a universidade,

“transformando-a em organização social que, entretanto, começa a se configurar como nova instituição que não poderá merecer o nome de universidade” (LEHER, 2001, p. 155).

Ressalta-se, ainda, do ponto de vista político, que, apesar dos esforços da ANDIFES – criada durante o governo Collor –, esta jamais foi recebida pelo Presidente para discutir os interesses da universidade. Convém ressaltar que, para além das diversas greves realizadas, em 1998 foi elaborado o chamado “Manifesto de Angra”, assinado por intelectuais de renome do país, em que é definido o que se quer para a instituição (NUSSENZVEIG, 2004).

Por fim, a despeito das críticas, de certo modo a sistemática implantada fez com que as instituições – públicas, basicamente – institucionalizassem a pesquisa de modo mais efetivo, pois a exigência de qualificação docente se fez necessária para se manter o estatuto de universidade.

A abertura da economia no início da década de 1990 propiciou um grande avanço do setor privado, cuja lógica de *performance e resultado* com vistas a *excelência* passa ser a tônica. Implantada no âmbito do setor público em geral, e nas universidades em particular, tal lógica implicou uma redefinição de seu papel e de sua contribuição. Segundo a concepção oficial, a universidade pública é tida como ineficiente e ineficaz, na medida em que não demonstra – ou não consegue demonstrar, pelo menos – de que modo “contribui” para a sociedade, pois a *lógica do resultado* é algo desconhecido do setor público, até então “acostumado” a cumprir suas funções burocraticamente, sem a preocupação com seu *cliente* ou *público-alvo*.

A abertura de mercado, ao proporcionar a entrada das grandes corporações multinacionais, trouxe consigo um novo padrão de produção e um decorrente e novo padrão de gestão. Eficazes para as empresas, os novos padrões passam a significar “o” padrão, uma vez que a *lógica estratégica* é a que traz os melhores *resultados* para os *clientes*. É assim que se inaugura um sistema de avaliação de resultado e de mérito, de modo a recompensar os mais eficientes e eficazes, dentro de uma lógica organizacional empresarial. Embora seja plenamente aplicável ao mundo dos negócios, seus críticos

colocam em xeque se tal lógica deve ser aquela que orienta as decisões governamentais e do setor público como um todo.

Portanto, o discurso oficial do governo FHC leva a crer que a contribuição da universidade está muito aquém do que deveria ser, embora venha orientada para a formação profissional e para o mercado há décadas. Como não há *medida da contribuição*, é preciso implantá-la. A crítica que se coloca – e permanece – é que

obrigadas a serem competitivas, disputando os poucos recursos disponíveis no setor produtos, as universidades se submetem a outras normas e outras lógicas, pondo em risco a sua identidade institucional. Como não conseguem atender satisfatoriamente a todas as demandas, muitas vezes, incoerentes e até mesmo contraditórias, de grupos populacionais também pouco organizadas, as universidades passam por instituições socialmente ineficazes e que, portanto, não deveriam ser mantidas com recursos públicos, sempre que avaliadas unicamente pelos critérios e códigos do mercado. Ou seja, as universidades públicas são vistas como um problema para a sociedade, muito mais que como instituições aptas a oferecerem soluções qualificadas para muitos dos desafios do mundo contemporâneo (DIAS SOBRINHO 1999, p. 152).

Por outro lado, a questão jamais foi colocada abertamente em discussão. A matriz autoritária de decisão reaparece, camuflada sob a égide das eleições diretas que elegeram os governos democráticos, bem como pela prática de refazer as leis por caminhos diversos e sinuosos. Assim, chama a atenção o fato de que o governo FHC, de cunho democrático, jamais convocou as universidades para um debate acerca dos rumos da instituição. Nota-se que, a esta altura, em todo o mundo, já se apontavam as crises que a universidade vivia. Segundo Boaventura Santos (1995) a tríplice crise da universidade era resultante de determinadas contradições, que podiam ser resumidas em:

- Crise de Hegemonia. A primeira contradição se dá entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais,

que se manifesta na crise de hegemonia, a qual ocorre sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. Tal crise é decorrente da incapacidade da universidade em desempenhar funções contraditórias, o que leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional, ou o Estado em nome destes, a buscarem alternativas para atingir seus objetivos. Em outras palavras, resulta das contradições entre as funções clássicas da universidade e aquelas a ela atribuídas no decorrer do século XX: de um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanistas, necessários à formação das elites que tinham ocupado a universidade desde a Idade Média europeia; de outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara em crise de hegemonia.

- Crise de Legitimidade. A segunda contradição se dá entre a hierarquização dos saberes especializados por meio das restrições de acesso e do credenciamento das competências, de um lado, e as pressões sociais e políticas de democratização da instituição e da igualdade de oportunidades para os filhos das classes menos favorecidas, de outro. Tal contradição se manifesta como uma crise de legitimidade, que ocorre sempre que uma dada condição social deixa de ser aceita de forma consensual. A crise de legitimidade é observada à medida que se torna visível socialmente a falência dos objetivos coletivos.
- Crise Institucional. A terceira contradição se dá entre a autonomia institucional e a produtividade social. Manifesta-se por meio de uma crise institucional, que ocorre sempre que uma dada condição social estável e autossustentada não garante mais os pressupostos que asseguram sua reprodução. A crise ocorre à medida que

a especificidade administrativa da instituição é posta em xeque e se lhe impõem outros modelos tidos como mais eficientes. Dois fatores podem ser destacados: o desinvestimento do Estado e a globalização mercantil da universidade. Quando o Estado decidiu reduzir seu compromisso com as universidades e a educação em geral, tornando-os bens públicos não exclusivos garantidos pelo Estado, a universidade entrou em crise institucional. A globalização mercantil da universidade se dá em função do modelo de desenvolvimento neoliberal, subjacente à lógica de desinvestimento na educação superior em geral e na universidade em especial. A perspectiva neoliberal considera que as contradições e dilemas das universidades são insuperáveis e que a instituição é, portanto, irreformável. Dessa forma, criou-se um mercado educacional universitário global, assumindo-se que a lógica empresarial é mais eficiente e capaz de dar conta das demandas sociais e dos problemas gerados pelo modelo universitário tradicional.

- Nesta época, Ristoff (1999) aponta as crises da universidade brasileira, segundo sua visão:
- Financeira. Diz respeito aos baixos investimentos que o governo federal vem realizando na universidade. Segundo o autor, o “país está hoje tão obcecado pela ideia de eficiência e corte de gastos públicos que se tornou incapaz de atentar para o retorno social, educacional e mesmo financeiro que o investimento em educação representa”.
- Elitismo. Diz respeito ao acesso à universidade. No Brasil, segundo a classificação Trow, considerando a faixa etária entre 18 e 24, cerca de 10% da população está matriculada na educação superior. Ou seja, o sistema é considerado altamente elitista.
- Modelo. Tem a ver com a definição que se faz da função do ensino superior. A educação superior é uma atividade de múltiplas funções, que atende a três tipos de necessidades importantes e legítimas:

- a A necessidade de garantir o avanço autônomo e desatrelado do conhecimento.
- b As necessidades do Estado, relativas a projetos de desenvolvimento de governos e demanda de mão-de-obra altamente qualificada.
- c As necessidades do indivíduo, relativas ao seu desejo e direito de investir em si próprio.

Segundo o autor, essas necessidades podem até ser conflitantes, mas não são antagônicas. Entretanto, alteram escalas de prioridades e são facilmente ideologizadas e tratadas como se fossem antagônicas. Diante dessas questões, fica evidenciada a necessidade de equacionar as demandas, o que passa por uma discussão do modelo de educação superior e de universidade, envolvendo a questão da alocação dos recursos.

O fato é que as crises são visíveis e incontornáveis, ou seja, elas têm de ser enfrentadas séria e profundamente. No entanto, os críticos se perguntam se, simplesmente, deve ser aceito o mercado como orientador das políticas públicas, sem a consideração dos envolvidos e interessados? Por que o governo FHC (e anteriores) nunca debateu ao menos com a ANDIFES? Porém, mesmo com a eleição da oposição em 2002, a qual ampliou o sistema universitário, a questão permanece em aberto.

5.4 O governo Lula (2003-2010) e a expansão das universidades: a universidade como agente de desenvolvimento?

A experiência democrática, desde Collor de Melo até Fernando Henrique Cardoso, marcada, em termos gerais, pela abertura econômica, suscitou o sentimento de oposição, levando à ascensão de Luís Inácio “Lula” da Silva à Presidência da República. Derrotado nas eleições anteriores, o ex-militante sindical e atual Presidente de Honra do Partido dos Trabalhadores (PT) passa a representar a promessa de um governo orientado para a classe dos menos favorecidos e dos trabalhadores, bem como a adoção de políticas contrárias às vigentes. No entanto, para muitos, seu governo (2003-2011) foi mais continuidade do

que mudança, a despeito da implantação de diversos programas assistenciais.

Inicialmente, Lula enfrentou uma série de acusações de corrupção envolvendo seus ministros e secretários, antigos amigos, militantes e “parceiros históricos” do Partido dos Trabalhadores (como José Genuíno e José Dirceu), até então considerado um dos últimos redutos éticos da política brasileira. De todo modo, todos foram afastados e a crise política foi superada, tendo Lula sido reeleito para o segundo mandato, a partir de 2007.

No plano econômico, de modo geral, o governo Lula herdou a missão de controlar a inflação e o “medo do mercado” quanto a um governo de “esquerda”. Ao ser empossado, o presidente tomou medidas cautelosas, de modo a manter a economia estabilizada e transmitir confiança aos mercados. Nesse sentido, para muitos, o governo manteve a orientação do governo anterior, embora tenha criado e ampliado diversos programas sociais dirigidos às classes economicamente inferiores.

Ainda no campo econômico, para além da aprovação da Lei de Inovação tecnológica¹², proposta por FHC, as políticas públicas evidenciam o objetivo de elevar a capacidade de inovação do país e de suas empresas. Na Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE), do primeiro quadriênio de Lula, esta orientação é fortemente dirigida para setores como fármacos, softwares, semicondutores, bens de capital e *atividades portadoras de futuro*, como biotecnologia, nanotecnologia, biomassa e outras fontes de energia renováveis. Na Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP), de 2008, não são mais destacados determinados setores industriais, mas mantém-se a ênfase na inovação tecnológica, além da sinalização para a definição de contrapartidas por parte do setor privado e contratualização de responsabilidade (DELGADO;

12 Conforme apontam Delgado, Éster, Condé e Salles (2009, p. 76): Em uma palestra no XXVI Encontro Nacional do CONFIES – Conselho Nacional das Fundações de Apoio as Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica, Denis Borges Barbosa, do IBPI – Instituto Brasileiro de Propriedade Intelectual, assim se expressa: “Na verdade, desde o nosso primeiro sistema de incentivo à inovação que foi com o Decreto-Lei 2.477/1987, do qual eu tive a honra de participar como colaborador, tivemos inspiração direta no *Bayb-Dohle Act*. Neste Decreto-Lei, procuramos adaptar e usar, como instrumento fiscal, a experiência que estava se inaugurando nos Estados Unidos.” Disponível em: < <http://denisbarbosa.addr.com/confies.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2009

ÉSTHER; CONDÉ; SALLES, 2009). Na área de educação, foi nomeado Cristovam Buarque, crítico do governo anterior no que tange à educação, que permanece no cargo de Ministro de janeiro de 2003 a janeiro de 2004. Com sua saída, assume Tarso Genro, que exerce a função até agosto de 2005, quando assume Fernando Haddad, em 01 de agosto de 2005, e que permanece até o final do segundo mandato de Lula.

Durante a gestão de Tarso Genro, o sistema de avaliação do ensino foi reformulado, tendo sido criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual avalia três componentes principais: as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. De modo geral, o sistema avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Permanece, portanto, a lógica de desempenho e mérito.

