UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA SANTOS

**Transformações na educação superior brasileira:
presença e participação dos centros universitários do
Estado de São Paulo
1997 – 2006**

**São Paulo
2007**

JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA SANTOS

**Transformações na educação superior brasileira
presença e participação dos centros universitários do
Estado de São Paulo
1997 – 2006**

**Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor
em Educação**

**Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação
Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani**

**São Paulo
2007**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378(81) A324c	<p>Santos, José Eduardo de Oliveira</p> <p>Transformações na educação superior brasileira: presença e participação dos centros universitários do Estado de São Paulo - 1997-2006 / José Eduardo de Oliveira Santos; orientador Afrânio Mendes Catani. São Paulo: 2007.</p> <p>271 p.</p> <p>Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Ensino superior – Brasil – 1996-2006 2. Universidade – Brasil 3. Educação – Formação - Brasil 4. Cultura – Aspectos sociais - Brasil 5. Política educacional - Brasil I. Catani, Afrânio Mendes, orient.</p>
------------------	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

José Eduardo de Oliveira Santos
Transformações na educação superior brasileira 1997 – 2006:
presença e participação dos centros universitários no
Estado de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor.
Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

RESUMO

SANTOS, J. E. de O. – Transformações na educação superior brasileira 1997-2006: presença e participação dos centros universitários do Estado de São Paulo.

2007. 271 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Este trabalho procura compreender e explicar as transformações ocorridas na educação superior brasileira entre os anos de 1997-2006, tomando como estudo de caso os centros universitários paulistas. Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: a) levantamento de dados quantitativos consignados no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação do Ministério da Educação, abrangendo matrículas e quadro docente dos diversos tipos de instituição que atuam no setor, tanto no privado, quanto no público, e b) entrevistas realizadas com reitores e/ou gestores de três centros universitários paulistas que representam diferentes categorias administrativas. As principais conclusões deste trabalho indicam que os centros universitários fazem parte de uma estratégia governamental da qual os centros representariam uma estratégia de atendimento da demanda por um ensino superior de massas e de caráter técnico-profissionalizante.

Palavras-chave: educação superior; centros universitários; ensino superior

ABSTRACT

SANTOS, J. E. de O. Transformations in the Brazilian high education – 1997-2006: presence and participation of universitarian centrum of the State of São Paulo. 2007. 271 p. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

This paper intends to understand and to explain the transformations that happened in the Brazilian high education between the years 1997 – 2006, taking by example the occurrence of the univertarian centrum of the State of São Paulo. For that we taken the following proceedings: a) putting questions about quantitatives consigned in data base of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação do Ministério da Educação that encloses registers force from professoriate of different types of institutions that operate in private and public sectors, and, b) interview taken with rectors and managers from three different representatives categories of the universitarian centers of the State of São Paulo. The main conclusions of this paper proposes that the universitarian centers constituent a government strategies of witch these centers support a character to comply a request for high teaching for professional and technichal character for mass.

Keywords: higher education. University center, higher instruction

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 MOTIVAÇÕES PROFISSIONAIS E INTELECTUAIS	10
1.2 MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	23
1.3 ESTADO, CAPITALISMO E RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	28
1.4 OBJETIVOS E HIPÓTESES DE ESTUDO	39
1.5 MODELAGEM DA INVESTIGAÇÃO	42
1.6 DOS SUJEITOS DA PESQUISA	46
1.7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	48
1.8 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	50
 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TRAJETÓRIA HISTÓRICA	 58
2.1 CULTURA SUPERIOR, EDUCAÇÃO E PODER NA ANTIGUIDADE	63
2.2 CONHECIMENTO E FILOSOFIA – O PASSO À FRENTE DA CIVILIZAÇÃO GREGA	72
2.3 A <i>HUMANITAS</i> ROMANA	87

2.4	TREVAS NAS CIDADES E LUZ NOS SEMINÁRIOS – A EDUCAÇÃO NA ALTA IDADE MÉDIA	98
2.5	A AUTONOMIA DO CONHECIMENTO DIANTE DOS PODERES – A UNIVERSIDADE EM CENA	106
2.6	A REAÇÃO HUMANISTA E OVIGOR CLÁSSICO DO RENASCIMENTO	120
2.7	TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO ILUMINISMO	135
2.8	O MAU-ESTAR NA MODERNIDADE	151
3	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	158
3.1	PRIMEIROS MOVIMENTOS – A COLÔNIA E A EDUCAÇÃO JESUÍTICA	158
3.2	UNIVERSIDADE E LIBERDADE DE ENSINO – A ILUSTRAÇÃO	
3.3	BRASILEIRA DO OITOCENTOS	166
3.3	LIBERDADE DE ENSINO E CONTROLE ESTATAL	176
3.4	CARACTERIZAÇÃO DA DIVERSIDADE INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	180
3.5	OS NÚMEROS DA DIVERSIDADE INSTITUCIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	197

4	PRESENÇA DOS CENTROS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
	BRASILEIRA	209
4.1	DADOS DE EVOLUÇÃO DOS CENTROS UNIVERSITÁRIOS	219
4.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTA	227
5	CONCLUSÕES	244
	REFERÊNCIAS	249

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÕES PROFISSIONAIS E INTELECTUAIS

Atuar no ensino superior, como docente ou gestor, é trabalho dos mais estimulantes porque permite, entre outras possibilidades, estabelecer relações com jovens que, na sua maioria, estão num momento de transição etária – da adolescência à fase adulta –, o que nos põe em contato com as expectativas e potencialidades de futuro, em outros termos, nos conecta com as dinâmicas de atualização cultural propiciadas pelas novas gerações; que, também em grande parte, estão à procura de formação de habilidades profissionais e de inserção no mercado de trabalho, impondo certa dose de realismo ou de relacionamento “útil” a nossa prática docente e de gestão; que procuram encontrar explicações para os “mistérios” do mundo, na direção de formar suas opiniões e de se contextualizar na complexidade da vida contemporânea, realçando nosso papel de agente modelar da construção e reconstrução da cultura, assim como a nossa responsabilidade como formadores, implicando permanente atitude de pesquisa; que esperam atingir um grau superior de formação cultural e técnica, para “ilustrar-se” ou distinguir-se socialmente, levando-nos a reavaliar criticamente nossas próprias limitações e pressupostos de natureza ideológica e cultural..

Por outro lado, a atividade científico-acadêmica, especialmente a ação docente, aqui em todos os níveis, impõe o domínio e o trato pedagógico das teorias científicas, das metodologias e conceitos subjacentes e da didática como instrumentos de construção do conhecimento, o que impõe a busca de atualização permanente da linguagem, dos métodos, das técnicas e dos instrumentos, em uma palavra, novamente, da pesquisa.

Ao longo de treze anos no exercício da prática docente e gestora no ensino superior e diante dos desafios que se atualizam e se agudizam com os fortes e cada vez mais velozes impactos ocorridos em razão das mudanças nas esferas produtiva, social e cultural, vivenciamos um processo permanente de reflexão sobre nosso papel e sobre qual o tipo de formação adequada para os jovens estudantes universitários de hoje (e que obviamente também nos encaminha às preocupações com a nossa própria formação continuada). Acrescente-se que, a esta “formação adequada para os jovens”, também nos defrontávamos com a formação desejada, ou então – o que nem sempre é a mesma coisa – com a formação socialmente valorizada, em que conteúdos e práticas institucionalizados entram em comparação com conteúdos e práticas valorizados pelas diversas instituições interessadas em educação – família, instituições educativas e empresas, principalmente.

A essas reflexões agregava-se todo um repertório individual acumulado nas experiências formativas, profissionais e sociais anteriores, grande parte delas vividas, obviamente, em outro contexto geracional, portanto, em outra realidade sociocultural e política. Para os fins de introdução a este trabalho, importa pontuar aquelas experiências derivadas da atuação social, política e profissional – e das convicções e visões de mundo delas decorrentes – que se relacionam mais de perto com as reflexões culturais e pedagógicas, quais sejam, aquelas que se deram no exercício do trabalho pedagógico comunitário¹ e as de caráter mais nitidamente escolar, a saber: como dinamizador cultural do bairro de morada; militante político nos distintos tempos de ditadura e abertura; agente de saúde comunitário e agente de saúde mental profissionalizado; coordenador técnico de programas de geração de renda e trabalho para o setor informal da economia e de qualificação/requalificação de trabalhadores; formulador de projetos culturais para leis de incentivo à cultura e coordenador de programas culturais universitários; professor, coordenador de atividades de extensão e

¹ O termo mais corrente hoje, entre os profissionais da área, é “educador social”.

editor de revistas científicas no ensino superior; assessor para implantação de programas de capacitação e de formação superior para professores de redes públicas de educação no estado de São Paulo.

Destacam-se, em nossa atuação profissional no âmbito institucional da gestão acadêmica do ensino superior, as atividades de extensão desenvolvidas ao longo do ano de 1997 na então Faculdades Integradas Nove de Julho, posteriormente Centro Universitário (fim de 1997), na chefia do Departamento de Assuntos Acadêmicos, e, no intervalo entre 1998 e 2001, como coordenador de programas científico-culturais na Universidade de Mogi das Cruzes – UMC. Na primeira, realizamos ações de elaboração de conteúdos, seleção e capacitação de estudantes e coordenação do trabalho educativo de campo para duas versões (98/99 e 99/00) do Projeto Universidade Solidária levadas a efeito em cidades do semi-árido pernambucano; montagem de equipe, projeto e atividades iniciais de formação de formadores para programas de alfabetização de adultos e de alfabetização para a comunidade local, experiências consolidadas no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos daquela instituição, ainda hoje existente. Ainda como destaque relacionado às nossas motivações e reflexões para esta tese, a elaboração e coordenação inicial de um programa de atuação em escolas públicas da região leste da cidade, para professores, principalmente, e estudantes, subsidiariamente, juntando esforços da graduação e da pós-graduação. Por fim, o trabalho de sistematização e organização da oferta de cursos de extensão em diversas áreas e o intercâmbio interinstitucional para estabelecimento de convênios com associação industrial local (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo - CIEP, seção Vila Maria) e com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE-SP.

Resultou dessas experiências um conhecimento profundo – ao lado de uma convicção idem – da importância pedagógica dos mecanismos de formação extracurricular, das relações com segmentos da sociedade que alimentam e se alimentam do conhecimento produzido

numa instituição de ensino superior; em uma palavra, a importância das atividades extensionistas, seja para a instituição promotora, seja para os parceiros e usuários envolvidos.

Ainda nesta instituição, no que se refere estritamente à atuação docente, tivemos como responsabilidade a elaboração do programa da disciplina de Cultura e Realidade Brasileiras (1997), como também a responsabilidade de coordená-la em 2000 e ministrá-la até o primeiro semestre de 2005, cujo foco central era a questão da diversidade e da identidade no processo de formação política e cultural do povo brasileiro e de suas instituições, a partir do estudo histórico e antropológico das realidades regionais brasileiras. A importância desse curso está no fato de ter-se mantido, durante mais de cinco anos, como disciplina básica de todos os cursos de graduação, constituindo um piloto de construção de um ciclo básico, idéia finalmente abortada, mas que, registre-se, voltou a ser objeto de política nas versões das propostas de reforma do ensino superior do atual governo federal e que entendemos manter-se atual e produtiva.

No âmbito da segunda experiência institucional, na Universidade de Mogi das Cruzes, atuamos na coordenação de programas culturais na área de extensão, quando, além de desenvolver uma agenda artístico-cultural (Encontro das Artes, exposições cinematográficas, exposições de artes plásticas etc.), pudemos iniciar o processo de cooperação científica e cultural com universidades do continente sul-americano (Chile, Argentina e Paraguai) no âmbito da *Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria*, bem como no campo da relação trabalho / educação com a Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho - UNITRABALHO, que envolve investigações e ações acadêmicas focadas nas questões dos mundos do trabalho. Também foi possível realizar atividades de distintas naturezas, profundamente ligadas a delicadas questões contemporâneas, como seminário e curso sobre cooperativismo para grupos sociais locais e elaboração e coordenação de programas de qualificação e requalificação profissional patrocinados pelo Fundo de Amparo

ao Trabalhador do Ministério do Trabalho e da Secretaria Estadual de Emprego e Relações de Trabalho, nos anos de 1998 e 1999.

Como parte de um processo formativo mais amplo, não necessariamente escolar, vazado no campo específico da Educação, vale destacar algumas atividades profissionais mais recentes. É o caso de nossa experiência de assessoria aos dois programas de educação continuada de formação superior organizados para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e Fundação Carlos Alberto Vanzolini - FCAV, e executados pedagogicamente por duas faculdades públicas de Educação, as da USP e da UNESP, e uma privada, a da PUC-SP. O primeiro deles, que teve nossa participação ao longo do primeiro semestre de 2001, era destinado a professores da rede pública estadual paulista, oferecendo a esses educadores a possibilidade de concluir a licenciatura em Pedagogia, portanto um projeto de formação em serviço. Sua base metodológica se assentava no uso de ferramentas tecnológicas para atividades pedagógicas a distância – videoconferências e tutorias eletrônicas -, que se somavam às atividades presenciais em sala de aula. O segundo, que nos ocupou o primeiro semestre de 2003, diferia apenas pelo fato de dirigir-se a professores das escolas municipais paulistas. Em ambos, atuamos na definição dos objetivos gerais do programa, em reuniões de negociação de conteúdos pedagógicos e na logística de implantação, com o acréscimo, no segundo, da elaboração de uma cartilha de participação e esclarecimento oficial-legal do programa para as prefeituras. O ganho formativo dessas participações pode ser sintetizado na melhoria das práticas de montagem de um plano político-pedagógico geral, no conhecimento das particularidades da educação a distância e de seus meios tecnológicos e na apropriação de discussões de fundo metodológico.

Outra experiência profissional que merece destaque, dado seu foco na educação superior, foi o trabalho de editoria científica que nos ocupou, de setembro de 2000 a junho de

2005, como elaborador e editor de três publicações científicas específicas para o Centro Universitário Nove de Julho, na condição de coordenador de política editorial. Foram elas: *Dialogia*, periódico anual voltado ao debate teórico concernente aos cursos de licenciatura reunidos no Departamento de Educação – Pedagogia, Normal Superior, História, Geografia e Letras; *EccoS*, revista semestral ligada ao Programa de Mestrado em Educação, cujo foco era o debate dos temas contemporâneos da educação, de cuja Comissão Editorial também participávamos, e *Cadernos de Pós-graduação*, periódico anual de veiculação da produção científica de mestrandos e professores do mesmo Programa de Mestrado, ao qual se agregaram, a partir da segunda edição (2004), trabalhos do mesmo tipo de outro Programa de Mestrado, este profissional, na área de Administração. Tal trabalho editorial na área de educação envolvia reuniões com comissões e conselhos editoriais, coordenações e diretorias de curso; cuidávamos da definição de pauta das seções temáticas e das entrevistas com pesquisadores, da pesquisa sobre os temas definidos, da supervisão do trâmite editorial (pareceres, revisões etc.) e da revisão ortográfico-gramatical e da preparação final de todos os textos, sem exceção.

Além da editoria de periódicos de educação, fomos responsáveis pela criação e edição de mais outras 5 publicações anuais em distintas áreas – Direito, Administração, Ciências da Saúde, Exatas e Comunicação -, que mencionamos por entender que tal experiência propiciou uma visão abrangente dos relacionamentos acadêmicos dentro de uma instituição de ensino superior e da contribuição específica da cultura e dos conhecimentos típicos de cada carreira, além de ampliar a visão sobre as questões relativas à gestão acadêmica em seus aspectos pedagógicos e administrativos. Entre essas, vale destacar a participação no Conselho Editorial e na editoria da coleção temática da área de Comunicação Social chamada *Cenários da Comunicação*, que, a partir da definição de um tema contemporâneo socialmente relevante, produzia artigos vazados no ponto de vista da ciência da comunicação. No período 1997-

2005, publicamos, em *Cenários*, um artigo temático em parceria, e, em *EccoS*, duas resenhas, 6 artigos-editoriais e um relatório de pesquisa em parceria.

Ainda na área editorial participamos de dois congressos da ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos, nos anos de 2002 e 2003, e de oficinas e palestras organizadas pela Universidade do Livro, vinculada à Fundação Editora UNESP, ao longo desses mesmos anos e dos dois seguintes..

Na mesma instituição, numa iniciativa de seu Programa de Mestrado em Educação, participamos do *I Seminário Internacional de Educação – Teorias e Políticas*, realizado de 17 a 19 de novembro de 2003 no Memorial da América Latina, congregando pesquisadores nacionais de vários estados brasileiros e pesquisadores-convidados de Portugal e Argentina; de 8 a 10 de novembro de 2006, durante o *II Seminário Internacional de Educação* do mesmo Programa / Instituição, participamos como relatores das atividades de pesquisa sobre a investigação em educação no Brasil, desenvolvidas pelo IPF - Instituto Paulo Freire, no âmbito do Projeto SINCERE (*Supporting International Networking and Cooperation in Educational Research*). Ainda no âmbito do Programa de Mestrado, fomos (e ainda somos) membros ativos de grupo de debate e pesquisa que congregava docentes e mestrandos do Grupo de Pesquisas em Educação e Cultura - GRUPEC, inicialmente agregado a um núcleo mais amplo do Mestrado, que vem se consolidando como grupo interinstitucional de pesquisa sobre a cultura do oprimido. O escopo deste Núcleo fica mais bem esclarecido com a reprodução de dois parágrafos de seu documento-base de debate e formação:

A educação e o pensamento pedagógico não se dão fora de contextos históricos – econômicos, políticos, e culturais – e, por isso, devem ser neles referenciados. Aliás, a educação não tem conteúdo nem finalidades em si mesma, mas extrai seu conteúdo e suas finalidades do projeto de sociedade a que pretende servir, seja no sentido de

manter o existente, seja no sentido de transformá-lo. Portanto, a educação alimenta-se e bebe das fontes culturais dos grupos sociais das diversas formações sociais. [...]

O que o grupo de docentes, reunido em torno dos problemas da cultura e da educação, tem procurado é sua inserção no subsistema de pós-graduação brasileira, com especificidade científica, de modo a contribuir, singularmente, para a formulação e implementação de um pensamento pedagógico nacional aberto às discussões transdisciplinares. Mais especificamente, o grupo centra-se na relação entre cultura e educação, buscando a identidade latina no contexto da globalização.

Dele participamos, em reuniões mensais, nos anos de 2002 e 2003. Da iniciativa deste Grupo resultou a realização, como animador cultural, de duas sessões de círculos de cultura desenvolvidas durante o Fórum Social Mundial, realizado em janeiro de 2004, ainda em Porto Alegre. Do mesmo grupo derivou a organização, em 2005, de um coletivo nacional de pesquisadores e animadores culturais que passou a se reunir mensalmente no IPF - Instituto Paulo Freire de São Paulo, resultando em participação voluntária num amplo e internacional projeto de pesquisa denominado “Globalização e Educação.” Proposto pelo núcleo do IPF de Los Angeles, sob a iniciativa de seu diretor, o sociólogo Carlos Alberto Torres, o projeto foi nacionalmente assumido pelos professores José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, ambos fundadores do Instituto e da *Universitas* Paulo Freire. Como trabalhos destinados à formatação teórica e metodológica da versão nacional desse projeto, participamos dos seguintes seminários: *Seminário Binacional Brasil-Portugal*, em maio de 2005, debatendo o tema “Globalização, crise da modernidade e educação” com pesquisadores portugueses e brasileiros envolvidos no projeto, e de um seminário informal de um dia realizado na Casa Planetária (órgão vinculado ao IPF), em julho do mesmo ano, para debate das técnicas e dos instrumentos que seriam utilizados na pesquisa.

Além disso, e não menos importante, foi o processo de formação escolar que se processou ao lado das atividades profissionais até aqui pontuadas, envolvendo a pós-

graduação em nível de Mestrado, os cursos do Programa de Doutorado e demais eventos formativos como palestras, seminários e debates, cujo significado formativo, sumariamente, relatamos.

No campo específico da formação acadêmica pessoal e fora da ordem cronológica, é importante mencionar que, durante o segundo semestre de 1997 e o primeiro de 1998, como aluno regularmente matriculado, cursamos quatro disciplinas (*Metodologia do Trabalho Científico, Educação e Novas Tecnologias, Leituras Filosóficas em Educação e Fundamentos Filosóficos da Educação*) no Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho. Essa participação letiva permitiu algumas reflexões importantes quanto às temáticas que recobrem as relações educação e trabalho, educação e novas tecnologias, da pós-modernidade (com acento na crise da ciência e na constituição de um novo paradigma) e do pensamento complexo, entre outros.

As experiências neste Programa estabeleceram as bases para algumas convicções importantes. Uma delas é a necessidade de se valorizar e estar atento, para além do universo do saber sistematizado, à diversidade de saberes que se constrói socialmente, numa tessitura que respeita o ritmo e as necessidades da vida objetiva – da cotidianidade –, que se vale de esquemas cognitivos e de afetividade ligados à tradição e à especulação desinteressada,² casos do saber popular, mítico, literário-ficcional, tradicional..., como há algum tempo nos alertam, entre outros, Edgar Morin e, no caso da literatura como fonte de estudo sociológico, Lucien Goldman. Essa posição, que não desdenha o saber sistemático, próprio dos *loci* escolares, encoraja a humildade epistemológica e leva a respeitar a diversidade, vale dizer, a diferença; mais do que isso, tratando-se da realidade brasileira, extensão etnicamente enriquecida da cultura ocidental, propõe o questionamento do ‘jeito de ser’, de construir e fruir a vida que

² Poderíamos falar em termos de uma filosofia popular, de uma inteligência prática derivada do experimentalismo radicalmente empírico, ligada à vida, e, como nos ensinou a psicanálise freudiana, ligada à busca do estado de felicidade.

nos dá especificidade, lembrando-nos que não há modelos socioculturais exclusivos, unívocos e que tampouco apresentem, historicamente, uma linha de desenvolvimento linear.

O Mestrado em Educação não foi concluído, e por vários motivos: dificuldades econômicas, imposições de qualidade do credencialismo oficial, expectativa de voltar à instituição universitária de origem (a Universidade de São Paulo, onde finalizamos a graduação em Ciências Sociais, em 1987) e beneficiar-se da qualidade e reconhecimento de seus cursos.

As dificuldades listadas nos levaram, no segundo semestre de 1998, ao Mestrado em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, quando pudemos voltar às temáticas contemporâneas e às questões que sempre nos chamaram a atenção, repondo o vazo da análise sociológica, antropológica e política que advém da formação em Ciências Sociais, a saber: as relações entre política, sociedade e cultura – e, neste último termo, a derivação para o tema das identidades culturais, quase impositiva para quem havia tido relações profissionais apaixonadas com a Psicologia –, com um foco voltado para a América Latina, mais especificamente para a região do Cone Sul. Essas predileções também podem ser explicadas pela simpatia – à qual se misturou militância e, parcialmente, profissão – que sempre devotamos aos temas da desigualdade, da exclusão e dos sistemas de dominação, sejam sobre classes sociais, povos ou países. Tais temas ganharam mais cor e profundidade com o concurso das especificidades teóricas próprias da ciência geográfica, particularmente num de seus ramos de especialização, a Geografia Cultural. Em maio de 2002, concluímos a dissertação de Mestrado, sob o título “Brasil, política cultural e identidades no MERCOSUL – ação e representação, possibilidades e problemas”, recomendado para publicação pela banca examinadora.

Para seguir a trilha do debate cultural no espaço do Cone Sul e aproveitar a experiência acadêmica de nove anos ininterruptos no ensino e na gestão de instituições de 3^o.

grau, apresentamos, no segundo semestre de 2002, projeto de pesquisa à Faculdade de Educação da USP que buscava focar, em análise comparativa, o substrato cultural presente nos processos de reforma deste nível de ensino levados a efeito, a partir dos anos 90, na Argentina e no Brasil, sob o impacto das novas visões e padrões de políticas derivados da onda de globalização econômico-produtiva e cultural e de sua justificativa ideológica na forma do neoliberalismo. Já fazia parte dessa primeira proposta a intenção de realizar a pesquisa por meio de um estudo de caso de um centro universitário paulistano e de instituição similar de Buenos Aires.

Projeto aprovado, créditos disciplinares concluídos, problematizações iniciadas, ao mesmo tempo em que nos envolvíamos em atividades editoriais e de pesquisa em educação, a temática e o objeto inicial de estudo foram ganhando novos contornos – na verdade, em larga medida, trata-se do próprio processo de problematização. Além disso, algumas dificuldades práticas foram questionadas: uma delas a de comparar instituições pertencentes a diferentes sistemas nacionais de ensino superior, além de uma abordagem fortemente calcada na análise cultural, que acrescentaria a necessidade de um estudo mais apurado e consistente da cultura argentina, o que poderia representar quase uma outra tese; o problema da distância geográfica, com correspondente incidência de tempo e custos, havia sido subestimado quando proposto, pois contávamos à época com a possibilidade de conseguir licença profissional e uma provável bolsa de estudos. Outro fator de revisão do projeto original, este bastante positivo do ponto de vista de nossa formação, refere-se à participação na formulação de um amplo projeto de pesquisa do Instituto Paulo Freire, que abriu outras possibilidades metodológicas e teóricas, particularmente as técnicas de investigação do círculo de cultura e do grupo focal, que se discutiam como alternativas metodológicas daquele projeto. Por fim, observe-se a não menos importante questão de que procuramos conceder mais atenção ao tema da reconfiguração contemporânea do campo do ensino superior brasileiro, nesse passo buscando

perceber as mudanças na cultura institucional, entendida como mediação política e simbólica fundamental dessa reconfiguração. Nessa direção, estudar os centros universitários, modalidade de instituição de ensino superior de recente criação (1997), contemporânea das mudanças que estão a refletir, entre outras alterações, a flexibilização institucional no campo da educação superior, passou a ser quase um compromisso profissional que transbordou para a pesquisa acadêmica.

Vale acrescentar que o destino de uma investigação nem sempre corresponde ao planejamento inicialmente traçado, pois as dinâmicas e resultados do próprio processo de pesquisa exploratória, as reflexões suscitadas durante as etapas de realização dos créditos disciplinares, a capacidade intelectual do pesquisador e o estilo e dimensão epistemológicos e metodológicos da orientação, podem determinar outro rumo aos objetivos previamente definidos. As mudanças de rota são bem-vindas quando contribuem para ampliar e qualificar o escopo inicial do trabalho. De todo modo, consideramos naturais as reformulações feitas, fruto de uma interação dinâmica com o objeto de estudo, das formulações oriundas do contato com novas abordagens e temas em educação e da orientação acadêmica na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP.

Revisões feitas, o projeto inicial ganhou nova configuração, que será relatada à frente. Nesse contexto, a proposição de pesquisa que ora apresentamos pode ser vista como uma decorrência de todo um processo anterior; pode ser entendida como a necessidade de aprofundar e dar continuidade, embora em registros teóricos diferentes, aos temas de predileção mencionados. Repercutem a influência que eles exercem sobre nossos compromissos sociais e políticos, em uma palavra, talvez pudéssemos dizer, de consciência. Pretendemos localizar o debate desses temas no âmbito do saber sistematizado, a escola. A preferência recai sobre o universo da educação superior, não só porque nele militamos há bom tempo, mas também porque entendemos que é nele que se estabelecem mais decisivamente os

processos da formação cultural e da consciência crítica, da consciência de ser-estar-no-mundo – vale dizer, na perspectiva da autonomia do sujeito -, e também nesse ambiente se formam os professores que irão reproduzir os conteúdos da formação recebida às novas gerações. Os termos de Suely Galli Soares (2001, p. 21), ao abordar a função educar, bem refletem essas posições: “Referimo-nos a uma arquitetura sustentada no desenvolvimento da estética da sensibilidade, permitindo ao indivíduo criar ferramentas para interpretar o mundo em sua complexidade e relações, identificando tendências e construindo seus próprios caminhos de intervenção social”.

É também na educação superior que se podem apreender os impactos da reforma do Estado e de suas políticas, que resultam dos processos genericamente denominados globalização, consubstanciadas nas reformas propugnadas e seguidas, principalmente a partir dos anos 90, no setor.

A conjunção das mencionadas experiências e reflexões levaram à sistematização de algumas indagações, que procuramos enfrentar nesta tese, quando esperamos tornar mais claras as vinculações entre atuação profissional, convicções político-ideológicas, preferências temáticas e contribuição à produção de conhecimento novo.

Por fim, cabe acrescentar a orientação emanada da banca que julgou o relatório de qualificação por nós apresentado: “Dada a relevância e originalidade do tema, a Comissão recomendou que seja tratado como um estudo exploratório, possibilitando a abertura de novas perspectivas de investigação nesse domínio de estudo” (Parecer da Comissão 07/04/2006, Afrânio Mendes Catani, José Eustáquio Romão e Roseli Fischmann).

O trabalho que aqui se apresenta foi extremamente estimulante desde um ponto de vista pessoal, intelectual e profissional. Esperamos que ele possa esclarecer os caminhos investigativos trilhados e contribuir para o entendimento do papel e da presença dos centros

universitários na reconfiguração da educação superior no Brasil, especialmente no sentido da qualificação da área privada.

1.2 MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As mudanças que vêm ocorrendo nas diversas esferas da vida social – na cultura, na economia, na política... -, em particular as do último quartel de século, apresentam características e conseqüências de diversos tipos, entre as quais importa destacar, no interesse deste trabalho, que: a) elas ocorrem em velocidade vertiginosa, no embalo da aplicação dos conhecimentos científicos, especialmente em novas tecnologias de comunicação e transmissão de dados, com impactos significativos na produção e circulação de símbolos e valores culturais e nas formas de sociabilidade e formação educacional, a repercutir um acúmulo histórico que se foi processando mundialmente ao lado das transformações técnico-produtivas; b) elas instilam processos de revisão em âmbitos e instituições sociais os mais diversos, especialmente na família, nos mundos do trabalho, nas escolas, na ciência, na cultura e no Estado, obrigando-os à reformatação e ressignificação, num processo mundializado e cada vez mais interdependente.

No caso deste estudo, o foco está na educação, particularmente na educação escolar formal que se processa na chamada “educação superior”, expressão que será geralmente utilizada, exceto naqueles momentos em que se torne mais apropriado utilizar a palavra universidade, seja por força do período histórico em debate, seja por conta dos termos do próprio debate. Eventualmente, com o mesmo significado, serão utilizadas expressões comumente referidas no mesmo sentido: terceiro grau, ensino universitário, ensino superior. Pela mesma obrigação de precisão conceitual, esclareça-se que o debate derivará para as

questões da escola, sem distinção de nível de ensino, sempre que estiver ou imbricado na temática do nível superior ou servindo ao esclarecimento dessa temática. Em determinados momentos do texto, a expressão conhecimento superior é utilizada para indicar a produção de um tipo de saber que se hierarquiza socialmente.

No que diz respeito à dimensão educativa, contemporaneamente, a formação educacional parece ter-se tornado uma condição compulsória de cidadania e profissionalização e, como tal, socialmente requerida, amplamente difundida e largamente defendida. A própria Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 205, respalda legalmente a idéia de uma dupla responsabilidade para com a Educação, social e estatal, quando a prescreve como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [que] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Educação, hoje, representa requisito de empregabilidade, critério distintivo de seleção profissional e pressuposto de inserção social, tendo os anos 90, no Brasil, sido designados como a década da educação.

Parece natural que assim seja, na medida em que educadores, pesquisadores, governantes, professores, empresários e trabalhadores afirmam à exaustão que estamos vivendo na chamada Era da Informação (para alguns Era do Acesso), ou que nos encontramos em plena Sociedade do Conhecimento (para outros, Sociedade Pós-Industrial). Tal item de mudança na cultura social já deixa transparecer, por seu impacto na dimensão cognitiva, uma primeira e importante questão teórica para a análise do setor educação: a menção aos termos informação e conhecimento para assinalar um mesmo sentido representa um primeiro sintoma de que há usos e interpretações que aproximam semanticamente palavras que não têm o mesmo significado – informação somente não quer dizer formação, embora se possa dizer que esta não se faz sem aquela.

Ainda na dimensão cognitiva e no âmbito de uma sociedade que amplia fortemente a presença dos meios de comunicação na vida cotidiana, inclusive para usos na educação, destaque-se o peso específico da televisão e da Internet, estabelecendo novos formatos para os processos educativos, de relacionamento social e de socialização. A ampliação do acesso e audiência aos meios audiovisuais da indústria cultural parece degenerar em uma certa cumplicidade com a perda de qualidade:

Todo produto traz em si as marcas do sistema de produção que o gerou. Esta proposição marxista parece reencontrar validação na pesquisa, realizada pelo *Mais!*, apontando para uma estreita relação entre o aumento das vendas de aparelhos receptores de TV e de reprodução de som para as classes C, D e E e o declínio qualitativo nos programas de televisão e no consumo musical [...] A Teoria da Informação diz o mesmo numa de suas leis básicas [...] quanto maior a audiência menor a taxa de informação da mensagem veiculada, o que quase significa menor qualidade (COELHO, 2000, p. 181)

Embora não haja pesquisas contundentes a respeito do peso relativo dessa influência na educação dos jovens nem da dimensão do uso das novas tecnologias nas agências educativas, uma apreciação puramente empírica³ leva a crer que tais meios, por intermédio, por exemplo, dos personagens que se criam ou se difundem nos programas de TV, nos anúncios comerciais e nos vídeos da Internet, passaram a exercer papel pedagógico e socializador tão ou mais significativo que a própria escola, muitas vezes dignos de mais

³ Para dar clareza ao uso do termo, servimo-nos da definição apresentada no Novo Dicionário Aurélio (RJ: Nova Fronteira, 1975): “**Empírico** [do gr. *empeirikós*, pelo latim *empiricu*.] *Adj.* **1.** Relativo ao, ou próprio do empirismo; **2.** Baseado apenas na experiência e, pois, sem caráter científico [...]. **3.** *Filos.* Diz-se de conhecimento que provém, sob perspectivas diversas, da experiência [...]”. Valemo-nos também da definição acadêmica apresentada por Burke (2003, p. 23): “Empirismo deriva de *empiric*, temo inglês tradicional para designar os praticantes da medicina alternativa, homens e mulheres ignorantes da teoria.”

credibilidade que a conferida aos professores e certamente mais atraentes à sensibilidade estética dos jovens em formação.

As razões mais frequentes do desinteresse dos jovens pelos estudos foram mapeados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – INEP e traz resultados nada animadores: os principais índices indicam que 40.44% deles simplesmente não quer ir à escola; 17.11% trabalha ou prefere procurar emprego. É comum o sentimento, entre os estudantes, de que a escola é chata e não motiva. Os persistentes fenômenos de evasão e repetência podem ser discernidos na fala de uma estudante de 15 anos: “Os professores eram muito chatos. Não sabiam explicar nada e repetiam todo mundo. É por isso que só tinha marmanjo na 6^a série [...]” (FOLHA DE S.PAULO, 7 jan. 2007, Caderno, p.1).

No mesmo diapasão, e como decorrência da instauração de uma sociedade competitiva e pautada num certo imediatismo e efemeridade nas diversas dimensões vitais, pode-se supor que as linguagens imagéticas e a velocidade no acesso e distribuição de dados, em tempo real e numa abrangência internacional, tendem a reconfigurar didáticas e métodos de aprendizagem, o que leva a novamente questionar os processos cognitivos que produzem / induzem:

Com a internacionalização, o mito da velocidade (primo-irmão do imediatismo) reafirma-se no comportamento cotidiano das pessoas, em atitudes que privilegiam o imagético veloz como fonte de informação e educação, afastando-os dos esforços de reflexão típicos da atividade intelectual – portanto da atividade acadêmica –, que obedecem a um ritmo e a uma processualística diferentes; afinal, o processo formativo não significa construção, devidamente fundamentada no avanço da pesquisa cognitiva? (JARDILINO; SANTOS, 2003, p. 3)

Por extensão, é forçoso reconhecer que não apenas os impactos cognitivos das mudanças contemporâneas estão a fazer diferença, como também as prerrogativas pós-modernas dadas à autonomia do sujeito – uma das promessas centrais da Modernidade

iluminista –, que repelem os discursos tendentes a reduzir culturas específicas ao absolutismo de quaisquer universais ou aos sistemas classificatórios e hierarquizantes de uma grande narrativa, visão de mundo ou ideologia estritamente determinadas. Nesse contexto, as identidades culturais parecem se comportar como numa “festa móvel” em que

[...] o sujeito, que anteriormente tinha experiência de uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto, não de uma, mas de muitas identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas [...] isto produz o sujeito pós-moderno, conceituado como isento de identidade fixa, permanente ou essencial (HALL, 1997, p. 9),

intercambiando indefinidamente e a bel prazer as potências culturais de um mundo em que se comunicam, com facilidade e rapidez, as inúmeras e distintas formas sociais de ser e de viver, os diferentes e diversificados produtos do grande *shopping* mundial de mercadorias materiais e simbólicas que é o mundo de hoje.

O outro lado da moeda estaria no reconhecimento de que o indivíduo se vê, enganosamente, auto-centrado – autônomo, portanto –, sem a clara percepção de que, na verdade, está enredado numa rede múltipla de agências, instituições, ideologias e interesses que se tece para fora e por fora dele, mas por dentro da indústria cultural, dos sistemas formativos, das instituições consagradas, dos valores socialmente legitimados, isto é, vai-se constituindo sujeito num processo, de modo geral, heteronimicamente determinado, sob a ilusão (ideológica) de estar provendo sua formação como ser humano num regime de autêntica liberdade. Ortiz (1994a, p. 157-158) expõe tal situação nos seguintes termos:

Afinal, o que nos diz Lyotard, ao descrever a situação pós-moderna? Que vivemos num contexto no qual a pluralidade de regras e de comportamentos impede a existência de uma metalinguagem universalmente válida para todos os sujeitos. A centralidade dos mitos, dos universos ideológicos e das religiões universais estaria

comprometida diante da fragmentação do consenso. O sujeito pós-moderno seria profundamente descentrado, escapando da totalidade do “grande relato” que o envolvia nas sociedades passadas.

Nesse passo, a percepção dos especialistas também se traduz em forte crítica ao processo que se fortalece com a chamada globalização: a referenciação identitária construída pela via dos mercados⁴ (bastante visível no poder / não-poder de consumo) e a delegação a este universo de lugar por excelência da racionalidade que deveria orientar boa parte de nossos valores e constituir nosso modo de vida. Tudo leva a crer que têm razão de ser as críticas formuladas pela Escola de Frankfurt, ao afirmar que, na sociedade de massas, o que importa não são as massas, mas o mercado (cf. ORTIZ, 1994a). O fato é que, no capitalismo, a autonomia parece realizar-se tão somente pela via do consumo, expressando uma subordinação das possibilidades de ser / do Ser às oportunidades do ter.

Esse ambiente mais geral de mudanças sociais, produtivas, políticas e culturais não poderia deixar de trazer impactos significativos ao campo da educação superior.

1.3 ESTADO, CAPITALISMO E RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De outro lado, também as relações do Estado com a educação parecem cada vez mais padecer de uma síndrome de heteronomia, haja vista as elaborações teóricas e medidas práticas, em grande parte fortemente consensuadas, materializadas nas recomendações das agências multilaterais, constituindo aquilo que Teodoro (2003), no uso das teorizações da

⁴ Para fins de esclarecimento quanto ao uso de ‘mercados’ em lugar de Mercado, repetiremos aqui trechos de artigo-editorial que formulamos para revista da área de educação: “O termo, usado no singular e grafado em maiúscula, remete à condição quase demiúrgica – e que, em certa medida, quer-se ontológica – da economia que o vocábulo busca expressar [...] o que existe são mercados distintos, áreas e segmentos que envolvem, em seus antagonismos, os seres humanos [...] Referir-se às exigências ‘do Mercado’ não parece ser a forma mais adequada, já que, objetivamente, o termo não designa uma Entidade que defina, empiricamente, um ‘lugar’ de onde emanariam demandas unívocas; trata-se, isto sim, de uma realidade marcada pela fragmentação em setores

equipe de pesquisa comandada por Boaventura de Souza Santos na Universidade do Porto, entende como “globalização de baixa intensidade”⁵, e que Betancur (2002), entre outros, focaliza como a passagem do Estado-provedor ao Estado-gerente. De uma maneira geral, as “recomendações” dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), amplamente inspiradoras das políticas de reforma, representam, no aparelho de Estado e em suas políticas setoriais, especialmente em países periféricos (ou em desenvolvimento), o desdobramento das mudanças macroeconômicas e macropolíticas que visam a promover a difusão planetária do *modus operandi* do capital e da nova divisão internacional do trabalho. Tais mudanças apresentam-se devidamente suportadas nos discursos que propõem a inevitabilidade da nova ordem mundial globalizada, haja vista, entre outras, a discussão patrocinada pela Organização Mundial do Comércio (OMC) sobre a abertura do setor de serviços, a educação constituindo um dos mercados mais valiosos a se buscar abertura.

No ensino superior, tais recomendações seguem a linha da flexibilização de programas e de instituições, revisão da gratuidade e do volume de fundos públicos investidos nas instituições estatais, aprofundamento das relações funcionais com os mercados, aligeiramento da formação e dos procedimentos avaliativos como orientadores das formas de credenciamento e de financiamento seletivo. Tais recomendações

[...] efetivam-se a partir de meados dos anos 90, quando, apoiado em uma aliança partidária de centro-direita, o governo de Fernando Henrique Cardoso põe em movimento, com raro tino político-administrativo, a tradução brasileira da mundialização do capital [...] e para as esferas sociais da

e ramos de negócio – em mercados, portanto –, que vez ou outra se põem em campos opostos, a exemplo de importadores e exportadores”. (JARDILINO; SANTOS, 2003, p. 3).

