

O FUTURO DA UNIVERSIDADE ENTRE O POSSÍVEL E O DESEJÁVEL¹

Dermeval Saviani

Preliminarmente cabe assinalar que o tema relativo ao futuro da universidade pode ser abordado de diferentes maneiras, tendo em vista diferentes aspectos.

Podemos, por exemplo, considerar o futuro imediato, o futuro próximo e o futuro mais distante. Podemos, ainda, analisar o futuro administrativo, financeiro, acadêmico, a formação profissional, em pesquisa etc.

Entretanto, se nos voltarmos para as características que acabaram por conformar historicamente a universidade conferindo-lhe, por assim dizer, uma essência própria, podemos considerar o futuro da universidade verificando o grau em que sua essência tende a desenvolver-se e consolidar-se e o grau no qual ela tende a se descaracterizar, isto é: o grau em que sua essência tende a dissolver-se pela imposição da lei férrea da forma mercadoria que define a sociedade atual.

Em outros termos, eu diria que a universidade se encontra diante de dois futuros possíveis: o primeiro corresponde à tendência que vem prevalecendo na qual a universidade cada vez mais se verga ante as imposições do mercado. O segundo tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica o redirecionamento do próprio projeto econômico em torno do qual gira a vida da sociedade atual.

Assim, o primeiro futuro para o qual caminha a universidade contemporânea, por corresponder à tendência dominante, é aquele que se realizará espontaneamente como que de acordo com a primeira lei de Newton, isto é, o princípio da inércia. Diria que este é o futuro previsível e plenamente viável da universidade. Acrescentaria, contudo: embora perfeitamente possível, em meu entendimento trata-se de um futuro indesejável. Inversamente, o segundo futuro não é previsível e sua viabilidade é problemática. É, contudo, possível e, a meu ver, desejável.

A universidade atual decorre de um desenvolvimento histórico cuja origem remonta ao século XI. A universidade de Bolonha, considerada a mais antiga, data do final do século XI, mais precisamente, do ano de 1088, quando se pode constatar, através de documentos, o ensinamento de Irnério se desenvolvendo na relação com seus alunos, com as características próprias daquilo que veio a definir a natureza da instituição universitária, conforme esclarece Gian Paolo Brizzi, principal historiador das universidades na Itália². Enquanto a universidade de Paris se projetou pelos estudos de teologia, Bolonha se notabilizou pelos estudos jurídicos. De fato, o grande acontecimento, o “milagre bolonhês”, que deu origem à Universidade de Bolonha foi a

¹ Texto da exposição apresentada no Fórum “Sabedoria Universitária” realizado na Unicamp em 10 de novembro de 2009.

² Esses esclarecimentos foram prestados ao autor em entrevista concedida em 02/02/1995 no Departamento de História da Universidade de Bolonha.

“redescoberta integral do *corpus Iuris Civilis*, a sua reconstituição filológica e a invenção de um novo sistema para o estudo jurídico: a glosa” (DOLCINI, 1987, p. 17). Eis porque a escola jurídica iniciada por Irnério ficou conhecida como “Escola dos Glosadores”.

Surgidas na Idade Média as universidades se constituíram como corporações destinadas à formação dos profissionais das “artes liberais” ou intelectuais, por oposição àqueles das “artes mecânicas” ou manuais que eram formados nas corporações de ofício. Em que pese a rigidez de organização que durou até a segunda metade do século XVIII, a universidade foi o lugar principal de desenvolvimento da pesquisa. Esse fato, freqüentemente ocultado pelo tradicionalismo didático e científico, se manifestou desde o século XVII no “hábito da relação professor-aluno” e por meio dos “seminários privados” constituídos por grupos de estudantes que se reuniam em torno de um professor e que não raro habitavam próximos dele como num pequeno colégio. Após as reformas da segunda metade do século XVIII modifica-se o quadro das disciplinas integrantes dos currículos universitários. Assim, no final do século XVIII e início do século XIX ocorre um distanciamento entre, por um lado, os currículos tradicionais originários da Idade Média centrados na teologia, direito e medicina aliados aos que posteriormente foram introduzidos a partir do antigo sistema das artes liberais acrescidos de estímulos novos provenientes das Academias (filosofia e filologia clássica e moderna) e, por outro lado, os currículos mais novos de caráter técnico-científico próprios de um período em que o artesanato já havia sido suplantado pela manufatura e, em seguida, pela grande indústria implantada em conseqüência da revolução industrial (SANTONI RUGIU, 1998, p. 108-111).