Ainda no início do governo Lula, foi realizado um seminário internacional, no qual foram debatidas diversas questões acerca da universidade brasileira. Ao final, foram identificadas as principais tensões existentes para uma proposta de reforma, conforme resumidas no quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1: Tensões presentes numa proposta de reforma

<p>Massificação do ensino superior X Excelência acadêmica</p>	<p>A massificação não deve ser confundida com democratização, nem é um requisito desta. A democratização não é expressa apenas pela origem sócio-econômica do ingressante nem por sua quantidade, mas também pelas características do processo de formação e pelo caráter progressivo (ou regressivo) do que é produzido, ou seja, aquilo que concerne para o bem social. A massificação não deve comprometer a qualidade dos processos de criação e transmissão dos conhecimentos.</p>
<p>Participação social X Mérito acadêmico</p>	<p>Espera-se da universidade formas de participação social seja por meio da abrangência e pluralidade dos conteúdos, seja pela relevância de sua inserção no meio social. A participação social não deve nivelar o conhecimento ou uniformizá-lo. O critério principal de sua caracterização como atividade universitária deve ser o mérito acadêmico em suas diversas formas de expressão.</p>

<p>Educação pública X Educação privada</p>	<p>Em geral, o debate principal gira em torno do financiamento do estado. No entanto, de um ponto de vista mais amplo, conceituando-se a educação como um bem público, é possível pensar a existência de um sistema plural de instituições públicas e privadas com modelos de financiamento diferentes, e que vise ampliação de oferta e democratização do processo educacional. O Estado deve combater a mercantilização da educação, sem coibir a existência de instituições privadas, regulando-as de modo a que atendam ao requisito da educação como um bem público. Envolve a própria definição e entendimento do que é público.</p>
<p>Investimento público no ensino fundamental X Investimento público no ensino superior</p>	<p>No fundo, trata-se de um mito, pois a Constituição confere aos estados e municípios a responsabilidade dos ensinos médio e fundamental, respectivamente. A princípio, uma falsa tensão.</p>
<p>Autonomia X Avaliação externa</p>	<p>A avaliação encontra resistência corporativa, pois tende a ser entendida como agressão ao princípio da autonomia, sobretudo quando utilizada como critério de alocação de recursos. A avaliação – inclusive externa – deve ser instrumento de legitimação acadêmica e social de planos, projetos e atividades, bem como justificadora do investimento público que os viabiliza.</p>
<p>Políticas nacionais para a educação superior X Internacionalização dos sistemas educacionais</p>	<p>Essa tensão está diretamente relacionada às pressões internacionais para a liberalização das barreiras que permitam a expansão livre do mercado mundial de educação superior, cujas origens estão nos estudos e recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, para que os países mais pobres privatizem sua educação superior, e a compreensão de que esse é hoje um dos setores cujo crescimento é relevante para a economia nas próximas décadas – hoje uma política da união europeia. A tensão está presente na situação em que as decisões partem de blocos regionais ou corporações, e não de dentro dos governos locais. No Brasil, essa tensão se manifesta na relação entre a expansão do ensino superior privado e do público, nas pressões para a desregulamentação do setor, nas relações entre ensino presencial e a distância, nas associações entre instituições internacionais e nacionais.</p>

Elaboração própria baseada em NOVOS...(2004).

Uma análise, ainda que superficial, deixa evidente que as tensões apontadas são fundamentalmente aquelas identificadas em décadas e governos anteriores, inclusive dos militares. Entretanto, a perspectiva global da educação não era tão clara quanto nos dias atuais, dado o contexto geralmente chamado de globalização da economia.

De todo modo, a persistência da crise (ou crises, se levarmos em conta seus elementos constituintes) indica que o país tem sido incapaz de superá-la. Ao mesmo tempo, abriu espaço para a formulação de diretrizes para o ensino superior e para a universidade brasileira. Assim, em 13 de janeiro de 2005, é lançado o polêmico Programa Universidade para Todos (PROUNI), que institui e refere-se “à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos”. Segundo os críticos, o PROUNI consiste na “compra de vagas” nas instituições privadas pelo governo federal, devido à falta de vagas nas públicas.

Apesar das críticas, as políticas adotadas eram compatíveis, pelo menos em parte, com os compromissos assumidos por Lula, tais como a promoção da autonomia; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o papel estratégico da universidade – principalmente a pública – no desenvolvimento econômico e social; a consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das instituições de ensino superior do país; expansão de vagas; ampliação do financiamento público; gratuidade do ensino superior público.

Ao contrário do seu antecessor, o governo atual amplia os investimentos na educação superior pública, baseado na meta de expansão da oferta de educação superior constante do Plano Nacional de Educação de 2001. Para a expansão, em particular, o governo cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, em 2007, cujo objetivo fundamental é dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior.

Segundo o documento oficial do REUNI, pretende-se consolidar uma política nacional de expansão da educação superior

pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década (REUNI..., 2007).

O total de investimentos previsto é de cerca de 2 bilhões de reais. À época do lançamento do REUNI, o governo havia criado dez novas universidades. No entanto, o programa foi controverso. Em todo o país, ocorreram movimentos estudantis e docentes contrários ao programa, por entenderem que suas metas quantitativas são elevadas demais, o que implicaria a queda de qualidade do ensino superior público. Em alguns casos houve até ocupação de reitorias por alunos. Em sua reunião extraordinária de 31 de outubro de 2007, a ANDIFES manifestava sua crítica um tanto contundente quanto à estratégia estudantil em relação ao REUNI:

Os reitores e demais dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, reunidos em Brasília na 91ª reunião extraordinária do Conselho Pleno da Andifes, vêm manifestar de público, perante a nação brasileira, o seu mais veemente repúdio à ação violenta e antidemocrática das invasões de reitorias e impedimento de decisões legítimas e soberanas de Conselhos Universitários, patrocinadas por certos grupos de estudantes que, com péssimo exemplo, não honram as melhores tradições do movimento que pretendem representar. Os lamentáveis episódios ocorridos recentemente em diversas universidades por ocasião da deliberação sobre a apreciação dos projetos das IFES a serem submetidos ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas – REUNI – caracterizam o conteúdo fascista e totalitário desse tipo de manifestação política, que não condiz com as liberdades democráticas, a normalidade institucional e o pleno Estado de Direito em vigência no Brasil. Ao contrário do que apregoam alguns, a truculência tem caracterizado tais manifestações, em contraste com a atitude democrática de dirigentes das IFES, que, sem exceção, têm submetido aos Conselhos Superiores as grandes decisões institucionais. A defesa da universidade pública, de sua autonomia,

pluralismo e liberdade, verdadeiras cláusulas pétreas de uma academia, terá de ser garantida com firmeza e por todos os meios legítimos e legais à disposição, sob pena de desmoralização das instituições, deterioração do patrimônio público e falência das conquistas democráticas, tão arduamente construídas em nosso país¹³.

No entanto, o programa do governo reflete, em boa parte, a proposta de diversos reitores de universidades federais, a partir do momento em que o governo passa a dialogar com os reitores. Nesse sentido, destaca-se o emblemático depoimento da Presidente da ANDIFES, a Professora e Reitora Wrana Panizzi, na primeira reunião da instituição com o recém-eleito Presidente Lula, em 05 de agosto de 2003:

A reunião de hoje é histórica. **Pela primeira vez um Presidente da República recebe o conjunto dos reitores e dirigentes das instituições federais de ensino superior para discutir uma proposta que vem das nossas universidades.** Toda caminhada, como diz certo provérbio, começa com os primeiros passos. Esperamos que estes passos sigam na boa direção, significando a valorização dos professores e da educação pública e o reconhecimento da sua importância para toda a sociedade. Estas são as expectativas de todas as nossas comunidades¹⁴.

Inicialmente, em seu discurso, a então presidente da instituição posiciona como a comunidade acadêmica percebe a educação superior, a universidade e seu papel na sociedade:

[...] Para nós, a educação é um **bem público** e o conhecimento é um **patrimônio social**. Com base nesses dois princípios, defendemos o acesso universal à educação superior. [...] A relação

13 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Ata da 91ª reunião extraordinária do Conselho Pleno da ANDIFES**. 31 out. 2007. Disponível em: < <http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

14 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Pronunciamento da Reitora Wrana Maria Panizzi, Presidente da Andifes, em reunião dos dirigentes com o Sr. Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva**. 05 ago. 2003, p. 5. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=225&Itemid=27&limitstart=5>. Acesso em: 28 ago. 2011. Grifo nosso.

entre produção do conhecimento, educação superior e incremento da riqueza material das nações parece absolutamente evidente. Contudo, em nosso país, infelizmente, a importância desse investimento nem sempre tem sido reconhecida pelos governantes. A educação superior significa muito mais para um país do que a formação de bons profissionais. Um sistema de educação superior, solidamente enraizada nos problemas que desafiam o desenvolvimento social e econômico do nosso país, produz conhecimento e gera inovações tecnológicas. A educação superior é referência ainda para a qualificação do conjunto dos nossos sistemas educacionais, pois ela forma também os professores que vão ensinar as crianças e os adolescentes do ensino pré-escolar, do ensino médio e fundamental, das escolas técnicas.¹⁵

A reitoria enfatiza, ainda, as dificuldades encontradas e a posição dos dirigentes em relação ao passado recente e suas expectativas para o futuro:

Sabemos que a construção de um sólido sistema público de educação superior não é tarefa apenas para os governos. Cabe à sociedade compreender que o dinheiro que ela despende, por meio das políticas governamentais para a educação superior, não é um “gasto”, é um investimento. Fazer a sociedade assim pensar, é tarefa dos governantes legitimamente eleitos e comprometidos de fato com a educação. A educação superior pública, para nós, senhor Presidente, é muito mais do que uma rubrica do orçamento, é parte estratégica de um **projeto social**, de um **projeto de nação** – de uma nação que, com sua língua, sua cultura, suas artes, técnicas e ciências, sempre aberta para o universal, quer ser soberana e singular no concerto das nações. [...] Há uma década enfrentamos todo tipo de questionamentos, formulados por

15 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Pronunciamento da Reitora Wrana Maria Panizzi, Presidente da Andifes, em reunião dos dirigentes com o Sr. Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.** 05 ago. 2003, p. 1. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=225&Itemid=27&limitstart=5>. Acesso em: 28 ago. 2011. Grifos do texto original.

governantes e por setores da sociedade. [...] Entre os anos de 1995 e 2000, apesar da diminuição dos nossos recursos humanos e financeiros, o que até hoje nos ocasiona problemas, como a redução do nosso quadro de técnicos e professores, como a dificuldade de manutenção de nossos prédios, bibliotecas e laboratórios, o Sistema Federal de Educação Superior aumentou a oferta de vagas em seus cursos de graduação (26%), em seus cursos de graduação noturnos (100%) e em seus programas de pós-graduação (154%). A educação superior pública sofreu nesses últimos anos. Mas nossas instituições não viraram “sucata”, como dizem alguns: bem ao contrário disso, elas continuam reunindo o melhor que o nosso país possui no terreno das artes, das técnicas e das ciências, elas continuam se revelando um dos nossos melhores investimentos.[...] Porém, por acreditarmos naquilo que fazemos, por sabermos que a obra da educação superior pública brasileira não pertence a este ou aquele governo, mas atravessa gerações, por termos a convicção de que esta obra coletiva é patrimônio social, manifestamos nossa disposição de torná-la mais pertinente com o novo momento, de expectativa e esperança, que vive o Brasil [...] Enfim, senhor Presidente, estamos aqui para lhe apresentar nossa proposta de metas para os próximos quatro anos, proposta amplamente debatida pelos colegas reitores e dirigentes da ANDIFES, que contempla muitos aspectos presentes no Plano Nacional de Educação e no próprio programa de governo que o elegeu¹⁶.

Como se pode perceber, pelo menos em termos políticos, e no que diz respeito aos interesses dos dirigentes das instituições de ensino superior, pela primeira vez na história republicana seus líderes se reuniram para discutir propostas e diretrizes, a despeito das críticas e dos desdobramentos posteriores. De todo modo, há o reconhecimento explícito da relação entre conhecimento, ensino

16 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Pronunciamento da Reitora Wraha Maria Panizzi, Presidente da Andifes, em reunião dos dirigentes com o Sr. Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.** 05 ago. 2003, p. 2-3. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=225&Itemid=27&limitstart=5>. Acesso em: 28 ago. 2011. Grifos do texto original.

e universidade no que concerne ao desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, inicia-se uma discussão – ainda incipiente e que, de resto, não avança nos anos seguintes – acerca do papel da universidade e sua contribuição para a sociedade.

Foi a partir dos encontros com os dirigentes que as medidas apontadas foram implementadas – não sem divergências. No entanto, se o governo anterior foi criticado por adotar uma orientação econômica e social “neoliberal”, o governo Lula não é poupado, por entender-se que seu ordenamento institucional e político caminha na mesma direção, dada a manutenção do sistema de avaliação, por exemplo.

Como bem descreve o reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2010:

A universidade é uma instituição estratégica para a formação de profissionais altamente qualificados e para a produção do conhecimento, que são indispensáveis para o desenvolvimento econômico e social no mundo contemporâneo. **Os processos produtivos dependem diretamente do uso de conhecimento e das inovações tecnológicas.** A revolução tecnológica permitiu a constituição de um novo paradigma econômico e produtivo, no qual a disponibilidade de conhecimento e informação concorre em importância com a existência de capital, trabalho, matérias primas e energia. A produção de conhecimento passou a ser o diferencial de riqueza e de poder entre as nações. **A ciência e a técnica se tornaram as principais forças produtivas, e a posse de conhecimentos e de informações determina a distribuição e o exercício do poder no interior das comunidades humanas e define a natureza da relação entre os diferentes países do mundo** (RÊGO, 2010, p. 42, grifo nosso).