⁵ Apontamos, desde logo, nossa discordância em relação a esta tese, sob o entendimento, compartilhado com José Eustáquio Romão do Instituto Paulo Freire, de que no setor educação de países periféricos os impactos da

atividade humana – que passam a organizar-se nos moldes da lógica mercantil.
(SGUISSARDI; SILVA JR., 2000, p. 158)

Por esses e outros motivos, esse momento histórico traz crescentes exigências para os implicados na educação – *stake holders*, nos termos correntes –, a envolver, centralmente, as autoridades públicas reguladoras (o Estado), os gestores das instituições educativas, públicas e privadas, e seus estudantes, com especial relevância no ensino superior. Neste, como expressão da percepção de uma crise nas concepções de educação superior herdadas da tradição moderna e de sua conseqüente atualização na forma de novas exigências formativas e novas políticas educacionais, os analistas da educação tendem a utilizar metáforas tão drásticas quanto as que reproduzem o desconforto pós-moderno: a universidade encontra-se em ruínas (TRINDADE, 1999), sitiada (MENEZES, 2000) e desafiada (MORAIS, 1995), esconde-se na penumbra ou representa a desordem neoliberal (GENTILI, 1995 e 2001), divide-se entre o brasão e o logotipo (ALMEIDA, 2001), repercute, com a ciência, a crise global (COGGIOLA, 2003), mostra-se disciplinada (FÁVERO, 1991), vocaciona-se para resultados (CHAUÍ, 1995), explode em opções corporativo-empresariais (CALDERÓN, 2000)⁶, apresenta, com as comunitárias, modelos alternativos (TRAMONTIN; BRAGA, 1998), aponta uma revolução empresarial pendente (CALLEJA, 1990), ou uma caracterização como empresa econômica (SCHWARTZMAN, 1996), revela-se em silenciosa revolução

globalização se fazem sentir intensamente, mesmo que se estabeleçam com base em variadas mediações nacionais.

⁶ Utilizemos o levantamento deste autor para identificar o movimento de criação de universidades corporativas nos EUA, numa demonstração de que tal fenômeno é uma realidade que não tardará a encontrar adeptos nacionais: “Como exemplos de Universidades Corporativas pode-se citar a Hamburger University (McDonald's Corporation), Harley-Davidson University (Harley-Davidson, Inc.), Iams University (The Iams Company), Intel University (Intel Corporation), MasterCard University (Inter Corporation), Mercantile Stores University (Mercantile Stores Company, Inc.) Sears University (Sears Roebuck & Company), Service Delivery University (Fedex Instruments), Sprint University of Excellence (Sprint Corporation), Target Store University (Target Stores), TVA University (Tennessee Valley Authority), The University (Van Kampen American Capital), Verifone University (Verifone), National Semiconductor University (Nacional Semiconductor), Raychem University (Raychem Corporation), Motorola University (Motorola, Inc.), Air University (United States Airforce), Charles Schwab University (Charles Schwab), Dell University (Dell Computer Corporation),

(SCHWARTZMAN, 2000), propõe-se sua transição para uma universidade de idéias (SANTOS, 1995); o ensino superior está entre escombros e alternativas (SCHIMIDT; OLIVEIRA; ARAGÓN, 2000), entre velhos e novos desafios (SGUISSARDI et al, 2000), entre grandezas e misérias (WEREBE, 1997), entre concertos e remendos (CASTRO, 1995), debate-se entre a crise e a reforma (DURHAM; SAMPAIO, 1996) ou espelha a transição (id.ib.), reproduz as assimetrias regionais (DINIZ; GUERRA, 2000), divide-se entre a opção público-estatal e a público-privada (PEREIRA, 1998) ou no debate ideológico do semipúblico e do semiprivado (SGUISSARDI; SILVA JR., 2001), apresenta uma nova e promissora faceta mercantil (CALDERÓN, 2001), reconstitui-se sob novas políticas (CATANI, 1998), encontra-se avassalado pelo neoliberalismo (ROMÃO, 2000) e a globalização (TEODORO, 2003), e assim por diante.

Tais denominações revelam a repercussão, nas políticas do ensino superior, das fortes mudanças que, ensaiadas no pós-guerra, ganharam impulso e velocidade no ambiente econômico globalizado dos anos 90 em diante, e que se configuram mais dramáticas quando situadas em territórios nacionais de capitalismo tardio e dependente. Representam a “mão invisível” da internacionalização da temática educativa e suas recomendações sobre a necessidade de reformatação da educação e das instituições de formação na direção dos interesses dos mercados.

É certo, no entanto, que as mudanças que se vêm processando na economia mundial e nos mundos do trabalho, que acontecem, idealmente, numa sociedade dita do conhecimento, não parecem ter sido acompanhadas de resultados tão alvissareiros no que respeita tanto à incorporação de trabalhadores nas profissões quanto a um alargamento da autonomia do

trabalhador e de sua participação cidadã, segundo se pode depreender do balanço de ampla pesquisa feita por Ferretti e Silva Jr. (2001)⁷:

Foi constatado que a adoção de inovações, quanto aos equipamentos e quanto à organização, nem sempre tem significado maior grau de autonomia para o trabalhador, nem tampouco o estabelecimento de relações mais democráticas nos locais de trabalho. Um dos resultados mais inquietantes diz respeito a uma indústria de ponta, onde a extrema intensificação do trabalho estava baseada em princípios participativos e, em tese, mais democráticos, com compensações materiais acima do mercado, mas onde foram registrados sutis mecanismos de manipulação que, identificando de maneira completa os interesses dos funcionários com os interesses empresariais, enfraqueciam sobremaneira a possibilidade de organização coletiva, encurtando os horizontes do exercício da cidadania.

Acrescente-se, como resultado das mesmas mudanças “impostas” pela globalização, embora renunciadas pela lógica do sistema produtivo, a impossibilidade de se criar uma quantidade de empregos que dê conta da demanda de trabalhadores, principalmente dos jovens, levando-os geralmente a ocupar-se no setor informal da economia, sujeitar-se a subempregos ou desviar-se da atividade profissional para a qual se formaram. As pesquisas mostram que, se de um lado a formação superior tende a repercutir em melhoria nas condições salariais e de empregabilidade (SCHWARTZMAN, 2001), de outro, a oferta de postos de trabalho formais é absolutamente insuficiente, fazendo com que algo em torno de mais de 70% dos jovens não encontrem trabalho nas áreas de formação superior em que se

⁷ Trecho extraído de relatório (mimeo) cedido pelos autores, posteriormente publicado em *Educação em Revista* (edição n. 33, jun./2001), da FAE/UFMG, sob o título Grupo Trabalho-Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Fundação Carlos Chagas.

prepararam (CASTRO, 2001). Não se trata de um fenômeno exclusivamente brasileiro, e sim mundial, a revelar os impactos da globalização como acima referidos.

Mais do que explicitar, neste momento, definitiva e precisamente o conceito globalização, interessa, sobretudo, identificar seus centros hegemônicos, objetivos e processos, a direção das mudanças que provoca e os interesses que busca consagrar, para então buscar seus rebatimentos nas políticas nacionais de educação, particularmente as voltadas para o ensino superior. Para apresentar uma definição, exploraremos a seguinte idéia: a globalização é um rearranjo, agora em escala global e em velocidade inaudita de difusão, das etapas, estratégias e necessidades de realização do capital internacional – da produção à distribuição, e desta, para se realizar como lucro e auto-reprodução, ao consumo. Sua difusão prescinde, e mesmo as ataca, de barreiras nacionais, porque seu território é o mundo, seu *marketing* é global, sua lealdade é auto-referida. Além da compressão espaço-tempo (HARVEY, 1996) que lhe dá suporte, nos sentidos físico (real) e simbólico (percepção)⁸, manifesta sua virtualidade no processo de financeirização da economia. Justifica-se como necessidade geral e de interesse público pela (re) valorização de um liberalismo ainda mais ortodoxo, agora colado aos valores “democráticos” de um sistema político e de um ideal civilizatório que se querem universais, e do incensamento de um sujeito-indivíduo-consumidor.

Como corolário e processo subjacente, esse capitalismo turbinado busca prover uma cultura também universal que, ao lado do reconhecimento das diferenças e das liberdades como procedimento democrático formal, penetra economicamente pela via da indústria cultural (cada vez mais, fundamentalmente, indústria dos meios) e pela educação, destilando

⁸ Ortiz (s/d, p. 53) teoriza sobre esta questão com desenvoltura: “[...] o movimento de desterritorialização se aplica não só às cidades globais [...] como também à criação de lugares particulares (*shopping centers*, aeroportos, grandes avenidas) e a uma memória “internacional-popular” (constituída pelas imagens-gesto veiculadas mundialmente pela mídia).” Complete-se com a posição difundida por Francis Fukuyama (1992) do fim da história, que também pode ser lida como o fim das ideologias.

sub-repticiamente visões de mundo, gostos, valores, idéias, ideais, sensibilidades e desejos, e subordinando – embora, formalmente, as reconheça – as especificidades locais e seus modos particulares de fazer, de ser e de pensar. Afinal, o capitalismo não configura tão somente um modo de produção; representa também uma perspectiva cultural, vazada no individualismo e na noção de prevalência dos direitos individuais sobre os sociais, entre outras características. Nesse movimento, a tradição representa barbárie, a simplicidade de modos de vida, arcaísmo, as técnicas simples mas socialmente úteis, atraso, a parca conexão com o sistema mundial de intercâmbios econômicos, recusa ao progresso.

Parece que a história se repete, se lembrarmos a movimentação que, ao longo de alguns séculos, entronizou no poder a visão de mundo burguesa: guardadas as condições tecnológicas dos distintos tempos históricos e considerado o fato de ser basicamente a mesma classe social que a promove, a diferença central para a atualidade parece estar justamente na velocidade de apenas algumas décadas em que ocorre e – em grande parte em função dessa velocidade – em sua abrangência territorial, o que repõe a idéia de uma compressão espaço-temporal.

Deve-se reconhecer que a percepção desse processo que vai redimensionando as noções de espaço e tempo e de suas relações é contemporânea à dupla revolução do século XVIII. Tratava-se de um momento de aceleração histórica na direção de um progresso em inexorável linha evolutiva, evidenciado, com a sucessão de novos inventos, no aumento da velocidade de circulação de mercadorias (com a revolução nos meios de transporte e nas fontes de energia) e de idéias. Nesse momento histórico materializa-se, definitivamente, uma modernidade-mundo (ORTIZ, 1994), um sistema-mundo moderno (WALLERSTEIN, 1979) e, no registro de Mignolo (2006), do sistema-colonial mundial moderno.

As mudanças processadas em escala mundial pelo fenômeno da globalização afetam em grande profundidade o terceiro grau e, por si só, são passíveis de uma avaliação

questionadora, já que levam à reorganização dos sistemas e das políticas de educação superior, com claras repercussões sociais imediatas e futuras. Vincular o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo à educação corresponde a estabelecer o embate no âmbito da transição paradigmática, isto é, da passagem do paradigma social-universalista para o mercantil-individualista, geralmente baseada em concepções antitéticas dos papéis tanto do Estado quanto da educação superior.

Também é fato que elas ocorrem num ambiente intelectual de revisão crítica de modelos institucionais e culturais herdados de uma certa tradição do pensamento ocidental e de uma concepção de escola – mais especificamente, de universidade - definitivamente formatada com o Iluminismo do Setecentos, quando a educação adquire significado e nível de valorização jamais alcançados anteriormente, inaugurando, no século seguinte, a tecnologia da escola de massas:

[...] desde o século XIX, desenvolveu-se uma *gramática da escola*, que tem procurado responder ao desafio de *ensinar a muitos como se fosse a um só*, transformando a escola num elemento central de homogeneização lingüística e cultural, de invenção da cidadania nacional e, conseqüentemente, de afirmação do Estado-nação. (TEODORO, 2003, p. 18 – grifos do autor)

É essa mesma instituição escolar, herdeira da tradição moderna, que vem cumprindo, desde sua fundação e em todos os níveis de ensino, uma trajetória funcional ao novo modo de produção, seja amalgamando uma nacionalidade, seja repondo racionalizações para sua justificação, assim convertendo-se em

[...] uma esfera social privilegiada para a mediação entre a cotidianidade pragmática, na qual predomina a formação do indivíduo em-si, e a formação

do indivíduo para-si. Na prática escolar, ocupam lugar de destaque os processos de apropriação e objetivação, e nestes a indissociabilidade entre o gnosiológico e o ontológico. (SILVA JR.; FERRETTI, 2004)

Em outras palavras, processos de conhecimento e de formação põem-se, contemporaneamente, presas da instrumentalidade de um sistema econômico para cujo desenvolvimento, em última instância, concorrem, e cujos fundamentos podem ser buscados nas origens da universidade no século XI, ainda como contraponto ao discurso e à produção cultural dominantes, e na sua sistematização, como produto da modernidade, no século XVIII, aqui como um discurso cultural e uma forma educativa em vias de se tornarem hegemônicos. A justificativa para tal observação deriva da percepção, nos dias de hoje, dos usos políticos e simbólicos dos termos originados nos Setecentos e dos ecos que ainda provocam no imaginário social, o que demonstra sua permanência na cultura contemporânea. Mais do que isso, difundem-se questionamentos, antes difusos e latentes e atualmente cada vez mais manifestos e contundentes, de que os modelos de pensamento e os valores (culturais e morais) formulados no período moderno mostram-se, hoje, amplamente insuficientes, para não dizer negativos, se comparados com as expectativas e promessas que geraram no nascedouro. Prova disso está nas reverberações negativas que, com mais virulência após a Segunda Guerra Mundial, legaram às diversas dimensões da vida social, geralmente manifestadas numa terminologia de urgência, quase escatológica, bastando ler os termos que as designam nas intervenções de acadêmicos, jornalistas, políticos, gestores públicos e privados – crise nos paradigmas da ciência, mal estar na civilização, decadência da cultura ocidental, descabro moral dos costumes, psicopatologias individuais e sociais, devastação ecológica, falência do Estado, colapso da modernização..., para além dos conhecidos impactos nas condições materiais de existência: concentração de renda, trocas desiguais no comércio entre países, desigualdade congênita no sistema produtivo etc..

Em outra equação, que expõe a dialética desse movimento, verifica-se a impotência da ciência e da educação na formação de sujeitos “civilizados”, e a incapacidade de a civilização educar seus sujeitos para um mundo de relações cooperativas, e não destrutivas, entre os homens e com a natureza. As críticas a essa situação podem obter um primeiro resumo de sua condição contemporânea, nas palavras de Santos (1995, p. 5-6):

[...] é possível dizer que em termos científicos vivemos ainda no século XIX e que o século XX ainda não começou [...] Por um lado, as potencialidades das traduções tecnológicas dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interactiva libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós [...] Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazendo-nos temer que o século XXI termine antes de começar.

De outro lado, novamente no campo da atividade intelectual, tenta-se formular teorizações que possam indicar caminhos para compreender os termos desses impactos negativos, a começar pela avalanche desconstrucionista de um Foucault e de um Derrida, passando pelo relativismo antropológico e os estudos culturais e chegando às manifestações teóricas dos pós-modernos. Morin advoga a complexidade, como método e teoria, para unir os conhecimentos tornados disjuntivos pela razão científica ocidental, indicando talvez uma nova epistemologia; Harvey expõe a enorme mudança na percepção (e na realidade) espaço-temporal da condição pós-moderna do sujeito; Castells chama a atenção – sem negar as contradições – para as potencialidades políticas dos movimentos pós-modernos; Mafesolli lembra a importância culturalmente renovadora desses movimentos na constituição de novas

sensibilidades e sociabilidades; Giddens prevê uma terceira via que se configure politicamente mais consentânea (porque operativamente mais adequada à interpretação das relações Estado / Sociedade / mercados) às mudanças impetradas pela nova ordem mundial; Jameson e Lyotard mapeiam a cultura contemporânea em meio ao cipoal de sistemas seletivos de identificação cultural, e Kurz simplesmente denuncia o colapso da modernização, entre tantos outros autores. Em verdade, Sigmund Freud já havia anunciado, em 1930, sua visão psicanalítica de um certo mal-estar na civilização ocidental, e no registro estritamente liberal, Karl Popper havia recenseado os “inimigos” da sociedade aberta em 1945.

Tudo se passa como se fosse necessário, mesmo que apenas para compreender o contemporâneo, um acerto de contas com as “conquistas” da civilização moderna, responsável última pelas mazelas enfrentadas mundialmente por contingentes majoritários das populações de todas as partes do planeta, justificando a reação expressa no lema emancipatório do Fórum Social Mundial – “um outro mundo é possível” -, como também na conceituação de uma “cidadania planetária” (ROMÃO; GADOTTI, 2000)⁹, ademais de uma pedagogia revolucionária na globalização (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002). Ou ainda, usando os termos de Cury (2002, p. 201), quando teoriza sobre os desafios da educação escolar no Brasil, trata-se de enfrentá-los pela compreensão e eventual aproximação do “[...] par de conceitos opostos, embora não irreconciliáveis: modernidade/qualidade *versus* democracia/equidade”.

Antecipando, avaliamos que é na emergência do saber sistematizado e metodicamente conduzido, coroado por um correspondente discurso competente, a ciência, e na sofisticação do capitalismo em bases industriais, eventos contemporâneos da definição conceitual da Modernidade, ao mesmo tempo motivando-a e sustentando-a, que localizamos a força de

⁹ Esses autores têm insistido neste termo em substituição a “outra globalização”, “globalização alternativa” etc., que continuam tendo o vocábulo globalização como referência, no entendimento de que a utilização de um termo contra-hegemônico ou alternativo já nos remete para um universo conceitual e político também contra-hegemônico. Ele foi sugerido e desenvolvido em *Pedagogia da Terra* (2000).

difusão planetária dos valores da civilização ocidental. Também naquele contexto podemos observar, em seu nascimento, as contradições que não tardariam a se agudizar, com mais evidência no século passado. As diatribes enfrentadas atualmente por esses modelos ocidentais “modernos” de desenvolvimento científico, industrial e urbano, entre outros problemas herdados, são responsabilizadas pela perda de discursos e tradições culturais as mais variadas, empobrecendo – vemos hoje – suas próprias potencialidades intelectuais:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SANTOS, 1995, p. 11).

É no ambiente contemporâneo de reordenação geo-econômica (acompanhadas, é claro, de nova orientação geopolíticas), atualização/ressignificação sociocultural (principalmente as que se difundem no registro das teorias pós-modernas) e redefinição das funções estatais que o campo da educação superior é instado a reconfigurar-se.

1.4 OBJETIVOS E HIPÓTESES DO ESTUDO

Trata-se de um movimento teórico que visa a identificar, compreender e explicar¹⁰ a natureza, as dimensões e os limites da contribuição dos centros universitários para a

¹⁰ Para fins de esclarecimento e precisão conceitual sobre as dimensões das etapas de compreensão e explicação, servimo-nos das observações de Romão (2000, p. 31), por sua vez baseadas nas teorizações de Lucien Goldman: “Compreender” determinado objeto significa considerá-lo como uma estrutura ou totalidade relativa e submetê-lo a uma operação intelectual que verifica a funcionalidade ótima de suas dependências internas ou de suas partes constitutivas. É claro que, se não há estruturas, mas processos de estruturação, o pesquisador deverá verificar os estados de equilíbrio para os quais tendem os processos sociais e, no caso das visões de mundo – parafraseando a terminologia kuhniana – os momentos correspondentes de “normalidade ideológica”. Como essa

reconfiguração do campo da educação superior no Brasil, tendo em vista as mudanças nas políticas públicas para este setor desenvolvidas ao longo da década de 90 e nos primeiros anos do presente século, fixando especialmente o período 1997-2006.

Considera-se um fato estatisticamente demonstrável a importância do setor privado no sistema de educação superior do país, tornada hegemônica, no Brasil, antes mesmo dos anos 90, em termos de matrículas, vagas e número de instituições, num reposicionamento acadêmico, político e de mercado no setor, o que poderá confirmar as seguintes hipóteses: 1. diante da política de flexibilização institucional para atendimento de uma demanda por ensino superior em expansão - que gerou, inclusive, a criação dos centros universitários - e da ausência de experiências e modelos nacionais de referência, essas instituições vêm inovando, no exercício de sua autonomia pedagógica e administrativa, no que se refere a estratégias de gestão acadêmica e administrativa, de relacionamento com os mercados e de formação profissional; 2. no entanto, de um ponto de vista estritamente pedagógico, o ensino oferecido nesses centros pauta-se numa formação de cunho marcadamente profissionalizante, esgotando-se na implantação de um modelo institucional para o ensino de massas e num papel complementar ao ensino universitário clássico, aquele modelado pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, e que não representa impacto significativo – ou com impacto aquém dos desafios de um mundo globalizado e de mercados mais exigentes - na qualificação da formação oferecida nas instituições de educação superior brasileiras, além de valer-se de estratégias mercadológicas típicas de organizações comerciais e reverberar posições teóricas que se enquadram no paradigma mercantil-individualista.

Em resumo, pela primeira hipótese, elas inovam procedimentos administrativos e acadêmicos; pela segunda hipótese, complementar, por causa do tipo de formação que

totalidade é relativa, ou seja, também é, por sua vez, parte constitutiva de estruturas mais amplas que a compreendem, “explicar” um objeto significa inseri-lo nessas totalidades mais amplas.”

oferecem, marcadamente profissionalizante e supostamente deficitária se levadas em conta as demandas dos mercados, elas não correspondem aos desafios profissionais que os próprios mercados têm estabelecido. O suposto, para esta segunda hipótese, é que os mercados exigem profissionais que detenham sólida formação cultural, o que vai além dos quesitos de uma formação profissional senso estrito.

Uma terceira hipótese refere-se à intencionalidade que acreditamos ter inspirado as reformas da educação superior durante os sucessivos governos FHC (da qual o centro universitário e a inusitada permanência de um mesmo ministro da educação durante os oito anos desses governos são indicativos), qual seja: essas reformas procuraram responder a uma demanda reprimida (de estudantes e de instituições privadas) por ensino (não educação) superior e preservar a identidade e missão institucional das universidades, mantendo-as como organizações modelares de educação superior, pautadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na universalidade de campo. A coexistência das “universidades de ensino” e das “universidades de pesquisa” parecem reproduzir a clássica tendência de um ensino profissionalizante para as massas e um ensino humanista para as elites.

Por se tratar de instituição focada no ensino, poder-se-á divisar os modos pelos quais se dá o intercâmbio institucional com outras agências sociais, com o Estado, com seus estudantes e com suas instituições de representação, revelando o impacto relativo do ambiente de mudanças na cultura de seus gestores acadêmicos (e vice-versa, quiçá), na definição dos rumos de sua atividade e na eventual reconfiguração do campo do ensino superior, em especial o privado. Nesse particular, voltamos às pistas de Sampaio (2000, p. 17), que anuncia:

[...] o setor privado no Brasil, nos últimos anos, está passando por transformações que se orientam para maior diferenciação entre os estabelecimentos que o compõem e de uma organização mais segmentada da representação de seus interesses.

Este estudo busca mapear a presença e a participação, qualitativas e quantitativas, dos centros universitários nesse processo.

1.5 MODELAGEM DA INVESTIGAÇÃO

A investigação sobre centros universitários aqui proposta fez uso dos métodos qualitativo e quantitativo de pesquisa, combinando técnicas que permitem conectar dados de diversos tipos. Para o qualitativo, foi feita a coleta de dados com dirigentes das instituições, no uso da técnica da entrevista pessoal gravada, que tomou como base roteiro semi-estruturado - de posse exclusiva do pesquisador –, do qual derivavam perguntas que implicavam respostas discursivas. O roteiro constou de eixos temáticos que orientaram o pesquisador na proposição de questões para respostas discursivas e abertas, ou seja, não havia opções de respostas, apenas a exposição de temas sobre os quais se pedia manifestação, a saber:

Tema I – Gestão, planejamento administrativo e poder

Subdivisões temáticas:

- .. sentido de missão
- .. idéia de produto e diferencial de mercado
- .. imagem cultivada e estratégias de marketing
- .. relação com os mercados
- .. relação com o governo federal
- .. relações corporativas (ABMES e ANACEU)

- .. organismos reguladores (MEC, Conselho Nacional de Educação, CAPES)

- .. inovações na gestão

- .. responsabilidade social

- .. investimentos próprio, nacional e estrangeiro

- .. hierarquias de poder

Tema II – Governança acadêmica

Subdivisões temáticas:

- .. a função docente

- .. a função coordenativa

- .. a função formativa

- .. formação técnica e formação cultural (ou: da formação para os mercados e para a vida cidadã)

- .. das relações com os estudantes

- .. relação com os outros graus de ensino

- .. inovação pedagógica

- .. papel da extensão

- .. papel da pesquisa

- .. papel da pós-graduação

- .. avaliação do sistema nacional de educação superior

Tema III – Visão de futuro

Subdivisões temáticas:

- .. sobre as perspectivas de crescimento institucional

- .. sobre as mudanças na educação superior privada

- .. sobre as mudanças na educação superior brasileira

Muitas vezes, o entrevistador reapresentava uma questão na forma de uma crítica presente nos trabalhos acadêmicos, nas matérias jornalísticas, nos manifestos das instituições docentes e discentes, nas falas dos gestores públicos, nas conversas de corredor entre professores. A idéia sempre foi a de expor ao julgamento e manifestação dos entrevistados as concepções apontadas nesses diversos discursos, especialmente a oposição entre a educação pública e a privada (papéis, funções, missões, qualidade institucional e de cursos etc.), as concepções sobre a autonomia institucional e docente e os objetivos, fundamentos e instrumentos das avaliações governamentais. Ao lado desse questionário com questões abertas, mas fincado num roteiro único e de conteúdo pré-definido, o pesquisador apresentou, numa etapa posterior, perguntas novas de esclarecimento de determinados temas cujas respostas foram consideradas insuficientes ou pouco abordadas, como também se abriu ao discurso livre dos que assim o quisessem e em torno dos temas que desejassem.

O entrevistador preparou antecipadamente o campo da entrevista (cf. BLEGER, 1991), agendando pessoalmente, esclarecendo teor e objetivos acadêmicos e coletando dados disponíveis sobre cada instituição nas fontes de pesquisa mencionadas. As entrevistas foram feitas *in loco*, em visita à sede de cada instituição (o que implicou uma viagem ao interior) abrangendo dois reitores de centros universitários (um deles também proprietário) e um dono de mantenedora. Um dos reitores comanda uma instituição comunitária filantrópica, o outro lidera uma comunitária confessional; a primeira instituição está localizada exclusivamente em São Paulo, a segunda é *multicampi*, com uma sede no município de São Paulo e outras duas no interior. Já o representante da mantenedora tem suas mantidas localizadas no interior do estado de São Paulo e na capital de outro estado do Sudeste, e ambas, mantenedora e mantida, estão incluídas na categoria das particulares em sentido estrito, isto é, optaram por constituir-se como entidades mercantis com fins lucrativos.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, editadas segundo as subdivisões temáticas definidas *a priori*, para, no passo seguinte, permitirem sua interpretação por meio da Análise do Discurso, o que foi possível pelo fato de resultarem em texto, portanto, comporem discursos.

O tempo médio de cada entrevista foi de 2,2 horas, assim distribuídas: 3 horas com o reitor do centro universitário filantrópico; 2 horas com o reitor do centro universitário confessional; 2 horas com o reitor de centro universitário particular em sentido estrito.

Ainda com relação aos centros universitários que foram objeto das entrevistas, realizou-se um levantamento documental sobre os conteúdos da comunicação com seus estudantes e com os interessados. Trata-se do Catálogo Institucional,¹¹ documento obrigatório de divulgação dos cursos, do corpo docente e dos recursos acadêmicos; do material institucional impresso de caráter publicitário dirigido aos potenciais estudantes (clientes) e ao público em geral. Nessa mesma linha, foi feita a classificação e a análise dos conteúdos de comunicação divulgados nas páginas eletrônicas das instituições, procedimento que incluiu uma amostra de metade dos 47 centros estabelecidos no estado de São Paulo, segundo os dados disponíveis para o ano de 2004.

Para o levantamento de dados estatísticos utilizados neste trabalho, portanto numa perspectiva quantitativa, foram coletados – em séries históricas, sempre que possível – informações sobre número e distribuição regional dos estabelecimentos; número e distribuição regional de matrículas; constituição do corpo docente (número de professores, titulação, regime de trabalho, gênero). Esses dados foram extraídos, parcialmente, dos documentos públicos da instituição, e, detalhadamente, das páginas eletrônicas do Ministério

¹¹ O Catálogo Institucional foi instituído pelo MEC na Portaria 2864 de 24 de agosto de 2005, definindo a obrigação de toda instituição de ensino superior dar publicidade, a vestibulandos, estudantes e interessados, informações detalhadas sobre seus cursos (horários, número de vagas e turmas, número máximo de alunos por turma, programas de curso e sua duração, conceitos das avaliações dos cursos e da instituição), infraestrutura geral e acadêmica (laboratórios, bibliotecas, clínicas, hospitais, serviços, secretaria, meios informacionais à disposição dos estudantes, valor das mensalidades, regime de bolsas / financiamento estudantil) e corpo docente (nomes dos professores, formação e titulação, regime de trabalho).

da Educação e dos órgãos que tratam da temática educação superior, a saber: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, da SESU – Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação e do CNE - Conselho Nacional de Educação. Os dados reunidos apresentam a evolução – conseqüentemente, a reconfiguração – no campo da educação superior.

Para comprovar ou não a visão corrente sobre a falta de qualidade acadêmica das instituições particulares – em nosso caso, dos centros universitários -, foram coletadas, nas mesmas fontes ministeriais, as notas obtidas pelos cursos da instituição no Exame Nacional de Cursos, o Provão, posteriormente ENADE.

Os procedimentos analíticos de compreensão e explicação cuidaram de estabelecer nexos entre o material levantado no processo e os textos de especialistas da área de educação e ciências sociais que pesquisam a educação superior e os diversos aspectos que caracterizam as mudanças nesse setor. Esclarecemos que demos preferência a especialistas e pesquisadores da educação superior de países latino-americanos (Brasil incluído), por entendermos que a análise das realidades regionais em que está inserido o nosso país permite obter, em larga medida, um diagnóstico mais realista dos impactos das mudanças nas nações consideradas pouco desenvolvidas ou em desenvolvimento, justamente aquelas que foram pressionadas a promovê-las nas formas requeridas pela nova ordem econômica, política e ideológica.

1.6 DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A fonte de dados por excelência da pesquisa qualitativa que aqui apresentamos foram os atores educacionais que ocupam posição proeminente na Instituição a ser pesquisada, dos quais certamente deriva poder para direcionar as relações acadêmicas e pedagógicas entre professores, entre estes e os estudantes, entre eles e a instituição. Coordenam, mesmo que indiretamente, os trabalhos concretos de organização curricular, de controle da produção

acadêmica, de mediação política com estudantes e professores, de eventuais intercâmbios com os mercados e agências sociais; mais do que isso, são os agentes responsáveis por definir a missão da instituição, representá-la corporativamente e apontar os formatos de sua inserção no jogo político das negociações que reconfiguram as políticas públicas para o setor e a própria ordenação do sistema nacional de educação superior.

Isso significa tomá-los na condição de produtores (ou reprodutores) de cultura acadêmica, uma vez que manipulam os instrumentos de formação e, sabidamente, influem nas diversas direções da ação pedagógica dos agentes sob seu comando: definição dos objetivos pedagógicos e métodos de ensino, conformação de currículos, programas e cargas-horárias, mediação / tradução (reconhecida, respeitada ou imposta, o que agora não importa) da ação pedagógica com a cultura institucional e com a cultura social.

Trata-se de agentes educacionais que estão em atividade, em serviço, lidando diretamente com as condicionantes políticas, econômicas, administrativas e acadêmicas das mudanças; nessa condição, representam a ‘cultura viva’ da instituição em seu processo de fazimento histórico, constituem sua memória e poder. O fato é que, em maior ou menor grau, os reitores concentram o poder e a iniciativa de formulação de idéias e de políticas de atuação. Aqui serão denominados gestores, cujo trabalho implica tanto ocupar-se das questões acadêmicas quanto das questões política e administrativas.

Além disso, boa parte desses gestores sobrepõe, à função de reitor, sua condição de proprietário, o que amplia seu poder de decisão em questões fundamentais da vida institucional: missão, relacionamentos corporativos, manifestações sobre as políticas públicas dirigidas ao setor etc. Compõem, portanto, uma fonte de informação qualificada e de grande importância para o entendimento da presença e participação dos centros universitários na configuração do campo da educação superior.

1.7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

É importante esclarecer que o tema aqui pautado é vasto e tem sido amplamente perscrutado por educadores e cientistas sociais de diversos matizes, além de, crescentemente, envolver pesquisadores de outros campos tais como a Administração e a Economia. Além disso, cabe assinalar, para o caso dos centros universitários, a quase inexistência de trabalhos científicos sobre a educação superior realizada nas instituições privadas.¹²

Não por outro motivo, a banca de qualificação que julgou a proposta de pesquisa deste trabalho recomendou um estudo exploratório. Isso nos levou a buscar, por um lado, uma abordagem descritiva e diagnóstica que pudesse demonstrar a presença, por meio de números comparativos, dos centros universitários no cenário da educação superior brasileira e, mais de perto, no estado de São Paulo; por outro, analisar o desempenho dessas instituições e de seus estudantes nas avaliações do Ministério da Educação. Numa abordagem mais analítica procuramos, seja nas entrevistas com reitores/mantenedores, seja na apreciação do material de comunicação das instituições, apreender as eventuais mudanças institucionais e culturais (sentido de missão, objetivos institucionais, relacionamento com mercados, estudantes e docentes, marketing externo, política corporativa e aspectos da gestão acadêmica, recepção à avaliação oficial, entendimento da relação público-privado e do papel do Estado na educação superior) que possam ter resultado da transformação institucional, e o desempenho obtido nas avaliações discente e institucional.

Quanto à cronologia de referência da investigação, limitamo-nos ao período que vai de 1997, ano em que se inicia a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96) e do início da avaliação de cursos denominada Provão, avançando até o ano de

¹² Em pesquisa realizada nos sistemas informatizados das bibliotecas das principais universidades do estado de São Paulo – USP, PUC, FGV, UNESP e UNICAMP -, para os fins desta tese, foram encontradas apenas duas dissertações de Mestrado, ambas de 2003: a de Maria C. Barbosa Storopoli, defendida na área de Ciências Sociais Aplicadas da PUC-SP e que discute valores organizacionais, e a de Fabricia Souza Teixeira, defendida

2006, embora os dados coletados e analisados sejam, majoritariamente, do ano de 2004. Não foi possível incorporar os dados mais recentes do Censo da Educação Superior de 2006, cuja data-base é 2005, já que, embora anunciados (dezembro de 2006), eles ainda não se encontravam disponíveis no momento da pesquisa. De todo modo, sempre que possível, utilizamos os dados mais atuais.

Não temos a pretensão de esgotar o tema, mas estamos certos de que é possível oferecer um retrato-síntese da realidade vivida pelos centros universitários paulistas em seus curtos 10 anos de vida e identificar a posição relativa desse tipo de instituição no campo da educação superior, como também, específica e adicionalmente, no âmbito do setor privado do terceiro grau. Essa síntese, como tal, é sempre provisória e superável por uma nova síntese, na constante dialética que Marx já nos havia demonstrado. Por outro lado, parte dos resultados desta pesquisa vincula-se estritamente a uma das estratégias investigativas percorrida, qual seja, as manifestações dos entrevistados que, indelevelmente, estarão demarcadas por suas perspectivas ideológicas, mesmo que se proceda a um trabalho de análise científica por meio da Análise do Discurso. Temos clareza que o nosso limite está na possibilidade de oferecer um discurso, no caso um metadiscurso, por se tratar de um discurso sobre o discurso dos outros. Aliás, de todo modo, parafraseando Humberto Eco, sempre será um discurso ‘aberto’.

Por último, no que respeita ao conteúdo final deste trabalho, diremos que ele representa o atual estado de problematização do objeto tratado, contextualizando os centros universitários na perspectiva mais ampla de reconfiguração geral da educação superior no Brasil, com ênfase no segmento privado. Trata-se, portanto, de uma síntese dos primeiros resultados do trabalho de exploração bibliográfica e testemunhal do tema-objeto e da correspondente análise teórica, abrindo-se nichos de pesquisa para futuras investigações.

1.8 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Assim, neste trabalho, procede-se, preliminarmente, a uma revisão histórica das motivações e idéias-força que estão na origem da idéia de um ensino superior e no surgimento das instituições de educação superior (as universidades), bem como as mudanças que foram sofrendo e que resultam, a cada momento da história, na redefinição de sua missão, seus objetivos e formatos institucionais, e nas alterações em suas relações com a sociedade, com outros níveis de ensino e com outros tipos de instituições formativas. Nesse percurso, consolidou-se um determinado imaginário sobre elas que, contemporaneamente, no interior das mudanças que ocorrem nas diversas dimensões da vida social, cumpre avaliar e criticar.

Assim, no Capítulo I, recorremos a uma sumária historicização do ambiente histórico-cultural da Antiguidade, destacando as grandes civilizações que legaram referências simbólicas e práticas pedagógicas; da mesma forma analisamos o período medieval que favoreceu a criação da universidade européia, seguindo com os desdobramentos históricos do Renascimento e do Racionalismo também europeus até chegar ao período em que se institui a idéia de moderno, o Iluminismo. Deste período passa-se diretamente ao mapeamento das transformações na educação superior e do respectivo debate sobre elas nas últimas décadas do século passado, sob o entendimento de que as referências culturais modernas que formataram a educação superior contemporânea estão dadas, basicamente, no Iluminismo europeu do Setecentos (e, parcialmente, no Oitocentos, com o movimento mais vigoroso de instalação das unidades nacionais) e que as contradições instauradas no seio das concepções do pensamento moderno e do capitalismo explodem na paisagem material, cultural e educativa no século XX.

Neste capítulo, pautamos nossa reflexão teórica no campo da História da Educação e na História Social do Conhecimento. Para o debate do Iluminismo, utilizamos, basicamente, duas obras de Paulo Sérgio Rouanet que desenvolvem criticamente as concepções dos modernos, aquelas que constituirão as referências centrais do pensamento ocidental até os dias

atuais, explorando suas contradições, principalmente a partir da emergência do embate teórico que iria os dois sistemas teóricos totalizantes, liberalismo e comunismo. Na discussão do período contemporâneo, servimo-nos, especialmente, dos pesquisadores em educação e dos cientistas sociais que trabalham no registro crítico das relações entre capitalismo, neoliberalismo e educação superior, priorizando os autores nacionais.

Seguem alguns apontamentos justificadores de nossa opção em demarcar o Iluminismo como a estação de chegada de nossa reflexão sobre o contemporâneo. Isso de dá, em boa medida, porque uma análise crítica do período permitirá proceder a uma revisão crítica do atual, pois lá nasceram, ao mesmo tempo, o movimento de idéias (ou ambiente intelectual) que se convencionou chamar Modernidade e os impulsos de modernização nos campos da produção material. Os conceitos e as práticas materiais sistematizadas nesse movimento – moderno, modernismo, civilização, progresso, direitos naturais, cidadão moderno etc. – constituíram os fundamentos das ideologias e dos ideais, das práticas políticas e das pedagogias que ainda hoje orientam nossas idéias e ações tanto sociais e políticas quanto ideológicas e educativas. Um bom indicativo está na permanência de termos opostos que as mantiveram viva e socialmente ativas: modernidade/atraso (ou tradição), civilização/ barbárie, universal/particular, público/privado, socialismo/capitalismo e assim por diante.

Ao lado da apreensão crítica dos conceitos e idéias subjacentes à Modernidade, inevitável realizar, *pari passu*, uma revisão crítica, também sumária, de sua matriz civilizacional, a cultura ocidental, isto é, entender os processos simbólicos que historicamente vão repondo suas ‘verdades’, seus modos criativos e associativos, suas instituições, seu imaginário e cultura subjacentes, sempre ao lado de uma contextualização das mudanças que se efetuam na infra-estrutura de produção material da vida, o mesmo que dizer, nas relações sociais de produção.

Assinalamos a compreensão desse conceito marxiano de relações sociais de produção no sentido que entendemos ser o original: trata-se da produção da vida, seja em sua dimensão estritamente material-econômica, seja em sua face simbólica, já que os homens não apenas realizam materialmente sua vida, mas também a representam e ressignificam a cada momento de sua atuação social. Claro que, na dialética marxiana, tais dimensões não existem independentemente nem separadamente. A diferença é que Marx, denunciando seus objetivos político-ideológicos, procurou acentuar o caráter determinado da apreensão simbólica do mundo pela dinâmica econômica, não sua falta de importância, tanto que teorizou sobre a consciência, a ideologia e a alienação. De todo modo, nesse percurso ficará evidente a predileção pelo método analítico teorizado por Marx, o materialismo histórico dialético, que, em nossa opinião, dada a fina apreensão de sua época pelo filósofo alemão e em razão da persistência de um sistema cuja lógica reprodutiva ele devassou como ninguém, mantém sua capacidade tanto operativa quanto explicativa, desde que se tomem os devidos cuidados para não incorrer em visões deterministas.