Pode-se, pois, dizer que a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve a sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX. Daí emanam os três modelos clássicos de universidade, a saber, o modelo napoleônico, o anglo-saxônico e o prussiano. Este último teve sua configuração definida com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810. Por isso é também chamado de “humboldtiano”. A origem desses modelos se assenta nos elementos básicos constitutivos das universidades contemporâneas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição. Esses elementos nunca aparecem de forma isolada. Conforme prevaleça um ou outro, tem-se um diferente modelo institucional. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano (PIZZITOLA. In: DE VIVO E GENOVESI, 1986, p. 146).

No Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808 e, especialmente, com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos em 1931, prevaleceu o modelo napoleônico, reiterado sucessivamente até a reforma instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. A partir da década de 1980 começou a se manifestar uma

tendência a alterar esse modelo, operando-se um deslocamento no padrão de ensino superior no Brasil. Esse deslocamento tem origem na distinção entre *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino* introduzida em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) criado pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel. Essa distinção vem, desde aí, freqüentando documentos sobre o ensino superior, mas na gestão de Paulo Renato Souza à frente do MEC foi assumida como idéia-força da política a ser implementada relativamente ao ensino superior. Tal orientação acabou sendo consagrada no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB. Esse decreto introduz, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre *universidades* e *centros universitários*. De fato, o centro universitário é eufemismo da universidade de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos. Por esse caminho o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana.

É nesse quadro que se configura a tendência atual de subordinação da educação superior aos mecanismos e demandas do mercado. Tal tendência, de caráter mundial, vem se manifestando fortemente também no Brasil, configurando o primeiro futuro possível da universidade.

Indícios dessa tendência no plano internacional podem ser encontrados, por exemplo, no chamado “Processo de Bolonha”, resultante da Declaração assinada pelos representantes de 29 países europeus em 19 de junho de 1999, prevendo-se sua plena implantação para 2010, assim como na conceituação dos “serviços educacionais” pela Organização Mundial do Comércio. No Brasil a mercantilização da educação superior tem seu ícone nos grandes conglomerados internacionais mantenedores de instituições de ensino superior com ações negociadas na Bolsa de Valores.

Como se pode inferir da breve referência histórica antes apresentada, as universidades são, antes de tudo, instituições educativas. Nesse âmbito a produção científica e especialmente o ensino de pós-graduação não se identifica inteiramente com a produção material, âmbito em que vigora a lógica férrea do modo de produção capitalista, onde se inspiram, ainda que não conscientemente, as políticas produtivistas. De fato, estamos aí no âmbito da produção não-material, caso em que, segundo Marx, mesmo que se destinem exclusivamente à troca e produza mercadorias, deve-se considerar duas possibilidades:

1) O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante. A produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada. Essas pessoas, sempre que não contratem oficiais etc. na qualidade de escultores (*sculptors*) etc. comumente (salvo se forem autônomos) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, livreiros, uma relação que constitui apenas uma forma de transição para o *modo de produção* apenas *formalmente capitalista*. Que nessas formas de transição a exploração do trabalho alcance um grau superlativo, não altera a essência do problema.

2) O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas. (Necessito do médico, não de seu moleque de recados). Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista (MARX, 1978, p.79).

É nesta segunda modalidade que se situa a atividade científica, isto é, a produção de conhecimento (a pesquisa), assim como a educação. Não sendo o produto separável do ato de produção, estamos diante de atividades que não podem ser plenamente objetivadas. Em contrapartida, o conceito de produtividade tal como formulado pela teoria do capital humano, porque ancorado na produção material, supõe a plena objetivação do trabalho científico e docente. Como isso não é possível, a exigência de aumento de produtividade se choca com a exigência de qualidade da produção acadêmica.

Com efeito, o movimento realizado pelo capital na direção da inteira objetivação do trabalho na produção material tornou possível o incremento da mais-valia relativa pela incorporação de inovações tecnológicas o que permitiu assegurar, ao mesmo tempo, maior produtividade e maior nível de qualidade dos produtos obtidos. Nesse âmbito, portanto, o aumento da produtividade se revela compatível com o aumento da qualidade. Isso porque, promovendo a desqualificação subjetiva dos trabalhadores, a objetivação liberta o processo de produção das interferências aleatórias dos humores subjetivos, sendo a qualidade dos produtos garantida pela organização racional dos meios, por sua vez aprimorados pelo avanço tecnológico. Assim, os ganhos de produtividade se expressam igualmente em ganhos de qualidade.