De modo a relativizar o papel “econômico” da universidade, o reitor destaca também sua responsabilidade social:

Na sociedade do conhecimento, a educação e a produção do conhecimento ocupam um lugar estratégico na construção de sociedades mais democráticas e igualitárias, com desenvolvimento

socialmente justo e ambientalmente sustentável. Nesse contexto, a universidade ocupa um lugar fundamental, pois a produção científica, tecnológica e cultural está articulada com a disputa entre projetos de desenvolvimento nacional nas condições da globalização do mundo contemporâneo. A universidade tem papel crucial na afirmação de um projeto de desenvolvimento e da soberania nacionais nas condições de globalização do mundo contemporâneo. A educação superior é responsável por parte substantiva da produção científica, tecnológica e cultural, que qualifica e diferencia a inserção internacional dos diferentes países. O acesso à educação superior representa uma conquista básica dos direitos de cidadania, tornando a democratização do saber uma das missões mais importantes na responsabilidade social da universidade (RÊGO, 2010, p. 42-43).

Para além da orientação da ANDIFES, os críticos discutem, no campo da educação, por exemplo, a questão da relação entre o público e o privado, demonstrando que as propostas do governo brasileiro para as universidades (envolvendo a educação superior como um todo) acabam por destruir as fronteiras entre o público e o privado, ao colocá-las sob a égide das regras e da lógica de mercado (LEHER, 2004). Nesse sentido, as propostas são orientadas no sentido de tornar o conhecimento uma mercadoria à disposição do mercado. Ou seja, estariam em jogo “serviços educacionais” (LEHER, 2001). A crítica assume uma proporção significativa, sobretudo em função da nova regulamentação da lei das fundações de apoio, dentre outras iniciativas governamentais, as quais visam conceder mais autonomia às universidades, de acordo com demandas da ANDIFES¹⁷. De todo modo, a questão da autonomia ainda não está resolvida, tramitando ainda hoje, no Congresso Nacional, a proposta da ANDIFES.

Assim, a universidade teria perdido, novamente, a possibilidade de assumir um papel de crítica da sociedade e de suas orientações, limitando-se a ampliar suas instalações e condições físicas,

17 As fundações de apoio, amplamente utilizadas pelas instituições federais de ensino, têm sido alvo do Tribunal de Contas da União, em função de uma série de irregularidade e abusos, inclusive por parte de reitores. A situação está longe de estar plenamente resolvida, constituindo matéria polêmica, fugindo sua discussão do escopo deste trabalho.

aumentando o acesso de alunos ao nível superior. Embora sejam objetivos legítimos e necessários, deveria ser papel limitado, basicamente, a “atender” mais pessoas? Seria este o entendimento de desenvolvimento do governo brasileiro?

Embora os últimos governos tenham assumido uma posição quanto ao papel econômico da universidade, outros atores sociais têm apresentado uma posição mais antagônica, como no caso do ANDES-SN e da FASUBRA.

O ANDES-SN¹⁸ foi criado em 1981, durante a ditadura militar, como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior; com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN – mantendo a sigla original. É o órgão que representa os docentes do ensino superior em nível nacional, apoiado pelos grupos de trabalho para a tomada de decisão e de posição.

Segundo consta do *site* do sindicato, suas “propostas para a universidade brasileira foram construídas a partir dos problemas históricos vivenciados pela maioria dos trabalhadores e enfrentados por inúmeros movimentos sociais que reivindicam emprego, transporte, moradia, terra, educação e saúde”. Em 2011, contava com cerca de 70 mil sindicalizados de instituições federais, estaduais, municipais e particulares.¹⁹

Em seu *site*, o ANDES-SN afirma seus compromissos como sendo:

- Lutar pela educação pública de qualidade, pela valorização do trabalho docente e pela autonomia das instituições públicas de ensino superior.
- Lutar pela universalização do acesso à educação superior pública e gratuita, com garantia de permanência.
- Lutar pelo espaço público para produção de conhecimento.

18 Embora a sigla se refira à nomenclatura antiga – Associação –, os textos assumem o artigo definido masculino para se referir a ANDES como sindicato, daí “O ANDES-SN”, e não “A ANDES-SN”.

19 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ANDES. [*Site*]. [200-?]. **História**. Disponível em: < <http://antigo.andes.org.br/historia.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

- Reforçar a unidade da classe trabalhadora no Brasil, internacionalmente e, em particular, na América Latina.
- Lutar contra toda forma de cerceamento à liberdade de organização sindical e de expressão.
- Lutar contra as reformas neoliberais que retiram direitos dos trabalhadores, especialmente a Reforma universitária privatizante.
- Combater todas as formas de mercantilização da educação ²⁰.

Dentre seus sete compromissos, dois são dedicados à crítica da postura neoliberal/mercantilista da educação, além dos demais serem de natureza política, algo inerente a uma organização sindical. Formalmente, seus objetivos são:

- Manutenção e ampliação do ensino público gratuito e de qualidade socialmente referenciada.
- Autonomia e funcionamento democrático das universidades públicas e de direito privado, com base em colegiados e cargos de direção eletivos.
- Estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino superior, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas universidades.
- Carreira única para os docentes das instituições de ensino superior.
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- Dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o ensino e a pesquisa nas universidades públicas.
- Criação de condições de adequação da universidade à realidade brasileira.
- Garantia do direito à liberdade de pensamento nas contratações e nomeações para a universidade e no exercício das funções e atividades acadêmicas.
- Garantia do direito à liberdade de organização sindical em todas as instituições de ensino superior.

20 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ANDES. [Site]. [200-?]. **História**. Disponível em: < <http://antigo.andes.org.br/historia.htm> >. Acesso em: 28 jul. 2011.

O ANDES se posiciona contrariamente ao pressuposto neoliberal de “mercantilização” do conhecimento, algo observável no discurso da ANDIFES de 2004, em que a instituição se coloca contra tal perspectiva também. Porém, o movimento sindical continua contundente na defesa do caráter público da universidade, devendo esta ser sustentada pelo poder público e autônoma em relação a interesses específicos.

Em 2004, o sindicato marcou seu posicionamento em relação à política educacional do Presidente Lula, por meio de um documento publicado em seu *site*, e realizado pelo Grupo de Trabalho de Política da Educação. O Quadro 2, a seguir, apresenta um sumário de suas posições.

Quadro 2: Posicionamento do ANDES-SN sobre a reforma da educação superior do governo Lula

O ANDES-SN defende com todas as suas forças o direito de todos os que possuem um rosto humano à educação pública, gratuita e de alta qualidade em todos os níveis. Mais do que um intangível bem público, a educação é um dever do Estado. É inadmissível, para o ANDES-SN, que o mercado seja convocado pelo governo federal para garantir esse direito humano fundamental. O mercado nunca socializou direitos e jamais poderá fazê-lo.

[...]

A defesa da tese de que o setor privado é “notoriamente mais eficiente” e que, portanto, a expansão deverá ter como eixo o fortalecimento das instituições particulares, por meio de parcerias entre o setor público e o privado (Parceria Público-Privada, PROUNI, Inovação Tecnológica, Documento II, Educação Profissional), apagando as distinções entre as esferas pública e privada é, para o ANDES-SN, o principal tema de discussão da agenda da educação superior.

[...]

O ANDES-SN colocou em debate o seu Projeto para a Universidade Brasileira. Há significativos pontos de convergência entre essas proposições, mas também marcadas diferenças. Com democracia e, por conseguinte, com base no princípio de que esta requer direitos sociais e maior controle social da economia, as forças sociais que defendem a educação pública seguramente não irão se furtar a construir, em nome da nação brasileira, consensos que permitam a expansão do ensino superior público e de qualidade, o que requer políticas públicas que permitam a real democratização do acesso a esse nível de ensino em uma perspectiva de universalidade.

[...]

O ANDES-SN envidará todos os seus esforços para não permitir que seja perdida essa oportunidade histórica em que a educação superior é repensada. O maior obstáculo para essa profunda transformação da educação superior reside no conteúdo e no método adotados pelo governo de Lula da Silva. Com efeito, o pressuposto fundamental de que a ampliação da oferta tem como eixo o setor privado, beneficiado por contratos de parcerias público-privadas, não levará à sonhada revitalização do setor público. Ao contrário, debilitará as instituições públicas que se esvaecerão na mesma intensidade do apagamento das fronteiras entre o público e o privado, como quer o Executivo ao tratar toda a educação como um etéreo bem público ou um interesse social sem os verdadeiros significados dos adjetivos: público e privado.

Também o método compromete o necessário processo democrático. O exercício da democracia requer que as negociações sejam verdadeiras, o que pressupõe que todas as questões relativas ao futuro da educação superior sejam colocadas em discussão e não apenas o instrumento que lhes servirá de arremate final, como é o caso do

Documento II “Reafirmando compromissos...”. Não há democracia se não é possível discutir os conceitos básicos das ações governamentais.

[...]

O Executivo Federal colocou em marcha a sua controversa política para a educação superior como um fato consumado, com base no mote: “o governo tem de governar.” Não casualmente, reivindicou o uso generalizado de medidas provisórias.

[...]

É necessária a criação de um espaço de discussão que inclua, além dos referidos instrumentos, a discussão das medidas heteronômicas criadas após 1988 que bloquearam o gozo efetivo da autonomia universitária. Igualmente, urge reverter, radicalmente, o *laissez-faire* que caracteriza o funcionamento e a expansão de instituições privadas. Somente atendendo a consistentes condições prévias estabelecidas pelo Estado – não passíveis de serem reduzidas a indicadores pontuais que acabam legitimando a existência de instituições que

comprometem a credibilidade do sistema de ensino superior – podem as particulares atuar na educação superior. É importante destacar que o atendimento aos critérios públicos é condição prévia para que uma instituição

privada possa fazer jus ao status de universidade e, por conseguinte, para a autonomia universitária.

Fonte: GRUPO DE TRABALHO DE POLÍTICA EDUCAÇÃO - GTPE/ANDES-SN. **A contra-reforma da educação superior**: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva. Brasília, 2004, p.6-9.

O ANDES-SN deixa clara sua posição contrária ao ordenamento político-institucional propugnado pelo governo federal, a despeito do então presidente da república ser oriundo do meio sindical. Para o sindicato dos docentes, o governo mantém as premissas neoliberais adotadas por FHC, implantadas desde Collor de Melo, relegando ao mercado o papel de agente econômico fundamental e atribuindo ao setor público o sinônimo de ineficiência. A análise de documentos mais recentes denota a manutenção do ANDES-SN em sua posição contrária ao ordenamento oficial. Como se pode ver a seguir, o sindicato defende a ampliação do debate acerca da universidade, de modo a torná-lo mais democrático e contextualizado (Quadro 3).

Quadro 3: Posição político-ideológica do ANDES-SN em relação à universidade

No que se refere à universidade brasileira, reafirmamos que precisamos de uma radical transformação e não de uma reforma desta universidade. Precisamos de uma universidade que produza e socialize conhecimento novo, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa e fraterna. Precisamos da educação pública, em todos os níveis, que garanta acesso aos trabalhadores do campo e da cidade, que abra uma perspectiva aos milhões de jovens, nos estratos superiores e médios, que estão sendo levados para um consumismo exacerbado e um individualismo asfixiante e narcisista, cujo fim a mitologia grega já anteviu. Pior ainda é a situação da maioria da juventude que se vê cada vez mais distante da perspectiva de uma vida provida de sentido; que está sujeita ao extermínio e longe de poder acreditar, inclusive, na perspectiva de que a educação gere trabalho, no quadro de desemprego estrutural em que vivemos. Precisamos de ampliação de acesso com base numa expansão com qualidade e não a entrada dos jovens na universidade pela porta dos fundos. Precisamos da universidade que saiba responder aos desafios de uma sociedade que mantém dois terços de seus cidadãos afastados dos padrões mínimos de humanização alcançados historicamente. Na realidade brasileira, isso significa dizer que não basta pensarmos a universidade. Precisamos pensar a produção da ciência e da tecnologia e os órgãos de fomento à pesquisa, em especial a Capes e o CNPq: esses órgãos têm uma concepção instrumental sobre a produção do conhecimento e as formas possíveis de apoiar seu desenvolvimento. Ademais, mantêm o monopólio da definição das políticas e linhas de pesquisa, bloqueando a autonomia universitária. A transformação radical desses órgãos é uma condição importante na luta pela transformação da universidade a serviço dos interesses dos trabalhadores.

[...]

Como produto das alterações na correlação de forças e do avanço da sociabilidade capitalista em todas as esferas da vida; combinada à ação organizada do governo Lula da Silva em calar a voz e frear a ação dos movimentos e entidades classistas, autônomos e combativos, temos um conjunto de medidas político-jurídicas que tentam deslegitimar o ANDES-SN. Com a promoção de oposição e rupturas na base da categoria, a concessão de cartas sindicais, incluindo a proibição de representação do ANDES-SN, o governo vem tentando mais do que nos calar e paralisar nossas ações, tenta nos destruir.

Fonte: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ANDES. **Discurso da professora Marina Barbosa Pinto, na plenária de abertura do 55º CONAD**. 2010. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=6687>>. Acesso em: 17 set. 2012.

Neste aspecto, o ANDES-SN aponta, desde o documento de 2004, a falta de um mecanismo democrático mais inclusivo, em que os atores sociais pudessem participar das discussões para formular a política pública de educação superior. O sindicato critica o que eles chamaram de método do governo Lula (ver Quadro 2), ou seja, a forma como o governo federal conduziu a formulação das diretrizes e a implantação de programas.

