LUCIANA MARIA CORRÊA MONTEIRO CRUVINEL

**A ATUAL REFORMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E OS
DESAFIOS PARA O DOCENTE UNIVERSITÁRIO: SUBSÍDIOS PARA
A ODONTOLOGIA**

São Paulo

2007

Luciana Maria Corrêa Monteiro Cruvinel

**A atual reforma do ensino superior brasileiro e os desafios para o
docente universitário: subsídios para a odontologia**

Dissertação apresentada à Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, para obter o Título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Odontologia.

Área de Concentração: Diagnóstico Bucal

Orientador: Prof. Dr. Jurandyr Panella

São Paulo

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cruvinel LMCM. A atual reforma do ensino superior brasileiro e os desafios para o docente universitário: subsídios para a Odontologia [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Faculdade de Odontologia da USP; 2007.

São Paulo, 02/03/2007

Banca Examinadora

1. Prof. Dr. Jurandyr Panella
2. Prof. Dr.: Claudio Costa
3. Prof. (a) Dr.(a): Patrícia Loureiro de Medeiros Lopes

DEDICATÓRIA

Ao meu eternamente querido,

Caubi

À Carolina

Ao Lucas

DEDICATÓRIA

Aos Meus Pais e Irmãos

À Família

Aos meus fiéis amigos

Aos meus

B. (s)

Expressamos nosso profundo reconhecimento ao nosso orientador Prof. Titular Jurandyr Panella, sem cuja ajuda e encorajamento dificilmente poderíamos ter cumprido nossa tarefa. Em seu respeito dedicamos especialmente este trabalho.

Aos nossos amigos

Edeleine Aparecida Mário,

E. H. Júnior ,

José Eduardo.Marinho,

M. Cecília Forte Muniz

Rôsangela (Rô)

S Nina

à todos caros amigos FOU SP.

AGRADECIMENTOS

Somos gratos a todos àqueles que nos fizeram críticas e deram sugestões, tanto à forma como ao conteúdo de nosso trabalho: A. Catani, A. Bombana, D. Fernandes, E. Lobão, E. Ferreira, G. Cohn, J. Oliveira, L. Lima, M. S. Saddy, M. Löwy.

Agradecemos igualmente à Área de Concentração Diagnóstico Bucal e equipe.- À “Subárea - Radiologia”, coordenada caridosamente (resgatando a essência da palavra caridade – “com amor”) pela Profa. Marlene Fenyo Pereira.

Ao Departamento de Estomatologia da Faculdade de Odontologia da USP, em especial à Disciplina de Radiologia Odontológica e seu staff.

Ao nosso cicerone, com carinho, Prof. Associado Israel Chilvarquer - nosso primeiro estágio - e à sua equipe.

À FUNDECTO – Divisão de Radiologia a oportunidade de resgate à prática profissional.

À FEUSP e ao CEPPE e sua lista.

À USP - Universidade de São Paulo

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de Mestrado no programa demanda social - www.capes.gov.br

Cruvinel LMCM. A atual reforma do ensino superior brasileiro e os desafios para o docente universitário: subsídios para a Odontologia [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Faculdade de Odontologia da USP; 2007.

RESUMO

Procura-se aqui abordar a reforma do ensino superior atualmente em curso no Brasil e os desafios para o docente universitário no campo científico da Odontologia. Em torno dessa questão, há um debate no qual suas distintas perspectivas estão articuladas a estratégias diferenciadas para a redefinição do papel do Estado. É preciso analisar em profundidade essa articulação para apontar as implicações de cada proposta, além daquelas ressaltadas pelos defensores de cada uma. Associadas a elas, há não só caminhos que estão sendo construídos e soluções que estão sendo propostas, que contêm tensões e dilemas, mas também experiências que continuam a dar sentido a políticas públicas e lutas sociais. O processo em que tais expressões se concretizam é parte integrante do contexto histórico da globalização (do capitalismo) e da *globalização contra-hegemônica* (das lutas sociais emancipatórias). Conclui-se que a reconfiguração da educação superior como um bem público exige a abertura das instituições universitárias às distintas frações da sociedade, a articulação da política educacional com as necessidades de toda a população. Nessa abertura, no entanto, há que se preservar a universidade enquanto espaço de crítica, sistematização e integração da ciência e da cultura. Cabe resguardar nas universidades públicas a iniciativa e a responsabilidade institucionais a respeito do ensino, dos programas de pesquisa, bem como dos projetos de extensão, garantindo-a como instituição autônoma e crítica.

Palavras-Chave: Reforma -Ensino Superior – Docente universitário – Odontologia

Cruvinel LMCM. The current university reform in Brazil and the challenges for the university teacher: subsidies for the dentistry [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Faculdade de Odontologia da USP; 2007.

ABSTRACT

It is tried here to approach the university reform now current in Brazil and the challenges for university professors in the scientific field of Dentistry. There is a discussion on that subject, in which their different perspectives are articulated to differentiated strategies in order to redefine of the role of the government. It is necessary to analyze in depth such articulation in order to point out the implications of each proposal, besides those stood out by the defenders of each one. In association to them, there are not only ways being paved and solutions being proposed, which contain tensions and dilemmas, but also experiences that continue to give sense to public policies and social fights. The process in which such expressions are made concrete belongs to the historical context of the globalization (capitalism) and of the *against-hegemonic globalization* (emancipatory social fight). In conclusion, the reconfiguration of higher education as a public property demands the opening of higher education institutions to the different fractions of the society, the articulation of the education policy with/to (?) the needs of the whole population. In such opening, however, one should preserve the university as a space for critique, systemization and integration of science and culture. Its proper to protect, in public universities, the initiative and institutional responsibility regarding teaching, research programs, as well as of the extension projects, guaranteeing its as autonomous and critical institutions.

Keywords: Reform - Higher education - University Professor - Dentistry

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

USP	Universidade de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
EUA	Estados Unidos da América
EDA	Departamento de Administração Escolar e Economia
UNICAMP	Universidade de Campinas
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PPPs	Parcerias Público Privadas
PNBE	Pensamento Nacional das Bases Empresariais
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ProUni	Programa Universidade para Todos
Siope	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos

ADUSP	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
INRA	Institut National de la Recherche Agronomique
PCT	Política Científica e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNRS	Centre National de Recherche Scientifique
PAS	Plano de Atendimento à Saúde
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

p.

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DA LITERATURA	13
2.1 Para uma sociologia das políticas educativas.....	13
2.2 A atual reforma universitária	33
2.3 Universidade: visões antagônicas.....	42
2.4 As Políticas de gestão e de avaliação acadêmica	48
2.5 Os usos sociais da ciência	52
2.6 USP hoje: os antigos ideais ainda valem?	55
3 PROPOSIÇÃO	66
4 MATERIAL E MÉTODOS.....	67
4.1 Material de referência.....	67
4.2 Aspectos metodológicos	74
5 DISCUSSÃO	85
6 CONCLUSÕES	97
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

É bem conhecido o caráter tardio da constituição do sistema universitário no Brasil¹. Um marco nesse processo foi a criação da Universidade de São Paulo (USP) (em 1934) e de outras universidades no período 1946-1964. Outro foi a expansão promovida pelo regime militar (1964-1985), que procurou massificar a educação como forma de garantir a oferta de trabalho nos mais diversos setores do mercado. A partir da abertura democrática, sobretudo com a nova Constituição de 1988, ganha força um processo de disputa política, entre distintas frações da sociedade civil, pela definição das políticas educacionais implementadas pelo governo federal.

A partir dos anos 1990, o campo universitário passa a lidar com as chamadas reformas neoliberais. Com o governo Collor (1990-1992), essas reformas começam a ser implementadas no Brasil. De maneira geral, o neoliberalismo consiste no refluxo da ação do Estado e na desregulamentação dos mercados, com o objetivo de expandir a ação da iniciativa privada – na área educacional, essas reformas implicam no enfraquecimento da educação pública para expandir o mercado das escolas particulares e instituições de ensino superior privadas.

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ocorre um aprofundamento dessas reformas – foi o período marcado, de maneira ampla, pelas privatizações. Na educação, marcos importantes foram a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e o Exame Nacional de Cursos (o “Provão”). O caráter geral da reforma na educação superior é assim sintetizado por Catani (2003/2004):

“A reforma da educação superior” nos dois mandatos de FHC (1995-2002) teve por base uma *política de diversificação e diferenciação*, que associou três princípios fundamentais: *flexibilidade, competitividade e avaliação*, objetivando uma *expansão acelerada* do sistema. Desse modo, o modelo idealizado buscou diversificar e diferenciar as Instituições de Ensino Superior (IES) e os cursos de nível superior ofertados. Esse empreendimento visava também romper com o modelo único que vinha sendo constituído desde a reforma universitária de 1968 e que tinha a universidade como instituição-referência para a expansão de vagas. Além disso, buscou romper com elementos centrais de convergência, que asseguravam, pelo menos *em tese*, certo nível de *solidariedade* entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tais como: indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, gestão democrática, padrão unitário de qualidade, carreira unificada, avaliação institucional. Um dos objetivos centrais da reforma foi a efetiva separação entre ensino e pesquisa a partir, sobretudo, de mudança na organização acadêmica e na formação de profissionais para o mercado de trabalho.

Essa políticas implementadas produziram ajustamento do sistema ao crescimento da demanda por educação superior e, também, deram início a uma lógica de atendimento às exigências e sinais de mercado, sobretudo no que tange aos *novos* perfis profissionais, desenvolvimento de habilidades e competências mais próximas das alterações no mercado de trabalho, o que desencadeou amplo processo de mercantilização da educação superior e, conseqüentemente, maior subordinação da gestão e da produção do trabalho acadêmico aos parâmetros do capital produtivo. (...)

As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior implementadas acentuaram, portanto, pressupostos fundamentais do projeto neoliberal em curso na América Latina e no Brasil (...) a) buscaram favorecer a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientelas, mediante oferta que promoveu a dissociação entre ensino e pesquisa; b) procuraram *naturalizar*, ainda mais, as diferenças individuais, instituindo paulatinamente um *sistema* que contemplasse essas diferenças em termos de capital econômico, cultural e social acumulado; c) ampliaram a subordinação do ensino superior ao mercado, particularmente no tocante à formação profissional e à produção de bens e serviços acadêmicos.” (p. 57-8).

No governo Lula (desde 2003) algumas ações vêm desacelerando o processo de reformas neoliberais na educação superior. Tendo como mote a universidade para o século XXI, em dezembro de 2004 foi apresentado pelo MEC um anteprojeto de lei de reforma da educação superior, para debate na sociedade e aberto a propostas de modificações antes de ser enviado ao Congresso Nacional. A proposta encontra-se ainda em tramitação no Legislativo, mas já em vias de ser votada. Um dos trechos do documento “Por que Reformar” enfatiza o seguinte:

¹ V. Chauí (2000), Cunha (1989) e Fernandes (1984).

“Essa visão não é um fato recente. Na década de 60, o movimento estudantil saiu às ruas e enfrentou a ditadura militar empunhando a bandeira da reforma universitária. Hoje, quase quarenta anos depois, essa luta é retomada por um governo popular e democrático, apesar de alguns setores e instituições se colocarem reticentes à idéia, por diversos motivos. [...] São cinco razões que motivam a reforma. Reformar para fortalecer a Universidade Pública –Reformar para impedir a mercantilização do ensino superior –Reformar para democratizar o acesso – Reformar para garantir a qualidade – Reformar para construir uma gestão democrática.” (Disponível em <http://www.mec.gov.br/reforma>, acesso em 05.01.2005).

Nesse quadro, cabe ressaltar a situação da Odontologia no Brasil². Data de 1856 a primeira regulamentação (Decreto 1764) do exercício profissional e de 1879 a primeira regulamentação (Decreto 7247) da formação profissional (como anexo das Faculdades de Medicina). Em 1882, o primeiro curso foi criado na Bahia – com duração de dois anos. Em 1931, regula-se (Decreto 19.851) o curso com duração de três anos. Em 1933, os cursos de Odontologia desvinculam-se das Faculdades de Medicina. Em 1962, o Conselho Nacional de Educação (Parecer 299) definiu a formação em quatro anos (dois anos do ciclo básico e dois anos do ciclo profissional). Posteriormente, outras intervenções, em 1971 e 1982, reformam o currículo mínimo do curso. A partir da referida Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, de 1996, foi necessária uma nova regulamentação da formação em Odontologia. Essa regulamentação foi feita em 2003 através das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Odontologia.

Esta dissertação busca contribuir para a discussão da situação da Odontologia no contexto mais amplo da reforma universitária em curso. Este trabalho está organizado em seis capítulos ou seções principais, incluindo esta Introdução - numa sétima e última parte incluem-se as referências utilizadas.

² V. Fernandes Neto (2001).

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Para uma sociologia das políticas educativas

Afonso (2005) - em *Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas* - assumindo um enfoque sociológico, procura elucidar o lugar da avaliação em algumas das reformas educativas nas duas últimas décadas [EUA, Inglaterra, Espanha e Portugal], mostrando por outro lado, como se compatibilizara, nos dois primeiros países, os efeitos [re] regulatórios do Estado-avaliador e as medidas de desregulação do mercado educacional, e por outro, evidenciando como as políticas neoliberais tiveram as suas próprias especificidades em contextos semiperiféricos, como o contexto português, onde vetores da reforma surgiram em contra ciclo.

O autor caracteriza o trabalho na introdução sendo:

O presente trabalho, optando por privilegiar uma perspectiva de análise essencialmente sociológica, tem como principal objectivo possibilitar um amplo enquadramento teórico - conceptual em torno da avaliação educacional procurando ao mesmo tempo, com sentido crítico e problematizador, dar visibilidade não apenas às dimensões propriamente pedagógicas mas, sobretudo, às dimensões sociais, ideológicas e gestionárias que fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas (AFONSO, 2005, p. 9).

No primeiro momento o autor discute características e funções de algumas modalidades de avaliação o que permitiu-lhe entender as suas potencialidades e limites, os objetivos prosseguidos e as ideologias políticas e pedagógicas a que serviram em momentos históricos diferentes.

Foi, aliás, a necessidade de Afonso (2005) compreender a relação entre as políticas educativas de cariz neoliberal e neoconservador e determinadas formas de

avaliação que o levou, no segundo capítulo, a percorrer alguma literatura sociológica sofre reformas mais recentes. A compreensão da perda do poder explicativo das dicotomias tradicionais, nomeadamente as que assentam entre o campo do Estado e o campo do mercado, ou as que justificam a polarização das modalidades de avaliação criterial e modalidades de avaliação normativa, permitiu-lhe propor uma articulação original que dá conta do carácter híbrido das novas relações que atualmente são estruturadas por esses elementos (AFONSO, 2005, p.128).

Continuando seu percurso, o autor põe em causa por um lado o carácter redutor de algumas perspectivas de avaliação e por outro, a necessidade de desvelar o carácter ideológico que se esconde na atribuição da responsabilidade da crise econômica à escola pública quando esta tem sido [e nos últimos tempos com maior evidência empírica] vítima de decisões macroeconômicas que a impossibilitam de desenvolver projetos com qualidade democrática e científico-pedagógica (AFONSO, 2005, p.129-30).

Por fim, recusa-se a admitir como fato consumado e irreversível a nova configuração das políticas educativas que dão prioridade ao mercado:

O que significa assumir, no que diz respeito ao nosso objeto de estudo, que algumas modalidades de avaliação têm mais possibilidades do que outras para promover o reequilíbrio entre a regulação e emancipação[...] a avaliação formativa pode cumprir esse papel de rearticulação do Estado com a comunidade (AFONSO, 2005, p.129-30).³
Um novo ponto de chegada, que não é mais afinal, do que outro ponto de partida para refletir a problemática da avaliação pedagógica. Uma perspectiva, segundo cremos, que não deixa de ser simultaneamente crítica e utópica (AFONSO, 2005 , p. 125).⁴

³ Afonso 2005 p 120 A figura resume grande parte do percurso analítico efetuado pelo autor. A avaliação no contexto das mudanças sócio-políticas contemporâneas.

⁴ Afonso 2005 p 124. A avaliação formativa numa articulação entre o Estado e a Comunidade.

Na busca por novos modelos organizacionais como alternativa aos modelos tradicionais, tendencialmente circunscritos à ideologia e racionalidade burocráticas, destaca-se a investigação pioneira levada por Lima (1992) em “A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar”. Neste trabalho analisam-se com profundidade teórica [e também com base em importantes dados empíricos que integram um estudo de caso] as potencialidades heurísticas [e os limites] dos novos modelos organizacionais constituídos para a realidade portuguesa.

Lima (2005) no programa de sua disciplina de pós-graduação justifica que:

Não obstante o tradicional carácter centralizado e não democrático das políticas educacionais e dos aparelhos organizacionais e administrativos que comandam o sistema escolar e as escolas, a força desta imposição normativa e regulamentadora nem sempre é obedecida nas escolas e traduzida em poder e em acções orientadas em conformidade. A quantidade de legislação e a uniformidade e precisão dos instrumentos de controlo não são condição nem sinónimos de reprodução em contexto escolar. Pelo contrário, podem com frequência ser objectos de desconexões relativas, bases exploradas pelos actores escolares em sua defesa, fontes para diferentes interpretações, para a produção de regras não formais e informais, por vezes de carácter alternativo, no interior das escolas. Mas, por outro lado, as margens de autonomia dos actores escolares e as suas capacidades estratégicas não são ilimitadas. As tensões estabelecidas entre o sistema político-administrativo e o poder centralizado, por um lado, e os protagonistas educativos organizacionalmente situados, por outro, provêm exactamente do facto de nenhuma das partes poder exercer, hegemonicamente e isoladamente, o controlo total sobre a outra, nos terrenos específicos da acção em contexto escolar. Exige-se, assim, que o estudo da escola enquanto organização educativa complexa e multifacetada seja conduzido por referência a perspectivas de análise sociológica capazes de valorizar, e de articular, imagem de escola quer como instância hetero-organizada para a reprodução e o controlo, quer como instância auto-organizada para a produção e a autonomia. (EDA 5017-1 – Ementa disciplina -USP sistemas fênix – Faculdade de Educação)

Trigueiro (2003) no relatório final de sua pesquisa bibliográfica sobre o tema da reforma universitária destaca como autor seminal nesse debate, na linha mais política de abordagem do tema da reforma universitária, a reflexão de Florestan Fernandes, a julgar pelo peso de citações [11], no conjunto dos 602 autores citados [incluindo co-autorias], estando relacionado, na pesquisa, no segundo grupo dos mais citados, entre 9 e 21 citações.

Para Fernandes (1975), uma reforma no ensino superior brasileiro, somente para torná-lo equivalente ao ensino superior de outros países da América Latina, como Uruguai, Chile, Venezuela e Argentina, seria praticamente uma revolução cultural brasileira, pois implicaria romper a mentalidade oligárquica de garantir formação superior apenas às elites.

Ao analisar o processo de criação da Universidade de São Paulo e da Universidade de Brasília, Fernandes (1975) entende que tais esforços de construção de novas formas de organização universitária, embora tenham sido pensados para acabar com a ética de escolas superiores, coniventes com a mediocridade do pensamento provinciano, não conseguiram alcançar o sucesso pretendido. Para ele, "o que se fez [...] não foi senão um ensaio ou experimento de liquidação das escolas superiores". Mudanças superficiais, acomodações na mesma estrutura elitista original, como se depreende de seus comentários" (FERNANDES, 1975, p. 70).

Para se realizar algo mais profundo, a revolução cultural preconizada, a reforma universitária deve estar segundo esse autor, conectada a outras manifestações de contestação da sociedade, em seus fundamentos básicos; deve funcionar mesmo como um verdadeiro movimento social, sem o que as mudanças não passariam de meros ajustes internos. Em suas próprias palavras, "a reforma já é, por si só, manifestação de mudança social em nível institucional". Contudo, "as pressões de mudança, a partir do meio externo e da própria universidade, precisaram tornar-se muito fortes para que ela se desencadeasse" (FERNANDES, 1975, p.153).

Um dos impulsos fortes, para pressionar as instituições universitárias às mudanças necessárias, veio segundo Fernandes (1975) do próprio movimento estudantil. Segundo o autor, "A reforma só se deu em virtude da radicalização do

movimento estudantil, e de sua concepção de que não se transformaria a universidade sem se transformar a sociedade; a reforma universitária se daria no bojo das reformas de base” Continuando o pensamento, para ele, “a presença maciça dos estudantes marcou uma alteração substancial nos objetivos e formas de atuação das correntes anteriores”, as quais, no entendimento do autor, punham a questão, meramente, em termos de uma “crítica abstrata da situação existente e de reivindicações ideais, defendidas apenas no plano das idéias” (FERNANDES, 1975, p.154).