Considerando-se o caráter da atividade científica e da educação como modalidades de produção não-material cujo produto não se separa do ato de produção; considerando-se que a pesquisa, enquanto atividade científica, e a formação do pesquisador, enquanto atividade educativa, participam dessa característica; considerando-se que a compatibilidade entre a busca de produtividade e a busca da qualidade supõe a plena objetivação do processo de trabalho; considerando-se que a produção não-material não é suscetível de plena objetivação, segue-se que, nas condições próprias da produção não-material, a busca da produtividade entra em contradição

com a qualidade dos resultados dessa produção. Está aí a raiz do dilema³ produtividade-qualidade nos programas de pós-graduação, isto é, no desenvolvimento da pesquisa e na formação do pesquisador.

Vê-se, pois, que, quando falamos do dilema produtividade-qualidade na pós-graduação em educação, estamos falando de uma situação embaraçosa, pois o incremento da produtividade interfere negativamente na qualidade e vice-versa. Assim, ambos os caminhos revelam-se igualmente difíceis. Com efeito, o sentimento geral é que não se pode abrir mão da qualidade, mas também não se pode descuidar da produtividade. Ocorre que esse sentimento generalizado incide naquela “estreiteza mental burguesa”, referida por Marx, que se contenta em considerar produtivo todo trabalho que produz alguma coisa, o que, de fato, não passa de uma tautologia. Tal entendimento, obviamente, leva à conclusão que trabalho improdutivo é aquele que nada produz. Assim, resulta evidente que a universidade, como instituição que articula ensino e pesquisa não pode abrir mão da produtividade, pois isso significaria admitir que ficaria improdutiva, vale dizer, sem produzir coisa alguma. Daí, as classificações tautológicas dos processos de avaliação que chegam a conclusões do seguinte tipo: determinada universidade é muito produtiva porque produz muito; outra é pouco produtiva, pois produz pouco; uma terceira é muito pouco produtiva porque produz muito pouco, e assim sucessivamente. Mas, como pretendi esclarecer neste texto, trabalho produtivo, na sociedade em que vivemos, a sociedade capitalista, é aquele que gera mais-valia e trabalho improdutivo é o que não gera mais-valia o que, evidentemente, não significa que nada produza. Como esclarece Marx, o trabalho produtivo corresponde ao circuito D-M-D' (Dinheiro-Mercadoria-Capital), isto é, uma situação em que se troca mercadoria por dinheiro enquanto capital, ou seja, a mercadoria é meio para aumentar o capital, para lhe acrescentar valor; ao passo que o trabalho improdutivo corresponde ao circuito M-D-M (Mercadoria-Dinheiro-Mercadoria) em que se troca mercadoria por dinheiro enquanto dinheiro, isto é, o dinheiro obtido pela venda de determinada mercadoria é meio para se adquirir outra mercadoria que venha a satisfazer determinada necessidade de consumo do comprador, não entrando no circuito do capital.

Penso que, à luz das considerações feitas, resulta claro que o manejo do conceito de produtividade no campo da pesquisa e do ensino significa, consciente ou inconscientemente, colocá-los sob a órbita do capital, submetê-los à lógica que rege as relações capitalistas de produção. E isto é, de certo modo, compreensível, pois “o capital é a força econômica da sociedade

³ Dilema é um termo derivado do grego (δὴλημα), que é uma palavra composta de dois elementos, a saber: a) a partícula δι, que, por sua vez, é elisão da preposição e também advérbio διὰ que, no caso, significa “separando”, “dividindo”, “de um e de outro lado”; b) e o vocábulo λημα, que significa “lema”, “tema”, “proposição”, “premissa de um silogismo”. Dilema, portanto, tem o sentido de “premissa dupla”, o que levou, também, ao sentido de uma argumentação com duas conclusões contraditórias igualmente possíveis logicamente. A partir dessa acepção técnica, generalizou-se o significado de dilema como expressando uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis.

burguesa que tudo domina” (MARX, 1973, p. 236) o que faz com que, nesse tipo de sociedade, tudo tende a cair sob a lógica do capital.