Munidos desse levantamento genético no campo da teoria da Modernidade e das críticas à racionalidade instrumental e pragmática da cultura ocidental - que constitui o saber hegemônico da atualidade -, dirigiremos nossos esforços na verificação de suas repercussões no campo da educação superior formal, que não poderia deixar de ser afetado, já que constitui o locus mais expressivo de formulação da cultura crítica, e que, historicamente, parece tender a rivalizar com a cultura social (para ambas definições, ver PÉREZ GÓMEZ, 2001), percepção instalada no DNA mesmo da modernidade.

O percurso é feito historicamente, identificando as mudanças tanto de base produtiva quanto, e principalmente, as inflexões ideológicas e culturais que, homologamente¹³, as

¹³ Uma certa leitura marxiana entendeu, por muito tempo, que o impacto, no simbólico, das mudanças na base econômica se dava de modo reflexo, levando a uma negativa visão determinista e mecânica das relações entre infra e superestrutura. Preferimos, com Romão (2000), tomar esses impactos como reprodução homóloga das condições objetivas de reprodução da vida.

acompanham. Isso significa apontar analítica e criticamente o desenvolvimento de conteúdos simbólicos que, ao lado das mudanças na esfera material, vão construindo e conduzindo as formas de apreensão e valoração dos fatos da vida e da mente, das relações do homem com a natureza e dos homens entre si. Isso será feito não de modo mecânico, mas dialético, implicando a atuação recíproca de uma instância sobre a outra, formando-se sínteses que, transformadas em novas teses, voltam a ser negadas, buscando novas sínteses. E assim, constituída uma visão de mundo totalizante (não necessariamente de forma legítima, embora de forma legal quando se pensa no Estado democrático de direito), adentram o campo da educação para instrumentalizá-lo em benefício dessa visão. Uma evidência contemporânea da presença desse debate na educação pode ser apanhada na perspectiva de Silva Jr. e Sguissardi (2000, p. 165), quando criticam

[...] a grande diferenciação institucional e o processo de mercantilização do saber promovido por políticas governamentais e nova legislação, em que novas formas de gestão orientadas pela racionalidade da produção capitalista/empresarial, deixam de ter, se tiveram, a produção acadêmico-científica como seu objeto específico.

Feito esse percurso histórico, tendo a crítica à modernidade iluminista e às idéias-chave sobre educação superior (ou universidade) sistematizadas nesse período como ponto de chegada, entendemos justificados os dilemas da educação superior sintetizados ainda nesta Introdução. O passo seguinte, realizado no Capítulo II, é a tradução das tensões do pensamento moderno para o caso brasileiro, supondo nossa nacionalidade como extensão, embora traduzida e enriquecida, da civilização ocidental, acentuando a dinâmica de desenvolvimento do ensino superior. Iniciamos o capítulo com a avaliação dos primeiros movimentos de implantação de cursos superiores no Brasil-colônia, com a forte presença do ensino jesuíta, passando ao debate em torno da criação da Universidade no período 1870-

1889, denominado por Barros (1986) “Ilustração brasileira”, em que a pauta tipicamente liberal que já havia atuado na sistematização dessa instituição no mundo ocidental – centradas nas concepções de ensino livre, laico e público (ou estatal) – vem alimentar as tomadas de posição sobre o tema.

Finalizamos o capítulo com a apresentação de dados quantitativos que permitem uma visão geral do atual estágio das transformações ocorridas na educação superior brasileira. São números que fazem, por assim dizer, um mapeamento geoeeducacional do setor, indicando, pelas regiões brasileiras e pelos tipos de instituições existentes: a) a distribuição dos estabelecimentos de educação superior pelas regiões brasileiras e as proporções que estabelecem com as populações regionais; b) o desempenho das matrículas por categoria administrativa e organização acadêmica; c) a situação docente, por regime de trabalho, localização, gênero e turno.

Para encerrar o capítulo, e à luz dos dados apresentados, analisamos os aspectos centrais participação do setor privado da educação superior brasileira no processo de reconfiguração do campo da educação superior: autonomia (institucional e docente), oposição público-privado, relação com os mercados, gestão acadêmica e avaliação.

Esses são os focos do debate que se estabelecerá no Capítulo III, no qual priorizaremos a discussão do setor privado da educação superior brasileira por meio da análise dos dados dos centros universitários paulistas, objeto de nossa pesquisa. Os dados mencionados são retratados da mesma forma e com base nas mesmas variáveis que utilizamos para o mapeamento da educação superior brasileira no capítulo anterior. Em seguida, fazemos a análise das entrevistas realizadas com gestores e/ou mantenedores de três centros universitários paulistas, procurando apreender a visão desses atores sobre o papel, a missão e os desafios que atribuem a essas instituições no processo de transformações no campo da educação superior brasileira.

Analisar os resultados da pesquisa sobre centros universitários do estado de São Paulo pode refletir, acreditamos, as direções que, no país, se imprimem à reforma do ensino superior, num processo de ressignificação da cultura acadêmica e da identidade institucional, isto é, esse novo modelo de instituição superior de educação pode nos levar a perceber os impactos institucionais e culturais das reformas.

Para tal estudo, utilizamos fontes diversas: a) depoimentos dos gestores máximos de três instituições desse tipo – reitores e/ou mantenedores -, que viveram e vivem sua implantação, selecionando um exemplar de cada uma das três categorias administrativas desse tipo de organização acadêmica: particular senso estrito, isto é, aquelas constituídas como empresas mercantis e voltadas ao lucro; confessional, orientada por preceitos religiosos, e filantrópica, ambas sem fins lucrativos; b) documentos de comunicação pública dos centros universitários dirigidos a potenciais ingressantes, nos modos eletrônico e impresso, ou seja, as peças de divulgação da instituição e de seus cursos e o catálogo institucional, obrigatório desde 2005. c) resultados oficiais obtidos nos exames nacionais de curso, realizando cálculos próprios para definir o desempenho médio desse novo tipo institucional nos sistemas de avaliação consignados nos anos 90 e parcialmente reformulados nesta primeira década de 2000. A principal fonte de dados utilizada, além das entrevistas pessoais, foi o banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Superior Anísio Teixeira – INEP (www.edudatabrasil.inep.gov.br).

Entendendo que nosso trabalho envolve uma análise das transformações da educação superior brasileira, especialmente a presença e participação do setor privado nesse processo, e avaliando que, neste setor, poucos são os estudos científicos, apresentamos abaixo os trabalhos acadêmicos que constituíram nossas referências mais diretas, seja como fonte de

¹⁴ Storopoli (2003) defende certa similaridade dos centros universitários brasileiros com os *colleges* norte-americanos, os institutos politécnicos de Portugal e Espanha e os institutos tecnológicos da Alemanha.

dados, seja como fundamento analítico, acrescentando a contribuição diferencial que acreditamos poder aportar:

. NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, especialmente as que se encontram consignadas nos livros de Helena Sampaio (2000), sobre o ensino privado, e de Durham e Sampaio (2001), que analisa a transformação do ensino superior, este antecedido de seminário promovido pelo Núcleo. A pretensão de inovação se vincula ao fato de estabelecermos foco nos centros universitários, tipo de instituição sobre a qual ainda não se encontram estudos científicos sistemáticos, já que a primeira obra analisa dados de pesquisas efetuadas nos períodos 1993-1994 (estudantes) e 1996-1997 (avaliação e aspectos político-legais), quando essas instituições ainda não haviam se estabelecido efetivamente, e a segunda simplesmente passa ao largo, em todos os textos, do debate da figura do centro universitário na constituição do sistema;

. ainda como aporte teórico e de dados, utilizamos dois trabalhos de doutorado sobre as instituições universitárias privadas de educação superior, defendidos, respectivamente, na Universidade de São Paulo (1997) e na PUC-SP (2001): *Entre o Brasão e o logotipo* – um estudo das novas universidades da cidade de São Paulo, de Cleide Rita Silvério de Almeida (servimo-nos da edição em livro: Vozes, 2001) e *As novas universidades mercantis*, de Adolfo Ignacio Calderón (mimeo). Esses dois trabalhos analisam, exclusivamente, as chamadas novas universidades constituídas em meados de 80, período de forte crescimento das instituições privadas, e tomam como objeto aquelas que se localizam na cidade de São Paulo. Aqui nosso estudo se diferencia, mais uma vez, por analisar outra tipologia institucional, que não as universidades, e também por estender a pesquisa para centros universitários do estado de São Paulo;

. o trabalho de mestrado de Maria Cristina Barbosa Storópoli, defendido em 2003 na área de C. Sociais Aplicadas da PUC-SP, vazado em registro teórico bastante específico, qual seja,

um estudo de caso de um centro universitário paulistano sob o ponto de vista dos valores organizacionais. Nosso trabalho se propôs, muito mais, a ser um estudo dessa nova organização acadêmica de uma perspectiva cultural e institucional que do ponto de vista de suas formas de gestão (ainda que o faça, secundariamente).

É de se esperar que a contribuição deste estudo para uma visão geral do sistema nacional de educação superior, em especial a que advém das instituições privadas, seja significativa, para o bem ou para o mal, e que possa responder ao objetivo de fortalecê-lo, quando menos, ressignificá-lo. Em escala mais ampla, imagina-se que represente um aporte para a cultura brasileira e, particularmente, para a cultura crítica e o pensamento pedagógico.

Para além disso, podemos advogar, em conformidade com nossas preocupações acerca de uma globalização de pensamento único, centrada nos valores econômicos de mercado e de extração quase exclusivamente ocidental, na linha de Gadotti (2000, p.25 – grifos no original), que “[...] os educadores brasileiros procuram ganhar caminhos próprios, libertando-se do *pensamento transplantado*, superando a dependência em relação a modelos, paradigmas e teorias elaborados em outros contextos (sobretudo no contexto dos países hegemônicos do capitalismo).”

Finaliza-se a tese com as necessárias conclusões, em capítulo de mesmo nome. Espera-se, então, poder responder às indagações que animam este trabalho, a saber: como os centros universitários se apresentam e participam do processo de transformação que tem reconfigurando o campo da educação superior no Brasil.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A trajetória das sociedades humanas – cremos ser possível afirmar – repousa numa constante: todas as civilizações¹⁸ buscaram dominar, em maior ou menor grau, com mais ou menos sucesso, dois itens fundamentais para a sobrevivência/reprodução: os recursos naturais, providos pela própria terra-mãe, e os humanos, aqueles que Marx sintetizou na expressão “trabalho vivo”, ou, ainda com mais propriedade, os resultados do trabalho do (s) outro (s), a energia e capacidade de trabalho que gera riquezas no processo de transformação dos recursos da natureza.

Entre os recursos “disponíveis” nos coletivos humanos, nas sociedades de todo o tempo, ressalta em importância aquele que só o homem é capaz de produzir, o conhecimento – sobre as coisas do mundo físico-natural, sobre os homens e suas construções sociais e sobre as relações entre a natureza e os homens. Esse recurso resulta de construção, permanente,

¹⁵ Em pesquisa realizada nos sistemas informatizados das bibliotecas das principais universidades do estado de São Paulo – USP, PUC, FGV, UNESP e UNICAMP -, para os fins desta tese, foram encontradas apenas duas dissertações de Mestrado, ambas de 2003: a de Maria C. Barbosa Storopoli, defendida na área de Ciências Sociais Aplicadas da PUC-SP e que discute valores organizacionais, e a de Fabrícia Souza Teixeira, defendida na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, cujo objetivo foi mensurar o grau de eficácia possibilitado com o uso do *balanced scorecard* em uma instituição privada de ensino superior.

¹⁶ Para fins de esclarecimento e precisão conceitual sobre as dimensões das etapas de compreensão e explicação, servimo-nos das observações de Romão (2000, p. 31), por sua vez baseadas nas teorizações de Lucien Goldman: “Compreender” determinado objeto significa considerá-lo como uma estrutura ou totalidade relativa e submetê-lo a uma operação intelectual que verifica a funcionalidade ótima de suas dependências internas ou de suas partes constitutivas. É claro que, se não há estruturas, mas processos de estruturação, o pesquisador deverá verificar os estados de equilíbrio para os quais tendem os processos sociais e, no caso das visões de mundo – parafraseando a terminologia kuhniana – os momentos correspondentes de “normalidade ideológica”. Como essa totalidade é relativa, ou seja, também é, por sua vez, parte constitutiva de estruturas mais amplas que a compreendem, “explicar” um objeto significa inseri-lo nessas totalidades mais amplas”.

¹⁷ O Catálogo Institucional foi instituído pelo MEC na Portaria 2864 de 24 de agosto de 2005, definindo a obrigação de toda instituição de ensino superior dar publicidade, a vestibulandos, estudantes e interessados, informações detalhadas sobre seus cursos (horários, número de vagas e turmas, número máximo de alunos por turma, programas de curso e sua duração, conceitos das avaliações dos cursos e da instituição), infraestrutura geral e acadêmica (laboratórios, bibliotecas, clínicas, hospitais, serviços, secretaria, meios informacionais à disposição dos estudantes, valor das mensalidades, regime de bolsas / financiamento estudantil) e corpo docente (nomes dos professores, formação e titulação, regime de trabalho).

¹⁸ O termo será geralmente utilizado no sentido que a ele emprestou Marcel Mauss (cf. ORTIZ, 1994, p. 31): “[...] conjunto extranacional de fenômenos sociais específicos e comuns a várias sociedades”, e, por extensão, cultura se define como expressão simbólica e material singular de uma determinada sociedade.

obstinada e necessária, de sociedades organizadas que, a cada momento do desenvolvimento sócio-histórico, buscam soluções para a produção vital que garanta a vida social; mais que isso, representa a estratégia de inculcar e perpetuar valores e identidades culturais, a qual, historicamente, é utilizada pelas classes dominantes. A produção de conhecimento, ou os saberes sociais,¹⁹ verifica-se não apenas entre as elites letradas, mas também no seio do povo trabalhador, a despeito de a tendência histórica sempre ter sido - e continuar sendo - a de subestimar o conhecimento popular, promover sua apropriação por outros segmentos, geralmente com o uso da força, ou, como variante dessa situação, submetê-lo à legitimação das classes ‘ilustradas’. Os termos de Andery et al. (1996, p. 13) ajudam a propor uma síntese da perspectiva teórica que adotamos:

A produção de conhecimento científico não é, pois, prerrogativa do homem contemporâneo. Quer nas primeiras formas de organização social, quer nas sociedades atuais, é possível identificar a constante tentativa do homem para compreender o mundo e a si mesmo; é possível identificar também, como marca comum aos diferentes momentos do processo de construção do conhecimento científico, a inter-relação entre as necessidades humanas e o conhecimento produzido: ao mesmo tempo em que atuam como geradoras de idéias e explicações, as necessidades humanas vão se transformando a partir, entre outros fatores, do conhecimento produzido.

¹⁹ Acerca de eventuais distinções entre conhecimento e saber, esclarecemos que nosso partido foi o de tomá-las como sinônimos, compartilhando com Burke (2003, p. 19) o cuidado de manter distinção entre informação e conhecimento, entendendo o primeiro termo como referência “[...] ao que é relativamente “cru”, específico e prático, e “conhecimento” para denotar o que foi “cozido”, processado ou sistematizado pelo pensamento”, embora reconhecendo, também com esse autor, que “[...] a distinção é relativa, dado que nosso cérebro processam tudo o que percebemos [...]” (id.ib.). De todo modo, cabe ressaltar a analogia terminológica de Burke, certamente intencional, com os termos cunhados pelo antropólogo Claude Lévy-Strauss para evidenciar a presença, “[...] em um pensamento indígena, [de] uma lógica nada arbitrária de ver e pensar o mundo, que se expressa não por categorias abstratas - como os *conceitos* utilizados pela ciência -, mas por categorias empíricas como “cru”, “cozido”, “podre”, “queimado”, “silêncio”, “barulho”. (Cf. resenha elaborada por Beatriz Perrone-Moisés para o livro *Cru e cozido – Mitológicas I*, publicação lançada em 2006 pela Cosac Naify, disponível em www.cosacnaify.com.br).

Já se disse que sociedades ou civilizações se põem apenas as questões que estão aptas a resolver. Mesmo que essa não seja uma verdade absoluta, o fato é que a organização e o aprofundamento do conhecimento se dão num ritmo – não-linear, no entanto²⁰ – em conformidade com os desafios de seu tempo histórico, e cada estágio de desenvolvimento alcançado cria e amplia as possibilidades de novos avanços, portanto, de novos conhecimentos. No entanto, a decisão sobre a importância desse ou daquele campo do conhecimento, que estaria a merecer aprofundamento ou a conquistar relevância social, estabelece-se em contextos históricos determinados e está sujeita a injunções que, no limite, são sempre políticas, na medida em que respondem a relações de força e poder no âmbito de uma determinada realidade social. Essas relações, por sua vez, organizam-se, primariamente, no interior dos sistemas produtivos, nos processos que submetem trabalhador, trabalho e natureza à força dos que detêm os meios de produção e o poder coercitivo, apropriando-se do conhecimento produzido.

A velha máxima “saber é poder” parece exprimir, à perfeição, a idéia de que é por meio do conhecimento que se institui e se consolida uma estrutura política destinada, se não a dominar e separar, certamente a constranger, convencer e impor coesão na direção do *status quo*. Além disso, no passo de interesses explícitos de dominação e, eventualmente, tão-só no interesse de descortinar novos horizontes e liberar campos de saber libertos das amarras políticas, e de todo modo sempre com o objetivo de passá-lo adiante (reproduzi-lo, ensiná-lo), o conhecimento se institucionaliza, ficando a cargo de uma organização social especializada, geralmente corporativizada. Tal foi a motivação das corporações de ofício na Idade Média, que comandavam a transmissão social de seus saberes, tal foi a inspiração para a criação da

²⁰ A idéia é que o conhecimento não se foi desenvolvendo linearmente, mas por rupturas e descontinuidades, no ritmo do desenvolvimento sociocultural e não apenas o material. Pode ser verificada, entre outros exemplos, numa certa interrupção, ocorrida na Alta Idade Média, dos conhecimentos forjados pela tradição greco-latina, dada a descentralização do poder e a ausência de um centro difusor, papel que era exercido pelo Império romano. Também está presente nas trágicas diásporas vividas pelos judeus desde pelo menos 2000 anos antes de Cristo, em que eles mantinham tradições e conhecimentos ancestrais no âmbito doméstico e, publicamente, eram impelidos a assimilar os conteúdos das culturas locais.

universidade, instituição criada no início do século XI para ensinar e desenvolver o conhecimento, inicialmente destituída da necessidade de qualificativos ou utilidades produtivas imediatas; ao contrário, em seus primeiros momentos institucionais a universidade concentrava-se no único interesse de, no exercício do saber pelo saber, alcançar uma visão de mundo diferente e mais ampla que a vigente, a igual distância de uma visão mágica, mítica ou religiosa da natureza e dos homens.

Antes de focar a trajetória dessa instituição secular, cabe verificar a emergência de saberes superiores que se transformaram em objeto de reprodução (e reinvenção), e que viriam a conformar – aliás, pode-se dizer que desde sempre o fez – o que se convencionou chamar de ensino superior, ou educação superior, cuja marca de origem era a manutenção do conhecimento no âmbito de círculos restritos ligados ao poder religioso ou de Estado. Na lógica da relação conhecimento/dominação, esse seria o tipo de conhecimento destinado a estabelecer diferenças no seio das sociedades, sem a preocupação com sua disseminação a todos os membros de dado contexto social, posto que, dominado o trabalho, dominado estaria o poder – efetivamente, o principal objetivo está no controle do trabalho, isto é, dos seus resultados produtivos, com o conhecimento figurando, portanto, como um valor tanto cultural quanto político. Ademais, o domínio do conhecimento cuidaria de legitimar e reproduzir o poder das elites e garantiria sua manutenção física.

Falamos de um conhecimento superior não só porque restrito ao poder e por ele chancelado, mas por se organizar em oposição aos conhecimentos ligados aos fazeres produtivos. Estes, apesar de formarem, em boa parte dos casos históricos, a base da qual se parte para um processo de sistematização/classificação e posterior legitimação, eram e são considerados menores (no entanto, fundamentais para a sobrevivência humana em qualquer tempo e lugar) e relegados às massas dominadas²¹; fazeres e conhecimentos que se constroem

²¹ Já no exemplificar essa situação numa cultura milenar, a dos egípcios, assim testemunha Manacorda (2004, p. 16): “Este tema da relação domínio-produção, cultura-trabalho, que é, afinal, a relação entre as classes

em íntima relação com o cultivo da terra e da produção artesanal – o regimes das estações e dos rios, a fertilidade dos solos, a resistência dos materiais, os instrumentos de beneficiamento, tudo isso se vale de um conhecimento prático, experiencial de suma importância, por permitir a reprodução dos membros de uma sociedade e a evolução das técnicas que propiciam o usufruto do meio natural.

Todas aquelas culturas e sociedades particulares que erigiram grandes civilizações, no sentido de sociedades complexas que deixaram vestígios materiais de sua cultura para a posteridade, a começar da Antiguidade, tiveram a necessidade de construir e ensinar conhecimentos que pudessem dar conta das necessidades conjunturais dos reinos. Essas necessidades estiveram vinculadas, nas sociedades do período, seja ao controle da produção de alimentos e bens e à sua troca (contabilidade comercial, mensuração das distâncias e percepção dos caminhos percorridos pelos produtos, critérios de medida de valor, mecanismos de transporte, sistemas construtivos etc.), seja aos intentos de dominação simbólica – compreensão de culturas e línguas distintas, criação de forças extra-humanas, explicações transcendentais do destino dos homens e das diferenças “naturais” entre povo e elite. Neste quesito, aliás, reside a fonte de dominação mais duradoura, por não encontrar necessidade de uso da força (embora essa fosse usada sem cerimônia sempre que necessária) e por sua assimilação como valor e modo de vida – em termos modernos, uma sorte de *soft power*. Ele se afirma na posição social de quem fala, cujo poder está na capacidade de se comunicar com um ser ou poder superior, de entender, difundir e representar seus desígnios. E é aqui que encontramos, notadamente nas culturas antigas, a marcar o desenvolvimento dos processos e sistemas educativos,

dominantes e as classes dominadas, os primeiros possuidores exclusivos das técnicas do domínio, e os outros das técnicas de produção, já aparece nestes textos antiquíssimos e tem no campo da formação do homem uma das suas manifestações mais inequívocas”.

[...] uma diferenciação entre os destinados aos estudos do sagrado e da administração e aqueles voltados ao adestramento para os diversos ofícios especializados. Teve início, então, o *dualismo escolar*, que destina um tipo de ensino para o povo e outro para os filhos dos nobres e de altos funcionários. A grande massa era excluída da escola e submetida à educação familiar informal. (ARANHA, 2006, p. 45 – grifos no original).

Restringindo nosso esforço de recapitulação histórica da marcha do conhecimento ao aparecimento da escrita, portanto às culturas que nela tiveram esse suporte fundamental de registro e difusão de saberes, é possível encontrar, há cerca de mais de três milênios anteriores ao nosso calendário, a Oeste e a Leste, civilizações estratificadas sob o comando de elites aristocráticas, sacerdotais e guerreiras. Estas eram treinadas nas conquistas pelas armas, as outras representavam, respectivamente, a palavra do poder terreno e a do (s) Deus (deuses). Aliás, é justamente o aparecimento da escrita que vai exercer papel importante na geração de saberes que se vão configurando superiores não somente pelo saber em si que continham, muitas vezes, apenas fórmulas de contar e organizar e prédicas de valor moral e religioso, mas também pela própria arte de registrar, em novo meio, os fatos e feitos dos homens, mais precisamente das elites, legando-os à posteridade e sedimentando os conteúdos da tradição.

2.1 CULTURA SUPERIOR, EDUCAÇÃO E PODER NA ANTIGUIDADE

Os povos da Antiguidade formaram, antes de tudo, “civilizações da palavra”²² – falada, “[...] para os conselhos restritos do poder e [para] discursar às multidões para aplacá-las” (MANACORDA, 2004, P. 14), ou escrita, perceptíveis, entre outras, na produção de textos canônicos como os livros religiosos –, pautadas num ensino que reacendia o prestígio

²² Emprestamos o termo de Hansen (2003, p. 19 e passim) e apresentamos a admoestação, recolhida por Manacorda (op.cit., p. 18), de um faraó ao filho que educava: “Sê um artista (*hemme*) da palavra, para seres potente. A língua é a espada do homem... O discurso é mais forte do que qualquer arma”.

da retórica nas atividades políticas (arte do convencimento) e na constituição de expedientes educativos baseados na memorização, na recitação/repetição, na imitação da vida prática (o exemplo dos mais velhos) e no uso, geralmente comum, de castigos físicos. A tônica estava nos conteúdos moralizantes e cívicos, destinados a forjar a obediência e a transmitir a ética social vigente, compondo um sistema de reprodução de elites, basicamente controlado por um Estado teocêntrico centralizado como foram os casos do Egito, da Índia, dos diversos povos da Babilônia, dos judeus, dos árabes islamitas e, parcialmente, da China. Era, fundamentalmente, um ensino privado, geralmente doméstico, oferecido pelos próprios pais, ou em templos ou escolas (ou ainda simplesmente constituíam estudos) mantidas para a formação de elites profissionais específicas, casos dos artesãos, guerreiros, sacerdotes e escribas. Gradualmente, a tendência que se verifica, à medida que crescem as expectativas em torno dos saberes, é a de assunção, pelo Estado, da condução da educação, seja definindo os lugares em que seria ministrada, seja definindo seus conteúdos. O papel de mestre, quando não os pais, era reservado, geralmente, aos sacerdotes, que ensinavam nas casas ou nos templos, ou a mestres designados pela família ou pelo Estado.

O caso dos escribas egípcios é especial. Demonstra a importância que aquela fulgurante civilização gestada às margens do caudaloso Nilo devotou, desde cedo, ao registro histórico. Além de recensar os negócios, possibilitava a reprodução cultural dos povos, ao forjar uma tradição fundadora de uma cultura, e gravava o conhecimento para estudos posteriores, gerando o essencial em material didático:

A progressiva transformação da sabedoria em cultura, isto é, em conhecimento erudito e em assimilação da tradição com seus rituais e a correlativa constituição da escola com seus materiais didáticos, os rolos de papiro (os atuais livros), é confirmada tanto

pelas inscrições fúnebres como pelos textos literários [...]. (MANACORDA, 2004, p. 21).

Tratava-se de um conhecimento especializado, extremamente útil para o comando dos negócios, da política e do povo, e que levou a que, em vários momentos, escribas e letrados pudessem rivalizar, em prestígio social, com os detentores do poder do espírito e da guerra, além de relativizarem o recurso restrito à oratória na intervenção política.

As civilizações ocidentais que estão na origem de nossos fundamentos e práticas educativos delegam ao Egito a condição de civilização pioneira na organização de formas pedagógicas de transmissão dos saberes necessários, obviamente voltados à educação das elites e das habilidades profissionais requeridas pela aristocracia faraônica, conforme nos apontam as pesquisas de Manacorda (2004, p. 9):

Não somente a Fenícia, mas também a Mesopotâmia parece reconhecer no Egito a origem da própria cultura, pelo menos a se crer na opinião que nos foi transmitida por Diodoro da Sicília, um escritor grego [...] O próprio Platão, expressando uma opinião comum a outros escritores gregos, manifestava sua admiração pela antiga sabedoria egípcia, quando reconhecia no deus egípcio Thoth ‘o inventor dos números, do cálculo, da geometria e da astronomia [...] e, enfim, das letras do alfabeto’ [...] considerando-o, portanto, o criador de toda atividade intelectual de todos os povos.

Teriam os egípcios, pioneiramente, criado a ‘cátedra’ do *institutio oratoria*, desde logo demonstrando a importância que a cultura letrada e o bem falar desempenhariam na cultura moderna, em aliança com o poder e, no mais das vezes, a serviço dele.

Estamos na emergência do conhecimento válido, que dá forma ao discurso competente, aquele que merece ser ouvido e difundido (numa transmissão interna a

corporações selecionadas pelo poder), configurando tradição autorizada, legitimada – mas ainda o conhecimento da palavra e pela palavra, como se a palavra, uma vez codificada pelo poder, não se referisse às coisas e obras concretas dos homens. Há, agora, uma passagem não só da codificação da tradição cultural para um novo tipo de instrumento de coleta e disseminação não acessível a todos; o que se vê é a criação de um registro escrito que se vincula diretamente ao poder (e ao poder da palavra, escrita e falada) e representará a memória legitimada da cultura,²³ isto é, seguem à posteridade e tornam-se paradigmas pedagógicos aqueles conhecimentos urdidos à sombra do poder, devidamente secundados pela habilidade daquele que escreve.

Paralelamente, nascem, por assim dizer, a educação e a pedagogia, que se farão pela palavra, o que virá a se confirmar na tradição ocidental de formalizar a transmissão do saber pela escola e se perpetuará na conhecida máxima: “No princípio era o Logos”²⁴, ou, na “tradução” do Novo Testamento, “No princípio era o Verbo”. A partir de um excerto da carta de um pai ao filho, membros da elite egípcia, reconhece-se a discussão pioneira dos métodos de transmissão, rudimentos de uma didática e reconhecimento de papéis nas relações entre os envolvidos nos processos de aprendizagem, como nos adverte Manacorda (2004, p. 26):

O autor é um escriba e seu ensinamento é acompanhado por um intercâmbio de cartas com o filho, com o qual desenvolve uma espécie de debate sobre o princípio educativo, isto é, se a educação deve ser severa ou permissiva, se baseada na autoridade do adulto ou nas aptidões naturais e nos interesses do jovem.

²³ Tal importância é assim teorizada por Kutukdjani (2003, Cf. ARANHA, 2006, p. 53): “Enquanto a fala garante à memória sua plasticidade, sua reorganização possível ao saber das formulações, a escrita formaliza a memória, embora, ao mesmo tempo, a liberte”.

²⁴ Utilizamos a tradução mais simples e direta para *logos*, como universo conceitual da palavra, sem desconhecer o fato de que o termo representava, para os gregos, muito mais: razão, alma, conhecimento, estrutura inteligível que ordena o mundo...

O autor identifica, nesse período e nessa civilização, o nascimento de uma intencionalidade educativa. Ela se manifesta tanto na criação de conteúdos de estudo organizados e de lugares consagrados a essa tarefa específica, isentando a educação de um controle estritamente doméstico-privado, quanto na estruturação de técnicas de instrução. Tais objetivos pedagógicos apresentavam-se com as vestes da tradição e dos mitos fundadores, devidamente avalizados pelo poder teológico materializado na figura do faraó, prefigurando a necessidade de dotar a educação de uma condição pública: “[...] a sabedoria consolidada pela tradição está no lugar da sabedoria pessoal. É, justamente, a exaltação da técnica da instrução, que se encontra cada vez mais determinada e freqüente nesta época”. (op.cit., p. 27)

Este o caso tanto entre os egípcios, considerados membros de uma primeira grande civilização que nos permitiu recapitulação histórica em razão de seu desenvolvimento e, principalmente, de sua alta produtividade na arquitetura e na escrita, quanto, próximo e à frente do auge cultural do Egito, o de outras civilizações, que recenseamos sinteticamente.

Na Mesopotâmia, às margens dos rios Tigre e Eufrates, sucederam-se, pela conquista, vários povos (sumérios, acádios, assírios e caldeus), conformando uma civilização cujo percurso educativo, focado nos mesmos objetivos mapeados até aqui e nos interesses materiais de reinos em fase de ebulição material e cultural, leva à superação da educação doméstica, deixa claras as intenções do poder e identifica a sistematização da noção de uma educação superior:

Após 1240 a.C., quando os assírios conquistaram a Babilônia, foram criadas escolas públicas, com a intenção de impor os valores dos conquistadores. Com o tempo, surgiram instâncias de educação superior – os centros de estudos de história natural,

astronomia, matemática criados nos palácios reais – a que os historiadores chamaram de “Universidade Palatina da Babilônia”. (ARANHA, 2006, p. 47)²⁵.

Vem dessa civilização, lembremos, o primeiro livro de leis, o código de Hamurabi, que, vazado na escrita cuneiforme desenvolvida por essas civilizações, imputava a todos seus habitantes uma moral social definida, com base em preceitos de inspiração divina. A elas também se deve a constituição de uma narrativa canônica que constituiria a primeira grande obra literária, o Gilgamesh²⁶. Tal qual a civilização egípcia, os escribas eram responsáveis pela leitura e transcrição dos textos sagrados e pelo registro das operações comerciais.

Na Índia, uma civilização que nasce em torno do ano 2000 a.C. ao lado dos rios Ganges e Indo, vamos encontrar procedimentos e objetivos idênticos no que se refere à atividade intelectual e educativa, com a diferença de que seus conhecimentos milenares estão preservados e vigentes até hoje, por força da manutenção de uma hierarquia social e profissional oriunda das prescrições do sistema de castas. Foi nesse sistema que se atribuiu aos brâmanes, depositários da tradição religiosa, a composição de versões, em sânscrito, da sagrada tradição oral, gerando o Rig-Veda e os Upanishads. A essa casta também se destinava, primeiramente, o aprendizado nos estudos superiores, que incluíam “[...] gramática, literatura, matemática, astronomia, filosofia, direito, medicina. Com o tempo, outros segmentos tiveram acesso a esse tipo de educação superior [...]”. (ARANHA, 2006, p. 48). No processo de aprendizagem, mantinha-se o mesmo sistema de ensino por memorização e de

²⁵ Quando argumenta sobre a significativa influência da cultura babilônica para os gregos, Marshall (REVISTA CULT, 2006, p. 52) menciona esse pioneirismo dos mesopotâmicos na organização do que se pode chamar de estudos superiores: “Este gosto pela alta cultura fez de um rei assírio o fundador da primeira biblioteca de que se tem notícia, a de Assurbanipal (reinou entre 669 e 627 a.C.), em Nínive”. Destaca ainda sua posição estratégica “[...] na junção de diversas rotas que a conectam ao sul mesopotâmico e a todo complexo cultural do crescente fértil [...] e aos caminhos que [...] levam (e trazem) ao oriente, à Pérsia e às vias que por aí se expandem em direção à Índia e à China”. (id.ib.).

²⁶ “A epopéia de Gilgamesh é história de um rei sumério que governou a Babilônia. Seu registro mais completo provém de uma tábuas de argila do século VII antes de Cristo pertencente ao rei Assurbanipal. É o mais antigo texto literário conhecido”. (cf. pt.wikipedia.org/wiki).

conteúdos moral e religioso. A saga educativa hindu se estendeu com os ensinamentos espirituais de Buda, a partir do século VI a. C., o qual se expandiu para outras partes da Ásia e, em períodos mais recentes, ao Ocidente: “Chegou até nossos dias, e a partir da década de 1950 exerceu forte influência em parcela da juventude norte-americana, que se achava desgostosa com o modo de vida ocidental”. (id.ib.).

A China também construiu uma civilização de peso ao lado dos rios, aqui o Amarelo (Huang-Ho) e o Yangtze, que se foi configurando ao longo de várias dinastias aristocráticas e mantém forte presença no canto asiático do mundo. Essa civilização também legou filósofos de prestígio como Lao Tsé, fundador do taoísmo, e Confúcio (VI a.C.), cujos ensinamentos, também morais, embora mais práticos que propriamente religiosos, oriundos dos livros clássicos forjados numa longa tradição oral, restam muito presentes na atualidade, na China e em outros países asiáticos e do Oeste (o I Ching, muito difundido no Ocidente até hoje, talvez seja o mais importante deles). No entanto, entre os chineses, em contraste com as outras civilizações, “[...] os letrados eram os mandarins, altos funcionários de estrita confiança do imperador e responsáveis pela máquina burocrática do Estado”. (ARANHA, 2006, p. 49). A diferença aqui é importante, pois, liberados das tradições estritamente religiosas, foi possível desenvolver conhecimentos superiores ligados à administração pública, gerando uma *expertise* que se perpetuou na cultura pública chinesa e foi admirada pelos intelectuais ocidentais do século XVII. Digno de nota foi o seu sistema de concursos públicos, difícil, impessoal e de exigências incontornáveis, que se destinava a selecionar profissionais qualificados e altamente treinados do reino para as funções de Estado, como expressam essas passagens de Burke (2000, p. 35):

Na China, a posição dos *shen-shih* ou “nobreza erudita” era ainda mais honrosa, pois foi esse grupo que [...] administrou o Estado para o imperador por quase 2.000 anos. Durante grande parte desse período, a elite política, magistrados e mandarins, era

escolhida com base em concursos em diferentes níveis (o distrito, a prefeitura, a província e, finalmente, a metrópole) [...] O sistema estava mais perto de uma “meritocracia” do que qualquer outro nos primórdios do mundo moderno.

O crescente interesse ocidental pela China [...] incluía uma viva curiosidade sobre os letrados (conhecidos na Europa como os *literati*) [...] Voltaire estava entre os que admiravam os mandarins, a que chamava de funcionários letrados.

Vê-se o desenvolvimento de conhecimentos superiores desvinculados de confessionalismo, mas em estreita ligação com os interesses e necessidades do Estado, valorizando e formando tipos profissionais qualificados para a gestão pública, mandarins e magistrados, e, por extensão, conteúdos práticos para a educação. Observa-se a presença do Estado na legitimação e incorporação de determinados saberes, com o intuito de trazê-los para seu serviço e modelá-los segundo seus interesses.

Os judeus (ou hebreus) constituíram uma civilização tão antiga quanto as que até aqui descrevemos, apresentando dessemelhanças em alguns aspectos. Menção inescapável cabe à religião, já que foram os hebreus, se não os criadores da idéia de um deus único,²⁷ os sistematizadores dessa poderosa concepção que está nos fundamentos da cultura ocidental, malgrado sua condição de entidade exclusiva do povo da terra prometida. Tal crença representou o cimento que unificou um povo em diáspora quase permanente por regiões da Europa e do Oriente Próximo, levando-os a cumprir papéis de destaque em várias etapas da história mundial²⁸ e a constituir, em meados do século passado, um Estado nacional em território definido. Acreditar num deus único, constituindo uma ortodoxia religiosa e

²⁷ Para Aranha (2006, p. 50), “[...] sabemos que outros povos, antes dos hebreus, já haviam venerado um só deus. Por exemplo, no Egito (século XIV a.C.), o faraó Amenóphis IV [...] teria adorado o deus único Aton.”

²⁸ A historiografia refere-se aos judeus como mercadores dispersos que auxiliaram o processo de acumulação primitiva para o desenvolvimento posterior do capitalismo, durante o mercantilismo europeu; reconhece-se também seu papel de agentes financiadores de muitas expedições comerciais marítimas ao tempo do Renascimento. Para além do papel de financistas, no seio do povo judeu foram gerados grandes cientistas e filósofos, sempre que puderam desfrutar de uma posição de relativa influência e autonomia. A tradição de uma educação familiar foi fundamental para preservar e difundir o conhecimento desse povo.

definindo ritos e hábitos específicos como diretivas divinas, significou a construção de uma cultura e de uma moral peculiares, aquilo que Aranha (2006, p. 50) chamou de “monoteísmo ético”, e que só poderia ser transmitida por meio da família e/ou de um grupo cultural fechado. De todo modo, o que desponta na trajetória dessa civilização é basear a construção e difusão cultural num denodado esforço pessoal de aproximação com as regras emitidas diretamente da divindade, com o cultivo dos valores individuais e o estímulo ao aprendizado, embora apenas no primeiro século da era cristã fossem incluídos, nos ensinamentos ministrados nas sinagogas, ao lado dos preceitos religiosos, o ensino da escrita e a aritmética.

A título de breve síntese, importa dizer que as civilizações clássicas do mundo antigo aqui abordadas, de uma maneira geral, pautaram sua educação em conteúdos moralizantes – o mais das vezes religiosos – e cívicos, na busca de coesão social, manutenção do poder e obediência às leis (divinas ou morais), especialmente da parte dos trabalhadores. Nesse quadro, os expedientes educativos, públicos ou privados, escolares ou informais, buscavam criar e manter um conjunto de idéias e ideais pedagógicos forjados na tradição e na técnica de reprodução mnemônica de textos canônicos. À baixa mobilidade social juntava-se a reprodução das elites pela educação seletiva, constituindo uma visão pioneira de uma escola dualista que seria a marca de praticamente todas as sociedades posteriores. Estudando a educação nessas civilizações, é possível identificar o aparecimento das noções de um ensino superior, ou de conteúdos superiores de estudo, responsáveis por instituir e manter, pelo conhecimento, hierarquias sociais. Afinal, se conhecimento é poder, requer controle estrito e algum tipo de institucionalização.

Por fim, vale enfatizar o fato de que, nessas culturas, as escritas utilizadas constituíam uma dificuldade que não deve ser esquecida: da escrita cuneiforme dos mesopotâmicos ao sânscrito indiano, passando pelos hieróglifos egípcios e os ideogramas chineses, temos uma língua de sinais vinculados a idéias e nomes, compondo um conjunto extensíssimo de marcas

gráficas que cabia memorizar. O aprendizado e a reprodução de tais sistemas eram forçosamente mais lentos e difíceis, o que teria impedido uma difusão mais ampla e rápida do conhecimento e, muito possivelmente, dificultado a prática de comentários e interpretações que pudessem levar a estudos mais acurados e sistemáticos, ou a eventuais revisões de conteúdos, ao menos a sua polemização, tornando-os objeto de debate. Nesse quadro, a criação do alfabeto fonético traria vantagens nada desprezíveis.