Vista por esse enfoque, de acordo com a abordagem de Florestan Fernandes, a reforma universitária, em seu nascimento, assemelhou-se a um movimento social [sob a ótica da teoria da mobilização de recursos], buscando ardentemente soluções alternativas que viabilizassem melhor uso dos recursos nacional humanos e de capital:

"Em resumo, a reforma universitária, depois de adquirir a consistência e as influências de um movimento social, equacionou ideais novos de organização da sociedade. O repúdio às 'estruturas arcaicas do ensino superior' fez-se acompanhar por uma busca inquieta e ardente de soluções alternativas, adaptadas à melhor utilização dos recursos humanos e materiais existentes ou exploráveis à autonomização educacional e cultural da sociedade brasileira" (FERNANDES, 1975, p. 161)

De acordo, ainda com o relatório citado anteriormente de Trigueiro (2003) muito do que hoje se aborda, acerca do pensamento a respeito de reforma universitária, deve-se às mudanças introduzidas com a Lei 5540 de 1968, que estabelece o novo contexto de organização do ensino superior no País e, notadamente, das universidades. Essa lei, juntamente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, representa pontos focais em torno dos quais são construídos os principais eixos que estruturam o debate atual sobre o referido tema.

Destaca-se aqui o trabalho de Cunha (1988) intitulado “A universidade reformanda: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior” e para o capítulo 5 “A produção da Lei da Reforma Universitária”. Papel relevante para elucidar todo o processo social e político relacionado com a reforma de 68, onde o autor nos apresenta uma análise histórica dos primeiros anos do regime autoritário (1964-68) revelando aspectos inéditos das mudanças efetuadas na época. O autor reúne críticas que foram feitas no calor da hora, tanto por educadores como Anísio Teixeira e sociólogos como Florestan Fernandes, quanto pelo movimento estudantil.

Azevedo (2000) resenha o livro organizado por Trindade (1999) - Universidade em ruínas na República dos Professores. Em A universidade brasileira em questão, o professor Azevedo analisa:

O livro organizado por Héglio Trindade discute o futuro da universidade brasileira de uma perspectiva interdisciplinar e comparativa, buscando romper com o paroquialismo desse debate por meio da análise de experiências internacionais. Ainda que o núcleo da reflexão seja a universidade pública brasileira, com ênfase no sistema federal de ensino superior, a coletânea propicia ao leitor um esboço do estado da arte desse debate também em nível internacional. O livro apresenta quatro grandes seções: Público e privado em questão; Perspectiva internacional; Reformas ou contra-reformas; e Naufrágio da universidade, perfazendo um total de 16 artigos. (AZEVEDO, 2000 p.1).

Trindade (2000e) tendo como artigo de abertura - Universidade, ciência e Estado - realiza um breve histórico da evolução da universidade desde a sua invenção no século XII até os dias atuais, terminando por analisar os impasses e desafios da universidade contemporânea, especialmente o decorrente da contradição entre os cientistas que dependem crescentemente dos recursos do Estado, mas não querem ser governados por ele e os governos que querem planejar a pesquisa e orientá-la para os setores economicamente mais promissores.

Na primeira 1ª seção intitulada Público e privado em questão [artigo I: As universidades frente à estratégia do governo] Trindade (2000d) objetiva discutir os

pressupostos teóricos do projeto de reforma constitucional que pretende conceder autonomia às universidades públicas federais. Frisa o autor que, excetuando as estaduais paulistas, nunca as universidades públicas gozaram de autonomia administrativa e financeira, ainda que estas estejam previstas na Constituição Federal de 1988. Trindade (2000d) lembra também que, estimuladas pelos governos militares, as instituições privadas cresceram de forma acelerada em três décadas, passando de 40% das matrículas no ensino superior para cerca de 75% do total, apesar de 90% da pesquisa científica e tecnológica continuar sendo realizada pelo sistema público de ensino superior. A partir de uma ampla análise de experiências internacionais sobre processos de autonomia universitária, o artigo faz um exame crítico das propostas governamentais recentes sobre o tema e defende um processo de implementação incremental da reforma, sempre respaldado pela participação dos diversos atores envolvidos.

Na sequência [II. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento] Cunha (2000a) mostra que, do período colonial aos nossos dias, têm ocorrido mudanças significativas entre o espaço público e o espaço privado. Segundo ele, a partir do golpe de 1964 os governos militares ampliaram de forma significativa o ensino superior no país, principalmente pela expansão das universidades federais e por uma extensa gama de incentivos à iniciativa privada. Por outro lado, o processo de democratização aumentou significativamente o controle administrativo e financeiro das universidades federais por parte da União, o que dificultou um crescimento maior dos seus cursos. O panorama atual é de larga hegemonia do setor privado no que concerne aos cursos de graduação, embora não se possa subestimar o importante setor de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo 58 mil alunos na sua esmagadora maioria lotados em instituições

públicas e financiados por agências estatais. Após fornecer um panorama do ensino superior no país, o autor realiza análise detalhada das políticas para o setor público e daquelas voltadas para o setor privado. No que se refere ao primeiro, ressalta a forte heterogeneidade do sistema federal de ensino superior [algumas poucas universidades altamente produtivas e uma gama enorme de universidades onde ocorre um baixo *trade-off* entre ensino e pesquisa]. Também o ensino privado apresenta forte heterogeneidade, dividido entre instituições privadas no sentido estrito, de um lado, e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, de outro. O autor finaliza o artigo referindo-se a uma convergência entre produtivistas do setor público com os moralistas do setor privado, sugerindo que a principal delimitação, hoje, não é mais entre o estatal e o privado, mas aquela que demarca a diferença específica entre a excelência e a mediocridade.

Ristoff (2000b) [III. Privatização não faz escola] desmonta algumas das versões simplórias sobre as vantagens da privatização do ensino baseado na análise do caso norte-americano. Segundo o autor, diferentemente do Brasil, onde cerca de 75% dos estudantes de nível superior encontram-se matriculados em instituições privadas, nos Estados Unidos somente 3 milhões dos 14 milhões de universitários estão vinculados a organizações particulares. Ristoff (2000b) destaca que, na segunda administração Clinton, a política de universalizar o acesso aos primeiros dois anos do nível superior [uma espécie de licenciatura curta] está se tornando realidade através não só da ampliação dos vários programas de bolsas e de crédito educativo tradicionais, mas sobretudo pela criação de dois novos programas em nível nacional, o *Hope Scholarship* e o *Tax Deduction*, que estariam garantindo, atualmente, gratuidade completa nos *colleges* [primeira etapa da graduação] de pelo menos 37 dos 50 estados norte-americanos.

O último artigo dessa seção [IV. Avaliação e privatização do ensino superior] Sobrinho (2000a), discute a complexidade do processo de avaliação institucional das universidades. O autor faz uma forte e detalhada crítica à avaliação eficientista, calcada na correlação entre custos e benefícios e centrada exclusivamente na busca de aumento da produção, na racionalização dos gastos e na otimização dos custos operacionais, ou seja, em uma perspectiva de racionalidade mercadológica na qual o investimento em educação é vinculado ao retorno econômico mais imediato e visível. O autor deixa bem claro que não é contra a utilização desses índices *per se*, mas adverte que, ao se restringir a esses indicadores quantificáveis, a avaliação deixa de lado a importância de processos que, por vezes, podem acarretar inúmeros resultados positivos somente percebidos a médio e longo prazo.

Na segunda seção, Perspectiva internacional, no artigo *Boyer Commission*: o modelo americano em debate, Ristoff (2000a) define as três características básicas do ensino superior norte-americano: orientação pública, estadualização administrativa e diversidade de objetivos acadêmicos. Os EUA, com uma população de 265 milhões de habitantes, possuem quase 14 milhões de universitários — enquanto o Brasil, com uma população aproximada de 160 milhões de habitantes, tem somente 2 milhões de universitários. As instituições públicas americanas respondem por 78% da capacidade instalada do ensino superior no país. Em termos de financiamento da pesquisa, 60,4% dos recursos são provenientes da União; 7,5% dos governos estaduais e municipais; 18,1% de recursos próprios; 6,8% da indústria e 7,85% de outras fontes. O autor chama a atenção para a pequena contribuição da indústria e para a forte participação da União em um país onde não há universidades federais. O mesmo ocorre em relação às bolsas de estudos, uma vez que a participação federal deverá ultrapassar 85% do total dos recursos após a

implementação dos novos programas federais em curso. Ristoff (2000a) ressalta ainda que uma das peculiaridades do sistema universitário americano é ter por base um tripé, com divisões de trabalho bem definidas: 1. universidades de pesquisa, com cursos de pós-graduação, altos investimentos em laboratórios e bibliotecas e corpo docente altamente qualificado; 2. universidades de ensino, que se dedicam a cursos de graduação tradicionais; 3. *colleges* [pós-secundários profissionalizantes], que oferecem cursos de dois anos voltados para atender as demandas operacionais imediatas do setor técnico e produtivo. Apesar de todas essas conquistas, um estudo governamental recente conhecido como Relatório Boyer mostra o estado precário dos cursos de graduação das universidades de elite norte-americanas, que não usufruem de maneira adequada da rica infra-estrutura disponível e do corpo de professores altamente qualificados. Como alternativa, o documento propõe um novo modelo de ensino nessas universidades, que efetivamente integre a experiência da graduação aos programas de mestrado e doutorado e aos trabalhos de pesquisa.

No artigo *Rapport Attali*: bases da reforma do ensino superior francês, Trindade (2000b) analisa propostas inovadoras dentro da tradição francesa. A França possui 87 universidades públicas e 92 institutos universitários tecnológicos que, juntos, absorvem cerca de 61% dos estudantes que concluem o segundo grau. Além desses cursos, há também as famosas *grandes écoles*, instituições públicas especializadas, altamente prestigiadas, onde predomina um recrutamento extremamente seletivo e socialmente elitizado. Segundo o Relatório *Attali*, elaborado por uma equipe de especialistas, apesar da grande expansão do sistema de ensino superior francês ao longo das últimas décadas, este paulatinamente se tornou confuso, burocrático e gerador de desigualdades. O artigo faz uma análise detalhada das propostas apresentadas, mostrando que a idéia central é buscar uma

reaproximação entre os dois sistemas [universidades e *grandes écoles*] e uma nova forma de estruturação do ensino superior francês, em moldes semelhantes ao padrão anglo-saxão [*master degree* e Ph.D.]. A perspectiva de longo prazo seria a construção de um "modelo europeu" capaz de superar o sistema burocrático tradicional sem, no entanto, se submeter à lógica do mercado.

O artigo *Dearing Report: novas mudanças na educação superior inglesa*, de Sguissardi (2000), propõe-se a estudar o modelo inglês, apresentado por alguns especialistas como uma possível inspiração para os chamados, países emergentes, dentre os quais se incluiria o Brasil. A discussão das perspectivas do sistema de pesquisa e ensino superior inglês toma como referência o chamado *Dearing Report*, relatório elaborado por uma comissão formada por representantes das universidades e de empresas privadas, ainda durante o final do governo conservador [1996], por iniciativa do parlamento britânico. O artigo começa afirmando que, diferentemente da maioria dos países desenvolvidos da Europa Ocidental, o sistema inglês é formado inteiramente por instituições privadas que, entretanto, têm cerca de 80% dos seus orçamentos financiados pelo Estado. No pós-guerra, o sistema teria passado de um sistema elitista para um sistema aberto a novos grupos sociais, através da criação dos chamados Politécnicos [*polytechnics*]. Este sistema binário vai existir até 1992, quando o governo conservador realiza a unificação do mesmo. Segundo o autor, as reformas empreendidas durante o período Thatcher orientaram-se fundamentalmente pelo enfoque mercadológico. Se antes cabia às universidades privadas definir a forma de emprego dos fundos governamentais, inclusive os destinados à pesquisa, com as novas políticas, incentivos financeiros foram utilizados para induzir as instituições a aplicarem a maior parte dos recursos nas áreas consideradas estratégicas pelo governo. Essas políticas tiveram vários efeitos

perversos [corte de verbas, diminuição dos salários, perda da estabilidade do emprego, aumento das anuidades estudantis etc.], mas também contabilizaram vários resultados positivos [ampliação do número de vagas, redução do custo *per capita* dos alunos, maior captação de recursos junto ao setor privado, aumento do desempenho das pesquisas etc.]. Os autores do *Dearing Report* mostram preocupação com os impactos negativos para a competitividade internacional do país decorrentes das reduções previstas nos investimentos para a educação superior nas próximas duas décadas e ressaltam a necessidade de se pensar em novas fontes de financiamento para o terceiro grau. Frisam que o ensino deve responder às necessidades do mercado de trabalho, o que inclui o desenvolvimento de habilidades gerais, em decorrência da rápida transformação tecnológica. Destacam, ainda, a importância da integração do ensino superior com o desenvolvimento local e regional. Como forma de diminuir o elitismo do ensino superior, sugere-se a sua massificação. A proposta é que nos próximos 20 anos o percentual atual de 32% de diplomados — em relação aos concluintes do ensino secundário — se eleve para cerca de 45%. A questão mais polêmica refere-se a quem deve pagar pelo ensino superior. Os dados do Relatório, relativos ao biênio 1995-1996, indicam que, no que diz respeito ao ensino superior *stricto sensu*, os fundos públicos arcaram com 78,6% do custo total, os alunos ou suas famílias com 7,6%, e os 13,9% restantes foram financiados por outras fontes. No que diz respeito ao financiamento da pesquisa, os fundos públicos participaram com 74,3%, a indústria e o comércio, com 7,2%, as doações [*charities*], com 14%, e 4% veio de outras fontes. O Relatório recomenda que o percentual de participação do setor público aumente na mesma proporção do Produto Interno Bruto e que os estudantes, através de anuidades ou de empréstimos reembolsáveis, arquem com o

equivalente a 1/4 dos custos dos respectivos cursos, o que corresponderia a um pagamento médio anual da ordem de U\$1.620. O autor conclui afirmando que o governo trabalhista acatou a maior parte das sugestões do Relatório, excetuando as referentes ao pagamento das anuidades, às quais contrapôs uma proposta mais branda em relação aos setores de menor renda.

O artigo Unesco e os cenários da educação superior na América Latina, de Trindade (2000c), procura relacionar características das propostas governamentais de reforma do ensino superior no Brasil com processos similares de outros países latino-americanos. O autor destaca que as propostas da Unesco se chocam com as políticas do Banco Mundial para a região que vêm sendo implementadas, em ritmo diferenciado, por diversos países latino-americanos. A diferença central entre as propostas da Unesco e do Banco Mundial seria que, para a primeira, o Estado deve se comprometer explícita e firmemente com o financiamento estratégico de médio e longo prazo da pesquisa e do ensino superior, posição hoje majoritária na maioria dos países desenvolvidos, a começar pelos EUA, que rejeitaram a receita thatcheriana. Em contrapartida, o autor percebe que parte considerável dos governos latino-americanos, a partir das orientações do Banco Mundial, encontra-se na contramão da história, sob a racionalização simplória de que o financiamento estatal das universidades é uma forma regressiva de distribuição que favorece os grupos de renda mais alta. Segundo o autor, a retórica governamental e a recente reformulação do sistema de avaliação do MEC apontam para um cenário possível onde as universidades federais autônomas mais qualificadas - junto com a USP e a Unicamp - tornar-se-ão os grandes centros de pesquisa, de formação de quadros e de pós-graduação. As demais universidades federais não autônomas continuarão submetidas aos controles tradicionais e se dedicaram prioritariamente ao ensino de

graduação. Ressalte-se, ainda, que nesse desenho institucional caberia às universidades, centros e faculdades privadas função primordial na expansão dos cursos de graduação.

Na terceira seção - Reformas ou contra-reformas? no artigo de Cunha (2000b) denominado Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território, o primeiro assunto tratado diz respeito às especificidades das universidades em relação a outros tipos de organizações e à inadequação da aplicação a elas de métodos de gestão administrativa calcados em paradigmas empresariais tradicionais. Argumenta o autor que, como o objetivo da universidade é a produção de novos conhecimentos, há necessidade de convivência institucional entre grupos com perspectivas alternativas, não fazendo sentido imaginar nenhum tipo de sistema monolítico de poder. Após apresentar um sucinto histórico da formação das universidades brasileiras, o artigo informa que essa estruturação ocorreu fundamentalmente por duas formas: pela fragmentação das antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras ou pela substituição das faculdades, escolas e institutos pelos centros. Depois de discutir em detalhes toda essa trajetória, o autor sugere que, atualmente, a maioria das universidades federais pode ser enquadrada em quatro modelos básicos: 1- a agregação dos departamentos em alguns poucos centros; 2- a reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas; 3- a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instância intermediária alguma; 4- a superposição de centros às faculdades, aos institutos e às escolas. Segundo o autor, a disputa entre os partidários da estrutura baseada em unidades e aqueles que defendem os centros acabou sem vencedores em um grande número de universidades que apresentam um formato institucional híbrido. O autor também realiza uma primorosa análise da divisão interna do

trabalho universitário decorrente da Lei nº 5.540, de agosto de 1968, que extingue as cátedras e implanta o regime de departamentos e a divisão dos cursos de graduação entre ciclo básico e profissionalizante, com o surgimento dos colegiados de cursos. São relatadas diversas contradições, conflitos e dificuldades na interação entre os diversos atores. O último grande tema tratado pelo artigo diz respeito às formas de organização territorial das universidades. O autor lembra que o *campus* se generalizou de tal forma no país, a partir dos anos 60 e 70, que mesmo instituições aspirantes a se tornarem universidades por vezes iniciavam a construção do mesmo antes de possuírem infra-estrutura acadêmica e corpo docente compatível com o *status* demandado. O autor faz várias críticas ao modelo de *campus*, ressaltando, entre outros, o excessivo custo das obras e as dificuldades de deslocamento para parte considerável dos corpos docente e discente e dos funcionários.

No artigo *Concepções de universidade e de avaliação institucional*, Sobrinho (2000b) resgata e aprofunda algumas de suas reflexões sobre avaliação institucional esboçadas no artigo já citado [*Avaliação e privatização do ensino superior*] e realiza um contraponto entre as posições conflitantes do Banco Mundial e da Unesco, na mesma linha do artigo de Trindade (2000c). Sobrinho (2000b) destaca que as avaliações não podem ser entendidas como a aplicação de um conjunto de técnicas neutras. Elas estão sempre inseridas em um contexto social marcado por valores que lhes oferecem certa consistência e legitimidade. Na atualidade, o centro do debate epistemológico se daria entre visões diferentes e mesmo antagônicas de eficiência e qualidade para o ensino superior [por exemplo, Banco Mundial *versus* Unesco]. Dependendo do modo como se entende esses conceitos, chega-se a concepções distintas de universidade.

O artigo A autonomia segundo o MEC: fragilidade política e ambigüidade conceitual, do professor Trindade (2000a), faz um balanço sucinto das iniciativas políticas do Ministério da Educação para o ensino superior, mostrando sua debilidade diante dos centros duros de poder do governo, particularmente em relação à área econômica. Devido ao histórico de fragilidade institucional do Ministério, o autor mostra-se bastante cético acerca do novo documento do MEC sobre o tema. Este é analisado detalhadamente, sendo mostradas suas várias incoerências conceituais, dentre as quais o autor destaca a de confundir autonomia com contrato de desenvolvimento institucional. Segundo o autor, o MEC, na impossibilidade de viabilizar uma verdadeira autonomia para todas as universidades federais — devido à sua fraqueza institucional, aliada à não prioridade dessa questão na agenda da União —, arditamente acena com uma fórmula inovadora que buscaria salvar do dilúvio algumas das grandes universidades federais.

A seção final: Naufrágio da universidade, o artigo “A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão”, escrito por Catani e Oliveira (2000), discutem os elementos condicionantes do processo de transição institucional e a formação de possíveis novas identidades. Para os autores, o processo de transformação por que passa a universidade pública brasileira — particularmente as instituições federais de ensino superior — seria decorrência da confluência de diversos fatores. Do ponto de vista institucional, a asfixia paulatina das universidades federais decorrente dos crescentes cortes de recursos da União vem levando à utilização de diversas estratégias de sobrevivência, dentre elas a busca de recursos alternativos junto ao setor privado. No que se refere à sua interação com a sociedade, o atual processo de rápida transformação tecnológica e de circulação do conhecimento exige da universidade, segundo os autores, uma dispersividade e

multidiversidade de tarefas e ações. Por último, a busca de maior legitimidade institucional tem induzido a maioria dessas instituições [particularmente as de menor porte] a procurar uma maior aproximação com o setor produtivo e com a comunidade local. A resultante desse processo é a paulatina diferenciação das universidades em virtude da diversidade de projetos institucionais em curso, mesmo sem a existência de um processo real de autonomia institucional. A partir da análise das políticas governamentais para as instituições federais de ensino superior, vislumbra-se um cenário futuro onde teríamos, de um lado, as grandes universidades, com maior apoio de fundos públicos, realizando pesquisas de ponta e responsáveis pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* mais prestigiados e, de outro, as instituições de médio e pequeno portes — altamente diversificadas e especializadas regionalmente —, com maior ênfase nos cursos de graduação e menor respaldo governamental.