Não obstante essa constatação não se pode desconsiderar o fato de que se trata de um processo contraditório que, no caso em tela, coloca em campos opostos a produtividade e a qualidade da pesquisa e do ensino. Como já foi apontado, a exigência de produtividade dificulta a realização da qualidade e a ênfase na qualidade parece não se enquadrar nos critérios correntes de mensuração da produtividade.

O dilema consiste em que, de modo geral, se admite que os dois aspectos, a produtividade e a qualidade, devam integrar o processo de pesquisa e de ensino, mas não sabemos como articulá-los nem qual o peso específico que cada um deles deve ter no referido processo. E quando vislumbramos alguma perspectiva de solução em nível institucional, defrontamo-nos com duas saídas igualmente embaraçosas. Com efeito, poderíamos dar precedência ao primeiro aspecto e, nesse caso, nos esforçaríamos em atender aos critérios da CAPES e das agências de apoio à pesquisa e ao ensino de pós-graduação. Assim procedendo, todas as energias da coordenação e corpo docente dos programas de pós-graduação e dos grupos de pesquisa a eles ligados se dirigiriam, por um lado, a aumentar o número de relatórios de pesquisa, encontrar mecanismos de transformá-los em trabalhos apresentados em eventos ditos científicos ou publicados em artigos, livros e capítulos de livros e, por outro lado, a reduzir o tempo destinado à produção de dissertações e teses. Com isso, passariam para segundo plano a relevância, pertinência e consistência dos trabalhos produzidos. A conseqüência seria a queda crescente da qualidade dos Programas de Pós-Graduação. Ou, por outra, poderíamos, dando precedência ao segundo aspecto, voltar todas as atenções e cuidados para o aprimoramento da qualidade, situação em que ficariam em plano subordinado as exigências de produtividade postas pelos órgãos de avaliação e financiamento. Aqui, a conseqüência seria a redução do apoio financeiro e de bolsas de estudo, o que acarretaria a queda de produtividade refletindo-se, também, na qualidade da pós-graduação.

As duas saídas resultam, portanto, igualmente problemáticas, mantendo-se, assim, embaraçosa a situação. Como resolver o problema? Como sair do dilema?

Penso que a solução do problema implica abandonar esse primeiro futuro da universidade buscando construir-lhe outro futuro que corresponde à possibilidade desejável que aventei no início dessa exposição.

A possibilidade desse segundo futuro é concreta, real, porque ancorada no próprio desenvolvimento das forças produtivas atingido pelo mundo atual que conduziu à generalização da expressão “sociedade do conhecimento”. Ora, o reconhecimento de que vivemos na sociedade do conhecimento gerou uma visão consensual segundo a qual nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas. Sem essa chave os indivíduos ficam excluídos e

as organizações, inclusive as empresas, perdendo em produtividade, acabam tragadas na voragem da competitividade. Esse é o discurso que está na boca da maioria das pessoas, com destaque para os empresários e políticos. Mas esse discurso é negado pela prática produtivista que, subordinada aos interesses de mercado impostos pelo atual modelo de desenvolvimento, formula políticas que, baseadas no princípio da obtenção do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, busca reduzir custos cortando investimentos na educação.

É preciso, pois, acabar com essa duplicidade e assumir, na prática social e política, o consenso que afirma a educação como o fator estratégico de desenvolvimento do país.

De fato, não faz sentido trabalhar com a oposição entre bens de produção e bens de consumo colocando no primeiro pólo a economia e, no segundo, a dimensão social e cultural em que se situa a educação. Marx já havia demonstrado que, se a produção determina o consumo, o consumo também determina a produção. “Portanto, a produção é imediatamente consumo, o consumo imediatamente produção. Cada um é imediatamente o seu contrário (MARX, 1973, p. 219). E a própria “teoria do capital humano” deixou claro que a educação é um bem de produção, fator de desenvolvimento econômico.

Impõe-se, pois, o entendimento do processo de produção social como uma totalidade, cuja unidade se expressa nos momentos específicos da produção, distribuição, troca e consumo. Marx expressa esse entendimento nos seguintes termos: “Não chegamos à conclusão de que a produção, a distribuição, a troca e o consumo são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade” (p. 227). E arremata: “Há reciprocidade de ação entre os diferentes momentos. O que acontece com qualquer totalidade orgânica” (p. 228).

À luz dessa compreensão do processo produtivo cabe entender que a educação é um bem de produção, e não apenas um bem de consumo. Portanto, não faz sentido a dicotomia entre educação e economia, como se o investimento em educação configurasse a retirada de recursos que seriam destinados ao desenvolvimento econômico.