2.2 CONHECIMENTO E FILOSOFIA: O PASSO À FRENTE DA CIVILIZAÇÃO GREGA

Impossível falar de uma história do conhecimento e da educação sem nos debruçarmos, com mais vagar, sobre a obra pedagógica dos gregos. Isso se deve a um conjunto de inovações que ocorreram ao tempo e no lugar em que se desenvolveu essa civilização, além do fato de os registros sobre a Grécia antiga serem mais abundantes que os encontráveis para outras culturas, principalmente em razão de sua alta produtividade literária e filosófica, especialmente a partir do século VI a.C.. Também se deve ter em conta a evidência de que o prestígio da cultura grega, constantemente revisitada e ressignificada, decorre do consenso em torno de sua condição de matriz principal de todas as dimensões estruturais do pensamento ocidental – política, estética, filosofia, ciência, pedagogia, ou, em uma palavra, conhecimento. Por fim, deve-se lembrar o fato, que tem significativo sentido formativo para toda a cultura ocidental, de que sua difusão foi estendida no tempo pelo poder alcançado por seus dominadores do Império romano e pela permanência, para além deste, com base na força cultural e espiritual da Igreja bizantina, chegando aos dias de hoje com impressionante vigor, bastando destacar os conceitos, em diversos campos do conhecimento,

dos quais a cultura ocidental é tributária, porque fundantes de formas de pensar e agir: república, cidadania, democracia, pedagogia, epistemologia...

Não caberia, neste espaço, retomar, passo a passo, as construções culturais helênicas a cada período de sua formação; nosso esforço, mais modesto, será escrutinar os principais aspectos que vão favorecendo o desenvolvimento do conhecimento e da educação entre os gregos, buscando identificar o surgimento da idéia de estudos superiores ou de ensino superior, o que se fará sempre em conexão com o desenvolvimento no campo das forças produtivas. Tomamos apenas o cuidado de salientar que a formação do que viria a ser um povo grego se inicia nos tempos da civilização micênica (séculos XX a XII a.C.), passa pelos períodos homérico (do XII ao VIII a.C.) e arcaico (do VIII ao VI a.C.) e desemboca nos períodos mais áureos e criativos: do clássico (V e IV a.C.) ao helenístico, ou helênico (do século III ao II a.C.)²⁹. Isso é importante para demarcar sua contemporaneidade em relação àquelas civilizações que discutimos até aqui, dado o caráter distintivo de sua contribuição para a educação e o conhecimento.

Uma primeira diferença importante está na geografia. Todas as civilizações anteriores tinham acesso ao mar, mas também, e principalmente, dispunham da presença de rios caudalosos, promotores da fertilidade dos solos, fundamental benefício da natureza para qualquer sociedade humana. Os egípcios, além do Mediterrâneo, se valeram do Nilo, e os mesopotâmicos, do Tigre e do Eufrates; mais do que o Mar da China, os chineses tinham os rios Amarelo e Yangtze, e afora o Índico, os indianos possuíam o Indo e o Ganges, cursos d'água que permitiam o desenvolvimento agrícola, atividade necessária à sedentarização dos povos. Diferentemente,

²⁹ Adotamos a periodização apontada por Aranha (2006). Em Jardé (1977) encontraremos uma cronologia mais detalhada que leva em conta os desenvolvimentos ocorridos em diversos setores, propondo subdivisão de períodos, e que, de todo modo, para os objetivos deste trabalho, não representaria importante acréscimo.

A Grécia não é uma região com condições favoráveis à agricultura. A não ser em algumas planícies, o solo é árido, a terra vegetal, rara; são extensas as regiões em que só se encontra apenas (SIC!) a rocha nua. As chuvas são escassas, quase nulas, durante o verão. As águas pluviais, ou se infiltram imediatamente nos terrenos calcários, ou escorrem pelas encostas impermeáveis. (JARDE, 1977, p. 221).

A geografia parecia indicar uma forte vocação marítima para os diferentes povos que foram ocupando aquelas terras acidentadas e recheadas de ilhas, ilhotas e penínsulas. Povos provindos de terras a norte e a leste do Mar Egeu, aparentados em sua base lingüística e em sua matriz étnica indo-ariana: aqueus, dórios, eólios e jônios³⁰, foram compondo o caudal de culturas que daria origem a uma identidade grega específica, mesmo antes de uma centralização política que unificasse o comando das cidades-estado. Pode-se, assim, ter claro o entendimento de que essa civilização, até se constituir como tal, cumpriu uma longa trajetória histórica cujos inícios estão muito próximos dos tempos que viram nascer egípcios, indianos e mesopotâmicos, experimentando momentos de grandeza cultural praticamente ao mesmo tempo que indianos e chineses³¹. De qualquer maneira, ela se fez no contato com as criações culturais das civilizações geograficamente próximas.

Importante tal demarcação para afirmar a tese, verificável antes e depois de se afirmar uma cultura que se denominasse grega, de que a civilização ocidental não decorre de uma matriz única, a que se convencionou chamar greco-judaico-romana; que o conhecimento

³⁰ Andery et al (1996, p. 23), com base em Diakov e Kovalev (1976), informa que “[...] aqueus e jônios já se encontravam na Grécia a partir do ano 2000 a.C., havendo documentos que atestam a presença dos jônios no século XII a.C.. A época do aparecimento dos eólios na região não está determinada, mas, segundo esses autores, a partir do século XI a.C. os gregos já são formados de aqueus, jônios, eólios e dórios. Glotz (1980) afirma que os primeiros gregos eram conhecidos como aqueus, e que é uma parte deles que veio a ser chamada de jônios e de eólios”.

³¹ Aqui vale a pena a companhia de Gore Vidal e sua competente ficção de base histórica, *Criação* (Nova Fronteira, 1991), na qual identifica, no século 5º. antes de Cristo, o nascimento dos grandes sistemas de pensamento civilizacionais (morais ou filosóficos, não importa) em diálogo com alguns de seus sistematizadores: Buda na Índia, Confúcio na China e Heródoto, Sócrates e Demócrito na Grécia, tudo isso narrado por um personagem de origem persa, neto do grande místico dessa civilização, Zoroastro (séc. VI / VII). A idéia do autor, parece-nos, foi mostrar as pontes culturais entre diversas civilizações e suas criações culturais.

percorre caminhos interculturais, ou intercivilizacionais, o que leva a educação, atividade sociocultural por excelência, a nutrir-se desse intercâmbio. As experiências culturais que se tornaram prototípicas no desenvolvimento ulterior do Ocidente (e do conhecimento humano) compartilharam, no tempo, a grandeza de suas produções culturais com as civilizações do Oriente Próximo e da Ásia Menor, delas se beneficiando enormemente, em diferentes períodos. Basta lembrar as relações de intercâmbio recíproco forjadas nas lutas de conquista e libertação com a Pérsia (atual Irã); no expansionismo macedônio de Felipe, e principalmente de Alexandre, este último, que havia sido instruído por Aristóteles, uma vez subjugada a Grécia, tendo promovido encontros culturais importantes como no Egito, ao qual legou uma dinastia grego-ptolomaica; com o domínio do sul da península itálica (Magna Grécia), que haveria de unificar-se sob o Império Romano e submeter politicamente os gregos, para deles depender culturalmente; com as sociedades que habitavam a Ásia Menor (Trácia, ao norte; Lídia, do lado leste do Egeu) e com a África mediterrânea, com destaque para Cartago e Alexandria, tudo isso sem contar períodos posteriores de influência cultural islâmica no Ocidente. O fato é que comércio e guerra, únicas formas de superar os limites de uma insuficiente produção agrícola, levaram a Grécia unificada a expandir seu domínio cultural, militar e econômico a esses territórios. Isso se fez a despeito de os gregos terem experimentado poucos momentos de absoluta paz, já que, por muito tempo, tiveram de dedicar atenção às invasões persas e desgastar-se internamente com as escaramuças entre Esparta e Atenas.

As diferenças, no entanto, não se esgotam no geográfico nem na diversidade cultural mais saliente experimentada pelos gregos. Em matéria de religião, o paganismo primitivo na

³² Embora Jardé (1977, p. 63), escreva que “Não dispomos de nenhum elemento que nos possa informar se a Grécia recebeu alguma influência do Oriente, no campo das letras”, e apenas reconheça “assim como sucedeu no campo das artes”, a tradutora apõe, à mesma página, nota em que esclarece: “Em nossos dias, já não podemos ser tão céticos. As descobertas arqueológicas e as decifrações em curso de textos [...] hititas, sumerianos, egípcios e até micênicos, têm demonstrado que as várias civilizações do Oriente Próximo, no decorrer do segundo milênio, mantiveram contatos que nos permitiram aceitar também o intercâmbio de temas, tradições, mitos e processos de composição poética”. A tradução brasileira não apresenta a data do original francês.

Grécia assemelhava-se ao de outros povos da Antiguidade: “Adoravam-se ídolos, árvores ou pedras, animais sagrados; procurava-se apaziguar as forças invisíveis do mundo, recorrendo a cerimônias mágicas”. (JARDE, 1977, p. 125). No entanto, inovam os gregos ao estabelecer um panteão de deuses, cujas formas, comportamentos e organização hierárquica, a não ser pela sua condição de imortais e por sua força e beleza ampliadas, inspiram-se diretamente na constituição física, social e moral dos homens – tratava-se de um antropomorfismo que, a rigor, produziu uma mitologia, e não propriamente uma religião, já que esta costuma ser definida por suas características totalizantes e pela vigência de um pensamento dogmático e moralista. Deuses humanamente configurados representariam, desde logo, as aspirações a um pensamento racional e deixariam desamarrada a mentalidade grega para que as práticas humanas fossem explicadas em seus próprios termos: “[...] as epopéias homéricas haviam tornado os deuses inteligíveis e afastado o terror relativo a forças obscuras e incontroláveis”, como afirma Kangussu (REVISTA CULT, 2006, p. 54).

Uma fonte fundamental da unidade e identidade cultural gregas, sem dúvida, foi a língua, a despeito de coexistirem, em momentos iniciais, espécies de dialetos, até predominar, em torno do período clássico, o dialeto ático (*koinè*), condição cultural derivada da importância política e econômica de Atenas. Não à toa, os gregos designavam os outros povos como bárbaros, termo que advém de *barbarói* (aquele que balbucia, por extensão, aquele que fala uma língua incompreensível). O fato é que “[...] um grego era sempre entendido por outro grego, quer falasse este ou aquele dialeto”. (JARDE, 1997, p. 61). A reintrodução da escrita, agora com base na estrutura fonética, mais fácil de transmitir e de aprender, representou um importante fator de desenvolvimento cultural para aqueles povos que tinham o comércio e a guerra como atividades principais:

A escrita já existira na Grécia no período micênico, restrita aos escribas, mas desapareceu com a invasão dórica. Ao ressurgir no final do século IX ou VIII a.C., por influência do alfabeto fenício, gerou uma nova idade mental, ao permitir maior abstração, propiciar o confronto das idéias e estimular o espírito crítico. (ARANHA, 2006, p. 59)

A Grécia também é considerada a fonte primária da literatura ocidental, tendo Homero (*Iliada* e *Odisséia*) e Hesíodo (*Os trabalhos e os dias*, *Teogonia*) como seus inauguradores³³, e da História, contando com Heródoto como seu criador³⁴, entendida como experimento intelectual diverso da literatura. Platão considerava Homero o educador de todos os gregos, a educação pelo mito, dotada de um sentido heróico e épico, destinada a fundar uma noção cívica, a pátria grega. Mesmo entre os clássicos gregos da literatura é possível perceber as tensões políticas de um conhecimento em transição, em razão das mudanças sociais que se processavam na Grécia, a crer nas observações de Manacorda (2004, p. 44) sobre Hesíodo, a quem considera “[...] cantor não da civilização heróica [a de Homero], mas da civilização agrícola [...] O seu poema “Os trabalhos e os dias” constitui um testemunho excepcional de uma moral do trabalho, contra os poderosos e os prepotentes”. À frente, identificando modelos ideais de educação que tenderiam, posteriormente, a rivalizar-se, informa que se assistia

³³ Embora Jardé (1977, p. 63), escreva que “Não dispomos de nenhum elemento que nos possa informar se a Grécia recebeu alguma influência do Oriente, no campo das letras”, e apenas reconheça “assim como sucedeu no campo das artes”, a tradutora apõe, à mesma página, nota em que esclarece: “Em nossos dias, já não podemos ser tão céticos. As descobertas arqueológicas e as decifrações em curso de textos [...] hititas, sumerianos, egípcios e até micênicos, têm demonstrado que as várias civilizações do Oriente Próximo, no decorrer do segundo milênio, mantiveram contatos que nos permitiram aceitar também o intercâmbio de temas, tradições, mitos e processos de composição poética.” A tradução brasileira não apresenta a data do original francês.

³⁴ Jardé (1977, p. 78) advoga outra posição: “Tucídides é, de fato, o primeiro historiador [...em] exílio forçado, começou, então, a escrever a história da guerra do Peloponeso [...]”, ressaltando a situação de cronista mais fiel aos eventos dos quais efetivamente participou, diferentemente de Heródoto, “[...] cuja obra ainda está bastante próxima da epopéia”. (id.ib.).

[...] a um conflito entre as duas tradições culturais, a dos aristocratas guerreiros e a do povo dos produtores. A esse conflito se entrelaçará um outro que, com base social semelhante, dará origem à polêmica entre a excelência por nascimento e a excelência adquirida, entre virtudes inatas e virtudes aprendidas, entre natureza e educação. Neste conflito aparecerá o desprezo dos espíritos conservadores por qualquer ascensão das classes populares através da aprendizagem. (op. cit., p. 45).

Boa parte dessa superação grega pode ser tributada a sua estruturação política, desde cedo descentralizada. De fato, a constituição de diversas cidades-estado independentes, governadas por seus respectivos reis e leis, embora alternassem períodos de beligerância e de apoio mútuo entre si, ensejaram distintas experiências de poder e, correspondentemente, de relação com o conhecimento e experimentação educativa, sem constituir um empecilho definitivo para a geração de uma identidade grega. A pólis constituía uma realidade tanto política, econômica e militar quanto cultural, com algumas variações de uma cidade-estado para outra. Foi nessa estrutura político-administrativa que se começou a exercitar uma atividade que distinguiria essa civilização das anteriores: o pensamento radicalmente racional, centrado na intenção política – que a filosofia virá fecundar –, e com ela a figura de um habitante qualitativamente diferente, o cidadão:

A pólis se constituiu com a autonomia da palavra. Não mais a palavra mágica dos mitos, concedida pelos deuses, mas a palavra humana do conflito, da argumentação. A expressão da individualidade por meio do debate engendrou a política, libertando o indivíduo dos desígnios divinos para que ele próprio pudesse tecer seu destino na praça pública. A instauração dessa ordem humana deu origem ao *cidadão da pólis*. (ARANHA, 2006, P. 59-60 – grifos no original).

Efetivamente, a história política da Grécia se faz num trânsito, gradativo e intermitente, de um poder aristocrático ligado aos donos de terras à ampliação do poder popular baseado na presença da *demo*, o povo simples, majoritariamente constituído de camponeses (que também serviam às guerras) e artesãos, passando pelos desejos de representação dos comerciantes que enriqueciam no passo das conquistas militares. A estrutura descentralizada das pólis favorecia o jogo de pressões políticas desses outros estratos sociais, levando à construção de espaços de participação em assembléias que deliberavam publicamente sobre os temas de interesse geral (da *res publica*) e elegiam representantes para seus organismos políticos: as *bulé* (espécie de conselho de Estado e comissão executiva), para os atenienses, gradativamente mais amplas e democráticas (no sentido de inclusão da população não aristocrática), a *gerousia* (Senado, conselho de anciãos) e os *éforos* (chefes de governo), sempre mais restritos e aristocráticos, para os espartanos. Nota-se, portanto, que se foi formando um ambiente propício para que a política fosse vista como uma função pública dos cidadãos em torno de seus interesses, e não como um espaço de comunicação dos desígnios dos poderosos e dos deuses – a política passava a expressar-se como atividade fundamental da pólis e seu exercício representava a responsabilização de todos pelas coisa pública, especialmente na cidade de Atenas. Nesse contexto, política e cidade, ou a política na cidade, tinha o sentido pedagógico de formação do cidadão.

Os registros sobre a história da educação e do conhecimento na Grécia repetem, inicialmente, características identificadas nas outras civilizações. Pela circunstância de a vida nas *póleis* gregas estar fixada nos fazeres da guerra e do comércio – talvez se diga melhor assim: do comércio pela guerra –, a educação que despontou no início foi a do guerreiro. A esta veio a somar-se, ao tempo dos sistemas mais inclusivos de decisão política, a do homem público, o cidadão, com a preocupação fundamental de prepará-lo para exercer, e bem, o direito da palavra nas assembléias públicas. No entanto, cabe apontar uma distinção entre a

educação grega e a das outras culturas antigas, já que na Grécia, segundo Manacorda (2004, p. 41), “Encontraremos, antes de tudo, a separação dos processos educacionais segundo as classes sociais, porém menos rígida e com um evidente desenvolvimento para formas de democracia educativa”.

Esparta e Atenas, que viveram em intermitente estado de guerra, são os melhores exemplos dos caminhos que a cultura grega foi trilhando ao longo de seu processo de desenvolvimento. Segundo Jardé (1977), “A rivalidade entre Esparta e Atenas decorre da oposição de raças, entre dórios e jônios; de governos, entre uma aristocracia e uma democracia; de política externa, entre um império marítimo e um continental”.

Os espartanos possuíam solo mais propício à agricultura; no entanto, durante muito tempo encerrados em suas fronteiras e sob um sistema político aristocrático, apequenaram seus horizontes intelectuais, desenvolvendo um espírito belicoso e uma vida sem luxos. Isso levou a uma educação militar e física, permeada por castigos corporais, senso de obediência cega e desprezo pelo culto à beleza e ao pensamento contemplativo; por isso, dedicaram mais atenção à educação para a guerra e aos esportes militares que seus rivais atenienses. Em Esparta, a educação dos meninos e também das meninas era responsabilidade do Estado. Apartados dos pais a partir dos sete anos, eram agrupados em classes e recebiam uma instrução comum, voltada a formar bons soldados. Estudavam parcamente os poemas de Homero e outros como base da formação espiritual, e concederam ampla atenção aos exercícios físicos e ao treinamento militar – correr, saltar, lançar dardo ou disco e participar de competições esportivas. Alimentação frugal, castigos físicos e exposição às intempéries completavam o quadro da educação espartana, o qual, conjugado a uma educação estatal centralizada e militarizada, não permitiu aos espartanos aprimorar-se intelectualmente.

Os atenienses, vivendo num território mais árido para a agricultura e estando voltados diretamente para o mar Egeu, dedicaram-se mais precoce e permanentemente ao comércio e à

guerra, esta atividade quase um sinônimo daquela. Nesse contexto, encaminharam-se para uma educação estética, filosófica e artística, sem descuidar, obviamente, dos mistérios pedagógicos necessários aos tempos belicosos e ao comércio. No entanto, o Estado não se imiscuia diretamente na educação dos meninos, reservando-se o papel de organizador das escolas particulares e obrigando os pais a fornecer a educação elementar, que também era extensiva à maioria da população: “[...] prova-o bem o ditado popular que punha no último lugar da sociedade ateniense quem não sabia nem ler nem nadar”. (JARDÉ, 1977, P.210). Nessas escolas, custeadas pelos particulares, aprendiam-se as letras, a música e a ginástica. O ensino da leitura, da escrita e das contas ficava a cargo do *grammatistés*; as fontes do aprendizado moral e cívico eram, basicamente, as sagas dos heróis com Homero e Hesíodo, e os textos das leis, com Sólon (séc. VII a.C.); o citarista ensinava a tocar a flauta e a lira e a cantar e declamar. Uma vez adolescentes, aos doze anos, podiam assistir a palestras ministradas pelos *paidotribes* e severamente vigiadas pelos magistrados; aos catorze, praticavam a ginástica com frequência. Os meninos eram levados à escola pelo pedagogo, geralmente um escravo, quando não um tutor ou o próprio pai. Derivar dessa prática o conceito de pedagogia como atividade ligada à formação explica-se pelo fato de, freqüentemente, os pedagogos atuarem como comentadores dos conhecimentos escolares das crianças, extrapolando a função mais evidente de meros acompanhantes, até porque não era raro contar com escravos que haviam sido cidadão livres – e, eventualmente, cultos – em outras cidades até virarem prisioneiros de guerra. Porque podiam pagar, os jovens ricos sempre podiam aprofundar seus conhecimentos, ultrapassando a educação elementar, nas escolas dos retores ou com os sofistas, aqui residindo os rudimentos do que poderíamos chamar de ensino superior ou estudos superiores.

As duas cidades se valiam de uma estrutura social escravista, o que permitia às elites, e mesmo aos cidadãos em geral (dos quais estavam excluídos os não-livres, os estrangeiros e

as mulheres), dedicar-se aos negócios públicos e do comércio, à guerra e, especialmente, ao livre-pensar. Não é por acaso que esse tempo livre das tarefas de produção, chamado *scholé* (ócio ou lazer) pelos gregos, se consagraria como o termo que designaria o local por excelência da educação, a escola. Vale aqui a observação atualizadora de Coelho (1999, p. 144 – grifos no original):

Lazer não é o contrário de atividade, mas o contrário de ocupação (*ascholia*), aquele tipo de atividade realizada não *para si mesma*, como a atividade do lazer, mas *para* (se conseguir) *alguma outra coisa*. Lazer, assim, entra em contraste com o trabalho, a guerra, o comércio.

Por muito tempo, Atenas e Esparta foram os reinos mais poderosos da região, dirigindo as forças militares federadas contra exércitos inimigos e patrocinando com mais frequência os esforços de guerra, valendo-se, obviamente, das melhores partes dos botins que ela propiciava. A precedência ateniense se fez valer não só pelas vitórias alcançadas contra os persas, mas também por sua superioridade econômica e, principalmente, cultural, gerando o modelo helênico de cultura que veio a constituir, no fundamental, o produto de exportação da Grécia e um instrumento eficaz de permanência no tempo. Não seria leviano concluir que, em boa medida, a precedência ateniense se vinculou às possibilidades educativas que aquela pólis pôde oferecer a seus cidadãos, e isso, por sua vez, relaciona-se à composição mais aberta e mais móvel das classes sociais, num ambiente político mais favorável ao debate político – investimentos educativos e liberdades públicas parecem compor o cardápio intelectual do desenvolvimento ateniense, por extensão, grego.

O papel da filosofia foi fundamental para essa configuração cultural e para o destino da atividade pedagógica entre os gregos, constituindo decisivo legado à cultura ocidental. Mas aqui cabe apontar a genética desse produto intelectual, imergindo-o nas situações de

intercâmbio cultural do mundo grego para relativizar a idéia da exclusividade, e mesmo da preponderância, de Atenas em sua constituição original. Recorremos novamente a Marshall (REVISTA CULT, 2006, p. 51), que é claro ao afirmar que “O epicentro da Filosofia grega não está na Grécia européia, e sim na asiática, nas costas da Jônia”. De fato, os primórdios de uma reflexão que, inicialmente metafísica, voltada à observação mais sistemática dos fenômenos naturais, constitui-se filosófica, podem ser percebidos na procedência dos primeiros filósofos, denominados pré-socráticos: Tales de Mileto (624-548), considerado o primeiro filósofo, criou a Escola de Mileto, cidade da Ásia Menor, na qual estudaram Anaximandro e Anaxímenes, e cuja teorização se concentra na busca do princípio dinâmico que animaria os objetos naturais; Pitágoras (580-497), nascido na ilha de Samos, na Jônia, organizou um movimento intelectual, político e religioso em Crotona, na Itália meridional, desenvolvendo conceitos acerca da Matemática e da Astronomia; Heráclito (540-470), que teria iniciado a compreensão da dialética como luta de opostos, nasceu em Éfeso, colônia grega oriental; Parmênides (530-460) nasceu em Eléia e construiu a chamada escola eleática, introduzindo a idéia de que o Ser é o pensar; Demócrito, de Abdera, colônia grega da Trácia a noroeste do Mar Egeu, teria desenvolvido o atomismo, como seqüência lógica do monismo milesiano (da Escola de Mileto).

Como se vê, os primeiros filósofos (que, com alguma liberdade, podemos designar naturalistas) nasceram, e praticamente todos produziram, na porção oriental do mundo grego, ou desenvolveram suas idéias com base nas teses propostas nas escolas orientais, permitindo a Marshall (in REVISTA CULT, 2006, P. 53) escrever, em tom crítico, que as interpretações eurocêtricas “[...] que magnetizaram os estudos antigos por muitos séculos, já desconstruídos por severa crítica historiográfica [...] não nos podem mais ocultar a orientalidade exuberante do mundo grego”. Essa orientalidade, como já fizemos notar com outros autores, decorre do reconhecimento da importância cultural dos povos mesopotâmicos, construída em séculos de

prosperidade econômica viabilizada pela estratégica localização no cruzamento de rotas comerciais que conectavam Mediterrâneo, Ásia Menor, Oriente próximo e distante. O pioneirismo da porção jônica dos domínios gregos, que também chegou a ser fecundada culturalmente pelas invasões persas, resulta das condições da região:

[...] de solo muito pobre, exigiam a criação de cidades voltadas para a indústria, o comércio e o intercâmbio com outros países, o que também para que aí se operassem, mais cedo que em outros lugares, determinadas transformações [...] era extremamente importante o desenvolvimento de novas técnicas a serem aplicadas na produção de mercadorias, na navegação e no comércio. (ANDERY et al., 1996, p. 36).

Evidenciam-se, assim, na porção jônica do mundo grego, as mesmas condições geográficas que afetavam Atenas e que não a impediram, quem sabe tenham estimulado, de avançar na construção e difusão de um conhecimento mais amplo e de uma pedagogia menos essencialista e abstrata. Destarte apresente intenções de legitimação e separação (de conteúdos, objetivos e públicos), não constituiu uma condição fortuita o uso, entre os gregos, de três termos para identificar conhecimento: *doxa*, referia-se à simples opinião, disponível e acessível aos sentidos e própria para as conversas informais; *epistème*, que se relacionava ao conhecimento estritamente científico, fruto de um trabalho mais minucioso de observação, classificação e sistematização, e *sophia*, o conhecimento dos sábios que, desvinculado de qualquer utilidade, constituía um conhecimento superior atinente aos princípios que governavam a vida dos homens e a dinâmica do mundo natural, uma sabedoria verdadeira, com, o fito de propor a descoberta da verdade.

Nesse exato período de ‘nascimento’ da filosofia na Jônia, estavam os atenienses mais preocupados com a guerra e o comércio. Rapidamente, no entanto, especialmente no período denominado clássico, puseram-se entre os grandes produtores e difusores de conceitos e

teorizações filosóficas, que podem ser tributados às condições favoráveis que a cidade oferecia: cidadania progressivamente ampliada, prosperidade econômica, gosto pelas artes e a cultura, interesse e participação mais ativos nos debates públicos. Nesse quadro, sua produção filosófica se fez num corte menos naturalista e mais político, compondo, por assim dizer, uma pedagogia política. Primeiro com os sofistas (sábios) que, perambulando pelas cidades, vendiam suas prédicas àqueles que se dispusessem a pagá-los (estariam aqui os primeiros professores? E /ou os primeiros dotados de autonomia pedagógica?). Esses pensadores, no entanto, foram criticados por Sócrates justamente por cobrarem pelas aulas, mas também, e principalmente, por se preocuparem muito mais com as formas de um discurso que se provasse eficiente nos debates públicos do que com o ensino dos argumentos destinados à descoberta da verdade e da virtude. O que Sócrates buscava afirmar era a idéia de que o conhecimento superior não poderia ser objeto de comércio, pois ele deve estar vinculado ao exercício de um pensar livre, desinteressado das questões mundanas, dos interesses e da utilidade, a não ser a mais nobre intenção de formar pessoas virtuosas, num esforço questionador dirigido a si mesmas – “conhece-te a ti mesmo”, teria dito o velho filósofo. A trajetória educativa de Sócrates atraiu a ira dos poderosos, que viam em seus ensinamentos um libelo contra a ordem e a moral atenienses, desinteressando os jovens da vida política, portanto desviando-os da formação para o comando.

Os seguidores de Sócrates (que nada deixou escrito) seguiriam linhas diferentes de embate filosófico. Platão e Aristóteles, respectivamente mestre e discípulo, que se tornaram os pensadores mais influentes na formação da civilização ocidental, entre outros motivos por tratarem da questão pedagógica, preocupavam-se em promover conhecimentos úteis para a restauração da ordem política e moral da pólis. Ambos fundaram escolas que acabaram por constituir as duas linhas fundamentais em que se dividem, ainda hoje, os formatos e objetivos da atividade educativa. Na Academia platônica, focava-se o ideal de formação de filósofos

que se habilitariam como ocupantes do poder, uma vez que seriam os únicos que poderiam alcançar o verdadeiro conhecimento, aquele que, disposto na ‘alma’ de cada cidadão, viria à luz pelo esforço de reflexão filosófica. Tratava-se de recordar e tornar inteligível uma essência que repousava, embrutecida e cegada pelas aparências do mundo sensível, na alma individual, embora poucos possuísem essa capacidade de superação – o conhecimento, de fato, era para poucos. Entendia o filósofo que a realidade, o mundo sensível, não existia fora das idéias que lhe dão inteligibilidade, denotando uma posição criticada como idealista. Por isso, seu método era estritamente dedutivo, pois indicava partir de conceitos essenciais – o Belo, o Bom, o Justo – para iluminar sua presença na materialidade do mundo, já que eles existiam independentemente da vontade humana e estavam dados para todo o sempre, cabendo descobri-los pela filosofia.

Aristóteles divergirá do mestre e abrirá sua escola, o Liceu. Convencido de que mundo sensível e mundo inteligível constituíam uma unidade e atraído pela diversidade das formas naturais e sociais, entendia que a verdade poderia ser conhecida a partir da sistemática observação dos fenômenos tal como se mostram à sensibilidade humana. Seu método era diametralmente oposto ao de Platão: propunha o estudo das diversas manifestações dos fenômenos para, a partir da diversidade de suas partes constitutivas, conhecer as regularidades do real e estabelecer leis gerais que pudessem explicá-lo, conformando o método indutivo. O deslocamento proposto por Aristóteles de um conhecimento dado e imutável das essências, sintetizado nas idéias, como defendera Platão, para o conhecimento das coisas que se ofereciam a nossa sensibilidade, da matéria em movimento, constituiu os pilares de uma reflexão filosófica que renderia fortes contendias teóricas séculos à frente, a opor, grosso modo, idealistas e materialistas, filósofos e cientistas. De toda maneira, a filosofia natural de Aristóteles, que produziu descrições alentadas de plantas e sistemas políticos, não se deixaria aprisionar pelas malhas do real, voltando ao terreno das idéias como o solo confiável da

verdade: “[...] ‘o conhecimento depende da percepção do universal’. O particular era o objeto próprio da descrição (*história*) [...] sobre cuja base se podem fazer generalizações, mas que não fornece por si mesmo conhecimento verdadeiro”. (BURKE, 2003, p. 183).

Outras linhas filosóficas foram sistematizadas na Grécia e teriam certa vigência entre as elites do Império romano, nomeadamente estoicismo e epicurismo.

De todo modo, não se pode esquecer que tanto os esforços educativos quanto os filosóficos da Grécia daqueles tempos propugnavam, no geral, uma educação seletiva, uma escola para a classe governante, que se prepara para o poder, outra para os produtores, treinando-os para o trabalho.

Cabe um breve comentário sobre dois traços importantes da relação educação/sociedade na Grécia: de um lado, a presença dos escravos na educação, não só como os pedagogos que acompanhavam as crianças à escola e as auxiliavam no estudo, mas que também, não raro, eram encaminhados como aprendizes à instrução profissional por interesse de seu dono, já que o trabalho (o fazer) era indigno para os bem-nascidos; de outro, a fundamentação, na filosofia, do que se poderia entender como ensino superior, na medida em que a educação das elites estava pautada, segundo Manacorda (2003, p. 57), naquelas disciplinas que, elevando e convertendo o espírito, permitem atingir a “[...] disciplina suprema, a dialética ou filosofia, da qual todas são simples premissas (*propaidéia*) e que prescinde de qualquer elemento sensitivo. Esta é a *paidéia* dos filósofos”.

Com essas restrições em mente, ainda é possível identificar a civilização grega como aquela que conseguiu dar um passo à frente no que se refere a conceituar o conhecimento, a organizar métodos e programas de ensino e a ampliar, com os espaços escolares, sua difusão a segmentos mais ampliados da sociedade do período, vis-à-vis as mudanças econômicas e o aperfeiçoamento de mecanismos mais democráticos de poder. Também se deve a eles a sistematização de um conhecimento superior que orientaria a produção intelectual de

civilizações posteriores. Essa obra cultural de porte nada desprezível constituiria o patamar elevado a partir do qual os romanos aportariam sua contribuição.

2.3 A *HUMANITAS* ROMANA

Fundada, provavelmente, em 753 a.C., Roma formaria tanto uma cidade quanto um império. Os ecos da cultura grega já se fazem sentir no próprio mito de criação dessa cidade, em qualquer das versões adotadas. Rômulo, criado por uma loba com seu irmão Remo, a quem viria a assassinar, seria filho do deus da guerra e neto de um lendário herói de Tróia, Enéias. Este, após vagar durante anos em busca de um lugar em que pudesse criar uma cidade, por solicitação e em honra de seus deuses, funda Lavínio, cidade de onde se teriam originado albanos e romanos (COULANGES, 2000). Sua saga e a condição de fundador da cidade de Roma, como agente inspirado diretamente pelos deuses, seriam imortalizadas na obra fundadora da literatura romana, *Eneida*, de Virgílio.

Desconsiderada a mitologia, uma das explicações históricas trabalha com a hipótese de Roma ter sido fundada “[...] na região do Latium por chefes etruscos que teriam unido numa única comunidade diferentes povoados de sabinos e latinos [...]” (FUNARI, 2004, p. 82-83), que, por sua vez, eram de ascendência indo-ariana e estavam instalados numa região de bastante fertilidade agrícola, o que teria permitido desenvolver a criação de gado, “[...] a tal ponto que toda a península era chamada de “Terra dos Vitelos”, Itália”. É persistente a presença grega por meio dos etruscos, civilização avançada que ocupou o norte e o centro da península itálica (atual Toscana, de *Tusci*, nome original dos etruscos), sediada ao lado do mar Tirreno (derivado de *Tirrenoi*, nome grego para aquele povo, provavelmente derivado de Tirrenos, filho de um rei da Lídia – atual Turquia – que, preocupado com a fome de seu povo,

tê-lo-ia enviado em busca de uma terra que pudesse alimentá-lo)³⁵, cujos reis dominaram a região do Lácio da fundação de Roma até o ano de 509 a.C., quando foram vencidos pelos aristocratas romanos e instaurou-se a República.

Evidencia-se uma trajetória histórica comum a todas as civilizações antigas, a de constituir, ao lado de um rio, aqui o Tibre, uma sociedade sedentária baseada na agricultura e na construção de uma *urb* (cidade). A lenda de uma cidade construída por mandato divino, resultado da escolha dos deuses de Enéias, cuidou de estabelecer o mito de origem e de fazer com que todos compartilhassem língua e noções comuns de destino, pátria e cultura.

Com a República (509 a 27 a.C.) e o progressivo domínio sobre os territórios peninsulares ocupados por etruscos e pelas várias cidades coloniais gregas (Magna Grécia), os romanos se unificam sob uma mesma língua e Estado, para iniciar uma saga de quase mil anos no Ocidente e de mais de um milênio no Oriente. A eles devemos, com mais tantas outras coisas, as línguas latinas, entre as quais o português que falamos, e a sistematização das bases das leis até hoje ensinadas nas escolas de Direito.

A educação romana será, de todo modo, marcada por esse destino apontado por seus deuses protetores:

Em Roma a educação moral, cívica e religiosa, aquela que chamamos de inculturação às tradições pátrias, tem uma história com característica próprias, ao passo que a instrução escolar no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega. Com as palavras de Cícero podemos dizer que ‘as virtudes (*virtutes*) têm sua origem nos romanos, a cultura (*doctrinae*) nos gregos’. (MANACORDA, 2004, p. 73).

³⁵ Devemos essas informações sobre os etruscos à Revista História Viva (2004, ano I, n. 4, p. 52-57), em texto de autoria de Alexandre Grandazzi (Paris IV – Sorbonne), que lembra as várias versões sobre a origem desse povo: “Estas são, no essencial, as teses da Antiguidade sobre a origem dos etruscos: para alguns, os mais numerosos, ela é oriental; para outros, ela se situa na Grécia; para um terceiro grupo, ela está no norte da Europa”. Sobre a relação com os gregos, propõe, no mesmo texto, uma versão mais afirmativa: “Um escritor grego do século V a.C., Hellanico, chamava os etruscos de pelasgos: sob este vocábulo, a Antiguidade designava um povo que teria vivido na Grécia antes da chegada dos helenos [...] desde o século VIII a.C. e durante toda a sua história, os

Desde cedo, estiveram os romanos vinculados à propriedade da terra e à noção de uma família ampliada, comandada pelo poder do pai (o *pater familias*), constituindo um domínio territorial em que estavam incluídos, além da família nuclear como a conhecemos, os animais, os vegetais e todos os agricultores e eventuais agregados (os chamados clientes, cidadãos livres e pobres que serviam ao dono das terras em troca de algum tipo de apoio material). Nesse contexto, os primeiros momentos dessa civilização indicam a educação infantil como obra doméstica, reservadas às mães, eventualmente às nutrizes ou parentes próximas, as tarefas de ensinar aos filhos as primeiras letras, passando ao pai maior responsabilidade a partir dos sete anos, quando as crianças começavam a aprender, com a força do exemplo paterno, as virtudes cívico-familiares e as histórias dos deuses – tradições familiares e pátrias, exercícios militares e físicos, ensino das leis e das artes do falar e do fazer ligadas à política, como já vimos em outras culturas. Tal prática era coonestada pelo poder, até porque a família era o centro mais íntimo do culto aos deuses e às tradições, o átomo doméstico que representava e reproduzia a ordem instituída pelo Estado romano. Essa fórmula pedagógica é confirmada por Manacorda (2004, p. 77), nos seguintes termos emprestados de Varrão: “Encontraremos aí a *formula puerilitatis*, isto é, os graus da infância com seus assistentes adultos: ‘a obstetra traz à luz, a nutriz cria, o pedagogo educa, e o mestre ensina’”.

Não foi sem resistência que os romanos puseram seus filhos a estudar com preceptores gregos, a essa altura escravizados, pois não confiavam deixar sua educação, como o fizeram amplamente aqueles, a cargo de escravos, assim como também desconfiavam da educação dada por estrangeiros. De qualquer maneira, as ausências crescentes e longas dos pais, a serviço do Estado imperial, foram gradativamente levando a educação dos pequenos ao formato utilizado pelos gregos, com estes agora, em situação inversa, ocupando o papel de

etruscos estiveram em estreito contato com os gregos, e foram muito influenciados pela civilização helênica, que tentaram imitar em vários domínios.

escravos-pedagogos. Manacorda (2004, p. 78) entende ser bastante provável que “[...] a evolução histórica foi do escravo pedagogo e mestre na própria *familia* ao escravo mestre das crianças de várias *familiae* e, enfim, ao escravo *libertus* que ensina na sua própria escola”. Ensinando em seu próprio idioma, os escravos-pedagogos, notadamente os de ascendência helênica, foram em grande parte os responsáveis pela difusão da língua e da cultura gregas no centro do império latino, inclusive na formação por meio da escola³⁶.