O artigo Crise no financiamento das instituições federais de ensino, de Amaral (2000), caracteriza-se pela riqueza e clareza de informações e por uma análise bastante didática. O autor lembra que, por determinação constitucional, cabe à União arcar com 20% do total de investimentos em educação, cabendo aos estados e municípios os 80% restantes. Assim sendo, não se sustenta a tese de que a falta de recursos para o primeiro e segundo graus seria devida aos gastos da União com o ensino público de nível superior. Os recursos do erário público são divididos em duas grande rubricas, uma para pagamento de pessoal, que nos últimos anos engloba cerca de 94% do total, e outra para os custos de manutenção e investimentos, que se restringe a aproximadamente 6%. Por outro lado, no período 1995-99, do total de impostos vinculados à educação, houve um decréscimo de quase 5% daqueles destinados às instituições federais de ensino superior. Nesse

mesmo período, houve também uma queda no percentual do Produto Interno Bruto gasto com essas instituições, que passa de 0,79% para 0,61%. Apesar dos índices mencionados, outros indicadores quantitativos levantados pelo autor sugerem um aumento da eficiência global do sistema federal de ensino superior nos sete primeiros anos da década de 90, decorrente do crescimento expressivo do número de estudantes de graduação e de pós-graduação e de teses e dissertações defendidas. Esses dados, no meu entender, demandariam uma discussão mais acurada do sucateamento das instituições federais de ensino superior, possivelmente mediante a incorporação de outras variáveis intervenientes envolvidas no processo.

No artigo “A tríplice crise da Universidade brasileira”, Ristoff (2000c) afirma que a universidade brasileira enfrenta hoje três crises: a financeira, a do elitismo e a do modelo. No que diz respeito à questão financeira, o autor busca mostrar a miopia do Estado brasileiro em procurar resolver questões financeiras de curto prazo por meio da diminuição do investimento público no ensino superior. Com base em exemplos interessantes de estudos realizados por economistas em diversos estados norte-americanos, o autor mostra que o investimento no ensino superior apresenta, a médio e longo prazos, um retorno em termos tributários muito acima das taxas médias de mercado. A segunda crise diz respeito à nossa tradição elitista e à resistência implícita ou explícita à massificação do ensino superior. O Brasil possui apenas 10% da população na faixa etária do ensino superior cursando o terceiro grau, índice muito abaixo do encontrado nos países desenvolvidos e mesmo em nossos vizinhos latino-americanos. A terceira crise seria do nosso modelo, defasado diante da atual conjuntura nacional e internacional. Segundo o autor, seria necessário um novo modelo capaz de, concomitantemente, enfrentar três demandas

relevantes e legítimas: 1. garantir os interesses pelo avanço desinteressado da ciência [demanda da comunidade científica]; 2. responder aos interesses estratégicos e conjunturais do desenvolvimento econômico-social (demanda dos diferentes níveis de governo); 3. permitir a uma grande massa de excluídos o acesso ao ensino superior, visto como uma das alternativas de mobilidade social [demanda da população]. E reconhece que essas expectativas não são necessariamente excludentes, mas adverte que deve haver cuidado para que, ao se tentar responder a uma delas, não se inviabilize as outras. Finalmente, o autor explicita um novo formato institucional que se vem firmando como dominante na maioria dos países desenvolvidos. Trata-se de hierarquizar o ensino em três níveis: o primeiro seria formado pelas grandes universidades voltadas para o avanço desinteressado da pesquisa e para a maioria dos cursos de pós-graduação; o segundo, pelas universidades — públicas ou privadas — que priorizariam os cursos de graduação, objetivando responder às demandas do mercado e do Estado, realizando também algumas pesquisas aplicadas e cursos de pós-graduação profissionalizantes; o terceiro nível seria composto por numerosas e diversificadas instituições pós-secundárias [públicas e privadas], do tipo *college* norte-americano, especializadas em cursos de caráter profissionalizante.

No último artigo dessa seção, *A universidade em ruínas*, escolhido também como título da coletânea, Chauí (2000b) realiza uma dura crítica aos pressupostos do modelo de universidade defendido pelas correntes neoliberais e que estaria também presente na proposta de reforma do Estado no Brasil. A proposta neoliberal para o ensino superior, segundo ela, é transformar a universidade pública em uma organização social, regida basicamente por meio de contratos de gestão com o Estado. Após realizar uma síntese do surgimento e crise do *welfare state* no mundo

ocidental e do crescimento e hegemonia do pensamento neoliberal, a autora mostra que a universidade, ao se balizar pelas normas do mercado, perde sua marca registrada, ou seja, a autonomia. A autora lembra que a universidade moderna legitimou-se a partir da conquista da autonomia frente ao Estado e à religião, baseada na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Nesse sentido, a metamorfose operada pela concepção neoliberal é a de tentar transformar a universidade — tradicionalmente uma instituição social — em uma organização, ou seja, em uma entidade particular e isolada onde a eficiência é medida em relação ao seu desempenho perante suas concorrentes. A uma organização não cabe refletir sobre sua própria existência, seu papel dentro da sociedade, sobre sua produção e para quem se produz questões centrais da instituição universitária. Assim, enquanto a instituição social é voltada para a universalidade, ou seja, tem a sociedade, seus valores e paradigmas como referência, a organização tem a si mesma como referência, numa lógica de mercado que valoriza o quanto se produz, em quanto tempo e qual o custo do que é produzido. Ao voltar-se para si mesma, esse tipo de universidade operacional perderia legitimidade pública, seu papel social, e acarretaria deformações de suas atividades fins. A formação acadêmica correria o risco de se transformar em transmissão de conhecimentos e adestramento, e a pesquisa, de ser reduzida a uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado, perdendo-se o significado do seu objetivo mais amplo de reflexão crítica, de questionamento do *status quo*, de descoberta, de tentar compreender a realidade a partir da elaboração de sínteses abertas que suscitem a interrogação e novas buscas.

2.2 A atual reforma universitária

Neste início de século o governo brasileiro através do Ministério da Educação apresenta à sociedade um pacote de mudanças na área de educação superior que visam reformar todo o sistema. Um dos pontos defendidos no documento Por que Reformar enfatiza:

Essa visão não é um fato recente. Na década de 60, o movimento estudantil saiu às ruas e enfrentou a ditadura militar empunhando a bandeira da reforma universitária. Hoje, quase quarenta anos depois, essa luta é retomada por um governo popular e democrático, apesar de alguns setores e instituições se colocarem reticentes à idéia, por diversos motivos. [...] São cinco razões que motivam a reforma. Reformar para fortalecer a Universidade Pública – Reformar para impedir a mercantilização do ensino superior – Reformar para democratizar o acesso – Reformar para garantir a qualidade – Reformar para construir uma gestão democrática. (Disponível em <http://www.mec.gov.br/reforma>, acesso em 05.01.2005)

Vale destacar as sutilezas da carta do ministro da Educação sobre a posição da comunidade científica e da OAB, tomada de forma homogênea, como se pode ler abaixo:

1. É com satisfação que encaminhamos, em anexo, notas das entidades federais de ensino superior e da comunidade científica; e da Ordem dos Advogados do Brasil defendendo o debate qualificado em torno da reforma universitária. Como é do conhecimento de todos, desde maio de 2004 centenas de entidades estão ajudando o Ministério da Educação a construir o projeto de Lei da Educação Superior em conferências, debates, oitivas e seminários que não se restringiram à universidade, mas estenderam-se às instituições empresariais, de trabalhadores e aos movimentos sociais da cidade e do campo.
 2. A proposta preliminar de Reforma Universitária foi levada a público em dezembro de 2004, quando começou uma nova fase de debates com a apresentação de sugestões através do portal da Reforma Universitária (www.mec.gov.br/reforma <<http://www.mec.gov.br/reforma>>). A segunda etapa de recepção de propostas segue até o dia 15 de fevereiro e dá continuidade a um legítimo processo de modificações legais, culturais, políticas e éticas dentro da universidade e da sociedade.
 3. O anteprojeto da Reforma da Educação Superior será enviado pelo MEC à Presidência da República até o princípio de março, quando será aberta a fase de consulta pública. Em junho, o projeto de lei chegará ao Congresso Nacional para que possa continuar sendo amplamente discutido com o conjunto da sociedade brasileira.
 4. Temos a convicção de que a participação qualificada da sociedade é fundamental para a construção de uma universidade inclusiva, democrática e de qualidade.
- Grupo Executivo da Reforma Universitária
Ministério da Educação

O texto de Mancebo (2004) discute a reforma universitária atualmente em curso, procurando uma abordagem global, integrando a reflexão sobre a reforma com outros temas que têm percorrido a agenda governamental. A base empírica compõe-se de depoimentos de autoridades e de personalidades da área, noticiadas pela imprensa, por documentos oficiais e projetos de lei já encaminhados ao Congresso. Na análise, apresenta especial destaque para os processos que remetem à privatização do sistema de ensino superior com o conseqüente empobrecimento das missões da universidade e a mercantilização da produção do conhecimento. E como consideração final relata:

Ocorre uma razoável compreensão das dificuldades atravessadas pelo país, há concordância sobre o fato de o Estado brasileiro haver perdido capacidade de investimento e desenvolvimento, mas não é demais afirmar que o atual governo não é o responsável primeiro por esta situação. "Na realidade, ao longo da década de 1990, assistiu-se a um quadro de reformulação política e econômica que acirrou o ajuste das políticas sociais, entre elas as educacionais, às reformulações econômico-financeiras em curso" (MANCEBO e SILVA Jr., 2004).

A agenda educacional também sofreu ajustes às regras do mercado, de modo que as repercussões da adoção de um tal modelo sobre a cultura universitária foram grandes e desastrosas, podendo-se citar:

- a deterioração das condições do trabalho universitário;
- o desenvolvimento de um ensino alheio à dinâmica social e à própria leitura que a universidade poderia fazer dessa realidade, no qual grades curriculares, duração dos cursos e avaliação dos estudantes, entre outros aspectos, não são definidos pelas universidades públicas;
- a mercantilização do sistema de pós-graduação e a perda de poder acadêmico pelas universidades em prol de uma racionalidade que enfatiza a eficácia do mercado como mola social e política e como modelo de organização das próprias instituições;
- a privatização da agenda científica, com a restrição da autonomia acadêmica com relação a decisões sobre linhas de pesquisa, temas de investigação, conteúdos e formas das pesquisas, prazos para conclusão de investigações, avaliação de métodos e de resultados, intercâmbios internacionais, entre outros;
- a desvalorização social das atividades de extensão, transformadas na venda de serviços oferecidos ao mercado, visando à rentabilidade direta e funcionando como fonte de recursos suplementares de manutenção da

instituição e/ou de subsídio adicional para a remuneração insatisfatória de docentes e funcionários;

- o desenvolvimento de um sistema de avaliação calcado em critérios de produtividade empresarial, que quantifica a atividade docente e funciona como mecanismo de distribuição de recursos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa ou para a distribuição de incentivos salariais ao corpo docente, elegendo a "competitividade" como mola mestra do trabalho acadêmico;
- a agregação de novos compromissos para a prática docente, cabendo destaque para os esforços institucionais que devem empreender para a obtenção de fundos externos, à maneira do mercado, constituindo o que Slaughter e Leslie (1999) denominaram de "capitalismo acadêmico" ou capitalização sobre a base da pesquisa universitária ou do conhecimento universitário especializado;
- e, por fim, o que Gentili (2001) denominou "reconversão intelectual do campo acadêmico" ou bloqueio das condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social e, especificamente, sobre a realidade educacional, que tem deslocado a produção teórica no sentido de um pragmatismo reducionista, que advoga para os saberes universitários uma utilidade prática imediata.

Os impactos acima relacionados, obviamente, não se encontram presentes com a mesma intensidade em todas as instituições de educação superior, no entanto isso não invalida a hipótese de que o sistema universitário, como um todo, foi despotencializado, de que houve uma perda significativa de iniciativa acadêmica das universidades públicas e de que as funções sociais que lhes são próprias saíram prejudicadas. Mesmo que boa parte dessas tendências não tenha se realizado em sua plenitude e que incontáveis resistências tenham sido gestadas, por meio de movimentos coletivos e/ou de práticas cotidianas, cabe salientar o pressuposto básico que serviu de suporte ao elenco de iniciativas tomadas nos últimos dez anos, pois constituiu uma base sobre a qual muitas ações da atual reforma da educação superior ainda repousam. Esse pressuposto ideológico básico é o de que o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e que deve ser o principal agente a promover o bem-estar da República e de seus cidadãos (MANCEBO e SILVA Jr., 2004).

Tal pressuposto conduz à alocação de direitos sociais, muitos dos quais garantidos na Constituição de 1988, no rol de serviços a serem regulados pelo mercado e[...] encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço

privado não só ali onde isso seria previsível - nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível - no campo dos direitos sociais conquistados. (CHAUI, 2000b, p. 211)

Dessa forma, o processo de reestruturação universitária, que tomou corpo nos últimos anos, questionou o caráter público das universidades e redefiniu a função social que essas instituições exercem [ou deveriam exercer] em uma sociedade democrática. Esse rol de mudanças deitou raízes no solo universitário e, em diversos aspectos, está presente nas propostas da reforma universitária e em outros projetos que correm por fora desse processo, em curso no atual governo (MANCIBO e SILVA Jr., 2004).

No escopo dessa racionalidade de desobrigação do Estado com relação à prestação de serviços e à conseqüente mercantilização destes, não se pode deixar de registrar um outro projeto governamental que também corre por fora das discussões da reforma universitária, mas que pode ser considerado o central nos processos de privatização, caso aprovado e implementado no campo educacional.

Trata-se do Projeto de Lei n. 2.546/2003, aprovado em 17 março de 2004, na Câmara dos Deputados, e em tramitação no Senado até a presente data, sobre as parcerias público-privadas (PPPs). Esse projeto institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da administração pública, ou seja, o projeto de lei autoriza o governo federal a contratar, segundo normas específicas, parcerias público-privadas. Sua justificativa é a de que o governo, diante da falta de recursos para investimentos, da pesada dívida pública herdada de governos anteriores, propõe a parceria público-privada, objetivando conseguir investimentos privados para tentar a retomada do crescimento econômico e a geração de empregos.

O projeto é amplo demais, delegando atribuições do Estado à iniciativa privada para todos os tipos de empreendimentos e gestão, inclusive sobre os serviços públicos sociais e de saneamento e aplicando-se sobre todos os órgãos da administração direta, autarquias, fundações e empresas públicas, sociedades de economia mista, fundos especiais e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, pelos estados e pelos municípios. Portanto, diz respeito também à educação. Regular, legislar e policiar são os únicos domínios de responsabilidade governamental que ficarão interditados às PPPs. Todos os demais campos de atividade estatal, quer se trate da produção e comercialização de bens e serviços de natureza pública e coletiva, da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, da defesa do meio ambiente, da conservação do patrimônio histórico e cultural, da representação externa dos interesses da Nação e do Estado, bem como do oferecimento de formação superior, enfim, todos esses campos ficarão abertos à contratação de parcerias (JURUÁ, 2004).

Leher (2005) tece considerações sobre o Anteprojeto de Lei da Educação Superior. O artigo analisa o Anteprojeto da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), versão de 6 de dezembro. Estabelece conexões com as medidas já encaminhadas pelo governo federal, como o Programa Universidade para Todos, a Inovação Tecnológica e o Sistema Nacional de Avaliação para criticar a argumentação do governo de que a reforma universitária ainda não foi iniciada. As similaridades com as propostas do Banco Mundial são indicadas, sugerindo a força da agenda encaminhada no Brasil no final dos anos 1990 e no início da presente década. O estudo sustenta também que os recursos para a educação superior federal, já decrescentes nos últimos dois anos, serão reduzidos ainda mais, enquanto os repasses do Estado para as instituições particulares irão crescer.

Finalmente, aponta implicações para a produção do conhecimento e indica linhas de crítica e resistência que estão sendo desenvolvidas no país.

Da reforma da educação superior no Brasil no início do século XXI
Anteprojeto de Lei – versão preliminar –Introdução ao debate, João dos Reis Silva Jr(2005) posiciona-se:

Para mim, a identidade da Instituição Universitária e de toda Instituição de Educação Superior, que ao meu ver, deveria assumir somente o formato institucional de universidade, deve ser encontrada na origem do Estado Moderno da maneira que formulo, ainda que de forma inicial como segue.

O autor descreve que A Universidade Atual, que se origina no Estado moderno, tem sua forma organizacional e seus objetivos sociais e econômicos, historicamente a ela atribuídos, destinados à manutenção e regulação do pacto social da Modernidade deste momento da história humana e do crescimento econômico. Ao mesmo tempo, deve constituir-se numa instituição contraditória já na sua identidade, posto que deve realizar a crítica institucional desse tempo histórico e do pacto social para o qual ela contribuiu para formar, mas, sobretudo, fazer a crítica de seus próprios objetivos institucionais.

Sendo assim toda política relativa à Universidade deve ser uma política de Estado e não de governo, porque, se de governo, teríamos uma ciência e uma instituição universitária engajadas na produção do projeto político do governo que ocupa o Estado legitimamente ou não, num determinado período histórico.

E alerta que por isso a sua autonomia e o seu financiamento devem ser sempre rubricas do orçamento de um governo, porém segundo a política do Estado.

Se trata de uma instituição estatal, por conseguinte, é impossível a existência da Instituição de Educação Superior com identidade de natureza tal, que o segundo pólo da contradição pública privada (o estatal mercantil) tenda a tornar-se predominante pelos movimentos sociais que fazem a história nessa conjuntura. Isso destruiria a principal forma institucional de educação superior: a universidade, jogando-a na anarquia do mercado e impedindo-a de realizar as suas ações conforme sua própria identidade (SILVA JR, 2005)

Valendo-me ainda do autor Silva Jr (2005) quando envoca o discurso de FHC:

Um projeto para construção de nova forma histórica do capitalismo brasileiro que estava a exigir outro *modus vivendi*, daí a necessidade de todo tipo de reforma institucional, a começar pela do Estado e em função da tecnificação da política, a reforma da educação superior era estratégica, se colocada sobre os pilares pragmáticos como tenta fazer o Anteprojeto da Reforma da Educação Superior na sua versão preliminar.

e sua percepção do agora, outro tempo histórico põe-se no presente de forma simultânea por meio das propostas do governo Lula para a educação superior.

Silva Jr (2005) acrescenta ser esta uma boa hipótese para o entendimento da mudança política do Partido dos trabalhadores, mostrando os traços da cultura brasileira, as rupturas são sempre pelo alto em clima democrático ou não, são sempre, usando uma categoria gramsciana, Revoluções Passivas.

Para exemplificar a oportunidade histórica de dar uma guinada no nosso destino, o autor cita a entrevista Um pacto pela cidadania de Oded Grajew, diretor-presidente do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, Conselheiro da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente e idealizador do Fórum Social Mundial para Folha de São Paulo. A opinião de Grajew (2002) transcrita a seguir:

No momento em que o pacto social volta à agenda do país, recordo-me da viagem que organizei para Israel, em 1997, pelo PNBE, Pensamento Nacional das Bases Empresariais.

Reunimos, de forma absolutamente inimaginável para a época, dez empresários, o presidente e o secretário-geral da CUT, Jair Meneguelli e Gilmar Carneiro, e Luiz Antônio de Medeiros, presidente de uma central sindical rival. Fomos para conhecer o pacto social israelense que acabou com a inflação de 30% ao mês. Lembro-me do papel fundamental do Lula, que, apostando desde aquela época na construção de um pacto social, empenhou-se comigo para quebrar resistências e preconceitos.

Se olharmos a relação dos países com melhores indicadores sociais, econômicos e de desenvolvimento humano, percebemos que todos têm em comum uma longa tradição democrática. A democracia desses países mais desenvolvidos passou do estágio de representativa, em que os cidadãos apenas votam e transferem aos eleitos a total responsabilidade pelos destinos da comunidade, para a democracia participativa, na qual os eleitos e os cidadãos compartilham dessa responsabilidade.

Portanto, quando falamos de pacto social, falamos de um processo permanente que envolve toda a sociedade numa série de negociações e acordos sobre diversos assuntos que interessam à comunidade. É uma cultura política que acredita na participação da sociedade e na negociação

como forma de lidar com os conflitos, construir a paz social, consolidar a democracia e produzir melhores resultados a curto e longo prazo.

Não é, como alguns pensam, uma forma de eliminar ou mascarar os conflitos, mas um meio de lidar com os conflitos diferente da forma autoritária que pressupõe o confronto, a imposição e a violência como instrumentos de relação. Não é por acaso que nunca houve guerra entre dois países democráticos.

Para institucionalizar a participação da sociedade é fundamental criar instâncias que articulem a relação entre os diversos atores sociais. Os conselhos de desenvolvimento econômico e social constituídos em vários países _e o proposto pelo presidente eleito_ desempenham um papel importante, embora não único, na formação de consensos e na articulação de acordos. Esses conselhos são consultivos, emitem pareceres sobre propostas do Executivo e do Legislativo.