Tal discussão deveria, em sua concepção, considerar não apenas a “questão da universidade”, mas seu papel no contexto mais amplo da produção da ciência e da tecnologia, em que órgãos de fomento minam a autonomia universitária ao delimitar a agenda de pesquisa a ser realizada, uma vez que são as agências que financiam as pesquisas, e não a própria universidade, por meio de dotação específica para isto. Neste sentido, a autonomia e o financiamento são elementos fundamentais da estrutura e dinâmica universitárias.

A FASUBRA foi fundada em 19 de dezembro de 1978, sob a denominação de “Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras”, e define-se como “entidade sindical democrática, sem caráter religioso ou político-partidário e independente em relação ao Estado, aos patrões e às administrações universitárias”. Representa os trabalhadores das Instituições de Ensino Superior (IES) e das Instituições vinculadas ao ensino superior, a ela associadas, em todo o território nacional. Defende a

perspectiva da construção de uma sociedade socialista, mais justa, igualitária e inclusiva e na defesa da educação pública, de qualidade, socialmente comprometida, concretizada cotidianamente, em

conjunto com outras Entidades e movimentos sociais, bem como na construção da Universidade Cidadã para os Trabalhadores.²¹

A FASUBRA elaborou uma proposta de Estatuto da Universidade Pública Autônoma, cuja definição central assim aparece formulada²²:

Artigo 4º A Universidade Pública Autônoma, através do ensino, da pesquisa e da

extensão, buscando contribuir para superar a alienação individual e coletiva e romper com o racismo e todas as formas de desigualdades sociais, rege-se a partir dos seguintes princípios:

- I garantia de Autonomia Institucional;
- II indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- III efetividade no cumprimento da função social de ensinar, pesquisar e praticar a extensão universitária necessária ao desenvolvimento sustentável do País;
- IV interação permanente com a sociedade e o mundo do trabalho;
- V integração e interação com os demais níveis e graus de ensino;
- VI garantia de condições para o acesso e permanência do aluno na instituição, assegurada a equidade de tratamento entre iguais e a justa e devida diferença entre os desiguais;
- VII liberdade de aprender, ensinar, criar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, a cultura, o saber em geral, a ciência e a tecnologia;

21 FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE SERVIDORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Histórico**. 26 out. 2007. Disponível em: <<http://www.fasubra.org.br>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

22 FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE SERVIDORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Projeto Universidade cidadã para os trabalhadores. **Revista da FASUBRA**, n.2, p. 6-7, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.sindifes.org.br/sindifes/admin/arquivos/Projeto%20Universidade%20Cidadã%20para%20os%20Trabalhadores.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2012.

- VIII garantia da pluralidade e da livre expressão de orientações e opiniões;
- IX busca do desenvolvimento da formação cultural, técnico-científica do ser humano;
- X capacidade para o exercício de uma profissão, estimulando o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento analítico-reflexivo;
- XI preparo para participar da produção, sistematização e superação do saber acumulado;
- XII pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- XIII adoção de um padrão unitário de qualidade;
- XIV gestão democrática e colegiada;
- XV eficiência, eficácia e efetividade na consecução dos objetivos institucionais;
- XVI racionalização no uso dos recursos da instituição;
- XVII valorização profissional dos trabalhadores em educação;
- XVIII gratuidade de todas as atividades acadêmicas: ensino de graduação, de pós-graduação (mestrado, doutorado, especialização e aperfeiçoamento) e de extensão.

Como se pode perceber, a declaração de princípios denota uma perspectiva menos burocrática do que aquela estabelecida pela legislação vigente, ao estabelecer um rol de princípios fundamentais que norteiam sua atuação, nos quais seus objetivos devem se pautar, tal como expresso em seu artigo 5º ²³:

- I promover o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, de forma indissociável, com padrões elevados de qualidade social e equidade;

23 FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE SERVIDORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Projeto Universidade cidadã para os trabalhadores. **Revista da FASUBRA**, n. 2, p. 7, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.sindifes.org.br/sindifes/admin/arquivos/Projeto%20Universidade%20Cidada%20para%20os%20Trabalhadores.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2012.

- II promover o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, artístico e cultural, em todas as áreas do conhecimento;
- III atuar no sentido de superar os problemas regionais e nacionais;
- IV formar cidadãos capacitados para o exercício crítico da investigação e do magistério em todas as áreas do conhecimento e qualificá-los para as atividades profissionais;
- V estender à comunidade serviços indissociáveis das atividades de ensino e de pesquisa, levando em conta seus anseios e necessidades contextuais;
- VI desenvolver e difundir os valores éticos e de liberdade, igualdade e democracia;
- VII estimular a solidariedade humana na construção da sociedade, no respeito à vida e na estruturação do mundo do trabalho;
- VIII educar, para conservação e preservação da natureza;
- IX propiciar condições para transformação da realidade, visando a justiça social e o desenvolvimento auto-sustentável;
- X ampliar o acesso da população à educação superior, visando a sua universalização;
- XI desenvolver ações para o fim de todos os preconceitos raciais, de gênero e sociais e relativos às opções políticas, religiosas e de orientação sexual.
- XII preservar e resgatar a memória cultural do país.

Os princípios e objetivos não destacam a formação de quadros de recursos humanos como elemento central e definidor da universidade, tal como se observa na definição oficial vigente. Ao contrário, defende ideais que se podem chamar mais “humanistas”, e de uma forma atualizada em relação aos princípios defendidos pelos intelectuais da “Escola Nova”, tais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo e, mais recentemente, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Além disto,

a proposta da FASUBRA inclui o princípio básico da autonomia e do financiamento público, tal como defendido pelo governo federal atual, pela ANDIFES e pelo ANDES-SN. No entanto, diferentemente do governo central e da ANDIFES, é contrária às fundações privadas que dão sustentação financeira às universidades. Durante o governo Lula, o movimento estudantil se mostrou dividido, na medida em que sua representação nacional, a União Nacional dos Estudantes (UNE) se colocou ao lado do governo federal, contrariamente à orientação assumida pelos diversos diretórios e centros acadêmicos de todo o país, que adotaram diversas estratégias de resistência, incluindo a ocupação de reitorias.

A UNE foi criada em 11 de agosto de 1937, no Rio de Janeiro, e passou a constituir a entidade máxima dos estudantes. Desde então, realizou diversos congressos anuais e atuou de modo efetivo em lutas políticas diversas ao longo de sua história. Teve sua atuação proibida pela ditadura militar em 1964, participou da movimentação política de 1968, apoiou a campanha “Diretas já” para a eleição de Tancredo Neves para a presidência da república em 1985, participou da mobilização que levou ao impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello em 1992, posicionou-se oficialmente contra a orientação de FHC e apoiou Lula para a presidência da república, dentre outras ações.

Atualmente, o *site* oficial da UNE não traz uma concepção clara acerca da universidade, mas aponta sua luta histórica em nome de uma “universidade democrática, de qualidade e sintonizada com um projeto de desenvolvimento para o país”. Destaca, ainda, como “bandeiras históricas do movimento estudantil” a “regulamentação do ensino privado, com foco nas mensalidades; ampliação das vagas públicas; garantia de mais verbas do orçamento federal da educação para o ensino superior público e a destinação de mais recursos para a assistência estudantil”²⁴. O *site* ressalta a luta contra a mercantilização do ensino promovida pelo governo FHC, bem como contra o sistema de avaliação implementado à época, o chamado “provão”. De todo modo, as informações disponíveis não permitem uma descrição e análise mais profunda acerca de seu posicionamento político-

24 UNILÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES - UNE. [*Site*]. [200-?]. **Áreas de atuação**. Disponível em: <<http://www.une.org.br>> Acesso em: 10 dez. 2011.

ideológico em relação às universidades, mas apontam no sentido da mobilização a favor do PROUNI e do REUNI, posição contrária àquela assumida pelo sindicalismo docente.

Ainda durante o governo Lula, no âmbito do movimento estudantil, foi criada a Assembleia Nacional de Estudantes Livre (ANEL), durante o Congresso Nacional dos Estudantes, que ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro entre os dias 11 e 14 de junho de 2009. Sua posição político-ideológica é clara, segundo consta em seu *site* oficial:

A ANEL surgiu da necessidade de reorganizar o movimento estudantil [...] A UNE, velha entidade hoje é totalmente atrelada ao governo federal, pois recebe milhões de reais do Estado todos os anos. Sem independência financeira e política, ela passou a defender todos os ataques do governo à educação. Hoje, a UNE passou a ser um “ministério estudantil”, que não fala mais em nome dos estudantes. A história de lutas da UNE ficou para trás e, agora, precisamos construir o futuro²⁵.

Embora seja um ator social cuja emergência é muito recente, sua atuação começa, pouco a pouco, a ganhar espaço. Uma análise mais profunda das diretrizes constantes do *site* da ANEL sugere uma posição relativamente radical em relação àquilo que vem sendo implementado na prática. No nosso modo de ver, tal posicionamento pode ser considerado sintomático de um processo político em que o movimento estudantil, outrora tido como combativo, passa a tomar posição oficial (governamental) e o debate profundo e efetivamente democrático tende a ser esvaziado.

Com o fim do governo de Lula, é eleita a primeira mulher presidente do Brasil, Dilma Rousseff. Ao que tudo indica, sua política consiste em “aprofundar” as diretrizes vigentes, sobretudo no sentido da internacionalização.

5.5 O Governo Dilma: a universidade empreendedora?

A Presidente Dilma Rousseff assumiu a presidência da república em 1 de janeiro de 2011, como uma espécie de “sucessora” do ex-

25 ASSEMBLEIA NACIONAL DE ESTUDANTES LIVRE - ANEL. [Site]. [2013?]. **Quem somos nós.** Disponível em: <http://anelonline.com/?page_id=82>. Acesso em: 12 jun. 2013.

presidente Lula. Ela é a responsável máxima por implementar o Plano Nacional de Educação, para o período de 2011-2020. Em janeiro de 2012, substituindo Fernando Haddad, assumiu como Ministro da Educação o ex-ministro de Ciência e Tecnologia, Aloizio Mercadante. De certo modo, e desconsiderando-se eventuais jogos políticos, é fato que um ex-ministro da área de ciência e tecnologia assume a pasta da educação, o que pode representar uma orientação cada vez mais clara de que o ensino superior – e a educação de uma forma geral – estaria de algum modo atrelado ao desenvolvimento científico e tecnológico.

No Brasil, a busca do incremento da capacidade de inovação das empresas tem sido objetivo das políticas industriais desde o final da década de 1980. No entanto, embora o país disponha do mais complexo sistema de ensino e pesquisa da América Latina, forme um número de doutores e mestres em escala ascendente, possua um sistema nacional de qualificação para o trabalho, fundos e agências financiadoras, e uma legislação que favorece a articulação entre empresas e universidades, o impacto destas condições sobre a capacidade inovativa das empresas ainda é bem reduzido (ABDI..., 2011).

A presidente deu continuidade ao programa REUNI. Dilma Rousseff e o Ministro da Educação, Fernando Haddad, anunciaram a terceira fase do programa no dia 16 de agosto de 2011, na qual se objetivava abrir 250 mil vagas nas universidades federais e 600 mil nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET). Pretende-se criar quatro novas universidades federais e abrir 47 *campi* universitários, até 2014. Segundo o Ministro, a expansão “universaliza o atendimento aos Territórios da Cidadania” [...], “que são áreas de concentração populacional com pouco acesso aos bens mais necessários”, a partir de critérios técnicos, econômicos e sociais²⁶.

Em 14 de setembro de 2011, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior –

26 EXPANSÃO de universidades e institutos federais. **Jornal da Ciência**, ano XXV, n.696, p. 4, 26 ago. 2011.

ANDIFES²⁷ – realizou o “Seminário: Pós-Graduação, Inovação e a Expansão das Universidades Federais”, na sede da instituição com a presença de diversas autoridades, dentre elas o Secretário da SESu/MEC, o presidente da CAPES, o presidente do CNPq, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação, além de diversos reitores, pró-reitores e mais de cem participantes. Nesta reunião, dentre as diversas apresentações, foi evidenciado pelo menos por um dos reitores presentes, a concepção que vem se desenhando para as universidades públicas brasileiras: seu papel de agente econômico, por meio de uma ação empreendedora, segundo o modelo preconizado por Burton Clark²⁸.

Em dezembro de 2011, reuniu-se a ANDIFES para discutir as propostas da instituição para a educação superior. Nesta reunião, o presidente da instituição, Reitor e Professor João Martins, ressaltou a importância do REUNI como projeto acordado com o governo Lula, bem como a necessidade de sua finalização. Além disso, aponta os desafios colocados às universidades:

- Adequar, academicamente, a universidade às novas demandas advindas da sociedade do conhecimento, que se fortalece cada vez mais neste início de século;
- Formar, estrategicamente, mão-de-obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país e no mundo;

27 A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, criada em 23 de maio de 1989, é a representante oficial das universidades federais de ensino superior (IFES) na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral. Os nomes e mandatos de seus dirigentes encontram-se no quadro ao final deste texto.