Mesmo ao longo do período republicano (509 a 27 a.C.), a sociedade romana se encontrava dominada pelo poder dos patrícios (aqueles com pais), aristocratas de nascimento, e plebeus, geralmente homens livres ocupados no campo, no artesanato e no comércio, mas sem direitos políticos. Paulatinamente, foram sendo introduzidos indivíduos vencidos nas guerras de conquista na condição de escravos, provocando certa instabilidade social, especialmente em razão da substituição dos plebeus como a principal mão-de-obra da agricultura e da usurpação dos espaços de trabalho no serviço doméstico. Tal estrutura social obviamente não favorecia a mobilidade social, a não ser em casos de desempenho e devoção excepcionais nas lutas militares ou de uma simpatia extrema conquistada junto ao *pater*. Nesse quadro, não seriam destituídas de impactos futuros as conquistas populares alcançadas, desde cedo, por esse segmento social. Por volta de 450 a.C., um conjunto de regras de convivência social, ordenamento legal e participação no poder foram publicadas, na forma de tábuas, nos espaços públicos: era a Lei das Doze Tábuas, que veio a constituir-se num dos textos de fundamentação do direito romano. Em seguida, foi abolida a escravidão por dívidas e conquistada a representação política com a criação do cargo de tribuno da plebe. Embora

³⁶ Para ilustrar, ainda uma vez, a forte presença grega na educação romana e a composição sempre intercultural do conhecimento, reproduzimos, também de Manacorda (2004, p. 78) a hipótese de que, “De acordo, porém, com as afirmativas dos escritores romanos, antes desse processo de aculturação de Roma por parte da Grécia vencida (a partir do século III a .C.) teriam existido escolas em Roma, talvez sob a influência indireta dos gregos e direta dos etruscos”. E sobre a presença de uma escola, ou algo similar: “É claro que a atendibilidade histórica de todas essas afirmações, em que o elemento “escola” entra casualmente, é muito relativa; todavia, confirmam a suposição de uma influência grega e de uma influência mais recente etrusca (esta, aliás, transmitida pela cultura grega) sobre o surgimento de uma escrita e de uma cultura em Roma, e sobre a origem de uma forma de educação não –familiar, mas institucionalizada na escola”. (op.cit., p. 79).

houvesse um alargamento da participação política e, gradualmente, membros da classe plebéia fossem enriquecendo na prática do comércio e adquirindo propriedades, a aristocracia de sangue mantinha a hegemonia política, detendo o poder de fato nas assembléias que reuniam os cidadãos de pleno direito (mulheres e escravos eram excluídos, tal como na Grécia) por meio do Senado, conselho de anciãos encarregado de nomear os cônsules que exerciam o governo e demais cargos públicos. Tal situação social encaminharia, naturalmente, a um tipo de educação voltada aos interesses das elites proprietárias.

A natureza belicosa dos romanos, lançados às lutas de conquista, seu espírito prático e pouco afeito às tertúlias intelectuais, ademais de uma certa resistência conservadora em incorporar o modelo cultural grego³⁷, parece ter retardado a aparição de um estudo que se pudesse considerar superior, algo como um passo além do ensino da língua e das contas, do adestramento físico e militar: “[...] uma verdadeira escola de nível mais elevado (gramática e retórica) surgirá somente em decorrência da embaixada de Cratete de Malo, em 169 a.C.”. (MANACORDA, 2004, p. 81). O mesmo autor cita decretos do Senado romano, de 161 a.C. e de 91 a.C., em que são condenados os ensinamentos de filósofos e retores em determinadas escolas, considerados em desacordo com a tradição e costumes dos antepassados. O primeiro menciona o ensino oferecido por gregos, repondo a resistência à cultura helênica e a preocupação em ver naufragar a educação cívico-guerreira do império; o segundo refere-se a uma escola que capacita, em latim, gente do povo para a arte da palavra (a política) nos conselhos e assembléias, demonstrando o temor de ter, entre os plebeus, pessoas educadas e preparadas para o exercício do poder. Estamos às portas do regime imperial; a partir daí, a concentração de poder nas mãos dos senhores da guerra e proprietários de terra, devidamente legitimada pelas conquistas militares e pelo uso intensivo do trabalho escravo, passa a ser uma realidade ainda mais visível, dificultando o acesso dos populares à política.

De outro lado, no entanto, assiste-se a uma ação estatal que favorece, sobremaneira, o desenvolvimento das artes e das cidades – aquedutos, termas, templos, estradas e edifícios públicos –, o incremento do comércio (cada vez mais internacional) e a especialização em alguns tipos de produtos. Nesse período, temos Virgílio (70-19 a.C.)³⁷, considerado pai da literatura latina e da nacionalidade romana, sistematizador de seu mito fundacional, os poetas Horácio e Ovídio e o historiador Tito Lívio, que “[...] sofreram nítida influência helenística”. (ARANHA, 2006, p. 87). Nesse contexto, a escola “[...] torna-se cada vez mais o meio para a participação dos indivíduos, como burocratas, no poder autocrático do Estado”. (MANACORDA, 2004, p. 83). Sem revoltas ou revoluções, e mesmo a despeito do poder, tem-se uma brecha para a ascensão social e uma valorização da escola.

Persiste, no entanto, o horizonte pedagógico que vigeu entre as civilizações antigas, oriundo das divisões sociais no seio da sociedade romana, e que pode ser resumido na questão de quais são as profissões e atividades liberais consideradas dignas de ensinar a um cidadão de Roma. Desde logo, a exemplo das formulações platônicas e aristotélicas, foram expurgados dessa lista quaisquer ensinamentos destinados ao exercício de trabalhos manuais ou às atividades lucrativas, mesmo as intelectualizadas, com as exceções feitas por Cícero (cf. Manacorda, 2004, p. 85) daquelas que “[...] contêm e exigem maior sabedoria e pelas quais se adquirem boas vantagens, como a medicina, a arquitetura, o ensino de coisas elevadas, estas são nobres, mas somente para aqueles que pertencem à classe adequada à profissão”. O cidadão romano deve ser educado nas artes da ciência jurídica, das coisas militares³⁹ e da retórica, especialmente esta, vista como a arte mais nobre (entendemos, superior), por permitir

³⁷ Aranha (2006, p. 92) cita Catão (234-149 a.C), o antigo, cujas obras sobre educação são o exemplo da tradição contra a influência helênica; e, à mesma página, como Manacorda, recorda Varrão (116-27 a.C.) como pensador da educação que se situa na transição entre as duas tradições.

³⁸ Virgílio escreveu a *Eneida* por encomenda do imperador. Entusiasta da cultura grega, morreu em Brindisi quando voltava de viagem tão sonhada à Grécia. Pediu, em seu leito de morte, que sua maior obra, que considerava inacabada, fosse destruída.

³⁹ Distanciando-se do ideal grego, “A educação física merecia a atenção dos romanos, mas com características menos voltadas para o esporte e mais para as artes marciais. Em vez de frequentar ginásios, lutavam nos circos e anfiteatros. Tratava-se, afinal, de preparar soldados.” (ARANHA, 2006, p. 90).

o pleno exercício da palavra política; eventualmente, admite-se a formação em uma atividade útil, se digna for da posição aristocrática.

Entre os maiores expoentes dessa educação filosófica de corte grego figuram Cícero (106-43 a.C.) e Plutarco (45-125). Cícero, senador romano dotado de excepcional oratória e cultura cosmopolita, e que admirava a escola estóica, legou muitas obras de retórica e de ensinamento dos elementos necessários para educar um bom tribuno e um cidadão virtuoso, isto é, desenvolveu uma idéia de educação voltada para a prática política e a felicidade individual. Este último objetivo representava uma inovação, tendo em vista a precedência do coletivo, materializada nas cidades da Antiguidade: “[...] os antigos não conheceram a liberdade individual [...] O cidadão estava, em todas as coisas, submetido sem reserva alguma à cidade; pertencia-lhe inteiramente”. (COULANGES, 1998, p. 246-247). Cícero chegou a constituir modelo pedagógico do Renascimento europeu, durante o qual foi retomado o ensino clássico vazado nas humanidades. Apesar de trabalhar basicamente com elementos ecléticos da filosofia grega, Cícero é considerado “[...] um dos mais claros representantes da *humanitas romana*”. (ARANHA, 2006, p. 93).

Já Sêneca (4 a.C.-65), que foi preceptor de Nero, havia incorporado o estoicismo e buscado, na filosofia, um instrumento de bem viver; predicou, no entanto, uma educação prática e baseada no exemplo. Não seria coincidência o fato de Sêneca ter praticado suicídio a mando do imperador que ensinara, tal qual Sócrates o fizera na Grécia: em larga medida, os filósofos que propunham valores ascéticos e se preocupavam com a natureza individual pareciam ir contra a corrente hegemônica do poder, que dependia de eclipsar percepções individualizantes em benefício dos valores coletivos prescritos às massas. Plutarco, de origem grega, cuidou de fundir valores gregos e romanos a partir da biografia de personalidades importantes de ambas as culturas, a indicar um cosmopolitismo ainda acanhado, mas que acabaria por conhecer desenvolvimento mais amplo.

Quintiliano será o primeiro, na Roma imperial, a produzir com a preocupação estrita de um educador metódico. Serão deles os planos mais organizados a dispor sobre métodos e conteúdos do ensino. Baseando-se nos ensinamentos da Grécia, apóia a alfabetização e estimula o ensino da gramática; reproduz a sequência proposta pelos gregos do *trivium* e *quadrivium*, embora defina os conteúdos de modo relacional, sem especificidades, isto é, a gramática precisa ser estudada com métrica e rima, motivo pelo qual exige o concurso da música e da geometria, o estudo da língua pode ser feito em latim ou em grego, embora confesse preferir a segunda língua, a música não prescinde da dança e do canto etc.; avança para a matemática e a geometria, incorpora a filosofia natural e a retórica, nesta última residindo a escola de nível mais elevado. Os instrumentos de apoio didático desse tipo de ensino são a literatura e a poesia, e o método é a leitura e interpretação dos textos, sem deixar de utilizar, por muito tempo, o castigo e a memorização como expedientes pedagógicos. Defende, enfim, uma escola de cultura geral, enciclopédica. Nesse movimento, as leis das doze tábuas foram esquecidas, assim como a história que, de todo modo, está nos livros dos poetas como elemento diretamente inspirado pelos deuses.

É de notar que esses pensadores, com exceção de Cícero, cidadão romano, nasceram fora da sede imperial, a exemplo de Plutarco, grego, e de Quintiliano e Sêneca, espanhóis, demonstrando a pujança do Império e uma inevitável tendência ao intercâmbio cultural.

Assim, basicamente, os objetivos da formação escolar, a seletividade de públicos e conteúdos e o sadismo dos métodos dos mestres (que acabavam também sendo usados contra eles, pelos estudantes, já que seus professores eram, geralmente, escravos) eram os mesmos aqui e nas outras culturas que acompanhamos. Alie-se a isso o fato de o ensino ministrado não se relacionar com a vida dos aprendizes nem com a função social destinada aos jovens cidadãos, além de o prestígio social e a riqueza não estarem necessariamente vinculadas às habilidades difundidas nas escolas – comércio e guerra poderiam trazer riqueza, cultura não –,

gerando insatisfação e tédio entre os alunos. Manacorda (2004, p. 90) identifica um certo pioneirismo pedagógico: “[...] pode-se afirmar que em Roma nos encontramos, pela primeira vez, perante uma crítica fundamental da escola pelo que ela é [...] assistimos, enfim, ao nascimento de uma consciência crítica sobre a escola e a educação”.

A situação dos educadores escolares, premidos entre um poder concentrador dependente da propagação dos valores da cidadania imperial e das mudanças intelectuais que se processavam no interior de uma sociedade multicultural, pode ser ilustrativa dos caminhos que levaram a educação romana à construção de uma concepção humanista. Escolas particulares foram criadas a partir do século IV a.C. para cuidar do ensino elementar, reunindo professores pobres e mal remunerados, os *ludi magister*, mestres do ensino pela brincadeira, por assim dizer. Com a expansão militar dos dois séculos antes do cristianismo e o consequente contato com a cultura helênica, professores de origem grega passam a ter precedência, instituindo as escolas dos gramáticos: o ensino literário a partir dos clássicos gregos, a arte do bem falar e do bem escrever (tanto em grego quanto em latim) e a presença das chamadas disciplinas reais (das coisas concretas) passam a ocupar as escolas – estamos na iminência do ensino enciclopédico grego, da formação pautada numa educação geral, em que ciências e humanidades ocupam algum espaço. Paulatinamente, percebendo a importância de educar os cidadãos romanos não somente para as tarefas militares, mas também para a administração do império, o Estado, que de início apenas supervisionava o ensino, passou a subvencioná-lo. É assim que, no primeiro século de nossa era,

[...] Vespasiano liberou de impostos os professores de ensino médio e superior e instituiu o pagamento a alguns cursos de retórica [...] Trajano mandou alimentar os estudantes pobres. Mais tarde, outros imperadores legislaram sobre a exigência de as escolas particulares pagarem com pontualidade os professores e também definiram o montante a lhe ser pago.

Coube ao imperador Juliano (ano 362) praticamente oficializar toda nomeação de professor, feita pelo Estado. (ARANHA, 2006, p.91).

Data do fim do período pré-Cristo e se estende pelo Império, o aparecimento de uma educação superior, centrada na retórica (escola do *retor*, professore de retórica, mais reconhecido e bem pago), no modelo de formação adotado por Cícero. No período imperial, esse ensino se desenvolve abrangendo a filosofia e a criação de cátedras em várias áreas: medicina, matemática, mecânica e direito. Esta última disciplina, especialmente, tornara-se fundamental para arbitrar os constantes conflitos administrativos que ocorriam nos vários domínios do Império, conflitos que envolviam, no mais das vezes, os diferentes valores culturais dos povos. É por esse motivo que, “[...] já no Império era exigida a formação sistemática por quatro ou cinco anos, tal a complexidade da nova ciência do direito, desenvolvida em grandes centros de estudo como Roma e Constantinopla”. (ARANHA, 2006, p. 91).

No primeiro século da era cristã, o poder romano já abrangia um domínio de dimensões intercontinentais, consolidando seu poder sobre as terras mediterrâneas (*il Mare Nostrum*), chegando à ponta atlântica da Europa ocidental, estendendo-se sobre as grandes ilhas da Bretanha, abrangendo terras do Oriente Médio, da Ásia Menor e da região mesopotâmica – consagrava-se a expressão “todos os caminhos levam a Roma”. O império dominava, então, uma verdadeira babel de culturas e línguas, que apenas cresceu em tamanho e complexidade à medida que se iam conquistando novos e mais distantes territórios. Diferentemente da estratégia de dominação grega, baseada na constituição de colônias autônomas (no formato das cidades-estado) em que se difundia a cultura grega, e em boa parte talvez por causa da enorme extensão do império, os romanos souberam manter a dominação com base na incorporação dos povos vencidos ao seu regime político e incluí-los na concepção de cidadania imperial. Enquanto a Grécia nunca se constituiu em uma nação,

Roma desenvolveu a concepção de império: não havia discriminação dos vencidos, mas lhes era conferido o direito da cidadania romana, em troca do pagamento de impostos. A extensão dos direitos de cidadania aos habitantes livres de todo o império, em 212 de nossa era, constituiu mais um fator de turbulência para o governo central, na medida em que incorporava realidades muito distintas, política, econômica e culturalmente; mas, ao mesmo tempo, significou a construção e a vivência de uma concepção de civilização que abarcava a todos e a todos se abria, dotada de uma cultura universal, a exportar e importar, permanentemente, conceitos, idéias e modos de vida distintos, promovendo uma zona mundial de intercâmbio cultural que viria a ser denominada *humanitas*, “[...] no sentido literal de humanidade e, mais propriamente, de educação, cultura do espírito –, algo equivalente à *paidéia* grega”. (ARANHA, 2006, p. 89).

Assim, o percurso educativo dos romanos, numa evolução que acompanha o prestígio e o declínio de sua civilização, pode ser sintetizado segundo a periodização proposta por Aranha (2006, p. 88 et seq.): a educação patriarcal e doméstica dos primeiros tempos foi sucedida pela forte influência grega, que provocou resistências dos conservadores da tradição, para, por fim, evoluir para uma fusão das culturas romana e helênica, fecundadas por elementos orientais e com a preponderância dos valores gregos. Ao mesmo tempo, revela-se aqui uma evolução e continuidade, a constituir a originalidade romana: a capacidade de fundir elementos endógenos e exógenos, renovando a reflexão e a prática pedagógicas, embora sem uma linearidade evolutiva, com avanços e recuos, incorporações e resistências, marca constante na trajetória do conhecimento, por extensão, do pensamento pedagógico e da prática educativa.

Com o fim da dominação romana no Ocidente, as influências da religião cristã e a relativa importância que assumirá o lado oriental do Império, com sede em Constantinopla,

evidenciam-se, mais uma vez, a trajetória não-linear do conhecimento e os impactos em sua produção e difusão.

2.4 TREVAS NAS CIDADES E LUZ NOS SEMINÁRIOS – A EDUCAÇÃO NA ALTA IDADE MÉDIA

Se não levarmos em consideração as hipóteses endógenas da derrocada do poder romano – ligadas ao gigantismo e diversidade cultural do Império, à institucionalização extrema⁴⁰, aos problemas da produção econômica dos séculos III e IV, à precedência cultural de marca religiosa que se vinha desenhando, às disputas de poder entre os generais e à corrupção da máquina pública –, definiremos as chamadas invasões bárbaras como o principal motivo do declínio que encaminharia a Europa ocidental à feudalização e à gradativa perda de vigência, temporária, da cultura greco-romana⁴². Com a queda do Império, cujo marco oficial data de 476, e no passar dos anos, os impactos de natureza política, econômica e cultural mostraram-se significativos.

Uma primeira mudança cultural perceptível foi a explosão do latim, língua símbolo da unidade do Império, numa multiplicidade de vernáculos, vários deles derivados como o catalão, o português, o espanhol, o *langue d’oc* e o *langue d’oil*; outros oriundos da matriz anglo-saxônica; alguns mais florescendo do eslavo e do húngaro, quer dizer, os dialetos proto-nacionais foram constituindo, ao longo da Idade Média, a base da conversação no interior dos lares e nas ruas, tornando-se a língua oficial da administração pública e, progressivamente,

⁴⁰ Apoiado em Keegan, historiador das civilizações, Romão (2005, mimeo) levanta a tese de que o império romano, assim como qualquer estrutura de poder, ao se institucionalizar, perdeu o dinamismo e a capacidade de tolerar as diferenças que lhe teriam permitido utilizar as mudanças como fonte de rejuvenescimento e de fortalecimento de suas estruturas.

⁴² O sociólogo belga, falecido em 1935, deixou tese a publicar sob título *Maomé e Carlos Magno*, na qual levanta a hipótese de que teriam sido os árabes islamizados, na sua tão irresistível quanto surpreendente expansão européia, os protagonistas da ruptura com o mundo romano, principalmente pelo fato de terem

foram se tornando a espinha dorsal das literaturas locais (VERGER, 1999, p. 17 et seq). Essa explosão lingüística seria um dos elementos que fermentariam a emergência de nacionalidades; não decretou, no entanto, a morte do latim herdado dos romanos, como veremos mais à frente.

Outro dado fundamental da cultura do período refere-se ao papel da religião, nomeadamente o cristianismo, que, embora tivesse sofrido o interregno persecutório de Juliano, o apóstata, com a volta de perseguições e a eliminação de privilégios, já se havia afirmado, em 380, com Constantino, como credo oficial do Império e já se iniciara nas lides educacionais. À rápida institucionalização da Igreja católica (autoqualificação nada modesta, já que *katholicós*, do grego, significa universal, a demonstrar a importância que atribuía a si própria, provavelmente muito menos em razão da supremacia de sua doutrina que do respaldo dos monarcas romanos, que, assim, passaram a dividir com ela uma marca espiritual importante do processo civilizacional que, até então, comandavam com relativo êxito⁴³), de pronto seguiram-se suas veleidades educativas, as quais ficariam fortemente impressas no período medieval. É importante lembrar, em benefício da história do conhecimento e da educação, que a despeito de a instituição não mais apresentar a rígida unidade hierárquica do fim do império romano do Ocidente, sua ideologia subsistia bravamente renovada em sua face oriental bizantina.

De outro lado, a centralização política de um Império que espalhava sua cultura e seu conhecimento do mundo, isto é, sua visão de mundo deu lugar, no geral, a uma multiplicidade de pequenos reinos controlados por povos cuja tradição, majoritariamente, era o nomadismo guerreiro, impactando a economia, a cultura e a vida das cidades por um período não menor

introduzido uma nova religião em territórios até então exclusivos da cristandade. (www.educaterra.terra.com.br/voltaire)

⁴³ Gibbon (1989, p. 46) expõe com clareza o procedimento do Império em relação às religiões: “A política dos imperadores e do Senado, no que respeitava à religião, era felizmente secundada pela opinião do setor esclarecido e pelos hábitos do setor supersticioso de seus súditos. As várias formas de culto que vigoravam no mundo romano eram todas consideradas pelo povo como igualmente verdadeiras, pelo filósofo igualmente falsas

que 500 anos. Assim é que, na Alta Idade Média, convencionalmente periodizada entre 476 e o fim do século XV⁴⁴, a economia volta a ser eminentemente agrícola e auto-suficiente, o poder se descentraliza tanto territorialmente quanto em sua titularidade, as cidades perdem população e importância política e cultural, ‘novos velhos’ protagonistas assumem seus papéis sociais (sacerdotes, cavaleiros / guerreiros e camponeses / artesãos) e as perspectivas de mobilidade social se desvanecem.

Nesse novo contexto, a autoridade espiritual da Igreja passa a subsidiar moralmente o poder monárquico, e seus hierarcas, a controlar a educação, aproveitando-se da crescente capilaridade de sua instituição. Isso levou a um quadro no qual a produção de conhecimento e sua validação, as concepções pedagógicas e sua transmissão passaram a constituir domínios quase exclusivos do clero, levando os historiadores a atribuírem ao período medieval o epíteto de Idade das Trevas⁴⁵. Sabemos, hoje, que essa denominação não possui estrita correspondência histórica, merecendo alguns reparos, haja vista o significativo (literalmente falando) papel dos árabes na tradução dos cânones gregos, com destaque para Aristóteles, com sua contribuição para o desenvolvimento das ciências, em especial a medicina e a matemática, e o dinamismo de suas escolas – boa parte desses desenvolvimentos em territórios ocidentais. Fora do registro etnicamente exógeno, também devem ser contabilizados os importantes esforços intelectuais das escolas católicas na tradução para o latim, ou em comentários para fins didáticos, dos textos clássicos não religiosos. Num contexto de fundo, mais amplo, e que não será objeto de nossa atenção principal, deve-se

e pelo magistrado como igualmente úteis. E assim a tolerância promovia não só a mútua indulgência como a concórdia religiosa”.

⁴⁴ Para alguns historiadores o ano de 1453, com a tomada de Constantinopla pelos turcos, para outros, 1492, com a expulsão definitiva dos mouros da Península Ibérica e a descoberta da América. Para efeito deste trabalho, talvez a melhor data seja a da invenção da imprensa. Dadas as diferenças econômicas, culturais e políticas, utilizaremos a clássica subdivisão historiográfica: Alta Idade Média (até a primeira cruzada, em 1095, ou até o nascimento da primeira universidade, em 1088, datas que focalizam acontecimentos fundamentais para a temática aqui desenvolvida) e Baixa Idade Média..

⁴⁵ Manacorda (2004, p. 112) não se furtará ao papel de acusar o retrocesso cultural, ao comentar as freqüentes admoestações da Igreja, ainda no século V, a seus sacerdotes e aos candidatos a tal cargo: “Trata-se de queixas e

levar em conta as observações prudentes de Manacorda (2004, p. 111) sobre as forças político-ideológicas presentes na cena medieval:

No início do século VI verificam-se fenômenos políticos significativos. De um lado, alguns reinos romano-bárbaros já se implantavam firmemente em territórios do Império do Ocidente, onde a única autoridade política autenticamente romana é a Igreja e especialmente o papado; de outro lado, o Império do Oriente conserva ainda a sua unidade e a sua força, o que lhe permitirá tentar a reconquista do Ocidente. Estes três centros de poder, tão diferentes entre si, se enfrentarão numa complexa luta ideológica e militar.

De uma maneira geral, a constituição dos novos reinos esteve ancorada no prestígio espiritual de que desfrutava a Igreja, justamente porque os novos mandatários careciam de uma fonte de legitimidade moral e tinham uma relação de admiração e respeito para com os empreendimentos culturais do Império recém-derrotado que, de certa forma, estavam representados pela instituição católica. O complexo civilizacional do Império romano, com seus marcos materiais e marcas simbólicas, ainda latejava forte nos corações e mentes das populações que dominaram e, em larga medida, educaram, assim como seu papel mais óbvio de garantidor da segurança dos súditos. Afinal, Roma fora a entidade provedora de referências culturais que ensejavam uma sensação de pertencimento, como cidadãos, a uma comunidade mais ampla; em seu lugar, restaram a Igreja e as novas aristocracias locais que, por não trazerem uma referência cultural tão cosmopolita, sem dúvida estimularam seus contemporâneos a buscar, com o tempo, novas fontes de identidade cultural. Tal busca seria o germe da consciência nacional, secundada pela língua vernacular e pelas circunstâncias políticas, agora referenciadas mais localmente.

De todo modo, a Igreja se transformará na balizadora de uma nova cultura, firmemente ancorada em seu papel educativo, e realizará essa missão a partir de suas crenças, valores e verdades, num acerto de contas com o laicismo da cultura clássica greco-romana. E aqui a língua representará um elo cultural de grandiosa importância. Já dissemos que o latim se desdobrava em línguas locais, mas cabe acrescentar que essa língua-mãe não morrera, pois, por obra e arte, principalmente da Igreja, manteve-se ativa e respeitada por constituir a língua culta utilizada nas liturgias, nas escolas, nas universidades, nos atos mais importantes do poder e nas conversas da corte – podemos dizer que o mundo oficial e o da cultura falavam latim, até porque essa era a língua que trazia toda a herança, religiosa ou laica, da Antiguidade. Verger (1999, p. 21) nos dá a dimensão dessa importância:

Língua das Escrituras e da cultura erudita, o latim foi também, como seria natural, a língua do ensino. Estudar era, antes de mais nada, estudar as “letras” (*litterae*), quer dizer, o latim. Aquele que havia estudado era considerado *litteratus*, o que significava, fundamentalmente, que ele sabia latim.

No que se refere ao mister do ensino, a escola (pode ser entendida, aqui, nos dois sentidos, o institucional e o de movimento de idéias) clássica herdada daquela cultura foi sendo substituída pela “[...] formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) nas cidades, e de escola cenobítica (do clero regular) nos campos”. (MANACORDA, 2004, P. 111). Para realizar sua missão educadora junto ao povo, agora com intenções nitidamente evangelizadoras, a Igreja tinha de organizar o processo de formação tanto de seus fiéis quanto de seus próprios quadros. E o fez nessas escolas monacais, com a

característica de, nas cidades, dada sua vocação de abrigar leigos e formar o clero secular, e também em razão de sua maior proximidade com os ecos da cultura clássica⁴⁶.

Aqui residem as teorizações pedagógicas religiosas que, a partir dos escritos deixados por Santo Agostinho (354-430), nos quais já se buscara uma harmonização entre conteúdos da revelação (as escrituras) e esforços da razão (a filosofia), conformarão os métodos e os conteúdos do ensino escolástico que vigerá do século IX ao XVII, conhecendo seu auge no século XIII com as concepções neoplatônicas de Alberto Magno e Santo Tomás de Aquino⁴⁷. Com Manacorda (2004, p. 122), “Pode-se dizer, consideradas as iniciativas do clero secular e do clero regular, que mudaram os conteúdos, e que dos clássicos da tradição helenístico-romana passou-se para os clássicos da tradição bíblico-evangélica”.

A tentativa do rei dos francos Carlos Magno, no fim do século VIII e início do IX, com o chamado renascimento carolíngio, de reunificar um Estado cristão e confrontar os árabes islamizados que haviam avançado sobre as terras ocidentais da Europa e ocupado todo o norte da África, chegou a dar um sopro de vida aos valores do antigo Império. Coroado em 800 pelo próprio papa da época, Leão III, seu reino se estendeu da França a parte da Alemanha e norte da Itália, ganhando o sugestivo nome de Sacro Império Romano-Germânico do Ocidente. O monarca incentivou a educação de base teológica e os estudos superiores, tendo construído a escola palatina (ao lado do palácio), considerada por alguns como a primeira universidade, e que se tornou “[...] a sede de um novo movimento de difusão dos estudos que visavam à reestruturação e fundação das escolas *monacais*, de escolas catedrais (ao lado das igrejas, nas cidades) e de escolas paroquiais, de nível elementar”. (ARANHA,

⁴⁶ Que se lembre, ainda com Manacorda (2004, p. 114), que “Em geral, o clero secular que morava nas cidades conservou por mais tempo a cultura clássica, enquanto que o clero regular dos mosteiros a rejeitou, assim como rejeitou o “século” no seu conjunto”.

⁴⁷ A citação que segue, de autoria de Muller (In SCIENTIFIC AMERICAN HISTÓRIA, 2006, p. 37), ilustra bem a inovação desses dois teólogos-pensadores, a partir da contribuição de Alberto, professor de Aquino: “Alberto manteve o privilégio da teologia nas questões religiosas, mas foi o primeiro pensador ocidental influente a não aceitar a mesma autoridade para todas as coisas terrestres. Ele estava convencido de que o conhecimento da Natureza não podia ser adquirido senão por meio de uma observação disciplinada. Em 1941, a Igreja Católica o declarou santo padroeiro dos pesquisadores das ciências naturais”.

2006, p. 107). Chamando o eminente professor Alcuíno (753-804) à corte, encomendou a ele um programa de ensino. A partir da obra de Marciano Capella⁴⁸, escrita no século V, o programa de estudos de Alcuíno baseou-se nas conhecidas sete artes liberais teorizadas pelos sofistas gregos: o *trivium* – gramática, retórica e dialética (posteriormente, filosofia) e o *quadrivium* – aritmética, geometria, astronomia, música e, posteriormente, medicina. Assim, ao fim e ao cabo, reafirmava-se um programa de ensino de forte conteúdo teológico.

Esse é o quadro disciplinar que vigorou nas escolas da Idade Média (até pelo menos a criação da universidade européia no século XI), reforçando a ideologia cristã e repondo a oposição entre artes virtuais e artes reais, entre o ensino do dizer e do falar e o ensino do fazer, dos quais já podemos apontar vários outros exemplos – não cristãos –, em distintas épocas. Tal ensino possuía uma forte marca ascética, própria do modo de vida dos eremitas cristãos, os beneditinos em especial, ordem fundada em 529 cujo papel no ensino é notório; nele, buscava-se expulsar qualquer manifestação do corpo e da sensibilidade humanas⁴⁹, praticava-se a meditação, a leitura da bíblia e os serviços manuais essenciais, compondo uma unidade econômica e cultural fechada e auto-suficiente. Ao “renascimento” carolíngio seguiram-se mais invasões “bárbaras” vindas de leste (húngaros e eslavos) e do sul (árabes), resultando em quase dois séculos de estagnação cultural e econômica, e uma situação de quase exclusividade para o ensino católico.

Em linhas gerais, o ensino ministrado nas escolas cristãs da Alta Idade Média esteve sob o rígido controle ideológico dos bispos, responsáveis últimos pela definição tanto dos conteúdos a ministrar quanto da indicação dos mestres aptos à tarefa, “[...] e, como consequência, os funcionários leigos do Estado passaram a ser substituídos por religiosos, os únicos que sabiam ler e escrever” (ARANHA, 2006, p. 106), colonizando, assim, o poder

⁴⁸ Marciano Capela, romano, propôs a síntese das sete artes liberais. (MANACORDA, 2004, p. 125).

⁴⁹ Famoso e exemplar é a censura ao riso, considerado uma manifestação humana inspirada pelo demônio, e a paranóia dos monges reclusos em não permitir a difusão do conhecimento encerrado num mosteiro da Idade Média, conforme retratado no livro de Umberto Eco, *O nome da rosa*.

temporal com a ideologia do poder divino. Juntos, Igreja e Estado, cuidavam de focar a educação nos conteúdos, formatos e públicos de seu interesse, inibindo a possibilidade de discursos diferentes e restringindo os estudos superiores aos altos membros do clero e do Estado⁵⁰.

Na educação e na produção do conhecimento, tal estado de coisas só viria a conhecer outros rumos com os acontecimentos que se desdobrariam a partir do século XI, com as Cruzadas, e, fundamentalmente, com a criação da universidade, como impactos diretos de mudanças econômicas que já se podiam ver em processo no fim da Alta Idade Média.

2.5 A AUTONOMIA DO CONHECIMENTO DIANTE DOS PODERES – A UNIVERSIDADE EM CENA

Indubitavelmente, as expedições militares deflagradas pelo papa Urbano II em 1095, para retomar aos turcos a cidade santa de Jerusalém, representaram um acontecimento de repercussões importantes na estrutura social, econômica e política da Idade Média. Bastaria dizer que foram sete expedições, que se prolongaram até o século XIII, deixando um saldo, segundo alguns, de cerca de 40.000 mortos (www.educaterra.terra.com.br/voltaire). Elas levaram um grande contingente de camponeses e desocupados urbanos (a cruzada dos pobres, com Pedro Eremita), cavaleiros e reis (Frederico Barba Ruiva e Ricardo Coração de Leão, entre outros) e até 20.000 meninos alemães e franceses (cruzada das crianças) - que nunca

⁵⁰ Acrescente-se mais esta observação de Manacorda (2004, p. 114): “No dualismo Estado/Igreja, o poder imperial e os seus cuidados pelas escolas ficaram enfraquecidos, mas os aspectos administrativo-culturais do domínio ficaram em parte nas mãos dos romanos, organizados em sua igreja [...]Não é por acaso que muitos bispos foram antes funcionários romanos dos reis bárbaros”.

chegaram ao lugar e terminaram mortos ou vendidos como escravos - a se aventurar por terras desconhecidas. Tal “aventura” permitiu a esses atores alargar seu campo de visão geográfica e cultural de um mundo que, para eles, até então, não ia além da propriedade feudal de seus senhores e das pregações religiosas dos párocos locais. Essa verdadeira diáspora provocou, num primeiro momento, a desorganização das atividades artesanais e o abandono dos campos feudais, deprimindo a produção agrícola, esteio das economias locais. Mas estimulou fortemente a economia e as veleidades de mobilidade social de cidadãos simples e nobres atados ao território e aos usos e costumes feudais, já que as cruzadas motivaram o renascimento comercial, principalmente, do Mediterrâneo “[...] como via marítima, utilizada para dar vigor às atividades costeiras da Itália, graças aos transportes para o Oriente”. Mais que isso, as cruzadas “[...] introduziram novas idéias na Europa, pois os sarracenos eram profundos conhecedores de Matemática, Medicina e Astronomia”. (www.educaterra.terra.com.br/voltaire).

É certo, no entanto, que alguns poucos séculos antes, mas principalmente a partir do século XI, já era possível assistir à retomada de um sistema de trocas interfeudos, com a reativação das feiras, da circulação de moedas e das atividades bancárias. Os burgos medievais se convertiam em pólos comerciais, culturais e políticos, cidades, portanto, em suas acepções anteriores, aos poucos conquistando forte autonomia e se transformando em comunas ou cidades livres. Nas sociedades do período, o ressurgimento do comércio e da produção urbana, das trocas comerciais e das manufaturas artesanais centradas nas cidades vão levar ao nascimento das corporações de ofício. Estas, com o controle da difusão de suas técnicas produtivas e sua concentração nas cidades emergentes, passariam a ser o reduto de um saber-fazer, ou de um saber técnico, cada vez mais socialmente necessário àquelas sociedades que experimentavam desenvolvimento comercial e urbano, “[...] as novas formas

sociais cooperativas [...] onde a divisão do trabalho e do saber já era a regra”, nos termos de Muller (SCIENTIFIC AMERICAN HISTÓRIA, 2006, p. 34).

Do ponto de vista político, ao lado do fervor religioso de que foram tomados nobres e pobres pelas Cruzadas, nasce um sentimento de luta vã e ingloria por causas abstratas, em nome de religiosos que, no cimo da hierarquia, exibiam fausta riqueza e abusivo poder, indicando o questionamento da missão pastoral da Igreja diante de sua atuação política. As autoridades religiosas e a própria instituição Igreja católica passariam a ser vistas, no mínimo, com desconfiança: nada mais distante da mensagem dos ideais cristãos, baseados na fé, na caridade e na esperança, que matar e morrer sob as ordens de um papa.

O cenário estava preparado para um acontecimento definitivo no desenvolvimento do conhecimento e da educação – o surgimento das universidades, organizadas, desde logo, numa estrutura de base corporativa. A palavra *universitas* designava, originalmente,

[...] a própria colectividade urbana, com as suas liberdades e o seu governo autónomo; aplica-se depois à comunidade dos trabalhadores de um ofício reunido em corporações; define finalmente o grupo específico dos trabalhadores intelectuais. (BONASSIE, 1985, p. 196).

A universidade é, pois, filha diletta e direta das formas de organização social resultantes das liberdades recém-conquistadas pelas cidades livres, em especial as do Mediterrâneo. Assim, na sua origem, constituíam uma corporação pautada na associação voluntária de mestres e estudantes (*universitas magistrorum et scholarium*), ansiosos por promover o debate de temas e pontos de vista que pudessem ir além dos programas prontos e ideologicamente acabados, oferecidos pela ortodoxia dos poderes, e que pouco respondiam às visíveis transformações em curso. Mais que isso, buscavam uma sorte de ensino – de nível superior por certo – que lhes pudesse conferir alguma distinção naquela sociedade em

mudança, ou simplesmente ter acesso a determinadas benesses que lhes eram concedidas como isenção de impostos e percepção de benefícios eclesiásticos, alguma proteção legal e a possibilidade de participação ativa, junto aos poderes, na defesa de suas demandas. “Antes mesmo de qualquer obtenção de graus, a mera matrícula universitária era já, de uma certa maneira, promoção social”. (VERGER, 1999, p. 94).

Numa sociedade que vivia um processo de abertura tanto econômica quanto cultural, apontando possibilidades de mobilidades social e de afastamento da vida fechada dos feudos, deve-se também considerar o fato de que a experiência universitária, para além de seus fins de formação superior e colocação profissional, envolvia a percepção, para os estudantes, de outros aprendizados importantes: da convivência social e cultural, da responsabilidade individual e política – envolvia, enfim, a vida na pólis nas dimensões que a ela conferiam gregos e romanos das cidades antigas:

A decisão de “ir aos estudos” era fundamentalmente uma decisão individual (ou, no máximo, familiar) cuja ocorrência implicava [...] uma etapa inicial de risco e desorientação [...] a participação nas disputas habituavam os estudantes a se exprimir e posicionar-se em público, a enfrentar e, se possível, vencer, pela argumentação, os eventuais adversários. Junte-se a isso o fato de, na maior parte das universidades, os estudantes e os jovens mestres em artes poderem tomar a palavra na deliberação de diversas assembléias e conselhos, exercer funções eletivas, representar a universidade diante de autoridades exteriores. (id.ib.)

Elas serão objeto de atenção cuidadosa das autoridades teológicas e estatais, que se envolverão na disputa por seu controle ou atuarão na criação de novas instituições de mesmo tipo ao longo dos séculos seguintes, na medida em que as universidades pudessem representar um centro de difusão de conhecimentos não legitimados.

Mantêm-se, entre os historiadores, hipóteses diversas quanto às motivações para a criação das universidades. Apresentemos a que nos parece historicamente mais sensata. Segundo a Sociologia do Conhecimento empreendida por Burke (2003, p. 39), a universidade era uma instituição relativamente nova que “[...]fazia parte de uma instituição muito mais antiga, a Igreja. Não surpreende que seja comum apresentar a Igreja medieval como tendo exercido o monopólio do conhecimento”. Posição similar encontramos em Manacorda (2003), para quem as referências pragmáticas das universidades, e em boa medida também as culturais e pedagógicas, podem ser buscadas na atuação educativa dos mestres livres, clérigos ou leigos, em conexão com a ampliação dos interesses e demandas dos estudantes, notadamente os filhos da burguesia ascendente. Autorizados a ensinar (*licentia docendo*) pelo *magischola*, os mestres passam a atuar fora das escolas cristãs e mesmo fora de suas cidades, para evitar a concorrência, constituindo-se em verdadeiros mercadores do saber, pelo que foram admoestados pela Igreja. Estudantes ou clérigos vagantes (boa parte da clientela universitária advinha, naturalmente, das escolas cristãs, sejam as seculares, sejam as regulares), por sua vez, desfrutando as benesses outorgadas pelos príncipes citadinos, às vezes pelos próprios reis⁵¹ e, posteriormente, no caso dos últimos, pela própria Igreja⁵², dirigiam-se às cidades-livres para os estudos superiores e nelas promoviam uma febril, bem-humorada e, às vezes, despudorada agitação. Por isso, freqüentemente criavam tumultos que pediam a intercessão, ou do poder temporal, ou das autoridades eclesiásticas, motivo pelo qual foram

⁵¹ Este excerto de um documento (*Authentica*) atribuído a Frederico I Barba-Roxa, no ano de 1158, dirigido aos “escolares”, dá conta do reconhecimento da importância que o poder real passava a conceder aos esforços de formação estudantis: “[...] concedemos este benefício de nossa piedade a todos os escolares que, por causa de seus estudos, vão peregrinando, de modo particular a quem faz profissão das leis eclesiásticas e civis; para que tanto eles quanto seus mensageiros possam ir para os lugares onde se exercem os estudos das letras e aí possam morar com segurança... Quem não teria piedade deles? Por amor à ciência se exilaram e de ricos se fizeram pobres, sacrificam a si mesmos e expõem sua vida a todos os perigos [...] por intermédio desta lei geral e de valor eterno, decretamos que ninguém mais ouse e presuma audaciosamente fazer ofensas aos escolares [...] Todavia, se alguém quiser mover-lhes causa por qualquer motivo, dada aos escolares faculdade de escolha, apresente-se com eles perante ao senhor, ao seu mestre ou ao bispo da própria cidade, aos quais foi dada jurisdição sobre estes assuntos [...]”. (Cf. MANACORDA, 2003, p. 149).