Tais pareceres têm um peso político muito grande, pela representatividade dos membros dos conselhos: são lideranças empresariais, dos trabalhadores, dos movimentos e organizações da sociedade e personalidades públicas de notória credibilidade. Os conselhos têm a participação dos membros do governo e do presidente ou primeiro-ministro do país, não substituem o Congresso e outros conselhos existentes, mas contribuem para que os interesses públicos sejam prioritariamente atendidos.

A política é a arte de fazer escolhas e elencar prioridades. A primeira negociação deve levar a um pacto que estabeleça os valores que devem balizar as políticas governamentais e o engajamento da sociedade. A partir dessa definição, várias negociações podem ser estabelecidas para se chegar a algumas propostas. Alguns exemplos da agenda: as reformas fiscal e tributária, a reforma da Previdência, as reformas política e agrária e uma nova legislação ambiental.

Um pacto social poderia influir na elaboração dos orçamentos públicos. Por exemplo, se a educação for priorizada [e certamente deveria ser], poderemos, como muitos países fizeram, dimensionar os recursos necessários para garantir a todos os brasileiros uma educação de qualidade e pressionar para que esses recursos sejam intocáveis. Outros desdobramentos do pacto social seriam campanhas que engajariam a sociedade em ações coerentes com os grandes objetivos nacionais. Alguns exemplos: o investimento das empresas na juventude, contratando jovens de baixa renda, garantindo-lhes trabalho, salário, profissionalização e educação; uma campanha priorizando o consumo de produtos e serviços elaborados no Brasil.

Aqueles que não conhecem em profundidade os processos participativos dos países mais adiantados, ou que ainda não se descontaminaram da herança do regime autoritário, colocam em dúvida a viabilidade do pacto social, confundindo-o com um caótico processo assembleísta ou com um mero pedaço de papel recheado de boas intenções.

A democracia participativa promoveu em muitos países profundas mudanças, que tiveram um impacto muito positivo. Precisamos elevar nossa auto-estima, perceber que temos uma oportunidade histórica de dar uma guinada no nosso destino e que somos competentes e capazes de integrar o grupo de países campeões do desenvolvimento sustentável e da justiça social (GRAJEW, 2002, Folha de São. Paulo, Tendências e Debates. São Paulo, 12 novembro de 2002, p. A3).

E como últimas notícias, Ano 2006, disponíveis em: URL⁵:
<http://www.mec.gov.br/reforma>,

1. O Decreto-ponte, maio de 2006, que conecta avaliação e regulação da educação superior. Este é o objetivo principal do Decreto nº 5.773. O decreto regulamenta pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), fazendo a conexão entre os dois.

O decreto-ponte faz uma espécie de fechamento de uma série de medidas de qualificação do ensino superior no país. Destacam-se entre elas a recomposição do custeio e a expansão das vagas do parque universitário federal, o encaminhamento ao Congresso da reforma universitária e as iniciativas inéditas de inclusão social e de ampliação do acesso criadas pelo Programa Universidade para Todos (ProUni).

2. Em junho, 08/06/2006, com o *slogan* Lula encaminha projeto de reforma da educação superior ao Congresso,

o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, disse, nesta quinta-feira, 8, em solenidade no Palácio do Planalto, que o dia de hoje tem uma importância fundamental na consolidação de uma série de ações voltadas para o resgate da escola pública no país. “O eixo indutor desse processo é o projeto de reforma universitária que enviamos ao Congresso Nacional”, declarou. O presidente lembrou que a proposta assegura a autonomia das universidades, garante o repasse de 75% do orçamento do MEC ao ensino superior durante dez anos e estabelece critérios de qualidade na distribuição de recursos. O ministro da Educação, Fernando Haddad, explicou que o projeto de reforma não foi encaminhado ao Congresso Nacional em regime de urgência porque o governo entende que os parlamentares precisam de tempo para discutir a proposta. “Nós, do governo e entidades educacionais, levamos meses para elaborar um projeto que atendesse a diferentes interesses. Mas tenho convicção de que o debate no Congresso não será influenciado por partidarismos”, disse.

O presidente Lula revelou que entre milhares de reivindicações recebidas por ele todos os dias, a mais comum se refere ao ensino superior. “A coisa que mais me reivindicam hoje é a extensão universitária e escolas técnicas”, contou.

⁵ Um contra-campo de notícias também disponível em URL: <http://www.adusp.org.br/arquivo/Reforma/reforma.htm> - Versão final enviada ao Congresso Nacional: Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da administração pública.

Ações – Durante a solenidade em Brasília, o governo programou outras medidas referentes a todos os níveis educacionais. As ações incluem a criação de universidades; autorização para contratar professores e técnicos para as novas universidades e escolas técnicas; a formação e qualificação de professores do ensino básico, além do investimento em pesquisas, com incentivo à formação de mestres e doutores.

Também foi criado o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), que vai permitir à população acompanhar a aplicação de recursos públicos pelos estados e municípios. O ministro Fernando Haddad frisou que com o Siope a população terá conhecimento e controle de todos os gastos públicos em educação. “Queremos criar um sistema que permita e estimule a ampliação e a melhor aplicação dos recursos em educação”, disse.

2.3 Universidade : visões antagônicas

Thomé (2005) na seção memória da Revista da ADUSP, artigo intitulado Universidade para a mudança: as comissões paritárias e a reforma do ensino superior (1968) recorda-se que as Comissões Paritárias criadas na USP formulavam, em 1968, uma proposta de Reforma Universitária antagônica àquelas surgidas dos grupos constituídos pela ditadura militar. Fruto da dedicação de alunos

e professores, o Projeto das Paritárias era mais avançado e democrático ao propor que os alunos pudessem escolher, livremente, parte das disciplinas de seu currículo entre as de diferentes cursos. A proposta das Paritárias foi a de preparar alunos revolucionários: quando a criação do conhecimento, nas diversas áreas, visa à resolução de problemas detectados, está aberto o caminho para a construção de uma sociedade melhor.

Em maio de 1968, os alunos da então FFCL decidem ocupar a faculdade, o que consistia em formar grupos e discutir a crise e a reestruturação, ao invés de assistir aulas... evitar o esclerosamento da instituição. E a discussão do conteúdo precisaria ter como orientação o papel social do futuro profissional. Hora da tomada de consciência a cerca do papel da universidade e cada um, dentro dela, nas transformações pelas quais passavam a sociedade. A reestruturação deixava de ser tarefa de um grupo de burocratas. Fazendo um diagnóstico dos problemas do momento assinalavam tópicos de sua proposta de reforma (THOMÉ, 2005, p.56-7)

Fernandes (1988) em artigo intitulado: Mal de Crescimento. Nossa crise universitária é uma doença infantil e também um impasse moral, diferencia e aponta a crise enfrentada pela Universidade em países socialistas e capitalistas. Acrescenta que o Brasil enfrenta a crise pelo lado mais superficial, com a carência de recursos materiais e humanos. No capitalismo, a indústria cultural de massa e as instituições mercantis de pesquisa apropriam-se do saber, abalando a natureza das universidades. Discute ainda o problema da adesão da universidade à internacionalização econômica; o papel do Estado frente à aplicação dos recursos disponíveis e à formação intelectual do universitário.

Fernandes (1992), no artigo - Reforma Universitária e Mudança Social - trata de duas questões centrais. A comparação do atraso da reforma universitária no Brasil em relação às outras sociedades nacionais latino-americanas, e a vivência deste processo em relação aos seus similares na América Latina. A longo prazo, os alvos e os objetivos que foram propostos são estabelecidos pelo autor no que eles significam em três níveis distintos: 1. da universidade, considerada como núcleo

institucional das mudanças previstas e desejadas; 2. da sociedade, encarada como o locus das ações reformistas e, portanto, como o princípio e o fim daquelas mudanças; 3. das relações estruturais e dinâmicas da universidade com a sociedade.

Em dezembro de 2000, revista 21da ADUSP [p. 37-38] noticia o lançamento público do IV Congresso da USP, no último dia 20 de setembro., com a realização de um debate entre o economista Luis Carlos Bresser Pereira e a filósofa Marilena Chauí, em torno do tema “Que Universidade Queremos: Crítica ou Produtivista?”. Certamente, os debatedores são bem representativos dos campos que se confrontam neste debate. Marilena, professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, vem-se destacando no panorama intelectual brasileiro como tenaz opositora da hegemonia conservadora, tendo exercido o cargo de secretária municipal de Cultura de São Paulo durante a gestão Erundina.

**RESISTIR ÀS
DETERMINAÇÕES DO
MERCADO, EM BUSCA DA
AUTONOMIA DO SABER**

O ex-ministro Bresser, que é professor da Fundação Getúlio Vargas, foi um dos principais formuladores da reforma do Estado implantada pelo governo federal desde 1995 e o autor da proposta de “organizações sociais”.

REFORMA INSTITUCIONAL, COMPETITIVIDADE E AUTONOMIA FINANCEIRA

Bresser (2000) rejeita a posição *crítica x produtivista* adotada como mote do debate, condena o sistema universitário público estatal por ineficiência, considera que a maioria dos professores universitários trabalha “pouquíssimo” e defende a implantação de uma reforma institucional que possa conferir às universidades competitividade e autonomia financeira, dentro do modelo americano ou inglês.

Chauí (2000a), por sua vez, declara que compreender a determinação do saber pelo mercado (ou pelo capital) não implica em submeter-se passivamente a essa determinação, cabendo, antes, resistir a ela e combatê-la. Reitera que a universidade pública gratuita é um direito historicamente conquistado. E sustenta que a luta pela autonomia do saber exige estratégias de enfrentamento da burocracia estatal “de tipo empresarial” que rege a USP nos dias de hoje.

Em 2004, Wolfgang Leo Maar, Professor Titular de Filosofia do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar escreve o artigo: “Espírito público” e a reforma universitária.

Há uma privatização externa e interna à realidade universitária institucional e o mais importante é examinar a articulação entre ambas.

“Não há a rigor uma universidade avassalada, silenciada ou qualquer outra denominação semelhante. Não se trata de modelos ideais não realizados. Pode-se apreendê-la como “em ruínas”, ou “em crise”, unicamente no sentido em que se imagina uma tendência social de possível enquadramento unilateral de uma universidade cuja contradição essencial faculta o confronto de perspectivas entre capital e trabalho social autônomo. A universidade é uma contradição em processo” (MAAR, 2004, p. 22-4).

As políticas hoje sob o manto geral da “reforma universitária” podem ser exemplo de um modelo não fiscalista e não mercantilizado de exercício do poder público. Mas podem também sinalizar a continuidade da subordinação à lógica mercantil vigente. A discussão por ora se concentra no “espírito”, isto é, na lógica a orientar esta reforma universitária. Prioritário é desenvolver uma tendência de publicização do sistema universitário, contrapondo-se enfaticamente à contra-reforma privatizante do movimento de mercantilização quase total implementado no governo do professor Cardoso. O “espírito” privatista e a sua lógica mercantil devem ser desmercantilizados. Isto é, devem ser subordinados a controle público, tanto no plano decisório, quanto no plano operacional. A mercantilização é externa e interna e afeta fundamentalmente o próprio fazer formativo, científico e cultural. Afeta a estrutura e organização da

universidade como trabalhador intelectual coletivo, desvirtuando sua perspectiva popular pública. Afeta também a estrutura pública de fomento de ciência e cultura e a própria esfera de decisão estratégica do desenvolvimento científico. A questão colocada é: até que ponto as medidas políticas anunciadas e a serem ainda desenvolvidas vão nesta direção? (MAAR, 2004, p.20)

O roteiro do texto é proposto em três seções. I. Resposta à pergunta: o que é público? Destaca que a questão central e prioritária de uma reforma é a questão do papel sócio-político do que entendemos como universidade, mediante e a partir das suas possibilidades e da sua inserção institucional. II. Decifrando a universidade como construção social vigente:

Seria possível afirmar que está em curso um movimento de progressiva mercantilização em duas frentes, isto é, nos planos externo [destinação privada, seja de lucros nas universidades privadas, seja de orientação da formação e da pesquisa, nas universidades públicas estatais] e interno [orientação mercantil e privatista da atividade docente e de pesquisa: ausência de carreira docente e de colegiados de controle e direção nas instituições privadas e esvaziamento progressivo de ambos, carreira e colegiados, nas públicas, nestas em nexos com a proliferação das fundações e seus mecanismos de operação e fomento, inclusive o ensino pago] (MAAR, 2004, p.22-24)

III. A universidade como paradigma de “espírito público”

Ora: até mesmo adeptos fervorosos do “espírito privado” na rede pública criticam como sendo “aberrações” as universidades privadas com estritos fins lucrativos. Por exemplo em artigo do professor Luís Carlos Bresser Pereira: “A miséria das universidades”, *Folha de S. Paulo*, 9/2/2004 - p. 3.

Maar (2004) finaliza desatacando que a função social das universidades deve ser estrategicamente orientada para além dos limites que a busca do proveito privado impõe, seja em instituições com perspectiva pública, seja nas entidades diretamente lucrativas, seja na privatização interna das instituições estatais, ou ainda no jogo de interesses de grupos intra ou interuniversitários.

Schwartzmann (2006) cita que para o ensino superior, o governo preparou uma nova e controvertida legislação que ainda precisa ser examinada pelo Congresso. Os pontos principais são um aumento significativo dos recursos para as

universidades federais, mais restrições e controle sobre o ensino superior privado, aumento da presença da "sociedade organizada" na supervisão de instituições públicas e privadas, maior autonomia institucional e a introdução da ação afirmativa, isto é, cotas de admissão nas universidades públicas para negros e alunos da rede pública de ensino. Sem esperar pela aprovação dessa legislação, o governo lançou um programa chamado "Universidades para Todos", que oferece incentivos fiscais em troca da admissão de cerca de cem mil alunos de baixa renda ou de minorias em instituições privadas. Diversas universidades públicas começaram a implementar as cotas para negros e alunos provenientes da rede pública de ensino secundário. Além disso, junto com a promessa de verbas adicionais, as universidades federais estão sendo pressionadas a aumentar o número de alunos, abrindo mais cursos noturnos para estudantes pobres e adultos. As noções de que as universidades devem buscar a qualidade e de que o ingresso de alunos deve basear-se no mérito nunca foram contestadas como tal, mas a ênfase está agora claramente do lado da inclusão social, não da excelência acadêmica. E destaca que a Universidade de São Paulo não ficou imune a essa tendência e vem tentando encontrar um meio-termo.

2.4 As Políticas de gestão e de avaliação acadêmica

Giannotti (1985) em "O Mérito do Poder e o Poder do Mérito" questiona o papel exercido pela universidade e a competência da produção acadêmica por parte do pesquisador. Argumenta que dentro da Universidade brasileira seria importante e necessário a criação de um sistema de avaliação que envolvesse o todo. O objetivo

central do artigo é a formação desse sistema de avaliação que contribua para o crescimento acadêmico e científico da Universidade.

Sguissardi (2005) registra em seu texto, Rumo à universidade mundial: e a universidade será feita à sua imagem e semelhança que a idéia de globalização de um modelo de universidade ou de um modelo mundial de universidade não é nova.

Tanto no título quanto no subtítulo acima, poder-se-ia usar um ponto de interrogação: em ambos os casos fariam sentido. Afinal, título e subtítulo traduzem uma hipótese de trabalho para um documento que visa subsidiar o debate da reforma universitária em nosso País, além de que, o que insinua não pode ser visto como fatalidade. Não por acaso, ambos fazem-nos lembrar que se completam 10 anos de um documento do Banco Mundial (1994), seminal para esta temática: Higher education: the lessons of experience. (SGUISSARDI, 2005).

Registra-se, também, que o modelo universidade empresa econômica, fosse ela formalmente pública ou privada, apresentava-se então como um conceito ideológico que perpassava muitas análises e proposições para a reforma da educação superior no Brasil e na América Latina.

Para fundamentar esta assertiva, faz-se referência a um estudo de Simon Schwartzman (1996), La Universidad como Empresa Económica. Nele, o autor chama de visão dicotômica e maniqueísta a que opõe a lógica das universidades à lógica das empresas e conclui que essa visão está na raiz da exigência, em nossos países, de que as instituições educacionais privadas sejam de tipo não lucrativo, [...] que a educação seja oferecida sem nenhuma forma de pagamento por parte dos estudantes.

Nesse estudo, o autor analisa quais, a seu ver, seriam os fatores que hoje estariam pressionando a universidade tradicional, especialmente de inspiração européia, a se aproximar e sob muitos aspectos adotar a lógica das empresas econômicas. Comentando as mudanças que estariam ocorrendo, no pós-guerra fria, na maneira tradicional de se fazer ciência nas universidades, exemplifica:

A pesquisa básica de longo prazo perde legitimidade e fontes de financiamento, e as universidades passam a buscar formas de colaboração com setores empresariais, ou com setores governamentais orientados para resultados práticos concretos, como forma de manter ativos seus departamentos de pesquisa, e dar conteúdo prático à formação de seus alunos. A investigação acadêmica, portanto, também assume características de ação econômica, tanto do ponto de vista dos conteúdos das pesquisas, quanto dos tipos de acordos e contratos que se fazem entre as universidades e as empresas ou agências governamentais (Schwartzman, 1996, p. 4).

Segundo Schwartzman (1996, p. 4-5), uma das formas de introdução da lógica econômica nos sistemas universitários no mundo todo seria a adoção de sistemas de avaliação estabelecidos pelos governos,

[...] no seu esforço de tornar a dotação de recursos para as instituições de educação superior mais racional e transparente [...] Estes mecanismos de avaliação põem as universidades em um mercado competitivo por resultados, eficiência e reconhecimento, aos quais estão associados recursos que provêm de fundos públicos, e levam à introdução de mecanismos de gestão do tipo empresarial na direção das universidades. Instituições públicas seguirão incorporando elementos da cultura gerencial, nos procedimentos administrativos, na busca de recursos próprios, e na disputa por alunos; enquanto instituições privadas, que tenham condições, disputarão também os recursos governamentais, como subsídios, crédito educativo ou financiamento para a pesquisa (SCHWARTZMAN, 1996, p. 5).

Ratificando seu ponto de vista inicial, o autor acredita que esta convergência “entre as duas culturas, a acadêmica e a empresarial, talvez seja o melhor que se possa esperar das pressões que hoje parecem irresistíveis para colocar as universidades sob a lógica das empresas econômicas” (SCHWARTZMAN, 1996, p. 6).

Helene (2003) resume que a grande utilidade de um sistema de avaliação é permitir o estabelecimento de políticas que venham a corrigir os problemas detectados. Entretanto, e infelizmente, não é esse o caso do Brasil. Parece, que, como um Narciso às avessas, ficaremos a contemplar a feiúra de nosso sistema educacional, sem intervir, até sermos inteiramente consumidos.

A demanda pelos recursos do Fundo Público, mediada pelo Estado, expressa a luta histórica entre a classe-que-vive-do-capital e a classe-que-vive-do-trabalho,

levando em conta a constituição dos estados-nação e a consolidação do modo de produção capitalista. Existe, portanto, uma enorme tensão quando se decide, nos poderes executivo e legislativo, sobre a destinação dos recursos públicos, pois há que se fazer uma opção: financiam-se ações na linha que propicia a acumulação de capital ou na perspectiva que favorece a reprodução e a emancipação crescente do trabalho (DOURADO; CATANI ; OLIVEIRA, 2003)

Amaral (2003) afirma que é nesse contexto que se torna fundamental analisar e discutir o financiamento da educação superior brasileira, considerando as mudanças em curso e os desafios da luta democrática pela destinação do Fundo Público. É preciso ter claro, inicialmente, que os recursos financeiros destinados ao ensino superior público brasileiro pertencem ao Fundo Público e que o seu volume sujeita-se a tensões ideológico-econômicas. Faz-se necessário, conforme expressam os autores, considerar essa temática levando em conta a estrutura capitalista-liberal e o recente processo de reforma do Estado no Brasil, bem como as mudanças que vem ocorrendo no campo da educação superior, sobretudo nas últimas três décadas.

Como afirma Chauí (2000a) “a luta democrática e republicana está demarcada agora pela luta pelo Fundo Público”. Nesse sentido, o Fundo Público pode voltar-se mais efetivamente para o atendimento de demandas e carências da população em geral ou pode voltar-se às demandas e exigências relacionadas aos que possuem acúmulo de capital (CATANI, 2003/2004)

Catani, Oliveira e Dourado (2004) publicam o artigo As políticas de gestão e avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior numa coletânea organizada por, Deise Mancebo, Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. Em síntese o presente estudo traz ao conhecimento público os resultados

de pesquisa sobre a reforma da educação superior, com destaque para as políticas de gestão e de avaliação institucional. Assinala que a avaliação vem adquirindo, na última década, forte centralidade no movimento de reestruturação da educação superior, desencadeando alterações substantivas no padrão de regulação, gestão e controle da produção do trabalho acadêmico. Para efeito dessa análise, discutem-se as políticas de gestão da educação superior no tocante às mudanças organizacionais das instituições de ensino superior (IES) que implicam alterações no trabalho acadêmico, como também à centralidade da avaliação no contexto da reestruturação da educação superior.