28 NUNES, Renato. Inovação e empreendedorismo. In: SEMINÁRIO ANDIFES PÓS-GRADUAÇÃO, INOVAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS, 2011, Brasília. Disponível em <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=660&Itemid=27>. Acesso em: 1 dez. 2011. Apresentação em *Powerpoint*. Embora o reitor Renato Nunes não informe a referência do texto de Burton Clark utilizado, ele resume a identidade empreendedora como aquela caracterizada por possuir núcleo central fortalecido, cultura empreendedora integrada, desenvolvimento de unidades periféricas, núcleo acadêmico motivado e base diversificada de financiamento. Em seguida (sem referenciar Burton Clark), afirma que a universidade empreendedora é aquela constituída por uma comunidade de pessoas empreendedoras, equiparando os pesquisadores à empreendedores. Para maiores detalhes, ver, por exemplo, CLARK, Burton. *The entrepreneurial university: demand and response*. *Tertiary Education and Management*, vol. 4, n. 1, 1998, p. 5-16.

- Produzir ciência, tecnologia e inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento;
- Produzir e transmitir conhecimento que promova a igualdade, a inclusão e auxilie na formação de cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários²⁹.

Seu discurso parece basear-se, fundamentalmente, nos pressupostos da teoria do capital humano, de modo a fornecer indivíduos competentes para alimentar o processo produtivo. Para atender aos objetivos de formação de capital humano, o presidente da ANDIFES defende a garantia de financiamentos, bem como se avançar na questão da autonomia universitária. Ao final, enumera 18 propostas para uma nova expansão da educação superior, desde que mantendo-se o respeito pelos Planos de Desenvolvimento Institucional de cada universidade:

- I Promover as alterações que forem necessárias no ensino de graduação e de pós-graduação de modo a aprimorar as condições da formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem nortear a vida numa sociedade justa e democrática;
- II Aumentar as vagas de ingresso na graduação, em áreas estratégicas, bem como, no período noturno;
- III Aumentar a oferta de vagas nos cursos de mestrado e doutorado (considerando a diminuição das desigualdades regionais);
- IV Ampliar a oferta de mestrados profissionais temáticos nacionais em rede;
- V Reduzir as taxas de evasão;
- VI Ampliar os programas de mobilidade estudantil (nacional e Internacional);
- VII Ampliar as políticas de inclusão, assistência e permanência estudantil;

29 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Discurso do Presidente da Andifes na reunião da Andifes com a Presidente Dilma Rousseff**. 13 dez. 2011, p. 2-3. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6043:andifes-se-reune-com-presidente-da-republica-dilma-rousseff&catid=15&Itemid=100>. Acesso em: 29 fev. 2012.

- VIII Elevar as taxas dos concluintes da graduação e da pós-graduação;
- IX Diminuir as desigualdades de ofertas de educação superior entre as diversas regiões do País;
- X Promover uma maior internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira;
- XI Ampliar o financiamento do sistema de educação a distância;
- XII Formar professores, intensificar e aprofundar o relacionamento da Educação Superior com a Educação Básica visando atender as demandas por professores da Educação Básica em áreas carentes e estratégicas;
- XIII Intensificar as atividades de extensão em áreas de grande pertinência social (alfabetização, nutrição, segurança pública, geração de emprego e renda, formação de agentes de políticas sociais, cultura, artes);
- XIV Criar programa de “Incubação” de cursos de pós-graduação;
- XV Apoiar iniciativas de valorização de empreendedorismo na pós-graduação;
- XVI Ampliar programas institucionais de iniciação científica e tecnológica;
- XVII Estabelecer, entre as universidades federais, estados, DF e municípios uma colaboração efetiva, dentro dos objetivos finais da universidade, ensino, pesquisa e extensão.
- XVIII Estabelecer uma política específica de relacionamento da Academia com as empresas no âmbito da educação continuada de recursos humanos e a busca do estreitamento da pesquisa aplicada no sentido de facilitar a inovação na cadeia produtiva³⁰.

30 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Discurso do Presidente da Andifes na reunião da Andifes com a Presidente Dilma Rousseff**. 13 dez. 2011, p. 3-4. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6043:andifes-se-reune-com-presidente-da-republica-dilma-rousseff&catid=15&Itemid=100>. Acesso em: 29 fev. 2012.

De acordo com a proposta, os desafios ainda são muitos e exigirão esforços e investimentos permanentes. Percebe-se, ainda, sobretudo pela última proposta, o reconhecimento do mercado como agente econômico relevante, bem como a vinculação da formação e da pesquisa no desenvolvimento econômico do país. Levando em conta os quatro desafios colocados pelo presidente da ANDIFES acima nomeados, a questão central é que, ao que o discurso indica, a universidade está direcionada apenas para o setor produtivo visando uma formação técnica, ainda que se formulem diretrizes para os valores éticos e cívicos, conforme consta do primeiro item dentre dezoito ações propostas para o futuro próximo. Os demais dezessete dizem respeito a ações dentro do paradigma tecnológico estabelecido. Mas, ainda que a primeira proposta seja considerada como prioritária, será que os currículos e os programas de formação de professores (mestrados e doutorados) estão direcionados para esta dimensão ética, cívica e de valores sociais? E no caso da graduação? Dadas as pressões por publicações, basicamente em termos quantitativos, pela CAPES, terão os pesquisadores tempo disponível para reflexão consciente acerca de questões que ultrapassam ou sejam mesmo anteriores às suas agendas de pesquisa?

Se, de um lado, a ANDIFES demonstra alinhamento com a política do governo federal – à exceção da questão da autonomia, ainda pendente –, de outro, o movimento docente – e diversos intelectuais – não necessariamente compartilha de tal direcionamento, como vimos anteriormente. Por um lado, a autonomia é um dos interesses convergentes entre os representantes dos dirigentes, dos professores e do movimento discente. Por outro lado, o que significa tal autonomia está longe de consenso. Embora haja objetivos convergentes, interessa ressaltar aqui o conflito mais ou menos velado entre a ANDIFES e o movimento sindical. Ao longo da última década e início da atual, a universidade vinha sendo fortemente criticada, sobretudo no que diz respeito à orientação neoliberal mais ampla dos governos, com a aplicação de seus principais à educação de uma forma geral, e à educação superior em especial. No caso brasileiro, parte da intelectualidade mantém a crítica, mas esta parece ofuscada pela expansão dos últimos anos, defendida e apoiada pela ANDIFES. Certamente, o movimento docente como um todo não

está plenamente de acordo com os rumos da universidade, embora não seja contrário à expansão genericamente falando.

Em 2012, como parte de sua viagem aos Estados Unidos, Dilma Rousseff visitou o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e a Universidade de *Harvard*, com o objetivo de estabelecer parcerias com ambas, para o programa *Ciência Sem Fronteiras*, lançado em 13 de dezembro de 2011 (Decreto 7.642), por meio do qual pretende enviar, até 2014, cerca de 100 mil alunos brasileiros para uma temporada de estudos no exterior³¹. Desta forma, sinaliza a atenção dedicada ao ensino superior, promovendo a possibilidade de enviar estudantes para fora do país, para centros considerados de “excelência”. Se ainda não é possível tecer maiores considerações sobre o que se avizinha para os próximos anos de seu governo, fica a percepção inicial de que os dirigentes universitários estão satisfeitos com os encaminhamentos que vêm sendo tomados nos últimos anos.

A despeito dos investimentos realizados e do apoio da ANDIFES, o governo federal enfrentou, a contar de 17 de maio de 2012, quatro meses de greve dos docentes de cerca de 100% das universidades federais. A reivindicação principal foi a reestruturação da carreira, mas também incluía a demanda por melhores condições de trabalho e infraestrutura, dada a expansão proporcionada pelo REUNI. O ANDES-SN, a FASUBRA e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) se articularam, publicando um manifesto conjunto cujo teor, dentre outras questões, afirmava que “crescem a degradação das condições de trabalho e de ensino e a deterioração da infraestrutura oferecida nas universidades. Os

31 DILMA visita universidades americanas. *Estadão*, São Paulo, 10 abr. 2012. Educação. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,dilma-visita-universidades-americanas,859354,0.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2012. Segundo o sítio oficial, “Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O projeto prevê a utilização de até 75 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.” Cf. BRASIL. *Ciência sem Fronteiras* [Site]. [200-?]. **O programa:** O que é. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 14 maio 2012.

professores, técnicos e estudantes defendem sim uma expansão, desde que exista qualidade. Não adianta criar novas instituições sem oferecer as condições satisfatórias para que elas funcionem”³².

A greve terminou em setembro, quando o movimento perdeu força em função do acordo assinado entre o governo federal e o PROIFES (Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior), entidade até então não representativa do movimento docente, o qual está historicamente associado ao ANDES-SN. Por meio do Comunicado Especial, publicado em 16 de setembro de 2012, o Comando de Greve do ANDES-SN pôe fim ao movimento, cujas alegações principais foram: a “intransigência do governo e o papel nefasto do PROIFES, que não se constitui como entidade sindical e não representa a categoria, voltados ao fim de golpear a greve”, que acabaram por impedir uma mobilização mais efetiva. Ainda, segundo o comunicado,

O governo formalizou uma comissão composta por UNE, ANDIFES e MEC, incumbida de acompanhar as ações do MEC com vistas à consolidação do processo de expansão das universidades federais e de tratar assuntos estudantis correlatos ao tema, pela Portaria número 126, da qual estão excluídas as entidades sindicais que efetivamente dirigiram e legitimamente representam os docentes das IFE, ANDES-SN e SINASEFE... O governo, intransigente em todo o processo negocial, recusou-se a dialogar como nossa proposta de carreira... fazendo prevalecer seu objetivo estratégico de adequar nosso trabalho às determinações de um novo modelo Educação Federal. Além disto, recusou-se a tratar do tema condições de trabalho, pois isso seria, na prática, admitir que o quadro de precarização e ausência de infraestrutura nas IFE não é uma abstração, conforme anunciado pelo Ministro Aluizio Marcadante no início da greve...³³

32 MAGGI, Leticia. Greve de professores atinge 95% das instituições federais. *Revista Veja*. São Paulo, 28 jun. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/greve-dos-professores-atinge-95-das-instituicoes-federais>>. Acesso em: 14 maio 2013.

33 SINDICATONACIONALDOSDOCENTESDASINSTITUIÇÕESDEENSINOSUPERIOR (Brasil). Comando Nacional de Greve. **Comunicado Especial**: avaliação política, 16 set. 2012, p. 1-2. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B48pp-OUXm7nSk5UaDIGUDM3TFk/edit?usp=drive_web&pli=1>. Acesso em: 14 maio 2013.

Conforme é possível observar, o fato é que os conflitos existentes no que diz respeito à universidade brasileira ainda não são solucionados da forma democrática como se espera. Tal como afirmado anteriormente, a democracia está associada a um regime de enfrentamento dos conflitos (CHAUÍ, 2001), sendo o consenso um resultado possível, mas desde que devidamente mediado num processo em que as partes tenham ampla possibilidade de defesa e argumentação de seus princípios e objetivos. Enfim, a persistência de ideias e concepções divergentes continua presente, embora haja uma nova configuração das relações de poder, uma vez que ANDIFES e UNE parecem estar mais alinhadas com as diretrizes oficiais, contrariamente às suas posições históricas.

De todo modo, é fato que o papel da educação superior no contexto atual é revestido de particular importância, na medida em que indivíduos qualificados tecnicamente são capazes de aumentar a produtividade empresarial, especialmente de atividades portadoras de futuro ou, na linguagem empresarial, de alto valor agregado, ou, ainda, de domínio tecnológico. Um estudo comparativo recente sobre as políticas industriais de diversos países aponta como convergências nesse sentido: a elevação da capacidade empresarial de inovação, associada principalmente a ações para domínio de atividades portadoras de futuro; a ênfase conferida às pequenas empresas e ao empreendedorismo tecnológico; a articulação entre o Estado e o empresariado; a reorientação do sistema de ciência e tecnologia para a inovação; estímulos ao registro de patentes pelas universidades e a aproximação das universidades e institutos de pesquisa com a iniciativa privada. No último caso em particular, a despeito da inclinação generalizada dos diversos países para tal aproximação, os resultados são muito diversos (ABDI..., 2011).