⁵² “Diante dessa intervenção imperial, o papado não teve outra alternativa: apressar-se em reconhecer os direitos adquiridos pelos escolares, o que foi feito no ano seguinte pelo papa Alexandre II [...]”. (op.cit., p. 150).

denominados *goliardos*⁵³. As agitações estudantis seriam uma evidência, como apontamos, de uma certa ânsia em imergir no desconhecido e no novo, como tentativa de desligar-se da vida certa e predestinada, característica do modo de produção feudal, e de buscar novas possibilidades profissionais e novos sentidos culturais que pululavam naquele período de frenética transição histórica e de crescimento econômico na Europa. Até porque formar-se na universidade abria oportunidades de trabalho e prestígio social nas atividades ligadas às burocracias das cortes e das igrejas – diplomacia, contabilidade, preceptoria, política, tradução e cópia de textos etc., mas principalmente no direito – e expectativa de riqueza no comércio emergente.

Talvez não se possa dizer que a universidade seja um produto tipicamente ocidental nem que as primeiras universidades surgidas nos séculos XI e XII sejam absolutamente originais. Afinal, não há porque desconsiderar as universidades palatinas de Assurbanipal e de Carlos Magno, a primeira menos confessional que a segunda, e o Museu de Alexandria, verdadeiro espaço aberto e laico de reunião, produção e ensino que reunia sábios, filósofos e cientistas de várias partes do planeta, apoiados numa biblioteca igualmente cosmopolita – todas eram instituições dedicadas ao cultivo dos estudos superiores⁵⁴. Mas é possível requerer o mérito ocidental da inovação que representou a criação dessas novas instituições de ensino superior, por exemplo, nos termos de Muller (SCIENTIFIC AMERICAN HISTÓRIA, 2006, p. 34), que evoca seus antecedentes institucionais e aponta sua originalidade quando escreve que,

⁵³ Manacorda (2003, p. 147) sugere a probabilidade de esse nome derivar “[...] talvez de Golias, o gigante filisteu, símbolo de Satanás”.

⁵⁴ Sem ser assertiva, mas ampliando os exemplos históricos, Almeida (2001, p. 51) se aproxima dessa hipótese: “Os gregos tiveram escolas, “Academia”, “Liceu”, e ainda que possamos dizer que tenham tido ensino superior, não tiveram universidades, tal como a entendemos. No entanto, mesmo sem oferecer certificados ou graus acadêmicos, os diálogos socráticos, as aulas de Aristóteles e os exercícios intelectuais desenvolvidos nesta época não seriam uma antecipação da idéia de universidade?”.

[...] em suas evoluções e estruturas, a universidade se calcava ao mesmo tempo nas academias e liceus da Antiguidade, nas escolas árabes, nas monásticas e episcopais, e nas especializadas na formação de juristas e médicos. Mas apesar de se inspirar nas ciências da Antiguidade, a universidade nascente aspirava a novos saberes.

Efetivamente, as universidades ocidentais do século XII e XIII inovaram ao reunir faculdades (disciplinas) distintas sob um mesmo regime estatutário e pactuar, de forma autônoma, entre estudantes e mestres, o tempo das aulas e dos cursos, o conteúdo e o método e sua organização geral. Com isso, provavelmente sem muita segurança, perseguiram o ideal grego da *enkyclopaideia* e a busca de uma cultura geral e cosmopolita que já estivera presente na *humanitas* romana. Num ousado formato organizacional, representava uma iniciativa cultural tão poderosa, porque provida de um ideal de formação generoso e abrangente, que seria retomado sob o Iluminismo dos setecentos para legar as bases dinâmicas (porque nunca definitivas) da universidade aos dias de hoje, não sem antes (por isso dinâmicas) passar pelas reformulações napoleônicas e humboldtianas do século seguinte. Nos termos de Burke (2003,p. 38), organização corporativa e projeto de autonomia eram as características distintivas da universidade ocidental: “Essas universidades eram corporações. Tinham privilégios legais, inclusive autonomia, o monopólio da educação superior em suas regiões e cada uma reconhecia os graus conferidos pelas outras”. O que essa citação também destaca é outro papel não menos importante das universidades: a formação de uma grande rede de produção de conhecimento e intercâmbio cultural, reunindo mestres e estudantes de diversas nacionalidades em torno da atividade intelectual.

A universidade européia-ocidental nasceu, este sim, em nossa opinião, um definitivo índice de inovação, sob o signo da autonomia, no âmbito de uma iniciativa estritamente particular em que os estudantes pagavam diretamente aos mestres pelos cursos, num “contrato” entre as partes. A afirmação da autonomia se instituíu, se não contra, ao arremio das

instituições que detinham o monopólio do ensino e do conhecimento legítimo, Igreja e Estado, particularmente contra a parcialidade de seus conteúdos amplamente ideológicos e francamente insuficientes diante das mudanças que, naquela época, ocorriam na vida prática, notadamente na economia e na vida urbana, e em especial na zona mediterrânea da Europa, a prenunciar a fase mercantilista do capitalismo. A autonomia era o recurso de mestres e estudantes que buscavam novas respostas – e faziam novas perguntas – acerca da vida social e dos mistérios da natureza, que pudessem ser deflagradas e respondidas pela razão; e mesmo que ainda rendessem tributo excessivo à cosmovisão religiosa, antecipavam as noções de individualismo e de antropocentrismo. Enfim, a autonomia era a palavra-chave dessas novas instituições, a reunir os interesses dos mestres pelas cátedras livres e dos estudantes pela liberdade de ensino, questões recorrentes na história da universidade (mas talvez não na do ensino superior). De todo modo, o que propunham, mais do que isso, o que praticavam era o livre exame da razão humana, de um conhecimento a se fazer sem um imediato interesse ou aplicação, com o qual imaginavam, diríamos, superar os costumes pedagógicos que eliminavam a possibilidade da crítica, promover novas articulações entre saberes e prevenir a intransigência intelectual de visões legitimadas e conhecimentos fossilizados numa condição de elementos universais e imutáveis.

A criação da primeira instituição desse tipo em Bologna, na Itália, no fim do século XI (1088)⁵⁵, foi seguida, sob o mesmo modelo de autonomia, pela de Paris no início do século seguinte, e, segundo Burke (2003, p. 83), “Em 1451, quando Glasgow foi fundada, eram aproximadamente cinquenta as universidades em operação”, ao que Verger (1999, p. 84) completa com a informação “[...] de que havia, em 1500, sessenta e três ou sessenta e quatro

⁵⁵ Manacorda (2003, p. 145) informa que, “Em Salerno, já antes do ano 1000, existia uma tradição de prática médica que paulatinamente assumiu o caráter de uma verdadeira escola teórica e que, dois séculos mais tarde, foi reconhecida como *studium generale* (isto é, cujos títulos eram reconhecidos em qualquer lugar: em suma, uma universidade)”, no que é secundado por Aranha (2006, p. 110), que avança a hipótese de que “A universidade mais antiga de que se tem notícia talvez seja a de Salerno, na Itália, que oferecia o curso de Medicina desde o século X.”

studia generalia realmente ativos na Europa”. Para demonstrar a receptividade à implantação desse novo modelo de ensino superior, podemos agregar ao número de instituições ativas o de estudantes que a elas acorriam das diversas partes da Europa, servindo-nos dos números coletados pelo mesmo Verger (id.ib., p. 88 et seq.) e por outros pesquisadores: na Inglaterra, no decorrer do século XV, Oxford atendeu aproximadamente 1700 alunos; Cambridge, 1300; na Alemanha, onde a implantação de universidades se fez mais tardiamente, de 1385 até o início do século XVI, foram 250.000 estudantes matriculados nas universidades do império. Os números não são desprezíveis se considerado o total de habitantes dos respectivos lugares.⁵⁶ Levantam ainda uma evidência: a de que a existência, o prestígio e a presença de certas especializações nessas instituições de ensino superior, ao lado, obviamente, das expectativas de futuro que propiciavam, atraíam para os grandes centros europeus (no início, especialmente Paris e Bologna) um grande número de jovens, geralmente das elites principescas e de comerciantes e ‘profissionais liberais’ burgueses em ascensão, constituindo fator de mobilidade social e agitação cultural para a Europa daquele tempo. A universidade foi fundamental por permitir a reunião, com mais ou menos dedicação aos mistérios do ensino, de nacionais de origens territoriais e culturais diversas – eslavos, húngaros, alemães, holandeses, além de italianos, ibéricos e franceses.

De fato, assim como hoje, o ensino universitário teve, desde cedo, o papel de realizar tarefas importantes de desenvolvimento social e dos reinos que iriam conformar-se em Estados-nação séculos à frente: era um fator de mobilidade social, de garantia de trabalho e renda, de ampliação de horizontes culturais, de apego à tolerância e à idéia de uma cultura e solidariedade universais, de constituição de uma consciência crítica.

Talvez não seja prudente concluir, sem mais, que as universidades revolucionaram de imediato conteúdos e métodos de ensino, sem que isso implique negar o fundamental papel

⁵⁶ Segundo dados de Manacorda (2003, p. 172-173), no fim do século XII Milão contava com 200 mil habitantes e Florença, na metade do século XIV, chegava a 80 mil.

que elas tiveram na transformação cultural daqueles tempos, que de resto se estende aos dias de hoje. Falando de um período que vai da criação das primeiras universidades às portas do Renascimento, Burke (2003, p. 38) informa que,

Nessa época, admitia-se como indiscutível que as universidades deviam concentrar-se na transmissão do conhecimento, e não em sua descoberta. De modo semelhante, pressupunha-se que as opiniões e interpretações dos grandes pensadores e filósofos do passado não podiam ser igualadas ou refutadas pela posteridade, de tal forma que a tarefa dos professores se limitava a expor as posições das autoridades (Aristóteles, Hipócrates, Tomás de Aquino e outros). As disciplinas que podiam ser estudadas, pelo menos oficialmente, eram fixas: as sete artes liberais e os três cursos de pós-graduação de teologia, direito e medicina.

É de lembrar que a maioria dos professores universitários era membro do clero, caudatária de uma formação fortemente religiosa. Os parâmetros da escolástica foram os mais prestigiosos, mesmo nas universidades, até, pelo menos, o começo do século XIV. Por eles, as contradições entre fé e razão encontravam solução no princípio da autoridade, materializada nos textos canônicos da religião e nos grandes intérpretes dos clássicos laicos. Destarte sua condição ainda hegemônica, tanto socialmente quanto no interior das universidades, e em diferentes graus, de acordo com as instituições, e sob razoável diversidade regional, os pressupostos filosóficos, lógicos e éticos dessa formação encontravam-se, no mínimo, em causa. Seus fundamentos não mais constituíam um conhecimento inquestionável; ao contrário, a herança católica era, nas universidades, o ponto de partida de polêmicas e debates intensos no período, tornando essas instituições, desde sempre, o locus de uma revisão crítica, mesmo que, ao fim e ao cabo, o conhecimento que nelas se podia produzir ficasse entremeado entre teias de inspiração metafísica:

Após o trabalho enciclopédico dos sábios da primeira parte da Idade Média, a Escolástica iniciou a sistematização da doutrina, recorrendo cada vez mais ao concurso da razão. As universidades serão o foco, por excelência, dessa fermentação intelectual [...] Enquanto na Alta Idade Média predominava um misticismo de certa forma sereno, na Baixa Idade Média, com a urbanização, a sociedade tornou-se mais complexa e as heresias aumentaram, prenunciando as rupturas na unidade secular da Igreja. (ARANHA, 2006, p. 114).

Assim, nas universidades, a ênfase dos estudos estava mais na filosofia que na teologia e supunha um debate que opunha os opostos, forma própria do pensamento dialético, explorando as contradições e não a afirmação contundente de postulados tautológicos, o que se pode perceber no método de ensino descrito por Muller (SCIENTIFIC AMERICAN HISTÓRIA, 2006, p. 34):

O *sic et non* (“sim e não”) dialético de Pedro Abelardo (1079-1142), uma compilação de postulados contraditórios dos fundadores da Igreja e da Bíblia, assim como o método escolástico tripartite tes-antítese-síntese, fizeram recuar a oibediência cega às auctoritates, e os métodos de ensino baseados no monólogo caem em desuso.

Mesmo convivendo com os métodos escolásticos tradicionais da *lectio* e *disputatio*, portanto dependendo fortemente de uma emulação pedagógica de base oral, passou a ser costumeiro nas universidades, e uma exigência de seus alunos, o debate intensivo e regular entre mestres e estudantes para o exercício da lógica e da retórica que, não obstante, mantinham seu prestígio disciplinar. O material de estudo era formado, basicamente, das traduções – também realizadas majoritariamente por membros da Igreja – dos clássicos e de

seus revisores cristãos, como Burke expôs na citação acima. Assim, pode-se avaliar que a própria possibilidade dos debates, bem como sua amplitude, eram mais transformadoras que os métodos e recursos didáticos oferecidos, e que o espaço reservado ao pensamento estritamente racional nessas novas instituições corporativas pôde alargar-se e abrir uma trilha fecunda para seu amadurecimento teórico e científico, a ponto de Le Goff (s/d; apud BONNASSIE, 1985, p. 196) afirmar que “O século XIII é o século das Universidades porque é o século das corporações”.

A produção de conhecimentos no período – a bem da verdade, em qualquer tempo – não ficou restrita às universidades, a indicar que seu esforço educativo não preenchia totalmente as necessidades da época nem gozava do consenso em torno dos caminhos teóricos e pedagógicos a seguir, como também dos conteúdos sobre os quais se debruçar. Nelas, a relação com os saberes técnicos das profissões era, na prática, inexistente. Estes ficavam sob a guarda das corporações de ofício, que aprisionavam a capacitação profissional aos métodos tradicionais de aprendizagem no próprio trabalho, sob controle estrito do mestre artesão. Tais saberes não encontrariam desenvolvimento teórico próprio dos estudos superiores, isto é, uma teorização metódica que propusesse a sistematização das reflexões sobre as práticas, a não ser, na melhor das hipóteses, no Racionalismo do século XVII, ou talvez apenas com o Iluminismo da Enciclopédia.

Seguindo os passos de Burke (2003, p. 70 e et seq.), é possível identificar, no fim desse período, adentrando o Renascimento, as distinções entre conhecimento prático e teórico, filosófico e empírico, ou entre *scientia* e *ars*. Essas distinções visavam classificar, ainda numa oposição bastante rígida e hierarquizante, os saberes superiores ligados às atividades de reflexão e sistematização filosófica e os saberes técnicos próprios das atividades artesanais, construtivas e cirúrgicas, apenas estas últimas detendo algum prestígio. Tal classificação repunha as velhas separações que encontramos na Antiguidade entre sábios e povo, artes do

saber-falar e do saber-fazer, homens do ócio⁵⁷ e trabalhadores, artes liberais e artes úteis (produtivas); visavam, antes de tudo, tutelar o conhecimento no âmbito das classes hegemônicas, às quais os primeiros intelectuais (*literatti*, homens do saber), invariavelmente, aderiam – o conhecimento e a educação serviam para promover e manter a hierarquização social.

No entanto, já se apresentavam, em meados do século XIII, em especial nas cidades italianas que experimentavam o enriquecimento com o comércio e uma crescente autonomia política, experimentos educativos tão diversos quanto o caleidoscópio de interesses e expectativas profissionais que emergiam da nova realidade. Estatais, corporativos ou de outro tipo, desvinculados dos colégios ou das universidades, esses experimentos eram conduzidos por novos mestres e sob novos formatos, que cuidariam de promover a aprendizagem dos saberes técnicos necessários ao desenvolvimento dos negócios:

Mestres autônomos, mestres com *proscholus*, mestres associados em “cooperativas”, mestres capitalistas que assalariam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de um sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino. (MANACORDA, 2003, p. 174).

Para além dessas mudanças, e com maior proximidade ao tipo de conhecimento a que se vocacionava a universidade, os estudos gerais superiores, a Baixa Idade Média (séculos XIII e XIV) viu surgirem fundações confessionais – especialmente as derivadas das iniciativas das novas ordens mendicantes, dominicanos e franciscanos – e laicas de diferentes

⁵⁷ Com base em distinção formulada por Veblen, num registro que remonta à concepção grega do ócio, é ainda Burke (op.cit., p. 81) que esclarece: “O pressuposto da superioridade do conhecimento liberal em relação ao útil

tipos. As primeiras ofereciam um *studia generalia* a estudantes espalhados por diversas províncias, podendo conferir a eles “[...] não somente o título conventual de “leitor”, mas verdadeiros diplomas universitários de licenciados e mestres em teologia”, cuja proposta era complementar “[...] as insuficiências muito freqüentes das escolas de gramática tradicional e o pequeno número de faculdades de artes” (VERGER, 1999, p.98-99), constituindo os ancestrais dos colégios internos. As instituições laicas, por sua vez, genericamente motivadas pelas mesmas insuficiências e por um certo desprezo pelo “doutorismo” retórico dos mestres universitários, estimularam a criação de escolas de ensino superior que, muitas vezes, adquiriam uma função de estudos propedêuticos para aprimoramento posterior nas universidades, ou ensinavam novas especialidades profissionais que requeriam um nível superior de estudos, dadas as expectativas e necessidades de desenvolvimento da época – escolas de aritmética e álgebra, baseadas no ábaco, escolas de cirurgia e de formação de notários, por exemplo. Florescendo principalmente nos países de tradição anglo-saxônica, constituíram os antecedentes dos *colleges* universitários modernos.

Tais reações na área educativa expressavam as contradições classistas que, no passo das transformações materiais que revolucionavam o modo de produção vigente, começavam a ganhar tons mais fortes e a redefinir o papel histórico das frações burguesas ascendentes, como nos conta Aranha (2006, p. 108):

A partir do século XIII [...] a própria burguesia dividiu-se entre o rico patriciado urbano, dedicado às atividades bancárias, e o segmento de pequenos comerciantes e artesãos. Os primeiros começaram a se aproximar da classe nobre então dirigente, desprezando o trabalho manual exercido pelos artesãos. Consequentemente, também preferiram a educação voltada para a cultura “desinteressada”, deixando para a

é um claro exemplo das consequências intelectuais da dominação do Antigo Regime pelo que Veblen chama de ‘classe ociosa’.”

burguesia plebéia as escolas profissionais em que leitura e escrita se achavam reduzidas ao mínimo.

Paralelamente ao redesenho do mapa geoeconômico da Europa, tendo as cidades como protagonistas centrais, e diante do sucesso mundano de grupos burgueses enriquecidos com o desenvolvimento comercial, o discurso ideológico cristão ia perdendo eficácia e os centros de estudos superiores, universitários ou não, passavam a ser percebidos, cada vez mais, como lugar de produção de novas possibilidades de e para o conhecimento, em duas palavras, sua dessacralização e utilidade. Nesse quadro de transição geral e de abertura de novas expectativas tanto em relação ao ensino superior quanto à aprendizagem profissional, a universidade não constituiria a forma institucional mais efetiva, haja vista sua cumplicidade com a escolástica, seu material didático composto de traduções de segunda mão, seus mestres ainda presos aos dilemas metafísicos e pouco atentos às variações dos saberes. Quanto às classe senhoriais, em todo o período, não deixaram de servir-se de preceptores individuais sempre que necessário, ampliando suas exigências de formação para as questões atinentes ao comércio e à diplomacia.

No entanto, para um acerto de contas com a tradição católica, os europeus retomarão os valores clássicos e construirão uma concepção humanista que, malgrado suas contribuições importantes, ainda padeceria de um mal calculado distanciamento dos homens concretos que se diversificavam em expectativas e modos de vida na paisagem social das cidades. Dados os definitivos impulsos econômicos que se verificavam nas cidades italianas, não seria por acaso que elas constituiriam o centro dessa nova revolução no conhecimento e na educação. Mas aí já estamos em pleno Renascimento, momento fundamental de preparação de novas concepções de sujeito, história e conhecimento.

2.6 A REAÇÃO HUMANISTA E O VIGOR CLÁSSICO DO RENASCIMENTO

Abrangendo os séculos XV e XVI, o Renascimento é o período da afirmação do capitalismo mercantil e da burguesia do comércio e das manufaturas; das reformas protestantes e da reação católica contra-reformista; da expulsão de árabes e judeus da Península Ibérica, do “achamento” do Novo Mundo e do estabelecimento de caminhos comerciais mais estáveis para o Oriente; da riqueza das cidades-estado italianas e do ‘redescobrimento’ dos clássicos greco-romanos; da invenção da imprensa e da astronomia copernicana; da sistematização da política “moderna” por Maquiavel e do crescimento do poder das cidades; das concepções educacionais dos protestantes e daquelas instiladas pelos inicianos anti-reformas; da consolidação das casas reais de Portugal, Espanha e Holanda (Países Baixos), ampliando as disputas comerciais entre as nações, e da implantação de domínios coloniais.

Os séculos anteriores já se apresentavam prenhes dessas mudanças, como vimos, e o dinamismo comercial, a despeito da presença turco-islâmica no Oriente Médio, só fez ampliar-se, alcançando os territórios d’além-mar, com destaque para a Índia e as Américas, abrindo novos *loci* de empreendimentos lucrativos e proporcionando acesso a novas mercadorias e culturas. A rota do Atlântico passou a fazer parte do mapa mundial dos homens de negócio e das coroas, evidenciando o papel financeiro das cidades da Península italiana no comércio intercontinental. A colonização em nome da fé, característica da educação jesuítica e largamente utilizada no Brasil, passou a compor a estratégia das relações internacionais no mundo católico, tendo como base os interesses triangulares das coroas, da Igreja e dos grandes empresários e financistas, e ao mesmo tempo gerou as novas lideranças econômicas e políticas ligadas ao modelo colonial.

Nas questões educativas, a importante virada, balbuciada nos séculos antecedentes, foi um embate mais decisivo contra a fragilidade de uma educação superior ainda cercado pelas

concepções cristãs, no qual a universidade, especialmente, padecia com um ensino não renovado, sofria o desgaste de uma vinculação muito estreita aos controles das instituições hegemônicas e recendia a um certo corporativismo. Geralmente presas a sistemas locais de poder, sob dependência ou do Estado ou da Igreja, as universidades pareciam ter perdido seu poder de atração regional: “[...] a Europa Ocidental dispunha, no final do século XV, de uma rede universitária que, excetuando alguns detalhes, pouco seria modificada antes do final do século XVIII”. (VERGER, 1990, p.120-121).

Para apontar um índice da inadequação desse ensino aos novos tempos e da rotineira atitude concessiva às pressões religiosas e reais, tome-se a crítica ao medo de errar que assolava a universidade, já naquele período, evidenciando os perigos do corporativismo científico e docente. O exemplo da consulta realizada pelos reis de Aragão e Castela, aos professores da Universidade de Salamanca sobre a proposta de Colombo para chegar às Índias pelo Ocidente é paradigmático, e pode ser apreciado no registro mais contemporâneo e incisivo de Buarque (1994, p. 13):

Em dezembro de 1490, a Comissão de Talavera deu o parecer final decididamente contrário à viagem. Além de razões teológicas, o principal argumento contrário estava no fato de que o diâmetro da Terra seria maior que a estimativa feita por Colombo [...] Com seus cálculos, ainda imperfeitos, Salamanca acertou na impossibilidade de ir à Índia pelo Ocidente, mas Colombo acertou, com seus sonhos, ao descobrir um novo mundo [...] Mesmo acertando, a Comissão de Talavera teria sido um instrumento de freio no avanço do conhecimento, não fosse um grupo de aventureiros e uma rainha ambiciosa terem decidido correr o risco [...] O que fez Salamanca incompetente não foram erros de conhecimento, mas o pavor ao erro e o apego aos dogmas da época: o medo da aventura de navegar em direção ao novo.

As observações do autor, embora possam ter um certo tom utópico, demonstram as dificuldades de os sábios das universidades desenvolverem sua ciência em meio a terrenos ainda movediços, inconstantes, incertos; apontam também uma certa insensibilidade da ciência ao mundo real, em comparação com o destemor dos aventureiros desejosos de alargar horizontes – cisão entre os homens de saber e os homens de ação. A dificuldade mais evidente estava em conseguir fazer avançar os marcos do conhecimento no mesmo passo das mudanças materiais e de mentalidade que se iam desenvolvendo à época. Além disso, o trecho citado permite aquilatar o peso ainda decisivo, sobre a universidade, dos paradigmas religiosos.

A “resposta” dos humanistas se valeu dessa ausência de compromisso universitário com a experimentação, com o novo e o inusitado, preferindo a acomodação ao *status quo* e o afastamento do vivido. No entanto, seus representantes, de uma maneira geral, também não se apropriaram teoricamente das mudanças que se aceleravam em todas as direções da vida social (ou pelo menos não buscaram extrair maiores conseqüências), para, a partir delas, ensaiar um conhecimento novo, baseado em conceitos que se inspirassem nas novas condições sociais e materiais, mesmo que visitando – o que seria de grande interesse científico e humano – as contribuições clássicas. Ao contrário, preferiu escudar-se no passado, nos originais dos clássicos greco-romanos, num afastamento olímpico próprio de um *litterati*, do que enfrentar a correnteza das transformações, voltando ao estabelecido (*stablishment*): “Procurava-se com isso formar o espírito do indivíduo culto mundano “cortês” (o que frequenta a corte), o *gentil homem*”. (ARANHA, 2006, p. 124 – grifos no original).

O bom exemplo está no desprezo pelo latim popular ou vulgar, para colocar em seu lugar o grego e o latim culto, num lance de elitismo a toda prova. Da mesma forma, ironizaram o conhecimento experiencial oriundo do trabalho concreto, de uma humanidade concreta, idealizando uma volta ao comportamento grego e romano de repúdio aos ofícios e de valorização das idéias, só possível nas cortes e na intimidade da burguesia rica: “[...] temos

aqui, novamente, um nobre “por natureza” e uma educação natural que serve para conservar a divisão social. O humanismo não desfez este nó e nenhuma outra época tampouco”. (MANACORDA, 2003, p. 180).

Talvez não se possa dizer que estivessem também imbuídos do ideal grego da vida contemplativa, haja vista que entendiam a literatura como ação, ação teórica é verdade, mas absolutamente válida para a intervenção entre as elites cultas que viviam da criação e reposição dos fundamentos simbólicos do poder. Os humanistas passaram a desempenhar um papel social que talvez os destacasse socialmente, e, por extensão, a todos os homens cultos, como um segmento específico: eram homens de letras, *literatti*, intelectuais, sábios ou doutos. Esses os termos que designariam não apenas os que se dedicavam a atividades literárias, mas a todos os que se ocupavam de atividades ligadas à intervenção no plano do debate público, da análise simbólica, da crítica às idéias, do aconselhamento político, como também da educação – doutores em teologia e direito, homens do parlamento, bispos, notários, secretários, embaixadores. Haja vista que estamos conhecendo, nas cidades livres italianas, os príncipes-filósofos, cujos conselheiros em política, cultura e arte foram recrutados, principalmente, entre os pensadores e criadores humanistas.

Por essas críticas não se deve concluir, no entanto, que os humanistas tenham contribuído pouco para as mudanças culturais e educacionais do período. Na verdade, suas invectivas contra a precedência espiritual, intelectual e moral da Igreja na sociedade (como, de resto, nos negócios mundanos) e contra a posição proeminente que ela desfrutava na educação superior foram contundentes: insurgiram-se contra o ensino retórico e metafísico que identificavam nas universidades, baseado nos comentaristas medievais de extração católica, nesse movimento buscando pôr o homem no lugar de Deus no que se refere à produção de conhecimento e às coisas corriqueiras da vida diária. Foram, afinal, os inspiradores do antropocentrismo e da razão soberana, fornecendo as bases críticas iniciais

para o soterramento final de tudo o que representava o *ancien régime*, o que se daria no Iluminismo. Mais que isso, entendemos, com Aranha (2006, p. 125), que foi importante o interesse dos humanistas pela educação, “[...] principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores”, embora não seja nada lisonjeira a observação de que “Educar tornava-se questão de moda e uma exigência, conforme a nova concepção de ser humano”, justamente porque o ideal humanista de educação era tributário das concepções de humanismo que animaram a *humanitas* romana e a *paidéia* grega, mas num contexto socioeconômico e político bastante distinto. Sabemos que as condições de possibilidade de um pensamento racional na Antiguidade clássica estavam suportadas numa estrutura social escravista e nos interesses das elites cidadãs, com foco na formação política para atuação na pólis, cujo direcionamento social era seletivo e hierarquizante. No contexto em que atuaram os humanistas vivia-se a transição para um novo modo de produção, em que pontuavam o trabalho livre e a apropriação privada, num ambiente de mudanças materiais e políticas de expressivos impactos no mundo das profissões, do pensamento e da educação. Nesse estado de coisas, o que postulavam era uma formação literária, que só poderia caber como resposta a sua própria condição de “educados” homens da palavra, da civilização e ...da corte – tratava-se do ideal cavalheiresco do homem civilizado que iria modelar o ideal civilizatório dos setecentos. Deitando fora bebê e água de banho, esta sua reação à escola:

O humanismo nasce aristocrático, e, embora nenhum outro movimento cultural tenha dedicado maior atenção aos problemas do homem e da sua educação, todavia o renovado contato com os clássicos gera nos novos intelectuais uma aversão não somente pela cultura medieval, mas também pela sua forma tradicional de transmissão, a escola. (MANACORDA, 2003, p. 175).

Ao lado de seu desprezo pela escola e pela educação das crianças, que consideravam atividade pouco digna de um sábio, que melhor faria dedicando-se à literatura, os humanistas simplesmente não se ocuparam da educação profissional e/ou popular, deixando de seguir as pegadas dos mestres livres dos séculos imediatamente anteriores, tais como eles indivíduos devotados às questões intelectuais, mas também imersos nas lides educativas populares, e que o próprio Manacorda (id.ib., p. 177) considera seus antecessores. Destarte essa posição aristocrática, contribuíram para difundir uma visão mais humana da infância, abominando os castigos tão comuns nas escolas e a imposição de métodos que julgavam ultrapassados e ineficientes, por repetitivos, mnemônicos e negadores da criatividade infantil. Nesse particular, precedem a Rousseau em crítica e ato, pois, na medida em que solicitavam atenção às peculiaridades das faixas etárias e às inclinações individuais dos pequenos, os humanistas estavam postulando uma posição mais libertária que as anteriores, posições que “confundiam” as marcas sociais das diferenças profissionais com inclinações pessoais, naturalizando aquelas, portanto.

A reação aos intelectuais humanistas por parte dos poderes estabelecidos representa um índice de sua importância política e repõe a incapacidade da Igreja e da cultura universitária em relacionar-se com a crítica e o novo: perseguidos nas universidades, foram nominados heréticos e perderam suas cátedras. Por outro lado, parece antecipar a dúvida – e a dificuldade –, que se apresentava aos humanistas e a todos os segmentos intelectualizados da época, sobre a possibilidade de alcançar uma “cultura geral”, vazada no ideal de homem culto, capacidade-símbolo do humanista, para assim capturar as diversas especialidades em que se ramificava o conhecimento: “Saber tudo, ou pelo menos saber alguma coisa sobre tudo, continuou como um ideal ao longo de todo esse período, e era descrito como “cultura geral”, *polymathia* ou *pansophia* [...]”. (BURKE, 2003, p. 81). Materializava-se a divisão entre conhecimento especializado e conhecimento universal.

De todo modo, a peroração humanística ajudou a diversificar os lugares de produção do saber e os espaços educativos, em particular os de natureza superior. De acordo com Manacorda (2003, p. 179), “Os centros de sua elaboração cultural não são mais as universidades, mas as novas academias, livres associações de doutos, que opõem a leitura dos clássicos e as pesquisas inovadoras às velhas repetições do saber universitário [...]”.

A reforma luterana daria passos mais decisivos na direção de uma política educativa menos aristocrática, buscando, por dentro da própria organização e dos preceitos religiosos, o combustível teórico para o enfrentamento de algumas questões. Questionando as práticas mundanas e corruptas da Igreja de seu tempo e postando-se contra a divisão entre os detentores do conhecimento sagrado e um passivo rebanho de fiéis, propôs a possibilidade da iluminação pessoal com base no livre arbítrio, destacando o indivíduo do coletivo e negando o controle absoluto do acesso à verdade (que bem pode ser substituída por conhecimento). Nos termos de Chauí (2004, p. 152), a Reforma protestante cumpria o importante papel de combater a “[...] a exterioridade dos ritos assim como a presença de mediadores eclesiásticos entre o fiel e Deus, e deslocara a religiosidade para o interior da consciência individual”. A abertura, no seio mesmo da religião, à manifestação das subjetividades liberadas da tutela patristica pode ser entendida como a contribuição mais duradoura do movimento reformista.

Não foi outra a intenção de Martinho Lutero ao traduzir a Bíblia latina para o vernáculo alemão, língua do povo; com isso, defendia a possibilidade de um contato direto com a revelação divina, a partir da leitura e da livre interpretação dos textos sagrados. Para isso, no entanto, a alfabetização (na língua local) de toda a população era o pressuposto básico; afinal, os mandamentos divinos se dão a conhecer pela palavra. Essas posições funcionaram como verdadeiras senhas para a liberação da consciência dos indivíduos da época das prescrições católicas: a burguesia sentiu-se aliviada com a possibilidade de enriquecer livre de culpas e de praticar atividades lucrativas sem ser admoestada com o

pecado da usura; a nobreza entreviu a oportunidade de opor-se à acumulação fundiária da Igreja e de substituí-la, numa visão pragmática, como guia moral e garantidora de justiça, agora civil e não religiosa; o povo ampliou sua confiança na possibilidade de ascensão social aberta com o desapego protestante à idéia de predestinação e viu alargadas suas oportunidades de instrução. Todos esses atores foram beneficiados com uma proposição tipicamente humanista “[...] de defesa da personalidade autônoma, que repudiava a hierarquia, para restabelecer o vínculo direto entre Deus e o fiel”. (ARANHA, 2006, p. 127).

O impacto na educação não se restringiria às primeiras letras. Lutero e Melanchthon defenderam a escola primária para todos, nos quadros de uma educação universal e pública, isto é, financiada pelo Estado, com a eliminação dos castigos e do verbalismo escolástico. Mantinham, no entanto, a clássica distinção entre uma educação elementar para os trabalhadores e os graus médios e superiores para as classes favorecidas.

A resposta da Igreja não demoraria. A autorização do papa, em 1540, para a criação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, um militar espanhol repentinamente imbuído de um grande fervor católico, reafirmaria o interesse ideológico da instituição em manter uma forte atuação na área educacional. Julgando inúteis os esforços de formação do clero e dos adultos, porque doutrinariamente frouxos e débeis, a proposta inaciana era investir na educação das crianças, para preparar um verdadeiro exército de milicianos da fé, cuja missão maior seria a evangelização e a perseguição aos hereges – termos e objetivos de nítida inspiração militarista, como se pode perceber. Não à toa, disciplina e comportamento ascético eram qualidades estimuladas e elementos essenciais de sua pedagogia.

Solidamente amparados pelo papado, a quem ficaram diretamente vinculados, e ancorados, principalmente, no poderio econômico dos reis católicos das coroas ibéricas, ocuparam-se os inacianos de sua missão evangelizadora – considerada ao mesmo tempo civilizadora, pois se tratava de levar a palavra do verdadeiro deus a rebanhos intocados das

colônias – nas terras do Novo Mundo, da Ásia e da África, espalhando-se com espantosa rapidez: “Para se ter uma idéia da extensão desse trabalho, em 1579 a Ordem possuía 144 colégios espalhados pelo mundo, número que chegou a 669 em 1749”. (ARANHA, 2006, p. 127).

A ação jesuítica na educação significou a retomada de estratégias e conteúdos pedagógicos que vinham perdendo prestígio, ou sendo abandonados, tendo sido consagrados, em 1599, no documento *Ratio Studiorum*, plano geral e minucioso de organização de estudos, certamente muito utilizado no Brasil até pelo menos o fim do Império. O ensino era todo ele ministrado em latim, fortemente focado na teologia, mas incorporando adaptações de alguns clássicos pagãos. Ao lado de sua atividade educacional missionária, a Companhia forneceria um grande esteio ao papado na delação da heresia e na aplicação de penas aos detratores da fé católica, como também teria papel aplicado na catalogação das obras e autores proibidos que formariam o *Índex*, cuja versão mais acabada data de 1599. A Igreja católica, no afã contra-reformista de manter sua exclusividade como ideóloga de elites e de fiéis, se põe na defesa de suas prerrogativas educativas, e com isso “[...] acaba envolvendo na condenação tanto as iniciativas alheias à extensão da instrução às classes populares como toda inovação cultural”. (MANACORDA, 2003, p. 200). A cisão no interior da corporação católica ainda traria desgastantes problemas nas suas relações com os reinos e na política internacional, com perseguições de parte a parte entre os confessionais católicos e protestantes.

Com a crítica à formação de base religiosa, o Renascimento procurou dar bases seculares à educação, o que talvez figure entre suas maiores contribuições nesta área. A despeito desse impulso “modernizante”, não gerou um pensamento educacional típico do período, que pudesse configurar uma escola ou uma pedagogia nova. Podem representar parciais exceções: Juan Luis Vives, humanista espanhol que foi preceptor de Catarina de Aragão e lecionou em Oxford, e Erasmo de Roterdã, humanista agostiniano considerado um

pensador pré-iluminista, que chegaram a escrever sobre o campo educativo, mas não num registro específico da e para a educação, ou seja, seus textos não compunham uma filosofia da educação nem apontavam para uma política orgânica de educação. De resto, uma literatura com tinturas educativas só podia ser encontrada na produção utópica de Tomás Morus (*Utopia*) e satírica de Rabelais (*Pantagruel*, *Gargântua*) e Erasmo de Roterdã (*Elogio da loucura*), linha que ganharia extensão nos romances de formação posteriores de Rousseau (*O Emílio*) e Voltaire (*Cândido*), estes mais voltados a uma pragmática educativa, embora ainda obras mais de jaez literário que propriamente científicas. Dessa forma, a literatura cumpria um papel de idealizar realidades supraterrêneas fora do registro religioso.

Mas os avanços dessa época ainda não atingiriam a prática recorrente de uma educação desencarnada: tornar-se um homem virtuoso era um ideal mais emulador – talvez porque pessoal – que observar e entender os homens de carne e osso em situações reais de vida; nem produziria uma filosofia da educação ou algum pensamento pedagógico mais sistemático que pudesse renovar os métodos educativos; tampouco conseguiria eliminar a precedência do latim na educação e nos usos do poder: “Isso porque, mesmo que no dia-a-dia as pessoas fizessem uso da língua materna, ainda no Renascimento e início da Idade Moderna persistia o costume de filósofos e cientistas escreverem em latim [...] (ARANHA, 2006, p. 128), coerentemente com o ideal de uma cultura universal pautada nos modelos grego e romano.

Assim, também à Renascença foi demasiada a tarefa de incluir o povo e o trabalho em processos educativos mais amplos e igualitários, já que o pensamento educacional não foi bafejado – muito menos as práticas educativas – decisivamente pelos ventos das transformações aceleradas que aconteciam no campo da produção material. E estas, mais do que estabelecerem as bases de uma cultura geral, impulsionariam o conhecimento na direção da fragmentação, legando essa sensação ao século seguinte, perceptíveis nessas palavras de

1659 de um escritor religioso: “Partimos as artes e as ciências em fragmentos, de acordo com a limitação de nossas capacidades, e não só não somos pansóficos para ver o todo, como somos monotemáticos [...]”. (apud BURKE, 2003, p. 81).

Uma produção efetivamente dirigida à educação, e com objetivos instrumentais, devemos a Comênio (1592-1670), cuja *Didática Magna* é o melhor e mais bem acabado exemplo de uma proposição educativa. Destarte tenha produzido ao longo do século XVII, a inspiração renascentista de Comênio, na linha de uma formação orientada pelo ideal de “cultura geral”, ao mesmo tempo humanista e clássica, parece-nos evidente, e esse papel é reconhecido contemporaneamente:

Quando se fala de uma escola em que as crianças são respeitadas como seres humanos dotados de inteligência, aptidões, sentimentos e limites, logo pensamos em concepções modernas de ensino [...] Mas elas já eram defendidas em pleno século 17 por Comênio (1592-1670), o pensador tcheco que é considerado o primeiro grande nome da moderna história da educação.

A obra mais importante de Comênio, *Didactica Magna*, marca o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente. A obra, à qual o autor se dedicou ao longo de sua vida, tinha grande ambição. (www.novaescola.abril.com.br, texto de Márcio Ferrari)

De fato, a ambição de Comênio estava no propor uma ponte entre, de um lado, os ideais renascentistas de valorização da cultura clássica e de cuidadosa atenção com a sensibilidade e as necessidades infantis, e, de outro, uma renovação radical dos métodos educativos e do pensamento pedagógico que pudesse levar as próprias crianças a se relacionar de forma mais madura e autônoma com as mudanças crescentes em seu entorno societário e cultural. O educador tcheco apontava para o espírito mais propriamente científico que se ia

constituindo ao longo daqueles séculos. Não seria outro o motivo para Comênio chamar sua didática de magna, pois ela se propunha universal, para além da localização estrita de um país e de uma cultura. Segundo João Luiz Gasparin (www.novaescola.abril.com.br), professor do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (PR), “Ela tinha de ser grande, como o mundo que estava sendo descoberto naquele momento, com a expansão do comércio e das navegações” .