A questão que se levantava, diante de tais “constatações”, seria quanto aos efeitos desse processo de aproximação da lógica universitária à lógica empresarial sobre a identidade institucional. Rumo à universidade mundial: e a universidade será feita à sua imagem e semelhança (SGUISSARDI, 2005).

2.5 Os usos sociais da ciência

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi professor do Collège de France, diretor de pesquisas na École des Hautes Études en Sciences Sociales, dirigiu a Revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* e a Revista *Internacional Líber*. Em Paris 1997 sua intervenção entre os pesquisadores do Institut National de la Recherche Agronomique (INRA), *Les usages sociaux de la science*. Por *une sociologie clinique du champ scientifique* resulta em: *Os usos sociais da ciência*. Por uma sociologia

clínica do campo científico. Em sinopse, o livro que leva o título da conferência, seguida de debate, realizada no Instituto Nacional da Pesquisa Agronômica, pode ser classificado como uma sociologia da produção científica que se vale da teoria dos campos sociais, para discutir questões relevantes. O autor acredita que a luta pela verdade científica no interior do campo é um jogo de lucros e perdas e que os campos científicos são o espaço de confronto necessário entre duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: o social e o específico. Sob sua ótica, essas contradições podem ser ultrapassadas com a sociologia da ciência Basta olhar os tópicos no sumário para constatar isso: 1. Os campos como microcosmos relativamente autônomos; 2. As propriedades específicas dos campos científicos; As duas espécies de capital científico; 3. O espaço dos pontos de vista; 4. A situação particular do INRA; 5. Ir além das aparências e das falsas antinomias; 6. Algumas proposições normativas; 7. Uma conversão coletiva e finalizando com uma seção de perguntas e respostas ao/do conferencista, denominada: Discussão.

O último curso de Pierre Bourdieu (1930-2002) ministrado no Collège de France foi editado em seu país com o título *Ciência da ciência e reflexividade*, construindo-se em expressivo e coerente fecho de reflexão na trajetória de um sociólogo que, como poucos, submeteu a ciência a uma análise histórica e sociológica apta a permitir àqueles que fazem ciência compreensão mais abrangente dos mecanismos sociais que orientam essa prática. Bourdieu já escrevera, nos anos 70, dois artigos – “A especificidade do campo científico e as condições sociais do progresso da razão” e “O campo científico” -, que se tornaram referências obrigatórias nesse domínio. Os usos sociais da ciência – para uma sociologia clínica do campo científico, conferência seguida de debate realizada no Instituto Nacional

da Pesquisa Agrônômica (INRA), pode ser classificado como uma sociologia da produção científica em que se vale da teoria dos campos sociais, presente em praticamente toda a sua obra, para discutir algumas questões relevantes, tais como os campos como microcosmos relativamente autônomos; as propriedades específicas dos campos científicos; as duas espécies de capital científico (“um capital que pode ser qualificado de social, ligado à ocupação de eminentes posições nas instituições científicas, e um capital específico, que reside no reconhecimento pelos pares”) e os distintos espaços dos pontos de vista. Bourdieu acredita que a luta pela “verdade” científica no interior do campo é um jogo de lucros e perdas encarniçado e constante. Não por acaso, um de seus artigos tem como epígrafe trecho extraído de Marcel Proust (*Sodoma e Gomorra*): “as teorias e as escolas, como os micróbios e os glóbulos, se devoram reciprocamente e asseguram por sua luta a continuidade da vida” (CATANI, 2003).

Uma ampla revisão das transformações pelas quais está passando o ambiente da pesquisa e do ensino superior no que diz respeito à relação entre ciência, tecnologia e sociedade é a proposta do trabalho “A comunidade de pesquisa dos países avançados e a elaboração da política de ciência e tecnologia”, de Renato Dagnino, do Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas. Com base na análise de trabalhos de pesquisadores de países avançados sobre a participação da comunidade de pesquisa na Política Científica e Tecnológica (PCT), o autor apresenta a visão desses estudiosos sobre o contexto de mudança que engloba o processo de elaboração da PCT, mostrando como os três atores que participam desse processo – comunidade de pesquisa, burocratas e empresários – estão se reposicionando em razão das modificações. “A ‘cientifização’ da sociedade não minimizou o papel da comunidade científica no

mundo. Embora reconheçam o fato de a ciência ter penetrado e ter sido penetrada pela sociedade, isso não implicou aceitar a existência de uma mão invisível guiando a evolução da ciência e da sociedade em paralelo”, escreveu. O artigo levanta causas que explicariam a afirmação contida nos trabalhos revisados quanto à baixa probabilidade de que a comunidade de pesquisa venha a perder seu papel dominante. A comunidade de pesquisadores estaria, por um lado, aceitando delegar uma parte de seu poder de definição da agenda a outros atores, como empresários, políticos e movimentos sociais. “Essa é uma tendência compreensível tendo em vista a crescente densidade do tecido social dos países avançados.” Por outro lado, os cientistas estariam pleiteando um lugar ainda mais privilegiado em outro espaço institucional distinto daquele onde se dá o processo decisório que origina a alocação de recursos (DAGNINO, 2006, grifo do autor).

2.6 USP hoje: os antigos ideais ainda valem?

(...) para entender a 'recepção' [de um autor] deve-se entender as forças da não recepção, a recusa em saber, o 'ódio pela verdade', a respeito do qual Pascal fala em algum lugar. Sartre, em uma nota de A crítica da razão dialética, disse, a propósito de suas leituras juvenis de Marx (que não se lia na universidade): **'eu compreendia tudo e não compreendia nada'**. Quer dizer que há uma compreensão (escolar em geral) que é uma não compreensão, um fazer como se se compreendesse, uma falta de compreensão fundada em resistências profundas. (Bourdieu, 1997, p. 19)

Um dilema hamletiano ronda a universidade como bem público: reformar-se e/ou render-se às exigências da mercantilização do conhecimento e da deserção do

Estado de seu papel de principal patrocinador e mantenedor da educação superior (SGUISSARDI et al, 2004).

Uma das personalidades mais marcantes na criação da Universidade de São Paulo foi Júlio de Mesquita Filho, cuja família era [e ainda é] proprietária do jornal *O Estado de S. Paulo*, uma publicação conservadora e bastante respeitada, que data do século XIX. Ele acreditava que, para São Paulo recuperar e manter sua preeminência no país, era necessário criar uma nova elite, instruída não só nas ciências modernas, mas também nas mais avançadas práticas gerenciais e de negócios. O projeto recebeu o apoio do governador do estado e culminou na criação de duas instituições: a nova universidade e uma escola independente de sociologia e ciência política. Em ambas, professores foram trazidos do exterior para lecionar e desenvolver suas pesquisas. A Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (originalmente Escola Livre de Sociologia e Política), cujo corpo docente inicial foi predominantemente norte-americano, permaneceu obscura, a despeito de algumas realizações significativas em sociologia, e existe até hoje (Limongi, 2001).

A Universidade de São Paulo, como a do Rio de Janeiro, congregou várias instituições que já existiam no estado (incluindo as antigas Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, todas fundadas no final do século XIX) e criou uma nova instituição para as Ciências e as Humanidades, a Faculdade de Filosofia, em conformidade com a legislação de 1931. Ela tornou-se a primeira instituição acadêmica do Brasil a realizar pesquisas (exceção feita a algumas pesquisas médicas das faculdades de medicina) e permanece a mais importante universidade pública do país. Eis como Mesquita Filho descreveu suas motivações em 1937:

Derrotados pela forças das armas, sabíamos perfeitamente bem que só pela ciência, e com um esforço contínuo, poderíamos recuperar a hegemonia gozada na federação por várias décadas. Paulistas até os ossos, tínhamos herdado dos nossos antepassados bandeirantes o gosto pelos projetos ambiciosos e a paciência necessária para as grandes realizações. Que monumento maior do que uma universidade poderíamos erigir àqueles que tinham aceito o sacrifício supremo para defender-nos do vandalismo que conspurcava a obra dos nossos maiores, desde as bandeiras até a independência, da Regência até a República? [...] Saímos da revolução de 1932 com o sentimento de que o destino tinha colocado São Paulo na mesma situação da Alemanha depois de Jena, do Japão depois do bombardeio pela marinha norte-americana, ou da França depois de Sedan. A história desses países sugeria os remédios para os nossos males. Tínhamos vivido as terríveis aventuras provocadas, de um lado, pela ignorância e incompetência daqueles que antes de 1930 tinham decidido sobre o destino do nosso estado e da nossa nação; de outro, pela vacuidade e a pretensão da revolução de outubro [de 1930]. Quatro anos de contatos estreitos com os líderes das duas facções nos convenceram de que o problema do Brasil era acima de tudo uma questão de cultura. Daí a fundação da nossa universidade, e mais tarde da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (Mesquita Filho, 1969; Schwartzman, 1991)

Catani retomando a epígrafe do seu artigo A universidade brasileira, a USP e a aliança entre o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade, extraída de um texto de Marcel Mauss sintetiza:

“Em matéria de ciências, nenhuma lentidão é suficiente”. Isso nos remete à idéia braudeliana da longa duração, das sedimentações constantes e incessantes, próprias da reflexão acadêmica, metódica e sistemática. “Em matéria do prático, não se pode esperar”: há que se estar preparado para atender a demandas que necessitam um saber especializado, qualificado e, por vezes, de ponta (CATANI, 2003/2004 p.52).

Pimenta (2006) em entrevista para a divisão Educação do sítio oficial do Jornal O Estado de São Paulo - Estado on line ressalta:

"A mensagem principal é de que USP está no ranking das 200 primeiras universidades mundiais, mas queremos estar entre as 40." (Educação - Estadão on line - 30 de janeiro de 2006 - 10:43. USP quer melhorar graduação com recursos de empresas Pró-reitora Selma Garrido Pimenta quer ampliar bolsas de iniciação científica)

**TODO O PODER
À AVALIAÇÃO!**

Implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso, e pelo menos até agora mantida no essencial pelo governo Lula, nos últimos 10 anos a chamada “cultura da avaliação” passou a vertebrar e condicionar todo o fazer acadêmico nas universidades públicas, levando-as a operar com a mesma lógica do capital privado de aferição da produtividade (CHIRSPINIANO, 2006, p.26).

Avaliações, formulários, publicações, indicadores que condicionam a carreira acadêmica. Programa 3, 4, 5, 6, 7. Graduação A, B, C, D e E. Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Revistas indexadas A, B e C, de circulação local, nacional, internacional. Fator de impacto. “Ninguém fala o que um cientista é, o que ele fez. ”Ele é um cientista 1A , 1B, ‘publicou na *Nature*’, mas as pessoas não sabem o que ele publicou. Não acho ruim publicar em revista internacional, acho importante. O problema é o excesso disso, a deturpação. E nossos jovens estão treinados neste exemplo.” Opinião do professor Leopoldo de Meis, Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, externada em palestra na Faculdade de Odontologia da USP, em outubro de 2005. De Meis publicou ele próprio um artigo na *Nature* justamente sobre estresse e competição na comunidade acadêmica (CHIRSPINIANO, 2006, p.26 grifo do autor).

O espaço de definição do valor acadêmico passa a ser outro: aquele ditado pelo qualis [...] algo que surgiu apenas como uma ferramenta do processo trienal de avaliação. Não interessa o que você fez no passado...é ejetado do sistema (De MEIS, 2006, p.29)

Mesmo para Leopoldo de Meis (2006), que considera excelente o trabalho da Capes, o estrangulamento de recursos está levando a pressão insuportável sobre os que estão dentro do sistema, e deixando gente qualificada de fora.

Para Limoeiro (2006), socióloga e professora aposentada da UFRJ, a avaliação é central para se entender a reforma universitária que vem sendo implementada já há alguns anos, mesmo sem ser anunciada como tal. “A avaliação é a ponta de implementação e fortalecimento de uma reforma do ensino superior. Ela veio legitimar uma meritocracia suposta, mas não medindo qualidade na produção. Você está medindo produtividade do capital investido. Você está fazendo

a universidade pública operar com a mesma lógica do capital privado, do ponto de vista mercantil. Legítima e controla ao mesmo tempo”. A universidade passaria assim, a funcionar por índices de produtividade.

A avaliação se torna um espaço de poder: “Hoje um coordenador de pós-graduação tem mais poder do que um chefe de departamento.”As estratégias de competição [e mesmo de sobrevivência] geradas em tal ambiente começam a preocupar cada vez mais, tantas as distorções que se manifestam. “Você tem a formação de grupos que detêm o poder dentro de áreas, controlam os periódicos e práticas como intercitação [troca de citações para aumentar o fator de impacto do artigo], e a produção em salame [fracionamento da divulgação da pesquisa para gerar o maior número de *papers* possíveis]”(Limoeiro, 2006, p 31-2).

Segundo Pochmann (2006) poder da avaliação define as principais linhas de pesquisa, onde é mais importante publicar e em que ritmo. Definição que vai do topo do sistema até os estudantes passando pela pressão por notas e validação sobre os programas e seus docentes.

Exemplo extremo de classificação de docentes por “castas” é a resolução do CNPq que [Resolução Normativa do CNPq 015/2004] que estabelece novas diretrizes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), e que a USP “radicalizou” ao dividir os docentes em categorias de A a F. As novas regras foram aliviadas em 2005 diante dos protestos contra suas desastrosas consequências:

Isso levou a que por um lado, orientadores de pós-graduação fossem considerados inaptos para orientar iniciação científica. Por outro, criaram-se “feudos” concentrados em programas com notas altas, que passaram a controlar ainda mais recursos. E foi invertida a relação orientador-aluno. Se antes um aluno com um bom projeto poderia escolher o professor com quem tivesse afinidade acadêmica, e obter uma bolsa para iniciar sua carreira de pesquisador, agora é o orientador que poderá definir para que alunos e que projetos distribuirá as bolsas a que ele tem direito (CHIRSPINIANO, 2006, p.33).

“Ou você está dentro do sistema, ou está fora”. A frase é de Suely Vilela, dita quando ainda exercia o cargo de pró-reitora de Pós-Graduação da USP, adverte: não aceita meios-termos e resistências. Mas não se pense que a Reitora da USP coloca-se entre os opositores da “cultura da avaliação”, pelo contrário. Suely considera, por exemplo, que os avanços tecnológicos permitem a redução dos prazos de titulação. “Uma pesquisa de referências bibliográficas, que levava dias na biblioteca, hoje pode ser feita em minutos no computador”. O ambiente da pós-graduação atualmente é bem diferente daquele em que ela própria fez o mestrado. “Fiz em quatro anos, comecei em agosto de 1977. Não havia naquela época esta pressão. Quando olho para os quatro anos do meu mestrado — não era necessário, fiquei um bom tempo perdida”. Hoje tem um aspecto extremamente positivo. Quando o aluno chega, os programas colocam a realidade da pós-graduação, o contexto em que o programa se insere e o que se espera dele, porque o desempenho dele ali vai se reverter no conceito do programa. “É extremamente importante hoje envolver o aluno neste contexto”, afirma ela, para quem “a avaliação está implícita em tudo aquilo que nós fazemos, porque há uma cobrança da sociedade de como você está investindo estes recursos”.

Para Miriam Limoeiro (2006) estas burocracias criadas para fazer a avaliação retornam para reformar a universidade através desta avaliação. Sem ruptura, este modelo vem da Ditadura Militar. “Ela começa a implantar isso, que é um projeto mundial”. Coincidência ou não, a atual Reitora da USP não apenas comandou a Pró-Reitoria de Pós-Graduação como foi quem criou uma avaliação interna para melhorar os conceitos da USP na avaliação da Capes: E acaba de anunciar, em entrevista à *Folha de S. Paulo*, 12/12/2005, A 14 que pretende estender a avaliação à graduação.

A avaliação torna-se um espaço de comparação internacional, o que se materializa na preocupação quanto a se o programa equipara-se aos seus congêneres nas universidades de ponta dos outros países, e inclusive na disputa de espaço nas mesmas revistas científicas. “Na hora em que colocaram a qualidade nestes critérios, internacionalizaram a ciência brasileira. Você tem que competir, sem os mesmos recursos, com os Estados Unidos”, comenta de Meis. Outro problema seria a desvalorização dos próprios periódicos e espaços de ciência brasileiros. “Isso leva a uma cultura autodepreciativa das revistas brasileiras, que não se fortalecem”.

“Hoje, a USP e a Unicamp se consideram seguras porque estão na frente deste sistema. Mas quando ele é internacionalizado, elas vão ter que ser comparadas com Harvard, Yale, Oxford, universidades que têm um projeto, querem formar conhecimento”, questiona Miriam Limoeiro. “A gente tem que pensar em como nos inserimos neste mundo globalizado, o que esta sociedade requer de conhecimento e o que se está produzindo. E há um amesquinamento das discussões. Qual a importância destas universidades neste campo globalizado?”

Schwartzman (2006) desafia: A USP é, ou deve se tornar, uma universidade de pesquisa de classe internacional? A Universidade Primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social.

E acende o debate: A UNIVERSIDADE de São Paulo é a principal universidade de pesquisa e ensino de pós-graduação no Brasil, e sua produção acadêmica é comparável à de várias das universidades consideradas de classe internacional por analistas internacionais. No entanto, ela é relativamente desconhecida fora do Brasil. O artigo discute as razões desse provincianismo; se a Universidade de São Paulo poderia, e deveria assumir um papel de universidade de classe internacional; e quais seriam as condições para isso.

Após um inventário, dolorido e doloroso, considera que em seu septuagésimo aniversário, a USP precisa decidir se quer retomar aos ideais originais e tornar-se uma importante universidade de classe internacional, efetuando os devidos ajustes e mudanças, ou se permanecerá uma dentre muitas instituições de ensino superior no Brasil, pesquisando e ensinando com competência, mas sem mirar mais alto. Não é uma decisão simples que possa ser tomada por um reitor ou por um grupo, pois requer o compromisso do governo estadual e o apoio das comunidades acadêmica, profissional e empresarial. Para que tal projeto possa avançar, é imprescindível identificar com mais clareza qual é o papel de uma universidade-líder no mundo de hoje – que certamente não se restringe a educar uma *intelligentsia* arcaica, formar profissionalmente as elites ou oferecer ensino superior para as massas, mas implica uma complexa, porém cotidiana, integração e intercâmbio com os mundos da alta tecnologia, dos negócios e da política pública, e requer uma perspectiva muito mais cosmopolita. O Brasil necessita de universidades de classe internacional, e a USP, graças aos recursos e à tradição de liderança do Estado de São Paulo, é uma das poucas instituições do país que possuem os recursos intelectuais, materiais e políticos para aceitar, enfrentar e vencer esse desafio.

As noções de que as universidades devem buscar a qualidade e de que o ingresso de alunos deve basear-se no mérito nunca foram contestadas como tal, mas a ênfase está agora claramente do lado da inclusão social, não da excelência acadêmica.

A Universidade de São Paulo não ficou imune a essa tendência e vem tentando encontrar um meio-termo. Sua principal iniciativa foi abrir um novo *campus* em uma das regiões mais pobres da cidade de São Paulo, a Zona Leste. A partir de 2005, o novo *campus* começou a admitir cerca de mil alunos por ano, em cursos

como gestão ambiental, sistemas de informação, gestão de políticas públicas, *marketing*, tecnologia da indústria têxtil e de confecção, ensino de ciências naturais, lazer e turismo, ciência das atividades físicas, gerontologia e obstetrícia.

Em sua maioria, esses são cursos do tipo profissionalizante, ou vocacional. O pressuposto é que a admissão a eles, a ser feita por exames competitivos, exigiria menos educação prévia do que as carreiras mais tradicionais. O jornal *O Estado de S. Paulo* publicou um longo editorial sobre o novo *campus*, que foi mais tarde reproduzido no *site* do governo paulista:

Enquanto na Cidade Universitária, situada na zona sul, somente 10% dos estudantes são negros, nas instalações da zona leste a média é superior a 21%. Além disso, enquanto nas unidades tradicionais da USP apenas 29% de seus alunos vieram da rede pública de 1º e 2º graus, nos cursos do novo campus a média é de 47%. Ou seja, quase metade do corpo discente vem de famílias que não puderam pagar escolas particulares para seus filhos [...] O mais importante é que os alunos do campus da zona leste não entraram na USP beneficiados por algum tipo de favorecimento, como vem ocorrendo nas universidades federais que já puseram em prática o sistema de cotas. Pelo contrário, como não houve filtro racial, os novos "uspianos" foram os que obtiveram melhor nota, num exame rigoroso e disputado. "Em geral, eles viam a USP como algo longínquo, em todos os sentidos", afirma a pró-reitora de graduação, Sônia Penin.