No caso brasileiro, o sistema educacional vem sendo direcionado, sistematicamente, para formação de mão de obra para o mercado de trabalho. No entanto, no atual contexto de abertura econômica, é a partir da Nova República que o país esboça o redesenho de suas políticas, inclusive a industrial, atrelando-a à formação profissional. É no bojo dessa reorganização do processo produtivo que se intensificou a busca pelo domínio de

“competências” profissionais e do domínio de tecnologia. Assim, prioriza-se a aquisição de competências como requisito competitivo dos indivíduos no mercado, bem como do conjunto das empresas para a competição internacional. Se, de um lado, trata-se de tentar colocar o país dentre o rol das chamadas economias desenvolvidas, de outro, segundo os críticos, na divisão internacional do trabalho, o país continua à margem do domínio tecnológico de caráter competitivo global, ficando sob domínio dos países de capitalismo mais avançado. Assim, permaneceria o Brasil como país periférico na ordem mundial, sendo considerado mais como uma plataforma de produção das grandes corporações e multinacionais globais. Nesse sentido, desde Collor de Mello, passando por FHC, Lula e chegando em Dilma Rousseff, o Brasil estaria cada vez mais primarizando sua produção, ou seja, a produção de *commodities* seria a responsável pela competitividade nacional, mantendo o país distante da possibilidade de se tornar um país avançado ou hegemônico. Ao contrário, representaria um enorme mercado que daria tempo para os países desenvolvidos realizarem seus ajustes econômicos diante das sucessivas crises recentes.

Se o país não se desenvolveu como se esperava, tal situação bem pode ser compreendida como fruto de décadas de políticas e ordenamentos governamentais e políticos que colocaram o país num determinado rumo, muitas vezes definido como “modernização reflexa” ou “modernização conservadora”, ou seja, no interior do Estado são estabelecidos compromissos entre as elites antigas e novas de modo a manterem sua posição de poder, dificultando que outras classes sociais ou atores sociais tenham acesso às esferas decisórias. Neste sentido, temos uma democracia que dá voz a alguns, mas que obscurece e camufla a dinâmica de poder que envolve os atores sociais, a sociedade e seus representantes.

É neste contexto, vulgarmente chamado de “Era do Conhecimento”, em que se defende a entrada no país no jogo das grandes economias mundiais, que à universidade tem sido imputado um papel de agente econômico ativo, capaz de prover o país de uma massa de profissionais competentes capazes de alavancar a competitividade nacional. Trata-se, acima de tudo, de uma questão central que é de cunho mais ideológico, na medida em que se coloca

em evidência a lógica que norteia a dinâmica da universidade. Tal lógica envolve a relação entre o público e o privado, cujas fronteiras estariam sendo destruídas, ao colocá-las sob a égide das regras e da lógica de mercado (Leher, 2004) ³⁴. Neste sentido, as propostas são orientadas no sentido de tornar o conhecimento uma mercadoria à disposição do mercado.

Se a competição “global” exige competências e excelência, atitude empreendedora e resultado, nada mais adequado do que tornar a universidade um grande centro de formação de mão de obra especializada e qualificada, preferencialmente em quantidade elevada, dada a necessidade do mercado em absorver os melhores e mais competentes. Mas é preciso ter em conta que

no universo neoliberal, o mundo é intensamente competitivo economicamente e aos alunos, enquanto trabalhadores, devem ser-lhes proporcionadas as competências e as condições necessárias para competirem eficientemente e eficazmente. Mais ainda, qualquer centavo gasto nas escolas, que não esteja diretamente relacionado com estes objetivos econômicos, torna-se suspeito (APPLE, 1999, p. 225).

Evidentemente, as diversas pressões que afetam a universidade levam a uma pressão por adaptação, o que, no limite, a tem levado a “conformar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas, administrativas do momento, a se conformar aos últimos métodos, às últimas receitas no mercado, a reduzir o ensino geral, a marginalizar a cultura humanista” (MORIN, 1997, p. 18).

Neste sentido, é fundamental levar em conta que “sempre na vida e na história, a superadaptação a condições dadas foi, não signo de vitalidade, mas anúncio de senilidade e de morte, pela perda da substância inventiva e criadora” (MORIN, 1997, p. 18).

Sem dúvida, o papel do governo é fundamental para que o país possa crescer e se desenvolver³⁵ social e economicamente. No

34 Ver, nesse sentido, Amaral, Meek e Larsen (2003).

35 Paralelamente, restaria discutir o significado do termo “desenvolvimento”, o qual está longe de ser inequívoco, podendo ser utilizado com diversas e contrárias conotações.

entanto, no que diz respeito à educação, ainda parece perdurar, mais ou menos, o ideal despótico esclarecido de Pombal de que só o Estado é capaz de realizar grandes reformas na universidade (TORGAL, 2008a), tal como ocorreu no Brasil durante os meados do século XX (ÉSTHER, 2012). O caso brasileiro recente é *sui generis*, na medida em que o crescimento recente do setor educacional do nível superior tem ocorrido na esfera pública, posto que os indicadores de “qualidade” e de “excelência” apontam fundamentalmente para as universidades públicas. No entanto, a indução da lógica gerencial privada – educação e conhecimento como mercadoria vendável – as tem levado a assumir uma identidade que se aproxima de uma empresa, para a qual cada indivíduo deve agir racionalmente para obter o máximo de benefício individual.

Tal situação é observada, inclusive, a partir da linguagem já impregnada e empregada nas universidades públicas, carregada dos mesmos valores e princípios empresariais de origem. Daí o uso de termos como “resultados”, “eficiência”, “excelência”, “clientes” e assim por diante, cujos significados são absorvidos de forma acrítica e indiscriminada³⁶. Obviamente, o processo é muito mais complexo, mas este parece ser o significado que assume a universidade atualmente, a despeito de sua atuação em outras frentes de necessidades. Neste contexto, a universidade moderna deixa de ser dirigida por políticas de Estados-Nações para ser regida por regras de um jogo econômico capitalista sem cabeça, em que as reformas seguem apenas o “rumo do sistema” (TORGAL, 2008b). Em outras palavras, a universidade estaria deixando de ser uma arma ideológica do Estado para se tornar uma organização burocrática orientada para o consumidor de modo relativamente autônomo (READINGS, 1996)

Não se trata, porém, de “acusar” o governo de “destruir” a essência de uma universidade, como se ele fosse o responsável por “todos os males” e que a universidade seria o “fraco oprimido”, ou que

36 De resto, o significado destes termos é também um tanto vago, sendo variáveis conforme os interesses. É o caso do termo “excelência”, por exemplo, sobre o qual Bill Readings faz uma análise muito interessante, mostrando que o termo pode funcionar como um critério de avaliação para qualquer coisa, pois não tem conteúdo (READINGS, 1996).

tivesse um modelo único e inequívoco a ser destruído³⁷, embora se possa admitir que os governos têm contribuído para a “erosão” de sua forma tradicional de atuação³⁸. Ao contrário, se a universidade perdeu sua relevância enquanto instituição moderna – o que transcende a responsabilidade de qualquer governo –, é preciso que ela seja realmente repensada. Também não se trata de defender ou acusar esta ou aquela perspectiva ideológica. Trata-se, sobretudo, de evidenciar um processo em que as configurações históricas das relações de poder têm impedido ou dificultado sobremaneira a discussão dos diversos atores sociais quanto ao papel e ao significado da universidade³⁹.

Assim,

determinar quais são os objetivos que deveriam perseguir as universidades e o modo como deveriam fazê-lo não é apenas um processo de negociação entre o mundo da política, do governo e da sociedade. É, sobretudo, um processo pelo qual a comunidade investigadora deve negociar as novas ideias e interpretações que emanam do trabalho que realiza com esses mesmos *sócios sociais* (NEAVE, 2001)⁴⁰.

Em não o fazendo, as universidades estariam negligenciando um dos elementos centrais de sua identidade institucional: a reflexão crítica e desinteressada, principalmente sobre si mesma.

37 É importante que se diga que tal análise não se limita ao Brasil. De modo geral, tanto as universidades americanas quanto as europeias têm seguido a mesma orientação – ideológica, política e econômica –, trazendo a mesma natureza das críticas. Tal é o caso, por exemplo, de Charle e colaboradores, na França (CHARLE; BUONO; GAUBERT; SOULIÉ, 2004), Torgal, em Portugal (TORGAL, 2008a, 2008b), Giroux, no Canadá (GIROUX, 2010), Sacristán, no México (SACRISTÁN, 2004), e Apple nos Estados Unidos (APPLE, 1999).

38 Utilizamos aqui o termo proposto por Cowen ao se referir à liberdade acadêmica, a qual não estaria destruída, mas passaria por um processo de erosão. Ver Cowen (2002).

39 Por exemplo, durante o Estado Novo, o regime militar e mesmo durante a nova república, como aqui apontado, os atores sociais foram rechaçados, de uma forma ou de outra. Por outro lado, é interessante o argumento de Derrida (2003, p.20) de que a universidade, por ser ou buscar total independência em relação ao poder, torna-se uma cidadela exposta, ou seja, “porque é estranha ao poder [...], a Universidade é igualmente desprovida de poder próprio”. Ver DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

40 Tais sócios, não se resumem à ANDIFES apenas. Assim, para além desta análise, caberia uma investigação acerca de se e porque a comunidade universitária estaria de acordo com a posição tomada pela ANDIFES. Um indício importante desta questão foram os movimentos, em todas as universidades federais, contra a implantação do REUNI. No entanto, os conselhos universitários decidiram, mesmo sob intensa pressão, aprovar a implantação em suas universidades.



6 AFINAL, QUE UNIVERSIDADE QUEREMOS?

Ao longo deste trabalho, foram apontadas diversas crises da universidade brasileira, desde sua criação tardia pelos republicanos. Em “todas” as crises, sempre houve um embate entre concepções concorrentes sobre seu papel e a forma de atuação. Ou, antes, seria a “crise” da universidade “causada” por concepções concorrentes? As soluções apontadas também jamais foram unânimes, a ponto de afirmar que a universidade está “sempre” em crise. Estaria, ainda? Mas, se a universidade está em crise, ou sempre esteve, é por que há uma crise maior que a precede?

Ao país sempre foi negada a possibilidade de abertura de uma universidade, desde os tempos da colônia e após sua independência. Somente no alvorecer da quarta década do período republicano é criada a primeira universidade pública brasileira, a despeito das controvérsias a este respeito, conforme vimos anteriormente. De todo modo, o

fato é que sua criação é tardia. Sua criação foi, igualmente, artificial, por assim dizer, afinal a mera justaposição de escolas isoladas não constituiu em seus primeiros momentos, de fato, uma universidade. Ao mesmo tempo, desde a fase colonial, sempre se desejou a criação de uma instituição universitária, vicejada sobretudo por aqueles que tiveram a oportunidade de conhecer uma universidade europeia, notadamente em Portugal e França, mas não apenas. Assim, mesmo antes de seu “nascimento”, havia um embate sobre sua necessidade. Sua crise começa antes mesmo de sua criação. Portanto, neste aspecto, a universidade é precedida de uma crise a respeito de sua própria existência. Quando é criada, o contexto é de crise, pois o governo federal buscava maior poder diante dos estados da federação. O modelo adotado também pode ser considerado crítico, na medida em que não constituiu um projeto de universidade que a concebesse como tal, embora buscasse se espelhar, de certo modo, nos “modelos” existentes.

Uma vez criada, surgem críticas e propostas alternativas. Intelectuais, de dentro e de fora da universidade, apontaram propostas e modelos alternativos, que colocavam em xeque as orientações oficiais, indicando a existência de uma disputa de inclinações filosóficas e ideológicas, ou seja, uma disputa entre políticas de identidades. Embora, de certo modo, todas as propostas tivessem elementos e concepções comuns, as divergências sempre foram grandes e fortes o suficiente para ativar os mecanismos de poder que pudessem favorecer os interesses oficiais, por assim dizer. Deste modo, percebemos que o governo brasileiro tem sido capaz de direcionar a missão universitária predominantemente para seus objetivos políticos, a despeito, evidentemente, da resistência – em grande medida eficaz – da comunidade acadêmica, quando esta existiu.

Neste aspecto, há que se ressaltar que – de certo modo – embora houvesse uma percepção acerca da existência de uma crise na universidade e na educação superior – apontada pelos críticos do direcionamento oficial –, os governos agiam quase como se aquela não existisse, na medida em que sistematicamente se recusavam a dialogar com os atores sociais e representantes universitários. Quando o fazia, tal se dava por meio de congressos ou grupos de trabalho que

identificavam os problemas, mas que, no final das contas, geravam documentos e relatórios cujas proposições não saíam do papel.

Dito de outra maneira, embora houvesse um *conflito de identidades* para a universidade, a solução sempre se deu por meio de uma matriz autoritária de decisão, por vezes disfarçada, por vezes escancarada. Portanto, no caso brasileiro, o governo tem sido o ator social capaz de impor sua concepção de identidade institucional, a despeito das posições contrárias.

As posições e concepções divergentes acerca da universidade, por outro lado, denotam mais do que uma mera disputa entre atores sociais acerca de uma instituição. Os conflitos acerca da universidade refletem outras crises mais profundas, sobretudo aquela que coloca frente a frente concepções de sociedade. Para muitos, a crise da universidade tem a ver com o declínio do Estado-Nação como instância primária da autorreprodução do capitalismo, em que se buscava a criação e a formação de uma identidade nacional (READINGS, 1996), cuja relevância parece ter desaparecido num mundo global. Naquele contexto, a universidade tinha como missão fundamental ser promotora da história e da cultura, sobretudo no caso europeu (READINGS, 1996; ORTEGA Y GASSET, 1999). No nosso modo de ver, o Brasil tentara realizar algo neste sentido, sobretudo com Getúlio Vargas e os governos militares.