Algumas linhas mais devem ser dedicadas ao papel não menos importante dos livros no período. A leitura e a escrita já haviam consolidado sua condição de elemento indispensável aos negócios do comércio e da política, além de seu uso obrigatório na educação. Eram cultivadas pelas elites cultas, não apenas por diletantismo, mas também pela distinção social que podiam trazer e pelas portas profissionais que podiam abrir. O problema estava na capacidade limitada de reprodução (não havia tantos copistas confiáveis) e no alto custo que representavam o pergaminho, o mais usado, e o papel *chiffon*, introduzido na Espanha desde o século XII: “Mas é somente no século XIV e, sobretudo, no XV que o uso do papel se difundiu largamente no domínio do livro manuscrito”. (VERGER, 1999, p. 106).

Verifiquemos as temáticas dos títulos disponíveis nas bibliotecas dos homens de saber do final da Idade Média e do período renascentista, entre os quais se incluem cônegos, bispos e cardeais; servidores do reino, em especial juristas, médicos e homens do parlamento, geralmente originários das universidades; notários, mestres-escolas e oficiais menores que não possuíam título universitário. Os livros estavam presentes em coleções particulares, catedrais, escolas e universidades. Nesses âmbitos, as observações de Verger (1999, p. 120) têm tom conclusivo:

O estudo comparado dessas diversas séries de bibliotecas coloca, portanto, em evidência a homogeneidade cultural do mundo dos homens do saber (fossem estes

clérigos ou laicos), e, ao mesmo tempo, os limites de uma cultura na qual as novas correntes não costumavam ter seu caminho franqueado.

Coisa ainda mais notável, outros estudos sugerem que a homogeneidade dessa cultura – jurídica, escolar, latina – verificava-se de fato por toda a cristandade. Em qualquer lugar eram encontradas as mesmas tendências e praticamente os mesmos livros.

Um levantamento da composição dessas bibliotecas nos permite conhecer o material em que se baseavam os estudos das elites civis e religiosas, dos professores e estudantes e dos eventuais e raros diletantes da cultura, no período entre os séculos XIV e XV. Vamos nos valer, mais uma vez, das pesquisas de Verger (1999, p. 116 et seq.) e dos dados de pesquisadores por ele utilizados, que apontam, por exemplo, no caso dos 2341 volumes de 120 bibliotecas sicilianas privadas e individuais, alguns números interessantes. Os doutos da medicina e do direito, especialmente estes últimos, embora somassem apenas 27 proprietários, eram, de longe, os que detinham o maior número de volumes (74% do total), numa média de 65 por biblioteca; o patriciado urbano e a nobreza possuíam não mais de 9.2%, seguido do clero com 3.2% dos livros (lembrando que eles sempre podiam utilizar os recursos das bibliotecas das igrejas); somente 1% pertencia a artistas ou mercadores. No que se refere às temáticas, não há surpresas: a maioria (54%) era constituída de livros de direito, civil e canônico; filosofia e teologia escolásticas representavam 12% dos títulos, as obras religiosas eram 9%, às quais se seguiam, de perto, as de medicina (8%) e as de gramática (5%). Para efeito de comparação, pela qual se pode perceber uma certa laicização no cultivo das letras, enquanto entre os clérigos cultos do período as mesmas fontes nos informam que, no universo do reino de França, os cônegos possuíam 41 bibliotecas e os bispos e cardeais 68, com uma média pessoal não maior a 25 títulos para os primeiros e a 70, para os segundos, os homens do parlamento, por sua vez, que estavam diretamente ligados aos serviços do poder temporal, detinham bibliotecas de mais de cem livros. Os homens letrados a serviço do poder laico

tiveram de desenvolver seus conhecimentos, especializados e de cultura geral, para poderem atuar, com alguma competência, nos serviços civis dos reinos, superando os religiosos, não apenas em termos da abrangência de suas leituras, mas também na composição do quadro de auxiliares do Estado – lidar com as questões do mundo profano passava a adquirir mais importância que os cuidados que se tinha de dedicar às coisas do divino.

A introdução dos tipos móveis na Renânia, por obra de sucessivos inventores, entre eles Gutemberg, em torno dos anos de 1450, em menos de vinte anos se espalhou pelo continente europeu e permitiu circulação mais rápida e barata dos livros impressos. Em razão disso e da necessidade de professores, conselheiros do reino, juristas e dos demais que se dedicavam às funções intelectuais naquele período, o papel das casas editoras cresceu em importância e os livros impressos se espalharam nas bibliotecas.

A censura à atividade editorial, que passava a gozar de uma liberdade até então impensada, ocorreu tão rapidamente quanto a propagação dos textos impressos. Podemos perceber a rápida difusão dos livros impressos pela Europa continental e, de modo menos importante, nas ilhas britânicas, nos dados oferecidos por Verger (1999): das cerca de 27.000 edições contabilizadas até 1500, algo próximo a mais de dez milhões de livros, 44% delas vinham da Itália, com destaque para Veneza, 35% da Alemanha, 15% da França e os restantes 5% ficavam divididos entre todos os outros países europeus. Paulatinamente, os livros copiados em papel foram sendo substituídos pelos livros forjados nas engenhosas máquinas de imprimir, com algumas diferenças de velocidade nos distintos países europeus, conforme, tudo indica, as economias mais pujantes:

Os estudos bem precisos fazem-nos pensar que, por volta de 1480, a parte da impressão nas “bibliotecas do saber” francesas não passava dos 6% e que foi apenas por volta de 1500 que ele passou para mais de 50%. A evolução pareceu ter sido a

mesma por todo lado, anterior em dez ou quinze anos na Itália, mais lenta ainda na Inglaterra. (op. cit., p. 125).

Quanto à liberdade de impressão de livros, vale dizer, da atividade editorial, chama a atenção o fato de a imprensa ter dado preferência, até praticamente os seus primeiros cem anos, à produção de material de uso no ensino elementar e nas faculdades de artes – gramática, hagiografia dos santos, livros litúrgicos e a Bíblia. De outro lado, no quesito censura propriamente dita, a Igreja católica contribuiu fortemente com a publicação do *index* modelo, de 1564, em que apresentava a lista de autores – com o destaque nada surpreendente para os autores protestantes – e títulos censurados, e proibia expressamente aqueles considerados heréticos, imorais e de magia. Também o Estado, ao perceber que a livre circulação de idéias e conhecimentos poderia ser utilizada como ferramenta de espionagem política ou industrial, revelando segredos de Estado⁵⁸ ou de processos de fabricação que pudessem ser apropriados por competidores, tomou suas providências impeditivas. Os protestantes, por sua vez, proibiram os livros que tratavam de questões católicas controversas (para os protestantes) e censuraram os reformistas mais radicais, como os anabatistas. De modo mais geral, as próprias cidades definiam regras de autorização de impressão que passavam ou por autoridades laicas, ou pelas religiosas, quando não pelas duas. (BURKE, 2003, 129 e passim).

A despeito dessas dificuldades, estava em marcha um progresso científico e técnico que viria a conhecer uma fase de grande desenvolvimento nos séculos XVII XVIII. Em resposta às necessidades de desenvolvimento técnico para aplicação à produção e de olho nas oportunidades que os novos mercados de outros oceanos seguiam propiciando, não mais

⁵⁸ Avançando no tempo, essa observação de Burke (2003, p. 132), por referir-se ao Brasil, é digna de nota: “Em 1711, *Cultura e opulência do Brasil*, um tratado sobre economia brasileira publicado sob o pseudônimo de Antonil por um jesuíta italiano que lá vivia, foi imediatamente censurado, aparentemente por temor de que os estrangeiros pudessem aprender as rotas para as minas de ouro do Brasil”.

bastaria fazer avançar os conhecimentos filosóficos e teológicos, ou o (re) conhecimento dos clássicos greco-latinos; nem cabiam estabelecer restrições ao desenvolvimento da filosofia natural. Tratava-se, agora, de desenvolver a indústria. Nessa empreitada, todo o acúmulo científico, filosófico e técnico que ocorreu ao longo de vários séculos, da Baixa Idade Média ao fim do Renascimento, viria a desdobrar-se em elaborações teóricas mais afinadas ao visível progresso material das cidades e das indústrias nascentes. Estamos nos umbrais do Iluminismo, que abordaremos sob outro registro teórico.

2.7 TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO ILUMINISMO

Cabe um esforço de escrutinar o itinerário percorrido por este “produto” intelectual/espiritual que se quer moderno (e originou a Modernidade como tendência), paralelamente à evolução de uma modernização impressa na realização material. Os dois percursos – Modernismo como movimento ideológico e cultural, e modernização enquanto realização material da cultura moderna – apresentam a idéia de progresso social, cultural e econômico como *leitmotive* fundamental, constitutivo, idéia que se realiza objetivamente na dominação progressiva e “científica” da natureza pelo homem, de resto um tema considerado positivamente pelo pensamento moderno e transformado em modelo de avaliação do estágio de desenvolvimento de homens, países e civilizações.

O Iluminismo constituiu-se elaboração sistemática destinada a construir uma nova visão de mundo, sociedade e homem, mais consentânea às mudanças que se verificavam na Europa daquele tempo. Embora tenha tido seu epicentro genético na parte ocidental desse continente, rapidamente se espalhou para outros continentes sob os expedientes da atualização cultural, que implicava atualização material. Foi assim na América Latina e em várias partes da África, que receberam, em momentos distintos, o transplante cultural de seus

colonizadores; ocorreu como processo de ocidentalização explícita no Império russo do XVIII, com as reformas de Pedro, o Grande⁵⁹; foi levado ao Japão sob o concurso das armas no fim do século XIX, já pelos estadunidenses, e complementado por mimetismo de consumo no século seguinte; foi implantado desde o início na Oceania do século XIX com a presença colonial dos ingleses, quase duzentos anos depois de aportar com muito sucesso na América do Norte.

Recenseando, a título de síntese de seus prolegômenos, o Iluminismo beneficiou-se das elaborações anteriores do Renascimento e do Racionalismo que acompanharam a decadência do sistema feudal e da sociedade que o caracterizava, presa de uma ordem imutável composta de sacerdotes e nobres, detentores de privilégios, e camponeses e artesãos pobres sem direitos, ou com direitos derivados como a posse da terra, uma ordem devidamente justificada por uma concepção religiosa de mundo. As mudanças eram significativas e não à toa foram denominadas “revoluções”: no plano material, a revolução mercantil que renunciava outro modelo econômico de produção e intercâmbio de bens; no plano simbólico, a revolução científica, o desenvolvimento da ciência que constituirá o conhecimento competente, com significativas repercussões materiais; a revolução das cidades que voltavam a ser os centros onde se instalavam os poderes econômicos, políticos e culturais, os cidadãos produtivos e os profissionais liberais, reordenando e renovando os insumos e fluxos da tradição, patentes em cenários urbanos mais complexos; a revolução das mentalidades que se ia conformando ao lado das outras mudanças simbólicas já mencionadas, com destaque para as possibilidades, que se apresentavam, de mobilidade social,

⁵⁹ “Pedro, então um jovem gigante de mais de dois metros de altura, que se tornou o soberano de toda a Rússia aos dez anos (1682), partiu para uma longa viagem ao Ocidente. Lá, impressionou-se com os intermináveis moinhos de vento e as intermináveis fileiras de mastros e guindastes com que se deparou nas margens do rio Zaan, na Holanda. Maravilhou-se outro tanto com as manufaturas e serralharias inglesas quando chegou ao Reino Unido. Abandonando o enorme preconceito que existia na Rússia em relação ao trabalho manual, tarefa entregue aos servos e aos tártaros, arregaçou as mangas e ele mesmo procurou adestrar-se nas ferramentas. Ao retornar à Rússia em 1698, vinha com um propósito fixo: a Rússia tinha que se ocidentalizar”. (www.educaterterra.terra.com.br/voltaire).

enriquecimento e progressivo desatamento dos nexos culturais e cognitivos que prendiam os homens às condições servis e religiosas.

No âmbito do pensamento e das artes, a escalada renascentista revalorizara o fazer artístico clássico e a ciência, repondo as possibilidades da filosofia como modo racional de pensamento, tarefa irrenunciável de um mundo de homens, e propondo novas explicações no campo da astronomia que cuidavam de desmontar dogmas sustentados pela Igreja católica, ao lado de uma insubordinação protestante no seio da própria instituição. Mesmo assim, é bom que se lembre, a reação contracultural para dentro e para fora da instituição rapidamente se fez sentir: pela recuperação da pedagogia doutrinária dos criadores da Companhia de Jesus que, no Brasil e em parcelas significativas dos territórios do Novo Mundo, cuidaram de reproduzir novas hordas de fiéis, evangelizando-os na cartilha ortodoxa, e no recrudescimento da Inquisição que expulsou judeus e protestantes da Europa e da América e perseguiu os novos cientistas que brandiam a razão em lugar da fé. Basta aqui lembrar, para ficar no campo da revolução no campo da astronomia, a célebre frase de Galileu Galilei – *pero se muove* –, já em fins do século XVII, a demonstrar, ao mesmo tempo, a força da resistência institucional-religiosa ao caminhar das novas idéias dessacralizadoras e o estopim de um processo de racionalização que se tornaria inexorável e pavimentaria o caminho da liberação da consciência desatado no período das Luzes, no século XVIII. Enfim, a batalha contra as explicações prontas e a ordem imutável das coisas apenas se iniciava.

No campo econômico-produtivo, a vaga mercantilista impulsionava mudanças nas formas de produção de mercadorias e na circulação de pessoas e produtos, e a arte da navegação incrementava-se tecnicamente, propiciando a emergência social e política, por enriquecimento, de uma classe àquela altura revolucionária, a burguesia e também – o que não é menos importante – a perspectiva de ascensão e mudança de vida experimentadas por diversos estamentos ligados à terra e à tradição. Tudo isso ao lado do descobrimento de novas

terras e distintas culturas, alargando a visão de mundo dos homens da época e abrindo possibilidades de mobilidade tanto social quanto geográfica. Em síntese, no período, a evolução do comércio e da indústria manufatureira propiciou o desenvolvimento das artes e do pensamento, alcançando um primeiro estado de autonomia da consciência, presente no racionalismo e animado pelo protestantismo, e de níveis de relacionamento produtivo e social informados pelo incremento contínuo de novas forças sociais e de novas técnicas de produção.

Nesse estado de coisas, pôde-se estabelecer, de início, um pacto de interesses entre aristocracia real, elite religiosa e burguesia comercial, que, no entanto, foi-se tornando insustentável à medida que os privilégios da nobreza e do clero passaram a ser vistos como obstáculos ao desenvolvimento efetivo das forças produtivas que o mercantilismo pôs em marcha. Aos homens “comuns” do período – camponeses e artesãos –, apresentavam-se opções impensadas de mobilidade social, proporcionada pelas novas formas de trabalho, pelas aventuras marítimas, expedições comerciais e pelo artesanato urbano. As possibilidades emancipatórias e a efervescência cultural e produtiva que o período oferecia revolucionavam a ordem naturalizada das coisas: a vida enclausurada dos feudos e dos conventos, premidos entre leis consuetudinárias e dogmas católicos que só previam, em vida, lealdade à terra, aos senhores e à religião, e no paraíso pós-morte, a emancipação espiritual. Ao mesmo tempo, experimentava-se a comoção econômica com o cercamento das terras, o que eliminava a ilusão de propriedade e autonomia produtiva. Embora mundo de analfabetos, não se subestime a importância da imprensa sobre as mentes letradas da época, oriundas da burguesia, minoritárias, sim, mas seguramente em melhores condições materiais e intelectuais para exercitar-se no pensamento autônomo e na fruição estética e psicologicamente mais livre da vida.

A indústria nascente viria, em meados do século XVIII, estabelecer mais velocidade e confiança nos processos de mudança em curso, consagrando, então, o modo de produção capitalista como atividade econômica preponderante, qualificando a burguesia como ator social importante e instituindo a ciência como discurso competente em lugar da concepção totalizante dos cristianismos, o católico e o protestante.

Assim, o Iluminismo do século XVIII realizou uma cuidadosa sistematização e revisão das formulações clássicas, inclusive a releitura do humanismo renascentista; produziu e legou formulações conceituais menos abstratas e essencialistas de sujeito e homem; lapidou as idéias contemporâneas que se gestavam *pari passu* às mudanças econômicas. Tratava-se, nos termos de Rouanet (1998, p. 9), de “um projeto moderno de civilização, elaborado pela Ilustração européia a partir de motivos da cultura judeo-clássica-cristã e aprofundado nos dois séculos subsequentes por movimentos como o liberal-capitalismo e o socialismo”. Era a inauguração do que viria a ser denominado e valorizado como Modernidade, ou pensamento moderno, traduzido materialmente pelas realizações do progresso econômico e tecnológico, a modernização.

Apesar de propor as luzes, em oposição à Idade das Trevas que vigera por longos mil anos (qualificação que procuramos relativizar em trechos anteriores deste trabalho), tinha de apresentar uma face negativa, a conjurar, definitivamente, inimigos bem definidos: postou-se contra os privilégios de sangue de uma nobreza que não conhecia o trabalho, contra o obscurantismo místico/mistificador de uma Igreja poderosa e institucionalizada e contra a ignorância e a injustiça social a que eram relegadas as massas de trabalhadores não-proprietários, contingente majoritário da população européia. Sua face positiva/construtiva era civilizatória, valia-se da articulação dos conceitos de universalidade, individualidade e autonomia: afirmação de um gênero humano único, sem preconceitos de nascimento, cor, raça ou credo; crença na individualidade de seres humanos concretos, desvinculados de imposições

definitivas de coletivismos de encomenda e de suas correspondentes concepções abstratas de indivíduo e de homem; compromisso com a autonomia das mentes individuais diante dos grilhões ideológicos e religiosos. Assim, o Iluminismo acreditava no desempenho de um livre-arbítrio dos indivíduos concretos, portadores de direitos, sujeitos soberanos de suas decisões econômicas, políticas e culturais porque membros de um coletivo genérico – a espécie humana, valor supremo das mentes “iluminadas”.

No horizonte do pensamento iluminista estava o elogio ao progresso, tanto o material quanto o cultural, bem ao gosto das realizações burguesas nesse campo. Em seu substrato teórico-histórico, pontificava a herança de um pensamento originalmente helênico, atualizado pelas civilizações romana e árabe-muçulmana que, na longa dominação do continente europeu e euroasiático, seguiram e atualizaram o legado. Além disso, vale lembrar que todas essas civilizações influíram fortemente na constituição da civilização européia-ocidental a partir das cosmovisões religiosas monoteístas, legado igualmente importante, seja do ponto de vista da moral, seja em relação à cultura, e, como vimos tentando demonstrar, na definição da missão e dos conteúdos do ensino superior.

As tensões de um pensamento ilustrado, assim configurado, cedo se apresentam. Não se tratava apenas de uma natural reação contracultural alimentada pelos poderes que viriam a ser derrotados. A vigência dessas idéias no mundo real implicou tanto sua validação quanto sua crítica e atualização. Como todo pensamento que se pretende novo, o teste da realidade é inevitável, e o mesmo acontece com a prole intelectual que resulta de sua interpretação ou aplicação em momentos e condições históricas dados – vale a máxima: a teoria, na prática, é outra. Assim, a gradativa realização dos princípios originais do Iluminismo, nas condições objetivas das diferentes sociedades e culturas, derivou em duas modalidades principais de pensamento social e ação política: o Liberalismo e, mais à frente, o Socialismo, cada um deles privilegiando determinados aspectos da tríade fundamental do pensamento moderno –

universalidade, individualidade e autonomia. Além disso, cabe verificar o grau de desenvolvimento em que se encontravam, em cada lugar, os arsenais de possibilidades científicas e filosóficas e as perspectivas estéticas e culturais, ao lado da revolução econômica mercantil, para avaliá-los com a necessária dimensão crítica, ou seja, trata-se, basicamente, de perscrutar o desenvolvimento da ciência, da técnica, das artes, da filosofia e da educação, aqui especialmente a de nível superior.

No que se refere à universalidade presente no pensamento ilustrado, note-se o papel fundamental da ciência como valor positivo: “Para os sábios da Ilustração, a ciência estava a serviço de um projeto geral de libertação da humanidade”. (ROUANET, p. 24). A meta era ambiciosa, pois significava estender a todos os cidadãos, indistintamente, como iguais num mesmo destino humano, as prerrogativas legais contidas na idéia de direitos naturais. Nessa quadra histórica, não se pode esquecer que a burguesia emergia politicamente, geralmente em aliança com as nascentes monarquias nacionais, fazendo valer sua emergente superioridade econômica. Nesse contexto, cabia-lhe defender o *modus operandi* e os fundamentos culturais do capitalismo que a enriquecia e que, como todos sabemos, nunca representou um sistema produtivo que primasse pelo igualitarismo. Isso prefigurava a criação de uma ideologia que a legitimasse no poder, o que não poderia ser feito desconsiderando-se integralmente as mesmas postulações que lhe haviam servido politicamente. A resposta foi uma radical revalidação do liberalismo *lockiano* como fórmula política e justificativa intelectual necessárias ao estabelecimento das velhas contradições que ainda hoje nos atormentam: segurança ou liberdade; Estado ou indivíduo-cidadão; coletivo nacional ou subjetividade individual; direitos coletivos ou direitos individuais.

Voltemos às ponderações de Rouanet (id.ib.) que, embora avancem no período histórico em análise, são amplamente válidas para os dilemas aqui apresentados:

O que para a Ilustração se destinava a criticar a tradição se coagulava para o liberalismo em tradição, com efeitos tão conservadores quanto qualquer ideologia. O papel da crítica da ideologia, na Ilustração, era defender a razão livre, a cidadania autodeterminada e a liberdade econômica; o papel da crítica da cultura, aplicada às modernas sociedades do capitalismo tardio, era *denunciar* esses mesmos valores, enquanto realizações fraudulentas do ideal da autonomia. Para levar o paradoxo às últimas consequências: no liberalismo, o próprio Iluminismo se converte em ideologia, e portanto a *ultima ratio* do Iluminismo consiste em arrastar o Iluminismo diante do tribunal da razão.

No âmbito de suas alianças políticas, os burgueses liberais – ou o liberal-capitalismo – tiveram de optar pela radicalização das facetas econômica e individual do liberalismo, luvas de tamanho certo para o processo de produção capitalista baseado na propriedade privada, na igualdade formal de direitos, na exploração do trabalho coletivo e na acumulação privada. Cabe, então, reduzir o Estado a sua configuração mínima de garantidor dos direitos individuais de propriedade, de oferta de justiça formal e segurança patrimonial. Na impossibilidade de oferecer trabalho a todos, vale a imputação de responsabilidade ao indivíduo que não se capacita para a tarefa produtiva. Portanto, a aparência de ampla liberdade individual nos empreendimentos econômicos via-se restringida, “involuntariamente”, pela outra face do direito individual, que postula a liberdade do cidadão de procurar os meios necessários para sua colocação no mercado, assumindo as consequências de sua falta de iniciativa. A universalidade da espécie e o suposto de sua validade geral em forma de igualdade de direitos dissolvem-se no outro princípio central do Iluminismo, a individualidade. Não é a lei dos liberais que a restringe, mas a realidade objetiva, devidamente justificada por um não-usufruto deliberado das oportunidades que o progresso do capitalismo apresenta aos indivíduos.

O outro princípio forte do pensamento iluminista, o da autonomia, se vê da mesma forma prejudicado em suas dimensões econômica e política, sob a justificativa de que não há como prover igualdade econômica absoluta em sociedades desiguais, formadas por populações ignoras ainda informadas pelo espírito conservador da tradição. A solução teórica, *a posteriori*, pode ser encontrada na teorização de Rouanet (1998, p. 39) em torno de uma necessária validação do conceito de autonomia-capacidade: “Do ponto de vista da capacidade, a autonomia econômica é o atributo de quem dispõe das condições necessárias para usar efetivamente os direitos econômicos”. O autor está se referindo a uma autonomia substantiva, a autonomia em exercício, realizadora do princípio abstrato da autonomia do indivíduo – a autonomia-capacidade (efetiva) que realiza o princípio da autonomia-liberdade (postulado). Retoma-se aqui, em outros termos, o princípio universalizante proposto por Marx: “a cada um segundo suas necessidades, de cada qual de acordo com suas capacidades”.

Neste momento, cabe introduzir a discussão sobre a dimensão cultural da autonomia: “O ideal iluminista é o da autoformação, da *Bildung* individual, o que pressupõe a apropriação da cultura pré-existente, mas pressupõe também a possibilidade de romper com os modelos e normas dessa cultura.” (ROUANET, p. 37). O ideal original da autonomia iluminista se postou contra qualquer possibilidade de obrigar o indivíduo a ceder diante das razões dos outros indivíduos ou agentes sociais; ao contrário, o indivíduo iluminista é aquele que busca sua formação a partir da auto-iniciativa, informado por interesses próprios, sem qualquer constrangimento externo – ele só se obriga ao tribunal da própria razão, que também o guia na direção de uma liberdade individual que não ofenda a mesma liberdade dos outros portadores de direitos naturais, ou seja, a possibilidade de vida societária civilizada. A resposta do liberalismo é atribuir ao Estado a tarefa de potencializar, tendo em vista a igualdade, as capacidades requeridas pelo “mercado” aos trabalhadores, oferecendo-lhes educação escolar.

Se lembrarmos da velha crítica de Althusser, para quem o Estado é um aparelho ideológico, ou retomarmos a formulação marxista clássica que o considera comitê executivo da burguesia, não parece haver soluções à vista no âmbito das idéias liberais. Tampouco as houve, satisfatoriamente, no contexto da elaboração socialista, como veremos. Adiante-se o elogio que ambos faziam à ciência, elemento ao qual o Iluminismo atribuía o papel de verdadeiro dinamismo do desenvolvimento social e econômico, potencializador da libertação dos indivíduos de qualquer inimigo obscurantista:

Em grande parte essas expectativas se realizaram. Mas em parte, também, a ciência deixou de ser autônoma, sendo capturada pelo complexo industrial-militar. Nessa medida, ela se desvinculou de fins éticos, pondo-se a serviço da guerra e da destruição da natureza.” (ROUANET, p. 24).

Deve-se ponderar que o liberalismo teve o mérito de, progressivamente, alargar o reconhecimento legal das liberdades individuais no âmbito do Estado de Direito democrático e realizar, nos quadros de um capitalismo industrial em ascensão, um razoável nível de prosperidade econômica para um número mais amplo de cidadãos. No entanto, tanto antes quanto agora, é uma inquestionável evidência empírica seu fracasso na universalização da prosperidade capitalista, sempre ameaçada pela persistência do fantasma da infelicidade econômica da maioria da população.

As realizações dos ideais iluministas pelo socialismo debateram-se, igualmente, com as contradições objetivas de sua implantação, materializada no velho dilema segurança-liberdade. O socialismo científico também defende a universalidade de uma concepção de espécie humana única e una, pela qual quaisquer distinções devem ser atribuídas a preconceitos odiosos e extirpadas. Enquanto o “Liberalismo passava pelo reconhecimento da nação livre como elo entre o indivíduo e a espécie [o Socialismo propugnava] que o critério

diferenciador fosse a classe social [...]”. (ROUANET, 1998, p. 28). A um universalismo abstrato e genérico, o socialismo propunha um “universalismo de classe”, que atribui ao operariado a condição de agente histórico por excelência da disseminação de valores universais modelados à sua imagem e semelhança. Da mesma forma, reconhece a individualidade como direito inalienável de expressão das especificidades culturais e o indivíduo como sujeito de direitos, mas os submete à noção de direitos sociais e coletivos defendidos por um Estado socialista, garantidor, em nome de todos, dos direitos de cada um – submete, portanto, a dimensão individual desses direitos à sua eficácia social. O socialismo não se põe, originalmente, contra as liberdades individuais e propõe a universalização real de direitos. No entanto, cabe à classe operária e ao intelectual coletivo, iluminados por uma tarefa histórica de rara envergadura, defender os indivíduos das arbitrariedades de um poder externo e contrário a eles.

Na verdade, diante dos desafios objetivos (políticos e econômicos) que o socialismo enfrentava para se pôr como alternativa ao capitalismo liberal, elementos constantes dos princípios iluministas originais teriam de ser priorizados e outros sacrificados. Assim, os direitos humanos, projeto do ideal universalista, foram obnubilados em nome do direito dos proletários; a autonomia do indivíduo orientou-se pela heteronomia baseada no Estado, no Partido ou no Sindicato, todos eles agentes externos (ao indivíduo) de execução do ideal mais amplo da universalidade. O ideal da autonomia privilegiou a dimensão da segurança econômica (trabalho, bens e serviços essenciais à reprodução da força de trabalho para todos) e jogou para um futuro distante as dimensões política, cultural e o campo do estritamente subjetivo. Na resolução da contradição segurança/liberdade, o socialismo real optou pela primeira. Cabe, no entanto, fundamentar essa renúncia, o que faremos novamente recorrendo a Rouanet (1998, p. 29):

A crítica de Marx ao “indivíduo egoísta” das Declarações dos Direitos Humanos não envolve nenhuma crítica ao conceito de indivíduo em si. Ela é a crítica de uma concepção que vê o indivíduo como simples mônada que se agrega a outras mônadas para compor a sociedade, ignorando o fato de que o indivíduo está sempre inserido num conjunto definido de relações sociais.

De todo modo, vê-se que liberalismo e socialismo, ambos informados pelas mesmas concepções gerais do Iluminismo, propuseram, se não interpretações distintas, ênfases diferentes sobre elas, daí derivando caminhos práticos, estes, sim, radicalmente distintos. Ao indivíduo do Liberalismo cabia oferecer, desde logo, as vantagens psicológicas de uma ampla autonomia individual – econômica, política e intelectual –, pois fracasso e sucesso de suas ações seriam tributados a problemas de ordem estritamente individual; além disso, nos quadros do capitalismo e do protestantismo, o trabalho como valor positivo que os irrigava de energia também era atrelado à ordem do privado. No socialismo, o indivíduo “mônada” não poderia existir, já que dele se esperava solidária adesão à tarefa de autonomizar as classes oprimidas, o que implicava refrear as necessidades e os desejos individuais e atuar solidariamente no registro dos interesses coletivos.

Do ponto de vista da liberdade intelectual, o socialismo ofereceu uma resposta na figura de um intelectual coletivo, como já dito. Isso equivalia a retirar do indivíduo qualquer possibilidade decisiva de emancipação intelectual, baseada numa contabilidade livre e autônoma dos benefícios e dificuldades em abraçar qualquer princípio, na medida em que a verdade das coisas estava, de antemão, pronta e estabelecida, cabendo realizá-la. Afinal, a filosofia já tratara de compreender o mundo, agora cabia transformá-lo, segundo a 12^a tese marxista contra Feuerbach, julgando realizada a tarefa filosófica da crítica negativa e elevando à condição de responsabilidade primeira a intervenção prática, pela política, na economia, ou simplesmente a intervenção na política e na economia. Não faltou a justificação

epistemológica, pois, afinal, se tratava do socialismo científico, e não de um arremedo de socialismo à Fourier ou Saint-Simon que se nutria de uma romântica utopia e cujo horizonte não chegaria além do reformismo, posterior e parcialmente concretizado na concepção da social-democracia européia. A ciência, entendida pelo Iluminismo como a eliminação de todo apelo ao mágico ou ao místico, ariete qualificado na luta pela emancipação de indivíduos, não foi menosprezada pelo socialismo real, mas subjugada à mesma inteligência coletiva que decidia sobre sua validade para o conjunto dos operários e, com uma certa prepotência intelectual, para a humanidade. Claro que a ela se atribuía um papel de vetor das lutas sociais em prol da liberação das forças produtivas e das energias culturais de todos os homens, e isso ela já havia feito quando serviu para denunciar a igualdade formal dos liberais, pesquisando e transformando em plataforma política negativa as contradições do sistema capitalista; no entanto, a razão crítica da ciência já havia cumprido seu papel na fundamentação da denúncia ao sistema e na definição da estratégia de luta, e não haveria razão individual que pudesse conter a vaga revolucionária e justa do coletivo – assim, à ideologia transferiu-se a dignidade da ciência. Não à toa, a vertente stalinista do socialismo real julgou as consciências individuais, apanhando seus desvios burgueses e levando os celerados à reeducação forçada; da mesma maneira, o movimento comunista internacional e suas filiais nacionais tomavam para si a responsabilidade de incutir consciência revolucionária em lugar de uma falsa consciência, para além dos limites da consciência real. Afinal, recobrir-se de uma concepção científica da emancipação era munir-se de uma verdade histórica.

O socialismo contara com um novo homem, e não com a resistência profunda das individualidades refreadas, talvez porque o azar histórico de Marx foi não ter tido a produção de Freud como companheira contemporânea. Além disso, a “verdade” básica da ciência socialista não poderia admitir a emancipação das consciências, com sua elevação à verdadeira consciência (a comunista), sem que se realizassem radicais mudanças nas forças produtivas e

nas relações sociais de produção. A emancipação da consciência e uma efetiva autonomia intelectual guardavam íntima relação com as mudanças na esfera da produção, e esta realização deveria cumprir as etapas necessárias – porque científicas – de acumulação de forças, vale dizer, a radicalização das contradições do capitalismo na forma de seu desenvolvimento radical, o que equivalia ao desenvolvimento das próprias contradições: “Não se trata, portanto, de dissolver o indivíduo na sociedade, mas de dissolver uma certa sociedade para emancipar o indivíduo”. (ROUANET, p. 29).

Reconheça-se, no entanto, a validade, para os dias de hoje, do princípio materialista-dialético a informar que só com mudanças na esfera da produção econômica, que se constitui, afinal, de relações sociais de produção, torna-se possível libertar o indivíduo imerso na impotência da alienação.

Por outro lado, é importante lembrar que liberais e socialistas, por motivos diferentes, eram entusiastas e contemporâneos do desenvolvimento das ciências naturais. Cada qual interpretou, a seu modo, a coqueluche teórica da ciência da época – a teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin. Sua aplicação ao mundo social representou, para os liberais, a justificação do caráter natural e justo da concorrência/competição capitalistas, na verdade, sua naturalização; para os socialistas, configurou a argumentação em favor do etapismo histórico e de um certo determinismo também histórico, ou seja, dadas as condições propícias e necessárias previstas na teoria – a agudização das contradições na base material do capitalismo e a conseqüente emergência da consciência revolucionária –, o momento seguinte seria o de completar o serviço da filosofia e emancipar todos os oprimidos do planeta. Não foi por outra razão que Marx não se entusiasmou, embora sua argúcia teórica e sensibilidade política o tenham alertado (ao lado de alguns camaradas), com a emergência de um estado revolucionário em países material e intelectualmente atrasados, como a Rússia. Havia de se

completar a revolução burguesa, radicalizar as contradições do sistema e aí, sim, fomentar a revolução.

O outro lado da autonomia, sua dimensão política, encontra os mesmos empecilhos reais e teóricos para sua materialização: não há reflexão possível, porque não é necessária, sobre os caminhos da revolução; só há tarefas práticas a executar na direção da emancipação de uma sociedade cuja mente estava turvada pela ideologia liberal-burguesa: “Desde sempre o socialismo criticou o conceito burguês de autonomia política: privada de uma base material e dissociada das outras dimensões da autonomia, ela era uma fraude para a maioria da população”. (ROUANET, 1998, p. 31).

O etapismo cientificamente fundado recomendava liberdade política apenas quando asseguradas as bases materiais para sua emergência e consciente usufruto. Assim, em nome de garantir os feitos presentes e futuros da Revolução, por sua vez sinônimo de segurança do Estado e do Partido, a autonomia política teria de esperar pelas condições necessárias ao exercício da autonomia econômica e intelectual.

De fato, no âmbito de boa parte dos regimes socialistas – e isso ainda precisa ser devidamente estudado e valorizado –, as conquistas voltadas à segurança econômica foram inúmeras, mas a ausência de liberdade política não evitou a degradação do regime em liberdades seletivas para cúpulas dirigentes nem alcançou superar um padrão de vida abaixo da média européia da social-democracia ocidental. A igualdade nos regimes socialistas, salvo engano, primou em socializar condições econômicas absolutamente insatisfatórias, embora tenha conseguido implantar, na prática, um Estado de Bem-Estar Social. Até porque, o conceito de segurança econômica não inclui apenas o acesso a vantagens sociais, mas também a bens e serviços: “Foi essa a *causa mortis* do socialismo real. Ele não morreu, lamentavelmente para os idealistas, por ter asfixiado a autonomia intelectual e política, mas por não ter conseguido produzir mercadorias em escala comparável à do capitalismo”.

(ROUANET, 1998, p. 32). É verdade que o sistema liberal-democrático escudou o poder real das elites burguesas numa autonomia política formal, porque legal e não real; mas também é certo “que todos os regimes de força se baseiam na denúncia do formalismo: todos eles querem dissipar a ilusão burguesa e implantar o reino da verdadeira liberdade”. (ROUANET, p. 26).

Objetivamente, nenhuma dessas interpretações que se baseavam nas formulações e contradições do modo iluminista de pensar, viver e se relacionar com a natureza, logrou tais feitos até os dias de hoje. A frustração diante de sua incapacidade de prover dignidade às grandes massas trabalhadoras tem levado ao questionamento de seus fundamentos – o pensamento moderno inaugurado pelo Iluminismo. Nas sociedades liberal-capitalistas ou nas do socialismo planejador, a consciência, universalização e usufruto dos direitos jamais se estabeleceram plenamente, acumulando contínuos déficits de direitos na conta da cidadania líquida, haja vista o aumento mundial de concentração e disparidade de renda, a ampliação da violência e das populações “desajustadas” e sem emprego (mais sem teto, sem universidade, sem esgotamento sanitário, sem computador...) e o domínio de um *status quo* que privilegia consumismos e privatismos de toda ordem (do espaço público, do acesso a oportunidades, do transporte individual, do computador pessoal...).

De um ponto de vista teórico, o Iluminismo conseguiu gerar uma sistematização teórica importante, que se tornou a principal fonte das concepções ocidentais modernas de homem, cidadania, política e ciência. Essas concepções constituíram a base sobre a qual foram se reestruturando os sistemas políticos e educativos, principalmente nos países capitalistas. Nobres e avançadas foram os ideais iluministas, e, no entanto, não conseguiram (ou não puderam) imunizar-se contra as próprias contradições nem lograram barrar o processo que os submeteu aos interesses do modo de produção, e tampouco resistiram à sua naturalização. No que respeita à educação, cabe assinalar a façanha iluminista de ter

conseguido fazer o que não se conseguiu em nenhuma das épocas anteriores: teorizar sobre os ofícios, as artes e as profissões a partir da verificação objetiva dos homens concretos em situação de trabalho, introduzindo, com certa respeitabilidade, nos sistemas de ensino, os conhecimentos profissionais e técnicos gerados nos processos de trabalho. Haja vista a prática freqüente de Diderot (aliás, já utilizada por Galileu) e de outros pensadores do período que escreveram verbetes para a Enciclopédia, de visitar as oficinas para conhecer os segredos dos ofícios, das máquinas e dos trabalhadores, aproximando saberes teóricos e saberes da experiência, sem deixar de propor a razão e o método científico como os verdadeiros princípios orientadores do conhecimento.

2.8 O MAL-ESTAR DA MODERNIDADE

As teorizações advindas, principalmente, dos Estudos Culturais, da Psicanálise e do campo das Relações Internacionais, ademais das atualizações pós-modernas de uma Antropologia Cultural relativista, ao mesmo tempo ponto de partida e herdeira do desconstrucionismo pós-estruturalista de Foucault e Derrida, têm contribuído para fazer confluir vozes históricas e modernas numa babélica polifonia destinada a conquistar reconhecimento identitário, muita vezes institucionalidade, repondo a ventania irrefreável de um mundo em mudança. Assim, do cruzamento das teorias histórico-científicas que fundamentam o direito dos povos e alimentam identidades locais/regionais; de uma tensa institucionalidade democrática que é forçada a reconhecer o direito das minorias e representá-lo, de alguma forma, na legalidade do Estado de direito; de um incremento célere dos meios de comunicação e transporte a facilitar a difusão de idéias, valores, fatos e mercadorias, e de um recrudescimento dos efeitos da intervenção humana no planeta, criam-se as condições necessárias para o nascimento de uma cultura planetária. Esse estado de coisas tende a entrar

em choque com a hegemonia militar, econômica, política e cultural desfrutada pela civilização ocidental desde a rotinização da modernidade iluminista e de seu correlato material, a modernização industrial capitalista.

Se assim é, não se deve fazer ouvidos moucos à tese algo premonitória que prevê um mundo em que a ordem mundial e as relações sociais não mais se articularão em torno das contradições de classe ou de incontrastáveis poderes militares em busca de equilíbrio geopolítico, mas pelos entrecosques culturais, ao advogar que, contemporaneamente,

a cultura e as identidades culturais – que, em nível mais amplo, são as identidades das civilizações – estão moldando os padrões de coesão, desintegração e conflito no mundo pós-guerra fria”. (HUNTINGTON, 1997, p. 18).

Trata-se de um mal-estar já identificado por Freud que, alicerçado em suas fantásticas prospecções e teorizações sobre os recônditos da mente humana, e mesmo do alto de sua indisfarçável segurança em relação aos valores burgueses, intuía que as relações sociais passariam a se orientar por um estado patológico expresso na contradição entre desejos (individuais) e interdições (realidade social), base da sua teoria da psique moderna. Quase ao mesmo tempo, a análise de Weber sobre a racionalização capitalista alertava para um provável “desencantamento” do mundo, num duplo sentido – positivo, ao oferecer explicações racionais aos fatos da natureza humana e social, antes considerados expressão de uma lógica transcendente, mas que já fora instituído pelo Iluminismo; negativo, ao estabelecer regramentos e padrões de insuportável utilitarismo e imediatismo para o Ego do homem comum de nosso tempos, e mesmo para elites culturalmente mais sofisticadas.