O que está em causa é a mudança do próprio modelo de desenvolvimento econômico. Até agora o modelo vem tendo por eixo o automóvel, o que se evidencia no fordismo, depois substituído pelo toyotismo, com todos os efeitos colaterais negativos daí decorrentes: verticalização das cidades; congestionamento do tráfego; acidentes constantes que mutilam e ceifam vidas causando despesas que oneram o orçamento da saúde; poluição ambiental; aquecimento global; além do seu caráter concentrador da renda com o aprofundamento das desigualdades sociais.

A mudança desse eixo para a educação permitirá um desenvolvimento com maior distribuição da renda e estimulador da igualdade social e, além de não apresentar efeitos colaterais negativos, já traz consigo o antídoto aos efeitos negativos, como se constata na educação ambiental, educação para o trânsito etc.

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em conseqüência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Não se trata, pois, de colocar a educação em competição com outras áreas necessitadas como saúde, segurança, estradas, desemprego, pobreza, etc. Ao contrário, sendo eleita como o eixo do projeto de desenvolvimento nacional, a educação será a via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos esses problemas.

Deve-se, pois, estabelecer uma íntima conexão entre o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento Econômico do país.

Nessa conexão, a meta da universalização da Educação Básica deve ser traduzida, em termos de infraestrutura, na construção de escolas em todo o País, dotando-as de todos os equipamentos necessários ao funcionamento do ensino. Isso significa que a indústria da construção civil, com todos os seus sucedâneos, como as indústrias da produção de móveis, de aparelhos sanitários etc., serão dinamizadas a partir da meta física da universalização da educação.

Em termos dos recursos humanos, a mesma meta da universalização da Educação Básica implica a contratação de professores e funcionários para atuar nas escolas, dinamizando a política de empregos. E, para atender a essa necessidade de mais professores, será necessário investir na ampliação da oferta de vagas nos cursos de licenciatura de boa qualidade, isto é, nas universidades públicas.

A absorção de milhões de professores e funcionários com jornada de tempo integral, com salários dignos, garantirá condições adequadas ao trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, dinamizará os vários setores da economia, vale dizer, a indústria, a agricultura e o comércio, para atender às necessidades de consumo dos diferentes tipos de profissionais que atuam nas escolas.

A organização dos currículos e o provimento dos meios para viabilizar a aprendizagem dos alunos garantirão o alcance das metas pedagógicas e dinamizarão a indústria da produção de livros, cadernos e todos os materiais utilizados na aprendizagem da leitura e da escrita assim como dos demais componentes curriculares.

Ou seja, o dinheiro investido na manutenção das escolas e nos salários dos professores e funcionários não sai do processo produtivo, mas nele permanece fazendo girar a roda da economia. E, com a economia aquecida os governos terão aumentadas significativamente suas receitas com a arrecadação de impostos, contando com recursos para financiar os diferentes programas considerados de interesse público.

Por fim, transformando-se a docência numa profissão socialmente atraente em razão dos altos salários e das boas condições de trabalho, ela será capaz de atrair muitos jovens dispostos a investir recursos, tempo e energia numa alta qualificação obtida em cursos de graduação de longa duração e em cursos de pós-graduação, à semelhança do que ocorre hoje com a medicina.

Com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará. E estará resolvido o problema da qualidade da educação, tão debatido nos dias atuais.

Por esse caminho estaremos construindo o futuro desejável da universidade que, como instituição educativa, se constituirá na chave do projeto de desenvolvimento do país convertendo-se, pela prática articulada do ensino, da pesquisa e da extensão, no principal instrumento instaurador desse verdadeiro círculo virtuoso do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Referências:

DE VIVO, Francesco e GENOVESI, Giovanni [a cura di] (1986), *Cento anni di università*. Napoli, Ed. Scientifiche Italiane.

DOLCINI, Carlo (1987), “Pepo, Imerio, Graziano. Alle origini dello ‘Studium’ di Bologna”. In: CAPITANI, Ovidio (a cura di), *L’Università a Bologna. Personaggi, momenti e luoghi dalle origini al XVI secolo*. Bologna, Edizioni Amilcare Pizzi.

MARX, Karl (1973), *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa.

MARX, Karl (1978), *O Capital (Capítulo VI inédito)*. São Paulo, Ciências Humanas, 1978.

SANTONI RUGIU, Antonio (1998), *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, Autores Associados.