No entanto, mesmo após a ditadura militar – e talvez em parte como resultado de nossa história de autoritarismo e violência – e mesmo com presidentes civis e um deles como ex-militante do movimento estudantil, e com governos a princípio democráticos, fomos incapazes de construir um debate sério em que se discutissem a missão da universidade e suas formas de ação. Ao contrário, foi construído um sistema de representações que colocava tudo o que era “público” como medíocre e tudo o que era “privado” como “excelente”. Portanto, temos outra crise anterior: a crise da democracia.

Deste modo, dentro e fora da universidade, é construído um discurso que visa desqualificar a crítica, em que se acusam os críticos de defender um ideal ultrapassado de universidade, que não atenderia

às demandas de uma sociedade globalizada e competitivamente orientada pelo avanço e desenvolvimento tecnológicos. A defesa da busca de conhecimento desinteressado e crítico é substituída pela “imposição paciente” de ressignificar o trabalho docente de um servidor público como um prestador de serviço empreendedor de uma instituição que passa a ter como finalidade suportar as empresas, as “únicas” responsáveis pela “real” competitividade do país diante dos desafios globais. Tal orientação tem argumentos retóricos importantes, como o “fato” de que as maiores e melhores universidades do mundo seguem este padrão de ação, formando profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho, por meio da criação de instituições de excelência e exemplares. Para tanto, são construídos e utilizados os diversos *rankings* e instrumentos de avaliação para justificar as medidas e modelos. Tais *rankings* e instrumentos acabam por avaliar, no final das contas, a eficiência da instituição em formar “capital humano”.

Evidentemente, a universidade é uma instituição fundamental para o desenvolvimento de qualquer país, mas a questão é mais profunda. Nem mesmo se discute *qual desenvolvimento* se quer para o país. Afinal, de qual desenvolvimento estamos a falar?

Quando decide sobre os rumos que o país deve tomar, um governo faz escolhas políticas amplas, as quais envolvem o sistema educacional como um todo. Se no início da república a instrução pública priorizava a educação primária, dado o alto nível de analfabetismo existente, atualmente a diretriz fundamental é aquela que toma como pressuposto e ponto de partida de que vivemos na chamada economia do conhecimento e que, para sobreviver neste ambiente, o conhecimento deve ser considerado como um produto estratégico competitivo, o que garantiria o crescimento e o desenvolvimento econômico do país. Os modelos alternativos, por assim dizer, tomam como pressuposto paradigmas educacionais, políticos e ideológicos distintos, segundo os quais a universidade deve buscar a verdade e o conhecimento de forma desinteressada, ou seja, sem atender a interesses específicos.

Tal disputa – conhecimento desinteressado (“capital cultural”) x conhecimento útil e aplicável (“capital humano”) – é

tomada como uma contradição pelos seus defensores. No entanto, podemos considerá-la não como uma contradição, mas como uma tensão fundamental que, a nosso ver, é incontornável, mas necessária. Podemos admitir que, na prática, não é possível que a instituição como um todo seja capaz de agir “desinteressadamente”, pois a própria instituição é multifacetada e um enorme centro de múltiplos interesses. Mas, ao mesmo tempo, esta é sua virtude, pois propicia a crítica e o debate.

Evidentemente, a questão é complexa. Não temos respostas prontas nem fáceis, pois são múltiplos e diversos os interesses envolvidos, numa teia intrincada de relações de poder que torna os possíveis “acordos” um campo de batalha. Mas, precisamente por isto, o debate democraticamente realizado é tão importante, pois é o mecanismo que pode garantir um entendimento e um acordo sobre os rumos que se quer para o país – que não seja apenas numa perspectiva econômico-financeira e competitiva –, e de que forma a educação como um todo e a educação superior em particular, especialmente a pública, podem contribuir para se alcançar tal situação. Neste aspecto, insistimos que a democracia é uma instituição, juntamente com as universidades, que deve ser aperfeiçoada e igualmente debatida.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO nas mensagens presidenciais (1890-1986). Brasília: MEC/INEP, 1986. v. 1.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL (ABDI). **Variedades de capitalismo e política industrial**: formas institucionais e inovação tecnológica. Brasília: ABDI, 2011. (Política industrial comparada, v. 5).

ALMEIDA FILHO, Naomar. Reformas da universidade: breve histórico. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina/CES, 2008, p. 83-103.

AMARAL, Alberto; MEEK, V. Lynn; LARSEN, Ingvild M. (Ed.). **The higher education managerial revolution?** Dordrecht: Kluwer, 2003.

APPLE, Michael W. **Poder, significado e identidade**: ensaio de estudos educacionais críticos. Porto: Porto Editora, 1999.

APROPRIAÇÃO do conhecimento e da inovação. **Jornal da Ciência**, ano XXV, n.696, p.7, 26 ago. 2011.

ASSEMBLEIA NACIONAL DE ESTUDANTES LIVRE - ANEL. [200-?]. **Quem somos nós**. Disponível em: <http://anelonline.com/?page_id=82>. Acesso em: 12 jun. 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Discurso do Presidente da Andifes na reunião da Andifes com a Presidente Dilma Rousseff**. 13 dez. 2011, p. 2-3. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6043:andifes-se-reune-com-presidente-da-republica-dilma-rousseff&catid=15&Itemid=100>. Acesso em: 29 fev. 2012

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Estatuto**. 2008. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=64>. Acesso em: 25 fev. 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Ata da 91ª reunião extraordinária do Conselho Pleno da ANDIFES**. 31 out. 2007. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Pronunciamento da Reitora Wrana Maria Panizzi, Presidente da Andifes, em reunião dos dirigentes com o Sr. Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva**. 5 ago. 2003, p. 5. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=225&Itemid=27&limitstart=5>. Acesso em: 28 ago. 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ANDES. [Site]. [200-?]. **História**. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/historia.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

BRASIL. Ciência sem Fronteiras [Site]. [200-?]. **O programa**: O que é. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 14 maio 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em: 22 set. 2011.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm>. Acesso em: 28 fev. 2012.

BRASIL. **Estado Brasileiro**: símbolos e hinos. [2010?]. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/estado-brasileiro/simbolos-e-hinos>>. Acesso em: 26 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Administração do Estado. **Organizações sociais**. 5. ed. Brasília: MARE, 1998. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, 2).

CAMPOS, Ernesto de Souza. **Educação Superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Ministério da Educação, 1940.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2).

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLE, Christophe; BUONO, Luigi del; GAUBERT, Christophe; SOULIÉ, Charles. Ensino superior: o momento crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 961-975, out. 2004. Número Especial.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CNPq e INPI divulgam cooperação técnica. **Jornal da Ciência**, ano XXV, n. 696, p. 7, 26 ago. 2011.

COLLOR chega à praia. **Arquivos Veja**, Rio de Janeiro, 24 dez. 1989. Coleção: Fernando Collor de Mello. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_24121989.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. [Site]. **Sobre a Capes**: história e missão. [2006?]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

CORDEIRO, Cristina Robalo. Crise e regime de espírito: dois pensadores perante a história. **Estudos do Século XX**, Coimbra, n. 10, p. 39-45, 2010.

COSTA, Márcia da Silva. Reestruturação produtiva, sindicatos e a flexibilização das relações de trabalho no Brasil. **Revista de Administração de Empresas** (RAE Eletrônica), São Paulo, v.2, n.2, p. 1-16, jul.-dez. 2003.

COWEN, Robert. A Crise da Universidade: uma nota comparativa sobre gestão e uma observação para o Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 19, n.75, p. 35-48, jul. 2002.

CRIAÇÃO dos cursos jurídicos no Brasil. Documentos Parlamentares 122. Brasília: Fundação Casa de Rui Barbosa, Centro de Documentação e Informação, 1977.

CRUZEIRO, Maria Eduarda. A reforma pombalina na história da universidade. **Análise Social**, v. 24, n. 100, p.165-210, 1988 (1^o).

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporá**: da colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p.809-829, out. 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.82, p.37-61, abr. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: CIPEDDES, 1999. p. 125-148.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadavia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

DELGADO, Ignacio José Godinho; ÉSTHER, Angelo Brigato; CONDÉ, Eduardo Salomão; SALLES, Helena da Motta. **Modelos Econômicos de Capitalismo**: análise comparativa dos ambientes institucionais de negócios nos EUA, Alemanha, Coréia do Sul, Espanha, Argentina, México e Brasil. Relatório

da pesquisa ABDI-FUNDEP/UFMG: Estudo comparativo de política industrial: as trajetórias do Brasil, Argentina, México, Coréia do Sul, EUA, Espanha e Alemanha. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 149-169.

DILMA visita universidades americanas. **Estadão**, São Paulo, 10 abr. 2012. Educação. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,dilma-visita-universidades-americanas,859354,0.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

DOMINGOS NETO, Manuel. **A trajetória do CNPq**. [200-?]. Disponível em: <<http://centrodememoria.cnpq.br/domingos1.html>>. Acesso em: 25 out. 2011.

ÉSTHER, Angelo Brigato. A universidade brasileira: tensões, contradições e perspectivas em sua trajetória. In: NETO, Vítor (Coord.). **República, universidade e academia**. Coimbra: Almedina, 2012. p. 165-182.

EXPANSÃO de universidades e institutos federais. **Jornal da Ciência**, ano XXV, n.696, p.4, 26 ago. 2011.

FARIA, José Henrique de; KREMER, Antônio. Reestruturação produtiva e precarização do trabalho: o mundo do trabalho em transformação. **Revista Eletrônica de Administração** (REAd), Porto Alegre, v.10, n.5, p. 1-26, set./out. 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A UFRJ: origens, construção e desenvolvimento. In: MOROSINI, Marília. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006b. p. 85-102.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006c.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Título de doutor honoris causa ao rei dos belgas e a criação da URJ. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro: *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. p. 1-10.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, Marília. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006a. p. 53-70.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE SERVIDORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Histórico**. 26 out. 2007. Disponível em: <<http://www.fasubra.org.br>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE SERVIDORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Projeto Universidade cidadã para os trabalhadores. **Revista da FASUBRA**, n.2, p. 6-7, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.sindifes.org.br/sindifes/admin/arquivos/Projeto%20Universidade%20Cidada%20para%20os%20Trabalhadores.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2012.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio-ago. 2010.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” - HISTEDBR. [Site]. **Glossário**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 04 jun. 2012.

IBGE. Repertório oficial do Brasil. **Quadros retrospectivos**, n.1. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1941. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/serieestatisticasrestrospectivas/Volume%201_Repertorio%20estatistico%20do%20Brasil_Quadros%20retrospectivos%20n%201.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2011.

ISAIA, Artur César. Catolicismo e ordem republicana no Brasil. In: RIBEIRO, Maria Manuela Tavares. **Portugal-Brasil: uma visão interdisciplinar do século XX**. Coimbra: Quarteto, 2003.

JANNE, Henri. **A universidade e as necessidades da sociedade contemporânea**. Fortaleza: Edições UFC, 1981.

- KERR, Clark. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.
- KURZ, Robert. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004. Número Especial.
- LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-187.
- LESSA, Carlos. A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 42, n.1, p.159-188, 1999.
- LIPIETZ, Alain. **A audácia**: uma alternativa para o século XXI. São Paulo: Nobel, 1991.
- MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Lígia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Esperandeo. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p.127-148, abr./jun. 2005.
- MAGALHÃES, António M. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, n.7, p. 13-40, 2006.
- MAGGI, Lectícia. Greve de professores atinge 95% das instituições federais. **Revista Veja**. São Paulo, 28 jun. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/greve-dos-professores-atinge-95-das-instituicoes-federais>>. Acesso em: 14 maio 2013.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.131-150, maio/jun./jul./ago. 2000.
- MENDONÇA, Pedro Bertome. Positivismo e teologismo. **Humanidade: Boletim informativo da Igreja Positivista do Brasil**. 2005. Disponível em: <<http://www.igrejapositivistabrasil.org.br/>>. Acesso em: 29 set. 2011.
- MOREIRA, Adriano. A crise, a segurança, a mudança. **Estudos do Século XX**, Coimbra, n. 10, p. 15-29, 2010.

MORHY, Lauro. Brasil: universidade e educação superior. In: MORHY, Lauro (Org.). **Universidade no mundo**: universidade em questão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. v. 2.

MORIN, Edgard. Imaginários da educação: por uma reforma da Universidade e do pensamento. **FAMECOS**, n.6, p. 17-20, jun. 1997.

NEAVE, Guy. **Educación superior**: historia y política: estudios comparativos sobre la universidad contemporânea. Barcelona: Gedisa, 2001.

NEAVE, Guy; AMARAL, Alberto (Ed.). **Higher education in Portugal 1974-2009**: a nation, a generation. New York: Springer, 2012.