A decisão de preservar a meritocracia é a maior diferença do modelo adotado pelo governo paulista, em relação com a política de cotas do governo federal. Na medida em que permite que vestibulandos mais fracos tenham preferência na matrícula, em detrimento de vestibulandos mais preparados, as cotas substituem o

critério da competência pelos da raça e origem escolar. Os beneficiários dessa política entram na universidade, mas muitos não têm condições de acompanhar as aulas, o que os leva à reprovação ou a serem tratados como alunos de segunda classe, pelos professores.

3 PROPOSIÇÃO

A proposição deste trabalho consiste em estudar a reforma do ensino superior atualmente em curso no Brasil e os desafios para o docente universitário no campo científico da Odontologia. Isso é feito por meio de uma recuperação de distintas perspectivas em torno dessa questão. Privilegia-se a articulação entre a política educacional e as lutas sociais, conflituosas, em torno dessas políticas.

4 MATERIAL E MÉTODOS

4.1 Material de Referência

Desde a referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, tornou-se necessário uma atualização da regulamentação da formação em Odontologia. Essa regulamentação foi feita em 2003 através das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Odontologia. Essas diretrizes englobam 6 pontos:

«. PERFIL DO FORMANDO EGRESSO/PROFISSIONAL: define o Dentista como “profissional generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade sócia, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade”.

«. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: compõe-se de 2 partes, as gerais e as específicas:

Competências Gerais: englobando **atenção à saúde** (“os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de

forma integrada e continua com as demais instâncias do sistema de saúde. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto a nível individual como coletivo”); **tomada de decisões** (“o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir habilidades para avaliar, sistematizar e decidir a conduta mais apropriada”); **comunicação** (“os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação”); **liderança** (“no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz”); **administração e gerenciamento** (“os profissionais devem estar aptos a fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde”); **educação permanente** (“os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e

compromisso com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços”).

Competências e Habilidades Específicas: são “respeitar os princípios éticos e legais inerentes ao exercício profissional; atuar em todos os níveis de atenção à saúde, integrando-se em programas de promoção, manutenção, prevenção, proteção e recuperação da saúde, sensibilizados e comprometidos com o ser humano, respeitando-o e valorizando-o; atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente com extrema produtividade na promoção da saúde baseado na convicção científica, de cidadania e de ética; reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema; exercer sua profissão de forma articulada ao contexto social, entendendo-a como uma forma de participação e contribuição social; conhecer métodos e técnicas de investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos; desenvolver assistência odontológica individual e coletiva; identificar em pacientes e em grupos populacionais as doenças e distúrbios buco-maxilo-faciais e realizar procedimentos adequados para suas investigações, prevenção, tratamento e controle; cumprir investigações básicas e procedimentos operatórios; promover a saúde bucal e prevenir doenças e distúrbios bucais; comunicar e trabalhar efetivamente com pacientes, trabalhadores da área da saúde e outros indivíduos relevantes, grupos e organizações; obter e eficientemente gravar informações confiáveis e avaliá-las

objetivamente; aplicar conhecimentos e compreensão de outros aspectos de cuidados de saúde na busca de soluções mais adequadas para os problemas clínicos no interesse de ambos, o indivíduo e a comunidade; analisar e interpretar os resultados de relevantes pesquisas experimentais, epidemiológicas e clínicas; organizar, manusear e avaliar recursos de cuidados de saúde efetiva e eficientemente. aplicar conhecimentos de saúde bucal, de doenças e tópicos relacionados no melhor interesse do indivíduo e da comunidade; participar em educação continuada relativa a saúde bucal e doenças como um componente da obrigação profissional e manter espírito crítico, mas aberto a novas informações; participar de investigações científicas sobre doenças e saúde bucal e estar preparado para aplicar os resultados de pesquisas para os cuidados de saúde; buscar melhorar a percepção e providenciar soluções para os problemas de saúde bucal e áreas relacionadas e necessidades globais da comunidade; manter reconhecido padrão de ética profissional e conduta, e aplicá-lo em todos os aspectos da vida profissional; estar ciente das regras dos trabalhadores da área da saúde bucal na sociedade e ter responsabilidade pessoal para com tais regras; reconhecer suas limitações e estar adaptado e flexível face às mudanças circunstanciais”. Envolvendo também “colher, observar e interpretar dados para a construção do diagnóstico; identificar as afecções buço-maxilo-faciais prevalentes; desenvolver raciocínio lógico e análise crítica; propor e executar planos de tratamento adequados; realizar a preservação da saúde bucal; comunicar-se com pacientes, com profissionais da saúde e com a comunidade em geral; trabalhar em equipes interdisciplinares e atuar como agente de promoção de saúde; planejar e administrar serviços de saúde comunitária; acompanhar e incorporar inovações tecnológicas (informática, novos materiais, biotecnologia) no exercício da profissão”.

Conclui-se que “A formação do Cirurgião dentista deverá contemplar o sistema de saúde vigente no país, a atenção integral da saúde num sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contra-referência e o trabalho em equipe”.

«. CONTEÚDOS CURRICULARES: registra-se que os “conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em odontologia devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional”. Esses conteúdos contemplam 3 grandes áreas:

Ciências Biológicas e da Saúde – “incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados às situações decorrentes do processo saúde-doença no desenvolvimento da prática assistencial de Odontologia”.

Ciências Humanas e Sociais – “incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença”.

Ciências Odontológicas – “incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de: Propedêutica clínica, onde serão ministrados conhecimentos de patologia bucal, semiologia e radiologia; Clínica odontológica, onde serão ministrados conhecimentos de materiais dentários, oclusão, dentística, endodontia, periodontia, prótese, implantodontia, cirurgia e traumatologia buco-maxilo-faciais; Odontologia pediátrica, onde serão ministrados conhecimentos de patologia, clínica odontopediátrica e de medidas ortodônticas preventivas”.

«. ESTÁGIOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES: define-se ambos os termos:

Estágio Curricular: “a formação do Cirurgião Dentista deve garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob a supervisão do docente. Este estágio deverá ser desenvolvido de forma articulada e com complexidade crescente ao longo do processo de formação. A carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá atingir 20% da carga horária mínima do Curso de Graduação em Odontologia proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação”.

Atividades Complementares: “As atividades complementares deverão ser incrementadas durante todo o Curso de Graduação em Odontologia e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes presenciais e/ou a distância. Podem ser reconhecidos: Monitorias e Estágios; Programas de Iniciação Científica; Programas de Extensão; Estudos Complementares; Cursos realizados em outras áreas afins”).

«. ORGANIZAÇÃO DO CURSO: observa que “o Curso de Graduação em Odontologia deverá ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico deverão orientar o Currículo do Curso de Graduação em Odontologia para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas

nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural. A organização do Curso de Graduação em Odontologia deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará o regime: seriado anual, seriado semestral, sistema de créditos ou modular. Para a conclusão do Curso de Graduação em Odontologia, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente”.

Estrutura: “o Curso de Graduação em Odontologia deverá: estabelecer com clareza aquilo que se deseja obter como um perfil do profissional integral; na sua elaboração, substituir a decisão pessoal pela coletiva. Deverá explicitar como objetivos gerais: a definição do perfil do sujeito a ser formado, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras, nas seguintes áreas: 1. formação geral: conhecimentos e atitudes relevantes para a formação científico-cultural do aluno; 2. formação profissional: capacidades relativas às ocupações correspondentes; 3. cidadania: atitudes e valores correspondentes à ética profissional e ao compromisso com a sociedade. aproximar o conhecimento básico da sua utilização clínica; viabilização pela integração curricular; utilizar metodologias de ensino/aprendizagem, que permitam a participação ativa dos alunos neste processo e a integração dos conhecimentos das ciências básicas com os das ciências clínicas e, instituir programas de iniciação científica como método de aprendizagem; É importante e conveniente que a estrutura curricular do curso, preservada a sua articulação, contemple mecanismos capazes de lhe conferir um grau de flexibilidade que permita ao estudante desenvolver/trabalhar vocações, interesses e potenciais específicos (individuais)”.

«. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO: tem-se que “A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares de odontologia deverão ser

acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento. As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidas tendo como referência as Diretrizes Curriculares. O Curso de Graduação em Odontologia deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação definido pela IES à qual pertence”.

4.2 Aspectos Metodológicos

O comitê editorial de Educação e Sociedade (2002) denuncia a tradicional responsabilização de alunos, pais e educadores pelos problemas públicos em saúde. Esses são bodes expiatórios do processo em curso de comercialização dos direitos sociais em educação e saúde. Esse foco, já superado no âmbito da pesquisa, mas ainda presente no discurso oficial, alimenta a cegueira seletiva dos burocratas do setor público, que teimam em desconsiderar as relações de poder instaladas em todas as práticas e processos. Responsabilizar os elos mais enfraquecidos da cadeia de decisões é estratégia que dá asas a tentativas de solução calcadas em tecnicismo e tecnocracia, com consequências funestas, sempre mal-sucedidas no objetivo declarado de melhorar o serviço público, mas nem por isso descartadas.

Reiteram-se então as palavras de Florestan Fernandes: "vivemos numa sociedade em que o povo sempre foi zelosamente afastado dos direitos cívicos de cidadania". Este é o ponto sem o qual o conhecimento não passa de justificação do

que aí está. Como reforço, Whitaker (2002) ressalta a coerência entre o pensar e o agir, buscando apoio em Maurício Tragtenberg: uma vida para as ciências humanas.

Eis o grande ensinamento que brota das páginas deste livro e que me parece o grande legado de Maurício Tragtenberg. A prática da coerência não é fácil nem para sociólogos nem para qualquer cientista social de qualquer área específica. O peso da estrutura social da qual o sociólogo participa, seus interesses de classe, as seduições do poder, criam obstáculos muitas vezes intransponíveis a uma compreensão do real que não seja apenas o tecnicismo das pesquisas positivistas ou a chamada "teoria teórica" [como diria o recentemente falecido Pierre Bourdieu] por meio da qual se deslumbram reciprocamente sábios de toda ordem em encontros acadêmicos esterilizantes (WHITAKER, 2002).

A autora considera que um interessante exercício de sociologia do conhecimento seria comparar os escritos dos intelectuais em diferentes momentos de suas carreiras e garimpar mudanças de rumo, relacionando-as com ascensão social e/ou com militância política e ilustra:

É claro que todos mudamos, já que a sociedade muda, a ciência muda e o volver dos fenômenos se altera em sua complexidade multifacetada. Mas há sociólogos que mudam porque vão se tornando cada vez mais profundos em suas análises, cada vez mais iluminados em sua compreensão do outro, cada vez mais críticos em relação às injustiças e desigualdades. São aqueles que descobrem os caminhos da coerência e cuja militância nada tem a ver com o poder, ao qual deram as costas exatamente por causa de suas convicções teóricas. Praticam então a militância que se prende única e tão somente à libertação dos oprimidos e ao combate à exploração. Dialogam com o outro sem tentar colonizá-lo e são capazes de encontrar o exato arcabouço teórico de que necessitam, e montar o campo teórico para suas pesquisas sem mudar camaleonicamente as fontes do seu saber (WHITAKER, 2002)

E prossegue com entusiasmo: "Sim, já estou falando de Maurício Tragtenberg, aquele que nunca foi seduzido pelo poder".

A imagem que surge, grandiosa, das páginas do livro [...] é a do intelectual cuja vida se desenrolou nessa admirável coerência entre saber, pensar, agir, criticar, combater, polemizar. As teorias que produziu, buscando incessante inspiração nos clássicos, iluminam hoje as boas pesquisas sobre Burocracia, ajudam a compreender os dilemas da classe trabalhadora, a complexidade da organização da escola, as necessidades de um processo político libertário, e foram produzidas de forma viva em monumental participação na Imprensa Operária, durante décadas de militância desinteressada das "prebendas" (como ironizava), porém agudamente interessada nas propostas dos movimentos sociais (WHITAKER, 2002).

Em 2005, a 13ª edição de *Ciência e Política*: duas vocações é apresentada pelo professor Manoel T. Berlinck em *Notícia Sobre Max Weber (1864-1920)*. Uma

viagem na dimensão crítica de Weber pela Alemanha de Weimar onde as Universidades estavam impregnadas por ideologias estranhas à educação. Os dois textos incluídos neste volume intitulam-se, no original alemão, *Wissenschaft Als Beruf* e *Politik Als Beruf* [Dunker e Hunblot, Berlim 1967 e 1968]. Max Weber em uma de suas brilhantes análises substantivas cujo foco central de seu interesse na América foi o papel da burocracia na democracia antecipa:

... em verdade as coisas se passam da seguinte maneira: as universidades alemãs, particularmente as pequenas, entregam-se, entre si, à mais ridícula concorrência para atrair estudantes. Os locadores de quartos para estudantes, primários como camponeses, organizam festas em honra do milésimo aluno[...]a renda que advém da contribuição dos estudantes é, importa confessá-lo, condicionada pelo fato de outros professores que “atraem grande número de alunos”. O número de estudantes matriculados constitui um critério tangível de valor...eis porque se tudo quase sempre se subordina à obsessão da sala cheia e dos frutos que aí decorrem...avalia-se portanto, o bom e mau professor pela assiduidade que os Senhores Estudantes se disponham a honrá-lo. Experiência pessoal já bastante ampla e reflexão isenta de qualquer fantasia conduziram-me a desconfiar fortemente dos cursos procurados por grande massa de estudantes, embora o fato pareça inevitável (WEBER, p.23).

Criticamente, o autor externa sua opinião sobre o jovem norte-americano que nada respeita, nem a pessoa, nem a tradição, nem a situação profissional, mas inclina-se diante da grandeza pessoal de qualquer indivíduo. A isso, ele chama “democracia” (...) faz de seu professor uma idéia simples: é quem lhe vende conhecimentos e métodos em troca de dinheiro pago pelo pai, exatamente como o merceeiro vende repolhos à mãe. Nada além disso. Se o professor for, por exemplo, campeão de futebol, ninguém hesitará em conferir-lhe posição de líder de tal setor. Mas se não é um campeão de futebol (ou coisa similar em outro esporte), não passa de um professor e nada mais.

Meus caros alunos (jovens alemães)! Vocês acorrem a nossos cursos exigindo de nós, que somos professores, qualidades de líder, sem jamais levar em consideração que, de cem professores, noventa e nove não têm e não devem ter a pretensão de ser campeões de futebol da vida. É preciso não esquecer que o valor do um ser humano não se põe, necessariamente, na dependência de condições de líder que ele possa possuir... Seria inquietante o fato de todo professor titular abrigar o sentimento de estar colocado diante da impudente exigência de provar que é um líder...com

efeito, os indivíduos que a si mesmos julgam-se líderes são, freqüentemente os menos qualificados para tal função (WEBER, p. 44).

Duvidoso quanto aos efeitos da burocracia sobre o indivíduo, mais uma contribuição ética do cientista, ressaltando a dimensão crítica de Weber e valendo-me mais uma vez das palavras do autor que adverte:

Tal como se dá com outros setores de nossa vida, a universidade alemã se americaniza, sob importantes aspectos. Não se podem negar as incontestáveis vantagens técnicas dessa evolução, que manifestam em quaisquer empresas... o novo espírito é bem diferente da velha atmosfera das universidades alemãs. Há um abismo, tanto visto de fora quanto visto de dentro, entre essa espécie de grande empresa universitária capitalista e o professor titular de comum, de velho estilo. A antiga organização universitária tornou-se uma ficção, tanto no que se refere ao espírito, como no que diz respeito à estrutura (idem).

Na esteira da sociologia de Bourdieu, o livro - Escritos de Educação 1ª edição - organizado por Nogueira e Catani (1998) tem por objetivo reunir importantes escritos do sociólogo francês Pierre Bourdieu sobre educação e ensino, uma seleção de alguns dos mais importantes escritos do autor, que não estavam disponíveis em nosso país; uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. “Ao mesmo tempo que coloca novos questionamentos, a obra de Pierre Bourdieu fornece respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas”. Em 2000, Luci Regina Muzetti [As trajetórias escolares e as estratégias culturais de universitários das frações privilegiadas culturalmente – UFSCar] resenha o livro citado, sintetizando que:

Os trabalhos reunidos nessa coletânea contribuem para o estudo do campo científico, de comportamentos e expectativas das diversas camadas sociais em relação à escola e às estratégias de reprodução empregadas, permitindo uma compreensão mais adequada das relações entre a escola e a realidade social e, conseqüentemente, contribuindo com a disciplina Sociologia da Educação, na medida em que desvendam, entre outras coisas, os mecanismos objetivos através dos quais as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, rompendo definitivamente com o mito do talento ou do dom (MUZZETTI, 2000).

O texto "Sobre as artimanhas da razão imperialista", que constitui o prefácio da obra em análise, por sugestão de Bourdieu aos organizadores. Adverte que o imperialismo cultural tem por base o poder de universalizar uma visão particular de mundo, tornando-a verdade universal, perdendo, nas análises, as particularidades sociais, históricas, políticas e culturais, próprias de um universo singular. Nessa perspectiva, Bourdieu adverte os estudiosos para não perderem, em suas análises, as citadas particularidades, pois essas são constitutivas das diferentes sociedades.

No artigo "Método científico e hierarquia social dos objetos", Bourdieu constata que nos campos de produção simbólica existe uma hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos e que essa se constitui em uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado. Exemplifica que as disciplinas científicas não ignoram essa hierarquia dos objetos considerados legítimos e que tendem a afastar os estudiosos dos gêneros, objetos, métodos ou teorias consideradas menos prestigiosas em um determinado momento histórico. A definição hegemônica dos temas, objetos socialmente reconhecidos como importantes ou insignificantes em um dado momento, constitui-se em um dos mecanismos ideológicos que fazem com que temas e objetos não menos nobres ou indignos não interessem a ninguém, ou, em contrapartida, sejam tratados de modo envergonhado ou vicioso.

Já no artigo "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura", Bourdieu explicita conceitos fundamentais de sua teoria, como o de capital cultural, o qual se caracteriza como uma herança puramente social constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos lingüísticos e, também, por atitudes e posturas que, em sua visão, vêm a ser responsáveis pela diferença de rendimento dos agentes frente à escola. Segundo ele, para um percurso escolar

regular, sem interrupções, a escola exige, consciente ou inconscientemente, de todos os agentes, uma relação natural, familiar, com a cultura e com a linguagem, privilegiando, assim, a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo. Essa relação natural com a cultura, ou seja, a proeza verbal e a competência cultural, só pode ser apropriada pelos agentes no interior de seu ambiente familiar, através da aprendizagem difusa, imperceptível, proporcionada pelas famílias pertencentes às classes cultas. Acrescenta ainda que, como essa familiaridade com a cultura é transmitida de maneira osmótica, até mesmo imperceptível no interior do contexto familiar, isto é, sem qualquer esforço metódico, ela não é percebida como tal e contribui para reforçar, nos agentes das classes cultas, a convicção de que eles devem os conhecimentos, atitudes e posturas que possuem aos seus dons, aptidões inatas ou vocações. Esse estudo traz significativa contribuição para a compreensão mais adequada das relações entre a escola e a sociedade na medida em que desvenda os mecanismos objetivos, dentre eles o capital cultural, que influencia a trajetória escolar dos agentes, rompendo, assim, com o mito do dom ou das qualidades inatas.

Os dois outros trabalhos, "Os três estados do capital cultural" e "O capital social :notas provisórias", são textos fundamentais para se entender o referencial teórico de Bourdieu. Ele afirma que o capital cultural é o responsável pelo rendimento dos agentes frente ao sistema de ensino e difere segundo a origem social dos grupos de agentes. Portanto, mais uma vez, ratifica o rompimento com o mito do dom e das habilidades inatas. Em sua concepção, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo. A acumulação de capital cultural exige sua incorporação

pressupondo um trabalho de inculcação e de assimilação, o qual custa tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente. Tal como o bronzamento, essa assimilação, inculcação e incorporação não podem se dar por procuração. No estado objetivado, o capital cultural pode existir sob a forma de bens culturais: escritos, pinturas, livros etc. Para possuir os bens culturais em sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, fato que se evidencia através da compra de uma máquina. Para se apropriar dela, simbolicamente, é necessário possuir os instrumentos de apropriação e os códigos necessários para decifrá-la, isto é, capital cultural incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se através dos diplomas. Nesse estado, é possível depreender as funções de um sistema de ensino em uma sociedade determinada bem como suas relações com o sistema econômico. Bourdieu entende que o capital social é baseado em relações mundanas que constituem fontes estratégicas de apoio entre os agentes mencionando que:

O volume do capital social que um agente singular possui depende da rede de relações que ele pode mobilizar e do volume de capital econômico, cultural ou simbólico que é posse exclusiva de cada agente que pertence a essa rede de relações a que está ligado. (BOURDIEU, 2002, p. 67)

No texto "Futuro de classe e causalidade do provável", Bourdieu desvela que o *habitus*, "sistema de disposições duráveis", adquirido em um determinado meio familiar, sob determinadas condições objetivas, produz ações comumente organizadas, consciente ou inconscientemente, para funcionar como estratégias de reprodução. Tais estratégias visam, em última instância, a manter ou melhorar a posição de um determinado grupo social na estrutura de classes. Tendo como princípio unificador o *habitus*, elas são objetivamente harmonizadas para atender a esse fim. Observa que, para se entender as estratégias de reprodução [e elas são inúmeras], devem-se considerar, principalmente, as estratégias que dificilmente são

percebidas, tais como as estratégias que regem os investimentos educativos, as taxas de fecundidade ou as escolhas matrimoniais. Observa, ainda, que qualquer mudança na estrutura e no volume do patrimônio [capital cultural, social, econômico] ou nos lucros proporcionados pelos instrumentos de reprodução, acarretará uma mudança correlativa na utilização das estratégias de reprodução, convertendo o investimento de uma família em outros investimentos mais rentáveis, proporcionados, em um determinado momento, pelos diferentes mercados. Tais mudanças representam reconversões de uma espécie de capital por outros mais rentáveis, considerando o estado dos instrumentos de reprodução em um determinado momento.