NUNES, Renato. Inovação e empreendedorismo. In: SEMINÁRIO ANDIFES PÓS-GRADUAÇÃO, INOVAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS, 2011, Brasília. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=660&Itemid=27>. Acesso em: 1 dez. 2011. Apresentação em *Powerpoint*.

NUSSENZVEIG, H. Moysés (Org.). **Repensando a universidade**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/COPEA, 2004.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002. p. 31-42.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; MENDONÇA, E. F. UnB: da universidade idealizada à universidade modernizada. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006. p. 145-170.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, Simon (Organizador). **Universidades e instituições científicas no Brasil**. Brasília: CNPq, 1982. p. 17-96.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

PENNA, Lincoln de Abreu. **República brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado**. Brasília: ENAP, 2001. (Texto para Discussão, 9).

PEREIRA, Miguel Baptista. **Modernidade e tempo: para uma leitura do discurso moderno**. Coimbra: Minerva, 1990.

RAIO X na renda. As exóticas declarações de PC Farias ao Fisco vêm a público e Pedro Collor intensifica seus ataques ao irmão do presidente. **Arquivos Veja**, 20 maio 1992 Coleção: Fernando Collor de Mello. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_20051992.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2012.

READINGS, Bill. **Universidade sem cultura?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

RÊGO, José Ivonildo do. O papel da universidade pública. In Seminário Nacional REUNI, 8, 2010, Brasília, Anais... Brasília, ANDIFES, 2010, p. 40-59.

RELATÓRIO SEABRA (1906). Documentos parlamentares. Instrução Pública. Volume VI. Rio de Janeiro, 1919.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RISTOFF, Dilvo I. A tríplice crise da universidade brasileira. In TRINDADE, Hêlgio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2.ed Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: CIPEDDES, 1999, p.201-210.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945)**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

ROTHEN, José. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 maio 2010.

RÜEGG, Walter. Themes. In: RIDDER-SYMOENS, Hilde De. **A history of the university in Europe**. Volume II: Universities in early Europe (1500-1800). New York: Cambridge University Press, 1996.

SACRISTÁN, I. O. Ajedrez político de la academia. In: ORDORIKA, I. (Coord.) **La academia em jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**. México: Universidad Autónoma de México, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SILVA, Vicente Gil da. **A aliança para o progresso no Brasil**: de propaganda anticomunista a instrumento de intervenção política (1961-1964). 2008. 248 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2008.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (Brasil). Comando Nacional de Greve. **Comunicado Especial**: avaliação política. 16 set. 2012, p. 1-2. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B48pp-OUXm7nSk5UaDIGUDM3TFk/edit?usp=drive_web&pli=1>. Acesso em: 14 maio 2013.

SOUZA FILHO, Alípio. **O ideal de universidade e de sua missão**. Brasília: INEP, 2006, p.173-184. (Série Educação Superior em Debate, v. 3).

TEICHLER, Ulrich. **Sistemas comparados de educación superior en Europa**: marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro. Barcelona: Octaedro, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1989.

TORGAL, Luis Reis. “Crise” e “crises” no discurso de Salazar. **Estudos do Século XX**, Coimbra, n. 10, p. 397-419, 2010.

TORGAL, Luis Reis. A universidade e as condições da imaginação. **Cadernos do CEIS20**, Coimbra, n. 9, p. 1-32, 2008a.

TORGAL, Luis Reis. A universidade entre a tradição e a modernidade. **Revista Intellectus**, Rio de Janeiro, ano 7, v. 1, 2008b, p. 1-40.

TRINDADE, Héglio. Brasil. In: GUADILLA, Carmen Garcia (Ed.). **Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana**. Caracas: CENDES: IESALC/UNESCO, 2008. p. 561-601.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES - UNE. [Site]. [200-?]. **Áreas de atuação**. Disponível em: <<http://www.une.org.br>> Acesso em: 10 dez. 2011.

VELOSO, Fernando A., VILLELA, André., GIAMBIAGI, Fabio. **Determinantes do “milagre” econômico brasileiro (1968-1973):** uma análise empírica. Rio de Janeiro: IPEA, 2007. (Texto para Discussão, n. 1273).

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

Para além do material referenciado, recomendamos alguma bibliografia adicional, sem a pretensão de esgotar o tema. Ao contrário, há uma série de estudos e pesquisas realizada em programas de mestrado e doutorado, além de publicações diversas espalhadas nos diversos periódicos e anais de eventos realizados dentro e fora do país. Aqui, limitamo-nos a sugerir apenas algumas obras e *sites* que podem fornecer ao leitor mais indicações de leitura para conhecimento e aprofundamento. São muitos os vieses e pontos de vista de diversos autores. Por conta disto, omissões certamente ocorrerão.

Imediatamente, cabe-nos sugerir dois autores brasileiros fundamentais, citados ao longo do livro: Luiz Antônio Cunha e Maria de Lourdes A. Fávero. Suas publicações são fundamentais e aqui não caberia a extensão de suas obras. Assim, sugerimos ao leitor consultar os respectivos currículos na plataforma *Lattes* do CNPq ou diretamente pelos links <http://lattes.cnpq.br/5810253486833165> e <http://lattes.cnpq.br/5617499303571123>. Para além destes, sugerimos, ainda, a leitura de autores como Marilena Chauí, Florestan Fernandes, Afrânio Cattani, Maurício Tragtenberg, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

Atualmente, há diversas instituições que abrigam portais na *internet*, os quais contêm muita produção disponibilizada gratuitamente e *on line*, sobre o ensino superior e a universidade. Aqui, destacamos algumas indicações que, inclusive, ultrapassam o caso brasileiro.

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO DE POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR - CIPES.[*site*]. Disponível em: <http://sigarra.up.pt/cipes/web_page.inicial>. Acesso em: 11 ago. 2013.

COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY - CESE. [*site*]. Disponível em: <<http://www.cese-europe.org/>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

HIGHER EDUCACION DEVELOPMENT ASSOCIATION - HEDDA. [*site*]. Disponível em: <<http://uv-net.uio.no/wpmu/hedda/>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA - INPEAU. [*site*]. Disponível em: <<http://portal.inpeau.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - OEI. [*site*]. [2011]. Acesso em: <<http://www.oei.es/index.php>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

PROCESSO de Bolonha. [*site*]. [2010]. Disponível em <<http://www.ehea.info/>>. Acesso em 11 ago. 2013.

PROJETO Universidade Digital [*site*]. Disponível em <<http://www.universidaddigital2010.es/portal/page/udf/inicio/publico.>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

REVISTA de Historia de las Universidades – CIAN. [*site*]. Disponível em: <<http://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN>> Acesso em: 11 ago. 2013.

REVISTA Iberoamericana de Educación Superior – RIES. [*site*]. Disponível em: <<http://ries.universia.net/index.php/ries>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

Por fim, sobre a história das universidades, recomendamos as seguintes obras fundamentais:

- 1 GUADILLA, Carmen Garcia (Ed.). **Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana**. Caracas: CENDES: IESALC-UNESCO, Bid & Co. Editor, 2008. Há uma versão disponível para *download* na internet.
- 2 MARSDEN, George M. **The soul of the american university**: from Protestant establishment to established nonbelief. New York: Oxford University Press, 1994.

- 3 RIDDER-SIMOENS, H. de (Ed.). **A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages**. Vol. I. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. [Há versão traduzida para o português – “Uma história da universidade na Europa” –, publicada pela Imprensa Nacional e Casa da Moeda de Portugal].
- 4 RIDDER-SIMOENS, H. de (Ed.). **A History of the University in Europe: Universities in Early Modern Europe (1500-1800)**. Vol. II. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. [Há versão traduzida para o português – “Uma história da universidade na Europa” –, publicada pela Imprensa Nacional e Casa da Moeda de Portugal].
- 5 RUDOLF, Frederick. **The american college and university: a history**. Athens: The University of Georgia Press, 1990.
- 6 RÜEGG, Walter (Ed.). **A History of the University in Europe: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)**. Vol. III. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- 7 RÜEGG, Walter (Ed.). **A History of the University in Europe: Universities since 1945**. Vol. IV. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

(Página deixada propositadamente em branco)

SOBRE OS AUTORES

Luís Reis Torgal

É Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). Licenciou-se com uma tese sobre o Tradicionalismo e a Contra-Revolução no século XIX, publicada em 1973. Doutorou-se, em 1978, com a dissertação “Ideologia política e teoria de Estado na Restauração”, publicada em 1981-1982. Depois dessa passagem pelo estudo da Época Moderna e pelo século XIX, dedicou-se ao estudo da História da História, da História Contemporânea (nomeadamente do Estado Novo e dos Facismos) e da Universidade. Foi diretor da “Revista de História das Ideias” e da revista “Estudos do Século XX”, do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (CEIS20), de que foi um dos fundadores. Realizou conferências ou leccionou cursos em universidades de diversos países, incluindo Brasil, Espanha, França, Itália, Reino Unido, Alemanha, Hungria, Roménia, Estados Unidos e Japão. Participou em mais de 200 júris de provas universitárias, em Portugal e no Estrangeiro. Publicou muitos artigos e diversos livros, entre eles “História e Ideologia” (1989), “A Universidade e o Estado Novo” (1999), “Estados Novos, Estado Novo” (2009) e, recentemente, “Feriados em Portugal: Tempos de Memória e de Sociabilidade”, (2012) em coautoria com Luís Oliveira Andrade, e “Marcello Caetano, Marcelismo e ‘Estado Social’: uma interpretação”(2013). Coordenou e foi coautor de várias obras, tais como o volume 5, “O Liberalismo” (1993 e várias outras edições), da “História de Portugal” dirigida por José Mattoso, “História da História em Portugal” (1996, duas edições) e “Oposição e eleições no Estado Novo” (2012). No âmbito da temática da Universidade, publicou vários artigos de história e de intervenção, tendo sido um dos últimos o capítulo “University, Society and Politics”, capítulo 3 da Parte I do livro coordenado por Guy Neave e Alberto Amaral, “Higher Education in Portugal. 1974-2009. A nation, a generation” (Porto - New York, CIPES - Springer, 2012).

Angelo Brigato Ésther

É Professor Associado da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade de Juiz de Fora (FACC/UFJF). Doutorou-se em Administração, em 2007, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com uma tese sobre a identidade dos gestores da alta administração de universidades federais brasileiras. Realizou seu pós-doutorado no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), da Universidade de Coimbra, tendo como objeto de estudo a universidade brasileira, no que diz respeito à sua história e identidade institucional, temas sobre os quais tem publicado no Brasil, em Portugal e Espanha. Colaborou com o Instituto de Ciências Humanas (ICH) da UFJF na realização de estudos acerca de política industrial. Juntamente com Ignácio Delgado, Eduardo Condé e Helena Motta, é coautor de “Variedades de capitalismo e política industrial: formas institucionais e inovação tecnológica” e “Política industrial de países selecionados: Brasil, Rússia, Índia, e China (BRICS)”, ambos publicados pela Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI), em 2011. Pela Editora da UFJF, publicou, em coautoria com Elcemir Paço Cunha e Marcos Tanure Sanábio, o livro “Pequenas empresas: reflexões e perspectivas de ação” (2006).

(Página deixada propositadamente em branco)

A Universidade é das instituições mais duradouras e, pelo menos aparentemente, mais prestigiadas. Surgida na Europa do século XI-XII em Bolonha e em Paris, estendeu-se a toda a Europa e depois à América hispânica e, de seguida, ao mundo norte-americano e a todo o globo, com um tipo de organização diferente, embora tendo sempre como modelo a Universidade europeia. Portanto, estudar a Universidade implica conhecer a sua história ou as suas histórias, muito diversas, embora seja claro que no início ela supunha a existência de liberdades próprias e de uma acepção corporativa. Daí que a autonomia seja um dos seus valores mais reclamados.

Hoje, há muitos novos problemas a discutir à volta da Universidade que acompanham o debate de centenas de questões que existem na sociedade, a qual, se passa por uma crise económico-financeira significativa, ligada ao capitalismo, à globalização e a uma ideologia neoliberal, que, com o seu pragmatismo, esqueceu a ideia do “Estado Social” ou da “Democracia Social”, é marcada sobretudo por uma crise cultural profunda. Fala-se, é certo, de uma juventude cada vez melhor formada, o que, se estatisticamente pode ser correcto, talvez não seja na realidade, até porque se vê subir assustadoramente o desemprego ou o subemprego de diplomados no ensino superior. Daí a pergunta a que os autores (para quem as interrogações e a consciência crítica, que vão faltando neste mundo, são mais importantes do que as respostas) não pretendem exactamente responder:

Que Universidade?

Esta obra é, pois, uma tentativa de apresentar uma panorâmica de duas experiências, a portuguesa e a brasileira, bem diferentes no seu passado e no seu presente, em resultado de uma reflexão conjunta realizada por dois investigadores ao longo de cerca de dois anos de convívio académico fraterno e de vivo debate, que é o que mais vai faltando no panorama universitário, valores que foram infelizmente substituídos por uma burocracia formatadora e limitadora da liberdade.



C