Em "O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução", escrito conjuntamente com Luc Boltanski, desenvolve uma interessante e séria análise sobre as possíveis relações entre o sistema de ensino e o sistema produtivo. Em outro artigo, "Classificação, desclassificação, reclassificação", Bourdieu estende a análise às estratégias de reprodução empregadas, consciente ou inconscientemente, pelas diversas frações de classes que visam, em última instância, ao máximo rendimento possível de seus investimentos escolares e do seu capital escolar.

Já no estudo "As categorias do juízo professoral", Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin contribuem significativamente para a Sociologia da Avaliação Escolar, na medida em que desvendam o seu sistema de classificação. Observam que o sistema de ensino tende a valorizar em seus juízos a relação natural e familiar com o saber, a desenvoltura, comportamentos e características que estão ligados diretamente à origem social dos agentes. Dessa forma, o sistema de ensino contribui

para legitimar as diferenças iniciais entre os agentes, resultado da educação familiar e da origem social, transmutando-a em diferenças escolares.

Merece muita atenção o artigo "Os excluídos do interior", escrito em co-autoria com Patrick Champagnhe, em que os autores desvendam as novas formas sutis de desigualdade escolar. Observam que, até a década de 1950, as desigualdades escolares já eram muito claras, pois existiam os escolarizados e aqueles que estavam fora da escola. Atualmente, as desigualdades escolares são muito mais sutis e dissimuladas, uma vez que os agentes encontram-se na escola, mas o sistema de ensino ainda cumpre sua função social de exclusão daqueles oriundos das frações de classes desprivilegiadas. Através do itinerário escolar, tende a reservar às escolas cursos menos prestigiados e profissões menos rentáveis.

No artigo "As contradições da herança", Bourdieu analisa, entre outras coisas, o papel dos veredictos e juízos escolares nos processos de transmissão da herança familiar. Observa que tais veredictos podem se opor, contrariar ou confirmar as vontades ou anseios das famílias, contribuindo, decisivamente, para a construção da identidade dos agentes.

Não poderíamos deixar de enfatizar também o artigo "Medalha de ouro do CNRS", último estudo dessa coletânea, em que Bourdieu desvenda a lógica inerente ao campo científico, situando o sociólogo nesse espaço social. Ele chama a atenção e defende a sociologia, o sociólogo, o *metiér* do sociólogo e das condições de institucionalização da sociologia, principalmente na França.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Odontologia podem ser tomadas como uma referência para a discussão sobre a Odontologia nos quadros da atual reforma do ensino superior no Brasil.

O aspecto mais geral diz respeito ao domínio da Odontologia pelo mercado. Historicamente, a profissionalização da Odontologia teve origem, sobretudo, nos Estados Unidos em meados do século XIX e se aprofundou no século XX. Segundo Carvalho (2006), isso envolve:

a conformação de um mercado de serviços odontológicos e as disputas entre os diversos praticantes da arte dentária pelo monopólio desse campo de saber. Fatores externos específicos tiveram um papel fundamental na emergência da profissão, entre eles a transformação nos padrões de consumo do açúcar, determinando a disseminação da doença cárie dentária na sociedade e a expansão do mercado de serviços odontológicos. A conseqüente proliferação de grupos distintos de praticantes, qualificados e desqualificados na arte dental, competindo pelo mercado de serviços odontológicos evidenciam as disputas travadas em torno do estabelecimento de uma jurisdição sobre esse campo de trabalho e a emergência da odontologia como 'profissão moderna'.

No contexto brasileiro mais imediato, os serviços públicos como um todo vêm sendo subordinados à racionalidade do mercado. Uma condição para a realização desse processo é o “sucateamento” desses serviços.

Particularmente quanto à saúde, tem-se a entrada de empresas num campo que até recentemente era de ação pública. Por exemplo, na cidade de São Paulo recentemente (década de 1990) o Sistema Único de Saúde foi preterido (junto com as verbas federais que o sustentavam) em favor do PAS; no presente, são 49 mil trabalhadores da Saúde, distribuídos em 652 unidades (média de apenas 75 trabalhadores por unidade), para atender a mais de 10 milhões de cidadãos. O que significa dizer que há disponível apenas 1 servidor para atender, em média, 200 cidadãos paulistanos. Os números são frios, mas por si só demonstram a falta de investimento.

No século XXI, grandes empresas de serviços em saúde bucal tendem a dominar a Odontologia. Isso têm impactos não só para o paciente (transformado, prioritariamente, em consumidor), mas para o profissional dentista, cujo emprego passa então a depender dessas empresas e tem seu trabalho orientado pelas diretrizes de lucro dessa organização. De acordo com Zanetti (2000):

o mercado de serviços curativos de massa vem passando por um processo de mudanças estruturais profundas e esgotando-se. Na forma que foi originalmente concebido, para o exercício clínico liberal tradicional, não há mais perspectiva de florescimento profissional. É nessa conjuntura que são enunciadas as incertezas e as novas possibilidades. Elas apontam as tendências de uma dinâmica diferenciada de mercado.

Ora, as reformas em curso no ensino superior brasileiro confluem com as mudanças que estão ocorrendo no exercício profissional em Odontologia. É nesta área de confluência, ainda nebulosa, que vem se constituindo as associações entre o caráter mais geral das reformas e a particularidade da Odontologia. É no diálogo entre o geral e o particular que se encontra metodologicamente o presente trabalho – construindo, ou subsidiando a construção, da necessária discussão a respeito dessas questões.

5 DISCUSSÃO

Os anos 80 constituem uma mudança importante na produção e na ação de Bourdieu. Em 1981, eleito ao Colégio de France, ele cria a cátedra de sociologia na mais prestigiosa das instituições de ensino e de pesquisa francesa.

De um lado, ele publica vários livros que constituem uma iniciação à sua obra, às vezes, de acesso difícil aos neófitos: *Question de sociologie* (1980), *Choses dites* (1987), *Réponses* (1992) e *Raisons pratiques* (1994). De outro, ele publica vários livros a fim de explorar campos precisos na sociedade. Assim, apoia-se em trabalhos de filósofos analíticos da linguagem, como Austin, para propor um livro sociolinguístico, *Ce que parler veut dire* (1982), no qual ele desenvolve uma análise dos enunciados performativos: quando dizer é fazer.

Aliás, Bourdieu criou um estilo literário nas ciências sociais: criticado pela complexidade dos textos, pela utilização de um vocabulário que repulsa os neófitos, ele afirma que "só se pode pensar corretamente através da análise de casos empíricos teoricamente construídos". No entanto, alguns dos conceitos que desenvolveu fazem parte hoje do vocabulário corrente de sociólogos ou dos que trabalham sobre o social (violência simbólica, campo, capital cultural etc.). De uma certa forma, é a reafirmação do que escreve no livro *Réponses*: "mudar as palavras ou as representações é transformar as coisas." Seu estilo literário, pretensamente elitista, está diretamente ligado a este combate.

Ainda no começo dos anos 80, ele trabalha sobre o campo universitário, o campo do jornalismo, o campo literário etc. A noção de campo representa para Bourdieu um espaço social de dominação e de conflitos. Cada campo tem uma certa

autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Como num jogo de xadrez, o indivíduo age ou joga segundo sua posição social neste espaço delimitado.

Na sua obra *Homo academicus* (1984), Bourdieu estuda os professores das universidades, mostrando a organização do espaço universitário, a luta entre as várias disciplinas e o academismo do corpo professoral.

Em seguida, ele volta-se à análise das "grandes escolas", uma característica do ensino superior na França, pois elas preparam os funcionários de alto nível da esfera do poder. Pela seleção severa que efetuam no recrutamento dos alunos, elas são verdadeiras instituições de elite, quase nunca referenciadas quando se estuda o ensino superior francês, focalizando-se apenas as universidades. Dedicar-se a essas grandes escolas que são apresentadas no livro *La noblesse d'Etat* (1989), onde ele analisa os mecanismos que conduzem uma pequena fração de filhos da alta burguesia a frequentar essas instituições, desde a escolaridade secundária e ainda a longa e intensa preparação aos quais eles são submetidos. Este esforço é recompensado pela carreira de sucesso que é assegurada pela obtenção do diploma e da classificação ao exame final. **Tal estudo das "grandes escolas" conduz Bourdieu a se interessar pelo funcionamento geral do Estado**, que foi objeto de seminários no Colégio de France e de vários artigos na sua própria revista.

Afonso (2005) relata que estão hoje em curso estratégias diferenciadas para a redefinição do papel do Estado. É preciso analisar em profundidade de modo que percebemos as suas implicações específicas no campo das políticas educacionais. Há também caminhos que estão a ser construídos e soluções que estão a ser propostas que contêm tensões e dilemas difíceis de resolver, sobretudo quando a lógica da *regulação* se sobrepõe à lógica da *emancipação*. Entretanto, fora das

velhas e das novas ortodoxias, há também experiências em curso que continuam a dar sentido a lutas sociais e a políticas públicas em torno de projetos emancipatórios. Para que estes se concretizem e se consolidem é preciso não esquecer que a Educação e as políticas educacionais também devem ser pensadas e equacionadas como parte integrante dos processos de *globalização contra-hegemônica*.

Maar (2004) apresenta duas perspectivas em pauta na reforma universitária. O papel referido pode ser, por exemplo, economicista, envolvendo por exemplo o incremento de índices de produtividade ou do número de matrículas. Ou então pode ser social e formativo, quando diz respeito à produção social orientada ao bem estar com equidade do conjunto da sociedade brasileira.

Pode ser organizado em termos estritos da mensuração dos produtos da ciência, da universidade e da cultura em termos mercantilizados; ou pode ser organizado de modo a submeter passo a passo o processo de produção social ao controle e à orientação dos envolvidos na sua produção social.

Pode ser orientado meramente para um acúmulo de produtos finais aptos a confirmarem a acumulação econômica. Ou ser orientado inclusive à formação dos produtores, de modo que o processo, em vez de escapar progressivamente ao controle dos envolvidos, se direcione ao contrário e faculte gradualmente uma participação social cada vez mais intensa e abrangente no próprio destino da produção acadêmica.

Estamos diante de uma chance extraordinária de esclarecer as políticas sociais que se postulam ao país, uma vez que a universidade, como visto anteriormente, representa de determinado modo uma dimensão social conflitante

com a orientação estritamente economicista e produtivista que, até o momento, hegemoniza inclusive a opção macro-econômica do presente governo.

Será que a opção macroeconômica contamina também a esfera pública crítica por excelência, a instituição universitária, como faz com as outras políticas sociais? Será que efetiva-mente estamos no seio de uma reconstrução quase finalizada da sociedade brasileira, consumada a partir de uma opção macro-econômica conduzida agora à sua plenitude? Até que ponto expressa um fundo de verdade o chiste veiculado por economistas de que não precisamos da autonomia do Banco Central em relação ao governo, mas de autonomia do governo em relação ao Banco Central?

Nessa medida a esfera pública seria reforçada pela implementação de um Conselho Estratégico de Desenvolvimento da Política Científica e Educacional, democraticamente composto. Caberia a ele subordinar o controle público sob participação popular à formulação das políticas públicas nacionais para a universidade, o ensino superior e o fomento à sua pesquisa e formação para além dos ditames impostos pela lógica política imediata.

Santos (2004) avalia que a crise tríplice (crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional) enfrentada há muito tempo pela universidade pública foi agravada, na última década, I) pela sua deliberada descapitalização (na esteira do recuo do Estado do Bem-Estar Social); II) pela conversão das novas tecnologias da informação e da comunicação em instrumentos pedagógicos que prescindem da co-presença e questionam de um modo ainda não compreendido a relação tradicional entre professor-aluno; III) pela tendência de transnacionalização do ensino superior (tomado como mercadoria como qualquer outra); e IV) pelo fato de os caminhos escolhidos para enfrentar a crise estarem passando

predominantemente, senão quase que exclusivamente, pelo enfrentamento do seu aspecto institucional, que é o mais visível, porém o menos promissor para oferecer respostas às inúmeras e complexas questões que a crise envolve.

Foi no processo de produção de respostas à crescente perda de capacidade de responder aos inúmeros – e muitas vezes contraditórios – objetivos que governo e sociedade vêm lhe atribuindo, que os agentes do interior da universidade e os demais atores políticos com ela envolvidos já a reformaram sem fazer alarde, sob denúncia dos prejudicados, dos descontentes e dos segmentos sociais alertas contra os malefícios do pensamento único.

No Brasil, falar de reforma universitária é não ter percebido que ela já ocorreu, tendo início com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prosseguindo com o veto aos itens do Plano Nacional de Educação que demandavam recursos adicionais e consolidando-se pela completa modificação do sistema de ensino superior em razão do grande peso relativo do setor privado na oferta de vagas. Se ainda não chegou o momento de tentar ressuscitar a universidade pública, é certo que já é chegada a hora de fazer algo para evitar seus últimos suspiros.

Trata-se, pois, de encetar a contra-reforma universitária para reverter os estragos já produzidos pela reforma universitária, que já passou por vários aniversários, mas ainda não recebeu batismo nem certidão de nascimento, talvez porque seus pais não tenham tido a coragem de assumi-la publicamente.

É, na verdade, sobre essa contra-reforma necessária que as luzes de Santos (2004) se lançam com poder esclarecedor. Ele argumenta que é preciso lidar de frente com a dimensão da legitimidade da crise para produzir enfrentamentos eficazes contra ela. Foi-se o tempo em que a universidade se legitimava

simplesmente por ser o local sagrado da produção do conhecimento, pólo irradiador do avanço da razão, da verdade, da ciência. Diante de novos e mal definidos desafios, a sociedade pressiona a universidade para que a ajude a enfrentá-los e com rapidez maior do que lhe tem sido habitual. Sem atender a esses apelos, não deverá o mundo universitário esperar mais do que já tem; pelo contrário, a fonte de financiamento continuará secando, gerando crises institucionais, sem solução à vista.

Para reconquistar a legitimidade perdida, a universidade pública terá, segundo Santos (2004), que reforçar sua responsabilidade social, melhor definir sua relação com a indústria (não se limitando a definir suas prioridades em função de fontes de financiamento alternativas), estabelecer um relacionamento sinérgico com a escola pública, melhorar as condições de acesso, dar maior atenção à extensão, implementar a pesquisa-ação e adotar a perspectiva da ecologia de saberes (saber dialogar com conhecimentos que, rotulados de não-científicos, foram banidos para fora dos muros da universidade). Além disso, no campo da crise institucional, tem que aprender a atuar em rede, adotar procedimentos participativos de avaliação e rever os mecanismos internos e externos de democratização.

Fica claro, o tempo todo, no rápido e instigante livro, que se trata de “enfrentar o novo com o novo”, começando por uma nova e mais complexa definição da crise – “é necessário revisitar os conceitos de crise de hegemonia e de legitimidade” (p. 62) – e passando por um posicionamento: i) de que nem todas as mudanças negativas que estão ocorrendo na universidade têm fundo mercantil; e ii) de que a globalização oferece, sim, pelo menos interstícios para um tipo de relacionamento interuniversitário que vá além da transnacionalização do rico e novo espaço de valorização que se abre ao capital disposto a produzir no mercado de ensino

superior. Sem sair da cômoda posição concedida por uma hegemonia e por uma legitimidade gratuitamente concedidas (depois de obtida esta a duras penas pelas primeiras instituições universitárias), as universidades públicas maduras correm o risco de “cair de podres”: ou percebem que improvisados rearranjos institucionais em defesa de uma suposta autonomia são enganosos e passageiros ou perderão terreno todos os dias para novas estruturas de governança corporativa, legitimadas por regras de mercado, que vão rapidamente ganhando terreno nos sistemas mistos (público e privado) de oferta de ensino superior.

E quanto às universidades privadas? Ah, sim, é preciso lembrar delas no caso brasileiro. E não apenas para dizer que devem ser reguladas. Nesse setor:

Alguns produtores de serviços são muito antigos, enquanto outros, a maioria, surgiram nas duas últimas décadas. Alguns têm objetivos cooperativos ou solidários, não lucrativos, enquanto a esmagadora maioria tem fins lucrativos. Algumas são verdadeiras universidades, a maioria não o é e, nos casos piores, são meras fabriquetas de diplomas-lixo. (SANTOS, 2004p. 106-7).

É preciso, nesse campo, separar o joio do trigo, já que é possível distinguir um de outro. E botar lixo na lixeira e milho na canjiqueira. Do contrário, o órgão normatizador e fiscalizador torna-se um averiguador inconveniente, inconstante e autoritário, mais criando barreiras e constrangimentos a quem faz o que deve ser feito, do que usando o seu poder de polícia para evitar a atuação livre e desimpedida de oportunistas.

Não basta, no tocante à qualidade, no Brasil, dizer, como o MEC, em documento de agosto de 2004 que:

O setor público do sistema de ensino superior no país apresenta elevado grau de qualidade, a despeito das imensas dificuldades financeiras que vem atravessando há alguns anos. Avaliações de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão têm demonstrado a média elevada que o sistema alcança e registrado a existência de unidades de excelência, comparáveis às melhores instituições do mundo. Apesar da precariedade e da irregularidade do financiamento, as instituições públicas podem ser apontadas, em linhas gerais, como o marco de qualidade acadêmica a ser tomado como referência (SANTOS, 2004)

Tão heterogêneo, o subsistema público de ensino superior não pode ser apontado com segurança como parâmetro exclusivo para modelar a qualidade. Há nele instituições de qualidade duvidosa, assim como no setor privado. Algumas até deveriam encerrar atividades, assim como as caça-níqueis tão criticadas. Fechar os olhos a isso, assim como não captar, no interior do subsistema privado, elementos de qualidade que ofuscam grande quantidade de universidades públicas, é não saber ou não querer trabalhar com a realidade, escamoteando-a por razões corporativistas ou de preconceito. Por mais que se diga que nas recentes avaliações de desempenho dos alunos [Provão] os egressos das universidades públicas em geral tiveram melhor desempenho que os alunos das escolas privadas, é preciso considerar que estando em escolas com estruturas e professores de mesma qualidade (baixa ou alta), alunos mais bem preparados pelo sistema de ensino pré-universitário, estudando em período integral, devem, com maior probabilidade, atingir melhor desempenho que alunos vindos do precário ensino público e, adicionalmente, cursando a faculdade em período noturno, em salas de aula superlotadas.

A legitimação do subsistema público de ensino superior, no Brasil, não ocorrerá simplesmente negando legitimidade ao subsistema privado, ao qual as portas foram escancaradas nos últimos anos para cumprir funções que o governo excluiu de suas prioridades. Muito pelo contrário, apesar de cobrar mensalidades altas para o poder aquisitivo da grande maioria da população, este setor tem proporcionado maior facilidade de acesso [muitas vezes à revelia da qualidade de ensino, é verdade, em muitos casos], já que amplia vagas enquanto o setor público não o faz na magnitude necessária. Nesse tocante, há que se lançar um olhar para a história da constituição da universidade brasileira: sua perda de legitimidade não tem

crescido somente por causa dos fatores mencionados por Souza Santos; sempre houve, adicionalmente, ingredientes de privatização do espaço e dos recursos públicos em seu interior, a exemplo do que aconteceu, de resto, em todas as áreas de atuação governamental. Assim, desprivatizar a universidade brasileira é uma tarefa que ainda se coloca. E chamar a atenção para esse fato, além de outros de igual importância para compreensão da especificidade do caso da educação superior no Brasil, tem sido tarefa a que vêm se dedicando muitos estudiosos brasileiros, tão destacadamente como Marilena Chauí, única citada (não sem merecer) por Santos em 2004.

É fundamental, portanto, aprofundarmos o debate acerca do financiamento público da educação superior brasileira e do papel social dessa frente ao contexto econômico, político e cultural que se quer construir. A dialética mais geral da função do Fundo Público, no que se refere à reprodução do capital e da força de trabalho, também se aplica à educação superior. A desmercantilização das IES públicas, como contraponto às políticas implementadas na última década, constitui-se imperativo nas opções a serem estabelecidas para a utilização do Fundo Público. Faz-se necessário também demarcar, de maneira mais clara, como o país vai utilizar e distribuir a riqueza pública produzida e como vai estabelecer as formas de controle institucionais desses recursos. Sem essa alteração no relacionamento Estado-universidades públicas ou educação superior pública torna-se impossível reverter o processo de privatização, mercantilização e mercadorização que pautou a reestruturação a partir da década de 1990.

As mudanças na organização do tempo-espaço do trabalho acadêmico consubstanciaram um processo de metamorfose na identidade institucional das universidades, com objetivo de torná-las operacionais (CHAUÍ, 2000a). Essa lógica

reformadora (contábil e produtivista), pautada na busca constante de eficiência administrativa e de produtividade, vem conseguindo alterar a configuração institucional existente e o *modus operandi* do trabalho acadêmico, ampliando paulatinamente a subordinação da gestão e da produção da universidade, o que se constitui em risco efetivo para a universidade pública brasileira. Os constrangimentos do mercado e do Estado ao projeto de constituição de uma universidade autônoma foram a tônica na última década.

- Mancebo (2004) o desenvolvimento de um sistema de avaliação calcado em critérios de produtividade empresarial, que quantifica a atividade docente e funciona como mecanismo de distribuição de recursos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa ou para a distribuição de incentivos salariais ao corpo docente, elegendo a "competitividade" como mola mestra do trabalho acadêmico;
- Maar (2004) Neste "espírito" privatizado se enumeram: autonomia acadêmica castrada e aceita sem garantia de recursos, eficiência produtivista em moldes privados e inquestionável, debate sobre financiamento de pesquisa centrado na redistribuição de verbas escassas, passividade face à imposição de direcionamentos à pesquisa científica e cultural, autoculpabilização de pesquisadores e docentes frente à deterioração das condições de trabalho, subordinação a padrões estritamente mercantilizados de produção científica e técnica, adoção voluntária de critérios tecnocráticos, abandono do plano decisório dos colegiados por atividades meramente gerenciais, subordinação envergonhada pura e simples à prestação de serviços comunitários etc.
- a agregação de novos compromissos para a prática docente, cabendo destaque para os esforços institucionais que devem empreender para a

obtenção de fundos externos, à maneira do mercado, constituindo o que Slaughter e Leslie (1999) denominaram de "capitalismo acadêmico" ou capitalização sobre a base da pesquisa universitária ou do conhecimento universitário especializado;

- e, por fim, o que Gentili (2001) denominou "reconversão intelectual do campo acadêmico" ou bloqueio das condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social e, especificamente, sobre a realidade educacional, que tem deslocado a produção teórica no sentido de um pragmatismo reducionista, que advoga para os saberes universitários uma utilidade prática imediata.

Cabe registrar o contra-ponto necessário das mudanças no campo particular da Odontologia. De acordo com o estudo de Zilbovicius (2005), a formação em Odontologia, tanto para a academia quanto para o serviço público, deve ser coerente com a proposta pública de saúde bucal. Isso, para evitar tratamentos que no setor público venham a repetir a lógica da clínica privada. Desse modo, cabe alargar o foco da formação, tendo em vista a saúde bucal coletiva.

Neste sentido, toma-se por referência Catani (2002), no artigo A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras), em que recupera momentos da trajetória de investigação de Bourdieu, procurando mostrar como suas obras foram incorporadas a seu próprio regime de leituras. Com tal postura, esperou [a] contribuir para que os pressupostos teóricos desse pensador se difundam entre os envolvidos com vertente significativa da sociologia contemporânea. Ao invés de um tratamento sistemático e didático de toda a obra de Bourdieu e suas condições de recepção, tem-se considerações sobre o

percurso intelectual do autor e de como, a partir de sua formação, os trabalhos de Bourdieu se integraram às suas regime de leituras, tornando-se quase impossível seguir sem ele na realização da modalidade de trabalho simbólico ao qual Catani se dedica.

É dizer: é um artigo propositadamente ao estilo de um vagão de cargas, com parafusos à mostra, em que surgem hesitações e incompletudes, mas em que se encontram também alguns passos decisivos que me ajudaram a investir parte de minhas energias para que me convertesse, talvez, em um autor. Quem sabe isso seja de alguma valia. Porém, como esses passos foram dados ao longo de vários anos, convém lembrar uma vez mais a advertência de Jorge Luis Borges, em Milonga de Albornoz: "el tiempo es olvido y es memória" (CATANI, 2002)

A flâneuse: um passeio pelos paradoxos da cidade universitária. No encalço da madeleine e antes de cair dura, num grito inconformado de sonhadora insubmissa, parafraseando Kafka, "as cadeias da humanidade torturada são feitas de papel de escritório".

6 CONCLUSÃO

"Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e com a contemporânea. (...) Como Nava usa essa intertextualidade? Através dos pastiches e dos plágios confessados". Tanto quanto a "Recherche", são vingadores ajustes de contas os livros de Pedro Nava, o que ele em nenhum momento pretendeu ocultar. Isso é particularmente sensível nos perfis de parentes, amigos, professores e colegas com que foi assinalando as sucessivas "estações" iniciáticas de sua vida, como nesta água-forte, entre tantas outras: "A herança do bisavô foi a legenda que deixou a mais o gênio atroz que, com mutações especiais, passou para os filhos. Tia Regina era religiosa, praticava a virtude - mas com a intolerância de um Torquemada. (...) Minha avó Maria Luísa, que foi mãe admirável, sogra execrável, senhá odiosa para escravas e crias, amiga perfeita de poucas, inimiga não menos perfeita de muitas e corajosa como um homem - era de boca insolente e bofetada fácil. Te quebro a boca, negra. E quebrava".

Em larga escala, os problemas da educação brasileira são semelhantes aos da área da saúde (em que, debeladas as grandes epidemias, a população vive mais e passa a requerer atendimento mais caro e mais complexo). O problema educacional deve ser entendido em suas relações mais profundas com outros aspectos da sociedade; no caso da Odontologia, cabe uma perspectiva que tome em conjunto a formação e o exercício profissional. Uma política social que não tome em consideração esses dois aspectos está fadada a alimentar um monstro devorador de recursos, que acaba por criar muito mais problemas do que, em última análise, resolver.

A Reforma universitária atual no Brasil compreende:

- @ Colocar o debate público sobre o ensino superior em consonância com o que está ocorrendo no resto do mundo (é necessário olhar para a frente e para fora e não, como até agora, para trás e para dentro).
- @ Considerar que os problemas de equidade e acesso são importantes, mas não à custa da pertinência e da qualidade, e sem criar falsas

expectativas para pessoas que conseguem aceder às universidades, mas não conseguem terminar os cursos, ou se profissionalizar.

- @ Os investimentos públicos para a educação devem crescer, mas com prioridades bem definidas, e com a garantia de que não serão usados, predominantemente, para fortalecer o que a educação do país tem de ruim. Complementarmente, os investimentos e as iniciativas privadas na área da educação devem ser estimulados, e não reprimidos. Deveria haver muito mais espaço para a experimentação de novos formatos e novos conteúdos.
- @ A formação adequada para o mercado de trabalho não pode ser vista como um problema, em oposição ao que seriam as funções mais nobres da educação, mas como um objetivo importante do processo educacional.
- @ O debate iniciado pelo Ministério da Educação, que culminou no parto da montanha que é este projeto de lei e o correspondente decreto, infelizmente, não cumpriu esta função. Esperemos que surja uma outra oportunidade.

Particularmente quanto à Odontologia, é de fundamental importância o fortalecimento da participação das diferentes frações da sociedade, sobretudo das universidades, na construção do marco regulatório da formação. Isso também é importante quanto ao controle dessa formação. Para a efetivação do direito à saúde bucal, de forma universal e integral, requer uma política de formação em Odontologia, em nível nacional, coerente com a concretização de tais direitos.

Cabe reiterar a intenção inicial deste texto como subsídio, seja para avaliar as transformações por que vem passando a educação superior no Brasil, seja para poder se examinar as propostas, oficiais ou não, de reforma da universidade que estão sendo anunciadas. Deve servir também para que se construam “modelos” alternativos baseados em formas também alternativas de desenvolvimento econômico e social. Ou não se acredita que outro mundo seja possível?

REFERÊNCIAS¹

A USP na Zona Leste. O Estado de São Paulo; São Paulo [periódico on line] 2005 março 12. Disponível em: URL: OESP,12.3.2005 <http://www.estado.com.br/editorias/2005/03/12/indx050312.html> [2006 dez 02].

ADUSP. A caminho do IV congresso da USP: Bresser x Chauí. Rev ADUSP, 2000; 21: 37-38.

ADUSP⁵. Reforma Universitária - Versão final enviada ao Congresso Nacional: Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da administração pública. Disponível em: URL: <http://www.adusp.org.br/arquivo/reforma.htm> [2006 dez 20].

Afonso AJ. Avaliação educacional: regulação e emancipação : para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3ª ed. São Paulo: Cortez; 2005.

Amaral NC. A gestão das instituições de ensino superior: o foco do financiamento. In Dourado LF, Catani AM, Oliveira JF. Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo/ Goiânia: Xamã/Alternativa; 2003.

Amaral NC. Crise no financiamento das instituições federais de ensino. In: Trindade H (org.). A universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000.

Anteprojeto de Lei da Educação Superior (2ª versão) – MEC 30/5/2005. Disponível em: URL: http://www.lpp-erj.net/outrobrasil/dossies.asp?Id_Dossie=2 [2006 dez 20].

Apresentação: Ensaio sobre Pierre Bourdieu. Educ Soc 2002; 23(78):5-7

Azevedo S. A universidade brasileira em questão. Rev Bras Ci Soc 2000; 44 (15): 171-7.

¹ De acordo com Estilo Vancouver. Abreviatura de periódicos segundo base de dados MEDLINE.

Bourdieu P. Questions de sociologie. Paris: Ed de Minuit; 1980.

Bourdieu P. Ce qui parler veut dire. Paris: Ed de Minuit; 1982.

Bourdieu P. Choses dites. Paris: Ed de Minuit; 1987.

Bourdieu P. Homo academicus. Paris: Ed de Minuit; 1984.

Bourdieu P. La Noblesse d'État Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Ed de Minuit; 1989

Bourdieu P. Réponses. Paris: Ed. du Seuil; 1992.

Bourdieu P. Raisons pratiques. Paris: Ed. du Seuil; 1994.

Bourdieu P. Escritos de Educação. In Catani AM, Nogueira MA. 4ª ed. Petrópolis: Vozes; 2002.

Bourdieu P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP; 2003.

Bourdieu P. Que es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault. In: Bourdieu P. Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo Veintiuno, 1997.

BRASIL. (DECRETO DO EXECUTIVO) 05/09/2006 DEC 5.773/2006- Referência ao Ministério da Educação Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: URL: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm e <http://www.in.gov.br/materias/xml/do/secao1/2125946.xml> [2006 dez 20]

BRASIL. Ministério do Planejamento; Ministério da Fazenda. Projeto de Lei n. 2.546/2003. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da administração pública. Disponível em: URL: <http://www.presidencia.gov.br/>. [2006 dez 05]

BRASIL. Ministério do Planejamento; Ministério da Fazenda. Projeto de Lei n. 2.546/2003. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da administração pública. Disponível em: URL: <http://www.presidencia.gov.br/> [2006 dez 20].

Bresser Pereira LC. Reforma institucional, competitividade e autonomia financeira. Revista da ADUSP, 2000;21:39-47. Disponível em: URL: <http://www.adusp.org.br/revista/21/r21a08.pdf> [2006 dez 20]

Bresser Pereira LC. A miséria das Universidades. Folha de São Paulo 2004 fev. 09 p.3.

Carvalho CL. The transformation of the dental services market and the battle over a monopoly in 19th century dental practice. Hist. cienc. saude-Manguinhos. [serial in the Internet]. 2006 Mar [cited 2006 Dec 21]; 13(1): 55-76. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000100004&lng=en&nrm=iso doi: 10.1590/S0104-59702006000100004.

Catani A M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). Educ. Soc. 2002; 23(78): 57-75.

Catani AM, Oliveira JF, Dourado LF. As políticas de gestão e avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In Mancebo D. Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez; 2004.

Catani AM. A universidade brasileira, a USP e a aliança entre o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade. Revista USP 2003/2004;60:52-67.

Catani AM. Oliveira JF. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: Trindade H. A universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000.

Catani AM. Nota. In Bourdieu P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP; 2003.

Chauí M. Resistir às determinações do mercado, em busca da autonomia do saber. Rev ADUSP 2000a;21:48-54.

Chauí M. Universidade em ruínas. In: Trindade H (org.). A universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000b.

Chrispiniano J. Todo o poder à avaliação! Rev ADUSP 2006;88:26-35.

Cunha LA. A universidade crítica: o ensino superior na república populista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves; 1989.

Cunha LA. A universidade reformanda. Rio de Janeiro: Francisco Alves; 1988.

Cunha LA. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: Trindade H. A universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000a.

Cunha LA. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: Trindade H (org.). A universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000b

Dagnino R. A comunidade de pesquisa dos países avançados e a elaboração da política de ciência e tecnologia. Rev bras Ci Soc 2006;21(61):191-201.

De Meis L. Todo o poder à avaliação! Rev ADUSP 2006;88:27.

Dotier JF. Les idées pures n'existent pas. Sciences Humaines, 2002; numéro spécial Pierre Bourdieu, Paris: p. 3-8.

Dourado LF, Catani AM, Oliveira JF. Políticas de gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo/ Goiânia: Xamã/Alternativa; 2003.

Fernandes F. A questão da USP. São Paulo: Brasiliense; 1984.

Fernandes F. Mal de crescimento. Nossa crise universitária é uma doença infantil e também um impasse moral. Rev Bras Est Pedagógicos 1988;69(162):351-3.

Fernandes F. Reforma universitária e mudança social. Rev Bras Est Pedagógicos 1992; 73(175):523-46.

Fernandes F. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega; 197.

Fernandes Neto, AJ. A Evolução dos Cursos de Odontologia no Brasil, Relatório Apresentado à Câmara de Educação Superior do MEC; 2001.

Grajew O. Tendências e Debates Folha de São. Paulo 2002 nov. 12; p. A3.

Gentili P. A privatização da política educacional: dez questões. Boletim de Políticas Públicas, nº 1, Laboratório de Políticas Públicas;2004

Gentili P. A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: Gentili P. Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez; 2001. p. 97-128.

Giannotti JA. O mérito do poder e o poder do mérito. Rev Bras Est Pedagógicos 1985;66(154):502-6.

Helene O. O que as avaliações permitem avaliar. IEA 2003. Disponível em: URL: <http://www.iea.usp.br/iea/observatorios/educacao/superior/diversidadeavaliacao/hele neavaliacoes.pdf> [2006 dez 20].

Juruá CV. PPP: os contratos de parceria público-privada 2004. Disponível em:URL: <http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/documento> [2006 dez 05].

Leher R. Considerações sobre o Anteprojeto de Lei da Educação Superior 30/3/2005 Disponível em: URL: http://www.lpp-erj.net/outrobrasil/dossies.asp?Id_Dossie=2 [2006 dez 05].

Lima LC. A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988).Braga: Universidade do Minho; 1992.

Lima LC. Programa da disciplina de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo EDA5017-1Sociologia da escola como organização educativa. USP sistema Fênix: banco de dados. Disponível em: URL: <http://www.usp.br> [2005 mar. 25]

Limoeiro M. Todo o poder à avaliação! Rev da ADUSP, 2006;88: 31-2 Disponível em: URL: <http://www.adusp.org.br/revista/36/r36a04.pdf> [2006 dez 20]

Limongi F. A Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. In: Miceli S. (Ed.) História das ciências sociais no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Sumaré; 2001.

Maar WL. “Espírito público” e a reforma universitária. Rev da ADUSP, 2004;32:19-29.

Mancebo D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. Educ Soc 2004;25(88):845-66.

Mancebo D, Silva Jr JR. A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações. Universidade e Sociedade, 2004; (33):32-47.

Mesquita Filho J. Política e Cultura. São Paulo: Livraria Martins; 1969.

Muzzeti LR. Resenha. Educ Soc 2000;21(73):257-61.

Nogueira MA, Catani AM. Escritos de Educação. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes; 1998.

Pimenta SG. USP quer melhorar graduação com recursos de empresas. O Estado de São Paulo [on line] Educação 2006 jan. 30 - Disponível em: URL: <http://estadão.com.br> [2006 dez 02]

Pochmann M. Todo o poder à avaliação! Rev ADUSP 2006;88: 29.

Ristoff D. Boyer Commission: o modelo americano em debate. In: Trindade H. A universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000a.

Ristoff D. Privatização não faz escola. In: Trindade H. A universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000b.

Ristoff D. A tríplice crise da universidade brasileira. In: Trindade H. A universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000c.

Santos BS. A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez; 2004.

Schwartzman S. La universidad como empresa económica. Trabalho preparado para o Seminário sobre “El Papel de las Universidades en el Desarrollo Social” realizado pelas agências de cooperação técnica da Alemanha (GTZ, CIM, DAAD, DSE), Universidad Austral de Chile, Valdivia, 3 a7 abr. 1996. Disponível em: URL: <http://www.ibge.gov.br/Pesquisadores/Simon/Publicac.htm> [2006 dez 20]

Schwartzman S. A Space for Science: The Development of the Scientific Community in Brazil. University Park: Pennsylvania State University Press;1991.

Schwartzman S. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social Estud Av 2006; 20(56):161-89.

Sguissardi V, Goergen P, Sobrinho JD, Pino I, Piozzi P, Oliveira RP, et al. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? mercantilização do conhecimento e deserção do estado[editorial]. Educ Soc 2004;25(88):647-51.

Sguissardi V. Dearing Report: novas mudanças na educação superior inglesa. In: Trindade H. A universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000.

Sguissardi V. Rumo à universidade mundial: e a universidade será feita à sua imagem e semelhança. In Sguissardi V, Franco ME, Morosini MC Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão Brasília: Inep/MEC ; 2005 Disponível em: URL: <http://www.inep.gov.br/publicacoes> [2006 dez 20]

Silva Jr JR. Da reforma da educação superior no Brasil no início do século XXI 23/3/2005. Disponível em: URL: http://www.lpp-erj.net/outrobrasil/dossies.asp?Id_Dossie=2 http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.comunicacao.ufscar.br/reforma [2006 dez 05].

Silva Jr JR. Tendências e debates. Folha de São Paulo 2002 nov.12; p A3.

Slaughter S, Leslie L. Academic capitalism. Baltimore: The Johns Hopkins University; 1999.

Sobrinho JD. Avaliação e privatização do ensino superior. In: Trindade H. A universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000a.

Sobrinho JD. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: Trindade H. A universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000b.

Thomé MC. Universidade para a mudança: as Comissões Paritárias e a reforma do ensino superior (1968). Rev ADUSP 2005;35:54-62.

Trigueiro MGS. Reforma universitária e ensino superior no País: o debate recente na comunidade acadêmica. Brasília,: 2003 Disponível em: URL: <http://www.mec.gov.br/reforma> [2006 nov. 17].

Trindade H. Universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul, CIPEDS; 1999.

Trindade H. A autonomia segundo o MEC: fragilidade política e ambigüidade conceitual. In Trindade H. A Universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000a.

Trindade H. Rapport Attali: bases da reforma do ensino superior francês. In Trindade H (org). A Universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000b

Trindade H. Unesco e os cenários da educação superior na América Latina. In Trindade H. A Universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000c.

Trindade H. As universidades frente à estratégia do governo. In Trindade H. A Universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000d.

Trindade H. Universidade, ciência e Estado. In Trindade H. A Universidade em ruínas na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000e.

Vasconcelos M D. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. Educ Soc 2002; 23(78):77-8.

Weber M. Ciência e Política: duas vocações. Trad. de Leonidas Hegenberg et al 13ª ed. São Paulo: Cultrix; 2005.

Whitaker DCA. Maurício Tragtenberg: Uma vida para as ciências humanas. Educ. Soc., 2002;23(78):299-302.

Zanetti C. A crise e a perda da sustentabilidade da odontologia brasileira: perspectivas para uma Agenda 21 da Saúde Bucal [Projeto- Doutorado]. Brasília: Universidade de Brasília; 2000

Zilbovicius C. A saúde bucal e o sistema único de saúde: integralidade seletiva em uma conjuntura neoliberal [Dissertação Mestrado]. São Paulo: Faculdade de Odontologia USP; 2005.