Antes deles, ainda no século XVIII, uma arguta análise de uma sociedade norte-americana, em franca expansão comercial, identificava comportamentos coletivos e individuais potencialmente problemáticos, em razão da imposição de um modo de vida

burguês privatista e excludente e de um frenesi materialista (no sentido de oposição ao espiritualismo) de massa:

A análise feita por Tocqueville há cem anos foi plenamente confirmada. Sob o monopólio privado da cultura sucede que “a tirania deixa livre o corpo e investe diretamente sobre a alma”. Aí, o patrão não diz mais: ou pensas como eu ou morres. Mas diz: és livre para pensares como eu, a sua vida, os seus bens, tudo te será deixado, mas, a partir deste instante, és um intruso entre nós. (In ADORNO, 2002, p. 27).

O mal-estar não passaria despercebido pela sensibilidade da arte. Baudelaire (2002, p. 25) já definira a modernidade como “[...] o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável”. Não se tratava, naqueles tempos de afirmação da burguesia europeia, docemente compartilhada pelo autor, de vislumbrar sua inevitável e desejada decadência, verdade que se pode confirmar nestas palavras:

a natureza não ensina nada [...] É a filosofia (refiro-me à boa), é a religião que nos ordena alimentar nossos pais pobres e enfermos. A natureza (que é apenas a voz de nosso interesse) manda abatê-los. Passemos em revista, analisemos tudo o que é natural, todas as ações e desejos do puro homem natural, nada encontraremos senão horror. Tudo quanto é belo e nobre é o resultado da razão e do cálculo. (op.cit., p. 56-57).

Além de fazer a elegia de um “espírito moderno” que avassalava o Ocidente europeu e apontava a razão como avalista exclusiva da verdade, cuidava o literato de identificar a coexistência, numa obra de arte ou num fato da vida, de uma expressão estética passageira (moda) e de um conteúdo universal clássico. O passageiro tende ao envelhecimento, à perda

de vigência e ao descarte, e não pode cumprir o papel de guia confiável das almas sensíveis; o clássico repõe a certeza de permanência de uma idéia imanente e um valor absoluto, conquistas da modernidade ocidental herdadas da longa tradição civilizacional judaico-helênico-cristã, eventualmente atualizadas na forma estética, mas não em seu conteúdo e validade universais. Esse tipo de análise parece fortemente afetada pelo idealismo imanentista de Platão (apud ANDERY et al, 1996, p. 69), pelo qual o velho sábio,

Por considerar que nem todas as almas tinham tido igual acesso ao mundo das idéias [...] não as supunha com igual capacidade ou possibilidade de conhecer. O conhecimento verdadeiro – ou reconhecimento – exigia um metódico esforço para que sua alma se lembrasse, para que o saber fosse, finalmente, adquirido.

De todo modo, Baudelaire está tentando explicar os sinais de uma mudança, ao mesmo tempo expressando um certo desconforto diante das referências modernas que explodiam na paisagem e nas relações sociais, atribuídas a uma condição moderna que parecia cristalizar séculos de conquistas de uma civilização escolhida para reinar. Não foi por acaso que ele demarca o campo, distanciando no tempo e na qualidade, a cultura moderna das manifestações primitivas ou bárbaras. O conhecimento das coisas, seja pela arte, seja pela ciência/educação, portanto a interpretação do real, só poderia ser feita por almas sensíveis ou treinadas que pudessem separar o joio do trigo. A lente consentida e autorizada para tanto estava amplamente informada por um espírito moderno, que legara à civilização o mais alto estágio e o melhor modelo possível de relacionamento com as coisas e os homens e entre as coisas e os homens.

Todos parecem referir-se a um mesmo objeto de preocupação: a idéia de modernidade e de seus valores constitutivos encerrados no racionalismo iluminista do século XVIII (com

sua devida extensão material e ideológica no século seguinte) e na sua contraface material, em termos de uma modernização que se fez excludente.

Ancorado em Freud, Rouanet (1999, p. 96) assevera que,

Em nossos dias, podemos falar de mal-estar moderno, ou num mal-estar na modernidade. É a forma contemporânea assumida pelo mal-estar na civilização. Como todas as outras de *Unbehagen*, ele se manifesta sob a forma de um grande ressentimento contra a civilização. Mas tratando-se de um mal-estar na modernidade, o ressentimento se dirige contra o modelo civilizatório que dá seus contornos à modernidade: o Iluminismo. O ressentimento antimoderno se transforma assim num ressentimento contra-iluminista.

O fato é que a crise da modernidade iluminista apresenta um indisfarçável *pathos*, aproximando-nos, sem muitos cuidados teóricos, à concepção de anomia proposta por Durkheim. Neste caso, fala-se de ausência de regras morais pactuadas, assumidas e válidas socialmente, e naquele de uma derrubada consciente de quaisquer conceitos que queiram afetar o relativismo cultural vigente e repor um conjunto de idéias e valores universalistas.

Aqui se pode introduzir com pertinência a crítica frankfurtiana à indústria cultural que, acumpliciada ao instituto da propriedade privada, leva-nos a um mundo de imperfeição política, do ponto de vista de seu alargamento e usufruto: só é possível às massas participar efetivamente das decisões políticas se estiverem, economicamente, numa posição igualitária que não lhes subjugue o tempo da reflexão e da informação; de outro lado, os meios de comunicação, representados e materializados na indústria cultural moderna, uma vez apropriados pelas elites proprietárias, definem o *quantum* e o *qualis* da informações a disponibilizar e, assim, orientam as opções políticas pela manipulação dos códigos culturais,

que também criam e difundem – trata-se de um círculo vicioso perpetrado pela política moderna e pelo *status quo* vigente. “Em suma, apesar das facilidades oferecidas pelas sociedades liberais para o atingimento da autonomia cultural, as forças da heteronomia parecem mais poderosas”. (ROUANET, 1998, p. 24).

Foi a percepção da Escola de Frankfurt, no esforço de atualização crítica do marxismo para uma realidade de pós-guerra, na qual exibiam-se um capitalismo desenvolvido e expandiam-se os meios de comunicação de massa e a urbanização, que um espaço de crítica teórica profícuo, hoje um pouco em desuso, mas desde sempre esclarecedor das formas de manipulação ideológica justificadoras do modo capitalista de produzir, pensar e viver.

A formulação pós-moderna do tema da crise do Modernismo pouco avança tanto em sistematização teórica quanto em propostas práticas, contentando-se em fazer um inventário da fragmentação social, cultural e psicológica pós-iluminista e denunciar a morte das grandes narrativas. Neste último item, aliás, percorre os passos desconstrucionistas de Foucault e Derrida, que buscam, numa espécie de análise fenomênica do microevento, desconstruir explicações consagradas e instituir fontes e formas narrativas mais cingidas à realidade dos fatos – os fatos representados, diga-se. No pós-modernismo, tudo parece ocorrer como uma vertigem, uma versão nublada da realidade, das coisas, das relações, a exemplo de um dia de chuva observado pelo vidro da janela.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

3.1 PRIMEIROS MOVIMENTOS – A COLÔNIA E A EDUCAÇÃO JESUÍTICA

O périplo histórico da educação superior brasileira é exemplo da tardia implantação, num país-colônia, de iniciativas voltadas à criação tanto de instituições quanto de espaços para fruição e formação culturais. Comparado a seus vizinhos coloniais, o Brasil trilhou com muito atraso o caminho de uma moderna formação cultural de suas elites, que dirá de seu

povo. A coroa espanhola, talvez por força de suas tendências imperiais,⁶⁰ distantes e avessas ao pragmatismo português, e as ordens religiosas já haviam instalado universidades em territórios do Novo Mundo ao longo do século XVI⁶¹.

Em terras tupiniquins, os primeiros movimentos na direção de criar escolas ou cursos superiores vieram da Igreja católica contrarreformista, capitaneada pelos jesuítas que, até 1759, data de sua expulsão do Brasil, ofereciam as primeiras letras e a educação religiosa a grupos esparsos de filhos de colonos e de curumins⁶² acantonados nas reduções, tendo sido vãs suas tentativas de conseguir autorização para iniciar os estudos superiores na colônia⁶³. A vinda dos jesuítas, com sua pedagogia, foi contemporânea da instalação do governo-geral de Tomé de Souza (1549), estratégia que buscava organizar de modo mais definitivo o poder, a propriedade e a exploração econômica dos recursos naturais das terras atlânticas – o dirigismo da metrópole assumia, assim, suas faces política e cultural para sustentar a subordinação material⁶⁴. Ambos, poder político e poder religioso, serviriam ao mesmo intento de transplantar a civilização ibérico-latina⁶⁵, com os devidos traços culturais de corte luso que fariam boa diferença na comparação cultural com as nações de colonização hispânica.

⁶⁰ Hipótese levantada por Cunha (1986) e reproduzida por Sampaio (2000) e Tavares (2000).

⁶¹ Com Tavares (2000, p. 43): “Os dominicanos fundaram a Universidade de Santo Tomás, em Santo Domingo, em 1528, e de Bogotá em 1580; os agostinianos, a de Quito, em 1586, todas inspiradas na Pontifícia Universidade de Alcalá. A Coroa, animada pelo sonho de um império federativo dos Habsburgo que compreenderia a Europa e a América, instituiu, segundo o modelo da Universidade Real de Salamanca, a Universidade do México, em 1551, a de Lima, em 1553, e a de Santiago de La Paz, em Santo Domingo, em 1558”.

⁶² Moraes (2002, p. 74), apoiado em Gilberto Freyre, utiliza o termo “colomins” para designar as crianças indígenas.

⁶³ “Mesmo a iniciativa jesuíta de estabelecer um seminário maior, que pudesse outorgar diplomas de teologia, foi destruída [...]”. (SAMPAIO, 1999, p. 1). Em outro texto, a mesma autora utiliza levantamentos de Anísio Teixeira (1987) em que este autor relaciona 24 projetos de criação de uma universidade no período 1808-1882 (englobando o período colonial e o primeiro império, portanto), e de Souza Campos (1940), que fala de 30 tentativas, praticamente no mesmo período, incluídas as dos jesuítas (1592) e a dos Inconfidentes (1789).

⁶⁴ “Nos *Regimentos*, de 17/12/1548, D. João III estabelece a nova política de colonização, registrando a nova diretriz segundo a qual deviam vir para cá religiosos para converter os indígenas à fé católica mediante a *catequese e a instrução*. Tal diretriz punha em ação a Companhia de Jesus, a qual principiou toda a história da educação por aqui”. (MORAIS, 2002, p. 72 - grifos nossos). Com Aranha (2006, p. 118) percebemos, no Brasil, a herança medieval católica em pleno Renascimento, talvez uma espécie de idéia fora de lugar: “[...] a herança cultural medieval chegou a nós, na medida em que o humanismo clássico (a *paidéia* grega), transformado pelo cristianismo, foi apropriado pelos jesuítas, primeiros formadores da educação no Brasil”.

⁶⁵ “Do ponto de vista jesuítico, havia uma civilização ibérica ameaçada e uma Igreja a ser salva dos abalos não-pequenos nela produzidos pela Reforma protestante [...] não havia tempo para perder: toda disciplina todo vigor

O ensino jesuítico testava a eficácia pedagógica de um modelo escolástico de educação que ainda vigorava na Portugal pré-reformas pombalinas e de um fervoroso e dogmático trabalho de afirmação de um humanismo de leitura católica contraposto às postulações protestantes, mais recortadas por um nascente liberalismo intelectual e econômico. Tal modelo apresentava indisfarçáveis traços elitistas, conforme nos dá conta Manacorda (2004, p. 202):

À parte os seminários para a formação do clero, o exemplo mais bem sucedido de novas escolas para leigos, recomendado pelo Concílio de Trento, foi o das escolas dos jesuítas, campeões máximos na luta da Igreja católica contra o protestantismo. Além da formação dos próprios quadros, eles se dedicaram principalmente à formação das classes dirigentes da sociedade [...] No fim do século (1586-99) apareceu a *Ratio studiorum*, que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina [...] o conteúdo do ensino herdado do humanismo foi cuidadosamente modificado, para ser utilizado a serviço do objetivo religioso⁶⁶.

Sob a forma de uma retórica estéril, porque superficial e vazia, permeada por conceitos e valores absolutizantes e por um afastamento das questões do cotidiano popular, as marcas ideológicas da pedagogia jesuíta, sabemos, vicejaram fortemente na educação brasileira até o começo do século passado, materializadas, por exemplo, na figura do bacharel. Voltamos a Morais (2002, p. 76-77) que, no uso dos termos de Fernando Azevedo, avalia que não houve

evangélico de aculturação tinham de ser postos em ação”. (MORAIS, 2002, p. 74). E mais: “[...] para fazer da colônia algo de útil a uma Europa mercantilista, para fazer dela um dia um mercado valioso, havia que tirar sua gente do estádio da pedra lascada [...]”. (op.cit., p.76).

⁶⁶ Paiva (2003, p.44 – grifos no original) sintetiza esse conteúdo: “O *Ratio Studiorum*, que organizava os estudos da Companhia, estabelecia em pormenores o currículo do colégio. A *Gramática média*; a *Gramática superior*; as *Humanidades*; a *Retórica*. Havia ainda a *Filosofia* e a *Teologia* para quem se preparasse para o sacerdócio”.

um verdadeiro encontro dos religiosos inacianos com a realidade brasileira; teria havido, isto sim, uma justaposição cultural:

Daí os traços da cultura que elaboram o seu teor desinteressado, a sua desvinculação com a realidade, a sua alienação quanto ao meio – transitando, finalmente, para uma sorte de erudição livresca, vazia, meramente ornamental, que satisfazia a vaidade do indivíduo mas em nada concorria para a comunidade.

O mesmo autor, aceitando periodização formulada por Geraldo Bastos Silva sobre a atividade pedagógica dos jesuítas, caracteriza os primeiros dez anos de atuação da Ordem como período heróico, durante o qual os religiosos serviram de militantes abnegados da causa religiosa e civilizatória, em busca de uma sociedade que, pela educação utilitária e profissional, pudesse congrega e integrar social e economicamente indígenas e colonos. O segundo período, a partir de 1570, denominado de período de organização e consolidação, adotara uma perspectiva mais realista de adaptação do trabalho pedagógico à estrutura social vigente (nesta década, os negros já faziam parte dessa estrutura). Esclarece Moraes (id.ib., p. 78): “Nesse segundo período ter-se-ia dado a passagem de um padrão mais democrático de ensino para um padrão aristocrático e seletivo, formador de elites e nestas interessado” .

Com a radicalização das reformas iluministas no Reino e a expulsão dos jesuítas, por obra do todo-poderoso ministro Marquês de Pombal, há uma mudança de olhar da metrópole sobre as coisas de Portugal e da própria colônia americana, imprimindo-se uma visão mais pragmática: na economia, por exemplo, propõe-se o levantamento da interdição à atividade manufatureira na colônia e assinam-se tratados de cooperação mercantil mais estreita com a Inglaterra, de olho na concorrência espanhola e holandesa; no plano da educação, destaca-se a reformulação do ensino na Universidade de Coimbra, que se tornaria um dos elementos a influir nas propostas de criação de cursos superiores e da universidade no Brasil. De todo

modo, com a expulsão da Ordem do Brasil, Moraes (id.ib., p. 84) termina por concordar com a avaliação de Werneck Sodré: à derrocada do sistema de ensino jesuítico seguiu-se a fragmentação, com impacto negativo na formação de mestres e com as responsabilidades pela educação passando aos padres-mestres, o que parece, acrescentamos, um retorno à situação do ensino nos primórdios da universidade, posta sob a responsabilidade do mestre-escola da Igreja⁶⁷.

Negando, enfaticamente, qualquer identidade nas concepções e práticas educativas da Ordem com os desdobramentos organizativos posteriores na educação superior, Cunha (2003, p. 153) dá tons definitivos à questão:

[...] o ensino superior brasileiro como o conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram em suas colônias [...] resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas no início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido a Portugal e Algarve. Ao fim do período colonial, o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação.

O fato é que apenas a partir de 1807, com a vinda da família real, o monarca português D. João VI termina por criar, premido pela necessidade, um ambiente metropolitano para os reinóis. Isso implicava a instalação dos serviços burocráticos da Coroa e algumas instâncias culturais, o que foi progressivamente efetivado e em tempo relativamente curto. Datam dessa época a Imprensa Régia (1808), com nosso primeiro jornal (A Gazeta do Rio), a Biblioteca

⁶⁷ Tais educadores pareciam aproximar-se muito daqueles que são considerados fundadores, por sua ação, na Idade Média, da história da universidade: “[...] sua primeira origem consistiu na confluência espontânea de clérigos de várias origens para ouvir aulas de algum douto famoso. Foi esta a causa do fenômeno característico dos *clerici vagantes*, primeiramente condenado pela Igreja, sobretudo quando eles deixavam seus mosteiros ou colégios canonicais sem a autorização de seus superiores, e em seguida sancionado e protegido”. (MANACORDA, 2004, p. 147).

Pública (1814)⁶⁸, o Jardim Botânico (1810), o Museu Real (1818) e, no campo estritamente educativo, as primeiras escolas superiores em Anatomia e Cirurgia, na Bahia e no Rio de Janeiro⁶⁹, e a Academia de Guarda Marinha, todas no ano mesmo da chegada. Em 1810, funda-se a Academia Real Militar, embrião da Escola Politécnica (hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ), em 1814, cria-se o curso de Agricultura e, em 1816, a Real Academia de Pintura e Escultura. Também nesse ano, esteve no Brasil, a convite, uma missão de artistas franceses “[...] incumbida de difundir, na vida primitiva da colônia, o gosto ao mesmo tempo pela arte e pela indústria”. (MORAIS, 2002, p. 95)⁷⁰.

O objetivo maior era promover, ao lado dos costumes civilizados bem ao gosto da cultura ocidental, especialmente em sua matriz francesa, um ensino técnico de nível superior, voltado à aplicação daqueles conhecimentos necessários à exploração dos recursos naturais da colônia – mineração, metalurgia, agricultura, botânica, essencialmente. No entanto, conforme salienta Sampaio (1991, p. 2):

[...] o que acabou prevalecendo, no Brasil como na França e em tantas outras partes, foi a formação para as profissões liberais, nas quais o cunho propriamente técnico e especializado, presente em áreas como a engenharia e a medicina, não chegou a predominar.

Já de partida evidencia-se a aludida tendência bacharelesca que iria predominar no ensino brasileiro pelo menos até as primeiras décadas do século XX. Data do mesmo período

⁶⁸ Lilian Moritz Schwarcz fez livro (*A longa viagem da Biblioteca dos Reis*, Cia. das Letras, 2002) desta curiosidade intelectual: os navios que trouxeram os homens do Reino também carregavam a biblioteca pessoal do monarca português, posteriormente transformada no acervo inicial da Biblioteca Nacional.

⁶⁹ Como exemplo de uma estratégia recorrente na conformação do ensino superior no Brasil, registrem-se as observações de Cunha (2003, p. 154): “[...] em 1813, as cátedras independentes de Anatomia e Cirurgia foram reunidas a outras, recém-criadas, e deram origem às academias de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia, que hoje fazem parte das universidades federais existentes nesses estados”.

⁷⁰ A necessidade de promover a atualização cultural do recém vice-reino se estendeu às famosas missões dos naturalistas, a exemplo das realizadas por: Langsdorff (entre 1821 a 1829), acompanhado do pintor alemão

a “opção” por um sistema calcado em instituições isoladas de ensino destinadas a conferir, com o diploma, prestígio social e político e acesso a cargos públicos, num sistema reprodutor das hierarquias sociais.

A independência, com a assunção ao trono do príncipe regente Pedro, não modificaria estruturalmente o panorama da educação superior, prevalecendo “[...] o modelo de formação para profissões, em faculdades isoladas” (SAMPAIO, 1991, p. 3), ressaltando-se apenas a criação dos dois primeiros cursos de Direito, um em São Paulo e outro em Olinda, ambos em 1827. O objetivo maior era formar uma elite voltada aos problemas do nascente Estado e dos negócios e à baixa oferta de ensino superior no Brasil havia a perspectiva de estudos em Portugal. No período regencial, turbulento e cercado de revoltas populares, pouco se pôde fazer em qualquer setor da vida pública⁷¹.

Já o segundo império, sob a condução de um monarca filósofo (em terra de escravos, é claro), considerado o período de mais estabilidade tanto econômica quanto política, terminou pródigo em iniciativas ministeriais e parlamentares que focaram o setor educacional, em especial a educação superior, haja vista a intensa discussão travada sobre a importância e a necessidade de implantar uma universidade no Brasil. Alerta-se, com Barros (1986, p. 241), que o início do segundo período imperial não deixaria de estar contaminado por um tipo de sistema no qual

[...] volta a acentuar-se a preocupação centralizadora e a universidade passa a ser pensada em função dela: os projetos oficiais consagram a eliminação das faculdades provinciais, em favor do centro universitário único, a ser criado na Corte [...] Um

Rugendas; Saint Hilaire (entre 1816 e 1822) e Martius e Spix (entre 1817 e 1820) (*Almanaque Brasil*, RJ: Editora Terceiro Milênio).

⁷¹ Várias dessas revoltas de conteúdo nitidamente popular podem ser tomadas como exemplo: Balaiada, no Maranhão, alastrando-se por Ceará e Piauí (1838 a 1840), Cabanada, em Pernambuco e parte de Alagoas (1832 a 1835), Cabanagem, no Grão-Pará (1835 a 1840), Sabinada (1837 a 1838) e a Revolta dos Malês (1835), na Bahia. (*Nosso Brasil – dicionário de Estudos Sociais*, RJ: Exped: AGGS, 1980).

passo a mais e a universidade da Corte abrangeria toda a educação do país, à moda da universidade napoleônica. É claro que, por motivos diversos, a opinião liberal e os interesses provinciais unir-se-iam contra essa concepção [...] Poder-se-ia mesmo dizer que, ao falar em universidade, têm-se diante dos olhos o modelo administrativo napoleônico e a inspiração pedagógica coimbrã.

Tal debate se concentrou no período que vai de meados do século XIX à Proclamação da República e será objeto de análise à frente, dado seu papel histórico de esquentar o debate público em sua época e preparar posições que voltariam a ser esgrimidas no período republicano.

Como síntese desses primeiros movimentos, sempre articulando à Educação as dimensões da cultura e do desenvolvimento das forças produtivas, forçoso registrar que os eventuais debates sobre a instalação de cursos ou escolas de educação superior circunscreviam-se a uma realidade socioeconômica e política bastante marcada em suas características gerais: vivia-se a condição de país colonial, destituído de independência política, e que, tornado independente sob o regime monárquico, manteve-se preso a sistemas de dominação europeus; as elites eram formadas por proprietários brancos dependentes da produtividade de monopólios voltados à exportação; a população trabalhadora era constituída de grossos contingentes de escravos negros despossuídos e indígenas arredios ou aculturados no trabalho doméstico que, ao lado de parte expressiva das elites, eram majoritariamente analfabetos, além de todos terem sido privados de iniciativa industrial durante três séculos. O país reproduzia, para dentro, inclusive na implantação de sua estratégia educativa, as necessidades exógenas urdidas nas metrópoles européias e as idiossincrasias de uma tensa política de alianças e rompimentos entre as nações do velho continente e o papado – seguia, portanto, nas sendas de um mimetismo que consignava, nos termos de Morais (2002, p.78), um europeísmo por imposição: “O fato é que, subjugada pela coroa e persuadida pelo ensino

alienante da Companhia de Jesus, a colônia não pôde, nos dois primeiros séculos de colonização, caminhar coisa de significado no sentido de sua afirmação cultural”.

Assim, sem consumidores de produtos culturais, sem um mercado nacional relevante⁷² e com pouco desenvolvimento urbano, a audiência para um debate sobre educação superior e a própria necessidade de um aparato cultural, neste e em outros setores, esteve restrita aos filhos das camadas enriquecidas, que sempre podiam fazer seus estudos, em Portugal preferencialmente, ou em outro país europeu. Por isso a importância do debate sobre universidade que se travou no final dos Oitocentos, pois tudo levava a crer que se iniciava, ao lado da aceleração do desenvolvimento urbano e econômico, um outro clima intelectual.

3.2 UNIVERSIDADE E LIBERDADE DE ENSINO: A ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA DO OITOCENTOS

Cabe, no entanto, novamente no passo das teorizações de Moraes, pontuar as contribuições para a mudança de mentalidades que prepararam a Ilustração brasileira, estabelecidas por dois precedentes históricos de grande importância para a sociedade do Brasil-colônia. O primeiro deles se refere à presença dos holandeses no nordeste brasileiro (1630 a 1654), em especial a do Conde Maurício de Nassau (1637 a 1644), que levou à região

⁷² Embora não se possa dizer, em nossa opinião, que se trate de um desmonte das clássicas explicações de uma dependência econômica e cultural estrita do Brasil colonial em relação à metrópole portuguesa, geradora de um mercado acanhado e restrito, as “descobertas” históricas de Luiz Felipe Dalencastro (*O trato dos viventes*, Cia. das Letras, 2000), dando conta de uma interligação comercial no Atlântico Sul gerida por empreendedores

artistas, cientistas (naturalistas) e artesãos europeus, num forte trabalho de dinamização cultural. Deve-se à presença desses holandeses protestantes a façanha de estimular a instrução primária em Olinda e Recife e de promover a convivência pacífica das diversas práticas religiosas. Embora o príncipe holandês tenha trazido e estimulado a vinda de clérigos protestantes ao Brasil, no que foi pioneiro, judeus e católicos não foram perseguidos por sua filiação religiosa e podiam manter seus ritos. Aliás, ressalte-se que os judeus que se haviam fixado em Recife à época de Nassau, lá construindo a primeira sinagoga do Brasil, hoje transformada em casa de cultura, estiveram entre os fundadores, ainda no século XVII, da cidade de Nova Amsterdã, posteriormente Nova Iorque. Pode-se ainda destacar a importância dos holandeses na difusão de conhecimentos técnicos relativos à construção de canais, prática na qual já tinham comprovado habilidade, já que viviam em terras abaixo do nível do mar (característica similar têm Olinda e Recife) que, ao planejamento urbano e à arquitetura de casas. Contribuíram, assim, para fomentar a economia local e disseminar conteúdos de uma cultura científica que se ia aprimorando na Europa.

O segundo precedente histórico está na emergência de um novo ciclo monopólico, a mineração, que promoveu profundas alterações nas relações da colônia com a metrópole, em razão das mudanças não menos profundas que suscitou nas relações internas. Antes de mais nada, registre-se o fabuloso e rápido crescimento demográfico na região das minas, levando a população local, do início para o fim do século XVIII, a passar de 300.000 habitantes para 3.300.000 (MORAIS, 2002, p. 82). O trabalho nas minas apresentava oportunidades de mobilidade social, na medida em que podia realizar, da noite para o dia, riquezas individuais impensáveis nos ciclos econômicos anteriores (pau-brasil, cana e algodão); isso porque a coroa valia abrir aos interessados a pesquisa e extração do produto para que ela contasse com o quinto. Tal possibilidade de ascensão chegou a ser acessível aos negros que, descobrindo

brasileiros, portanto, um empreendimento econômico genuinamente nacional e praticamente à margem do controle da coroa, devem ser levadas em consideração.

riquezas minerais de vulto, podiam comprar sua alforria. Essa intensa atividade gerou sensível desocupação demográfica e depressão econômica no nordeste açucareiro, tornando-o, algumas poucas décadas depois, palco de vários conflitos com o poder, muitos deles decorrentes da ausência de oportunidades para os setores populares⁷³, situação que se perpetuou por um bom tempo na região e da qual ela ainda hoje se ressente.

Por outro lado, em razão do aumento das riquezas individuais pela mineração, surgiram classes médias abastadas e novos-ricos, sempre dispostos a defender suas prerrogativas plutocráticas diante da coroa portuguesa e necessitados de exercer sua distinção social, possível pelo acesso aos estudos de natureza mais técnica ligados às minas, à agricultura e ao comércio, como também ao ensino superior realizado em países europeus, com destaque para Portugal e França. Aqui basta lembrar que boa parte dos inconfidentes se havia formado nesses países e incorporado, no período mesmo de sua ebulição, as idéias iluministas que estavam a mudar a face política da Europa e as concepções de cidadania, independência, igualdade, liberdade e fraternidade⁷⁴.

Ao lado de tudo isso, aumentaram exponencialmente as interações interclasses propiciadas pela concentração de riqueza e de população naquele território: mesmo que hierarquicamente separados, artesãos pobres, ex-escravos, mineradores adventícios de outras regiões, coletores do fisco régio, estudantes, boêmios, poetas e profissionais liberais de todo tipo tinham de conviver num espaço reduzido, sob a mesma ebulição cultural e econômica. Ademais, houve um transbordamento de atividades econômicas para as outras regiões com a ampliação da circulação de riquezas e da necessidade de produtos – tais são os casos de São

⁷³ Revisite-se nota 38, em que oferecemos alguns exemplos das revoltas mencionadas.

⁷⁴ Emblemática é a trajetória intelectual de José Álvares Maciel, um dos mais destacados líderes da Inconfidência, segundo o relato de Kenneth Maxwell no clássico *A devassa da devassa...* (RJ: Paz e Terra, 1978, 2. ed., p. 143): “[...] era o melhor informado sobre a atualidade européia: da Universidade de Coimbra fora para a Inglaterra [...] viajando muito e estudando técnica fabris. Tinha discutido a possibilidade da independência do Brasil com homens de negócios da Inglaterra, que lhe mostraram que o fato de a América portuguesa deixar de seguir o exemplo dos norte-americanos era visto com surpresa, e que qualquer iniciativa contra o domínio português teria o imediato apoio dos empresários britânicos. Este era, de fato, o mesmo conteúdo da mensagem que Thomas Jefferson transmitira ao jovem estudante de medicina dois anos antes, na França [...]”.

Paulo, com tropeiros de gado e de alimentos *in natura*; do Rio Grande do Sul, com a produção de carne e charque; de alguns estados nordestinos, com o fornecimento de mão-de-obra e algodão; do Rio de Janeiro, com a ativação do porto, tendo inclusive se tornado, pela proximidade, a nova capital do país.

Em suma, as idéias que se apresentariam nos debates do fim do século seguinte tinham precedência em terras mineiras. Ali se deu a divulgação de autores basilares do Iluminismo, como Voltaire e os enciclopedistas: “As novas idéias iluministas entraram no Brasil por intermédio dos jovens brasileiros que estudaram em Coimbra, Paris, Montpellier ou em outras universidades européias, ou por meio de uns poucos livros contrabandeados”. (MARCÍLIO, 2005, p. 18). Apesar de a reação de Portugal ter sido de brutal repressão, é certo que essa experiência histórica ficou indelevelmente marcada nos corações e nas mentes das gerações da época, passando às futuras. Aliás, um dos itens programáticos dos inconfidentes preconizava a criação da universidade.

Essa recuperação histórica se deve à necessidade de afirmar a contemporaneidade da presença, entre nós, mesmo que de modo esparso e sob extrema vigilância, das idéias do Iluminismo europeu, promovendo exemplos de ativismo político, artístico e filosófico, e ensaios de liberdade, manifestações importantes para preparar ações geradoras de maiores conseqüências políticas e culturais na vida de um país novo.

Assim, diante de um impulso de modernização urbana e industrial que se iniciava no país, com a correspondente emergência de classes médias urbanas e trabalhadores assalariados, de idéias renovadoras na política e nas ciências, mas ainda numa sociedade integrada à ordem política monárquica e que abusava do regime escravista de trabalho, o último quartel do século XIX conheceria um intenso debate acerca da necessidade e da oportunidade de implantação da universidade em território nacional, momento fundamental da temática mais ampla da educação superior no Brasil. Para tal período, que se estende de 1870

a 1889, Barros (1986) consagrou a denominação “Ilustração Brasileira”, tomando-a no registro da História das Idéias. Embora o próprio autor considere relativamente arbitrária essa demarcação temporal, justifica-a pela ocorrência tanto de relevantes acontecimentos internos – fim da Guerra do Paraguai e criação do Partido Republicano – e externos – início da terceira república na França e a guerra franco-prussiana, mas principalmente pela influência mais perceptível, entre nós, das idéias elaboradas pelas correntes de pensamento européias que concentravam o debate científico contemporâneo: darwinismo, positivismo e materialismo. As distintas leituras dessas idéias, em solo brasileiro, vis-à-vis os interesses econômicos e políticos que se iam consolidando, deram alguma consistência e forma a grupos ideológicos que se expressariam no debate público sobre a universidade. De todo modo, verificava-se um esforço de modernização material e intelectual para o qual a organização do sistema de ensino superior constituiria peça relevante:

De fato, em relação à história das idéias, 1889 não é propriamente um marco: assinala, é verdade, o fim do império, mas não corresponde a nenhuma mudança de mentalidade. Poder-se-ia dizer mesmo que o Império terminara em 1870: desde então as novas idéias exigiam uma forma de governo mais consentânea com as aspirações de liberdade; mais “moderna” em relação ao espírito “científico”. (BARROS, 1986, p. 7).

Os contendores, ainda segundo esse autor, poderiam ser classificados, em termos da mentalidade que professavam, da seguinte maneira: 1. Católicos conservadores; 2. Liberais, e 3. Cientificistas. As definições de suas posições ideológicas deverão ficar claras com a exposição dos termos do debate sobre a criação da universidade no Brasil ao longo do período da chamada Ilustração brasileira.

Nesse debate, intervieram idéias e modelos de ensino superior que alcançaram algum grau de desenvolvimento na Europa – parcialmente nos Estados Unidos, embora sem influência significativa no período –, principalmente aqueles oriundos da França e da Alemanha. Moraes (2002, p. 84) avalia que, àquela altura do tempo histórico, já não se tratava de um “[...] europeísmo imposto de forma quase truculenta, mas aquele nascido do reconhecimento das conquistas verdadeiramente excepcionais de um outro povo”, e aponta Víctor Cousin, Augusto Comte e Ernst Renan entre os autores franceses mais influentes por aqui.

Por sua vez, Maciel de Barros (1986, p. 19), autor de obras alentadas sobre o liberalismo no Brasil, precisa a presença desses autores, que ele denomina “populares”, no debate:

[...] o que afirmamos é que, sob o influxo dos autores “populares” do século XIX, criamos um movimento “ilustrado” que, sob forma nova, de certo modo desempenhou um papel semelhante ao do iluminismo na Europa do século XVIII. Deste, a nossa “ilustração” guardou a crença absoluta no poder das idéias; a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar-lhes inclusive um destino moral – traços todos estes característicos também desses autores “populares” do oitocentos que, herdeiros do iluminismo, abriam, entretanto, para essas convicções, uma dimensão nova, que o século XVIII não compreendera totalmente: a dimensão histórica.

O debate sobre educação superior apresentava algumas características significativas. Uma delas é o sentido de urgência que se emprestava às questões institucionais, o que parecia ser comum a todos os atores e que advinha da constatação de nosso atraso material e mental e do desaparelhamento de nossas instituições. Desde a independência, o país vinha buscando

sua constituição em termos nacionais, o que equivalia a construir instituições nacionais. Por essa razão, havia uma imperiosa necessidade de o país modernizar-se, acelerar a história para ingressar no rol dos Estados-nação modernos e civilizados, cujos modelos óbvios eram a Europa e os Estados Unidos, de resto uma busca recorrente em nossa história cultural. Implica dizer, agora com Cunha (2003, p.153), que

O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França. Além disso, o ensino superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa, esta depois daquela.

Acrescente-se, antecipando, que do fim do século XIX até a criação da primeira universidade entendida como tal, em meados da década de 1930, o ensino superior conjugou as influências, em sua constituição, dos sistemas franceses e alemão, com predomínio do primeiro no momento de sua efetiva constituição.

Outra característica é que, definidos os modelos, cabia buscar uma evolução de mesmo tipo, calcada no progresso material proporcionado pela indústria, na difusão da vida urbana e dos costumes civilizados ao modo europeu (especialmente o francês), no desempenho de um sistema educacional e científico organizado e competente; em suma, os parâmetros culturais para tais iniciativas estavam dados pela civilização ocidental⁷⁵. Por fim, grassava a convicção de que obra de tal envergadura era uma responsabilidade das elites – econômicas, políticas e

⁷⁵ “Para que o país cumpra o seu destino é preciso, por assim dizer, superar o seu “atraso cultural”, acelerar sua marcha para alcançar a parte mais progressiva da humanidade. A “ilustração” brasileira dos fins do século XIX tem, por conseguinte, um sentido *prospectivo*: os seus homens mais significativos não olham para trás, mas para a frente”. (BARROS, 1986, p.11). E ainda, do próprio, num tom de indisfarçável ânimo positivista, a avaliação de que as elites “ilustradas” estavam convencidas de que deveriam buscar “[...]os instrumentos capazes de integrar-nos, de vez, na grande comunidade euro-americana; ao invés de se entregarem a uma suposta realidade brasileira, procuravam criá-la pela *ação educativa* da lei, da escola, da imprensa, do livro [...] as idéias que

de governo –, únicas mentes “ilustradas” do período, a esconder uma hierarquização econômica das responsabilidades⁷⁶ e baseada numa avaliação muito positiva de um processo que só se poderia dar no respeito às leis e, portanto, na perspectiva da ordem. O trecho seguinte, de Barros (1986, p. 14), resume essas características:

A independência não fora obra do povo; não se esperara que a nação amadurecesse para conquistá-la [...] O momento seguinte exigia a organização do estado, a formação de uma burocracia à altura das responsabilidades – e esta não poderia esperar pelo longo trabalho de organização dos diferentes graus de ensino e pela sua eficiente articulação: era imperativo resolver, fosse como fosse, o problema da instrução superior.

Educação superior era vista como instrumento de elevação moral, econômica e cultural da nação brasileira e como elemento necessário aos rumos de um progresso material ordenado. O que não levava a consenso era se esse tipo de formação deveria ser realizado numa instituição universitária. Assim, o debate ficou demarcado por posições contrárias baseadas nos mesmos argumentos: “[...] sempre que em universidade se falar invocar-se-ão seja as vantagens dos institutos separados, seja o “acanhamento” das escolas solitárias, seja a descentralização administrativa, seja a centralização” (BARROS, 1986, p.236), do que se depreende que o debate em torno do ensino superior, especificamente sobre a modalidade institucional que deveria configurar política pública – universidade ou centros isolados –, estaria informado pelas preocupações fundamentalmente políticas das elites representadas no Parlamento, relativas à maior ou menor possibilidade de poder nas mãos do governo central.

trionfam são exatamente aquelas que melhor servem ao propósito de integração do país na cultura ocidental, confundida com a humanidade [...]” (id.ib.)

⁷⁶ “[...] o característico da “ilustração brasileira” do século XIX, como já o fora da ilustração européia do século XVIII, é que o ideal “ilustrado” não nasce de uma reivindicação popular; antes, procura criá-la. E, para que isso se torne possível, exige-se, antes de tudo, uma elite preparada e competente, capaz não de traduzir as aspirações populares, mas de desenvolvê-las, de incentivá-las”. (BARROS, 1986, p.14-15).

O ponto de partida do debate era a situação do setor naquela quadra histórica. A organização do ensino superior estava centralizada nas mãos do governo federal, que era o responsável por autorizar o funcionamento de escolas e cursos, definir programas e currículos, distribuir e aprovar os detentores de cátedras (tarefa na qual as afinidades políticas mostravam-se decisivas), definir os membros das bancas de exames e nomear seus presidentes (geralmente, os governadores de província). De um lado, portanto, havia um controle ideológico estrito, que se unia a uma perspectiva moral cristã, seja pelo fato de o catolicismo ser religião de Estado (por este sustentada), seja pela obrigação (moral e legal) de todos os membros de governo, docentes e estudantes terem de fazer o juramento católico. A força ideológica da Igreja traduzia-se no ensino superior, pois durante longo período os professores foram formados tendo o *Syllabus* e a *Ratio Studiorum* como roteiros pedagógicos, o que fazia do professor um mero repetidor. Veja-se essa questão quando em jogo a função docente:

A ênfase na conduta moral do professor e a pouca exigência quanto à sua qualificação profissional [...] nos sugere que, na concepção dos dirigentes da província, a escola para o povo destinava-se mais a moralizar e disciplinar do que propriamente a instruir”. (VILELLA, 2003, p. 125).

De outro lado, a incentivar a precariedade do sistema, o volume de investimentos em educação do governo imperial era, “[...] em 1870, num orçamento global de 83.326:728\$540, apenas 372:745\$000, ou seja, menos de 0,45%, eram destinados às quatro faculdades do império. Com a instrução pública, em geral, não se gasta mais, normalmente, do que 1,5%”. (BARROS, 1986, p.226).

Também não se observava uma distribuição regular das unidades de ensino, ao lado da crítica a seus resultados pedagógicos:

Depois da escola primária para o pequeno número de indivíduos que as freqüentava aprendendo, geralmente mal, leitura, escrita, cálculo elementar e alguns rudimentos de outros assuntos, nada praticamente se oferecia em estudos secundários regulares, nem instrução profissional [...] na relativamente próspera província de São Paulo, que contava inclusive um estabelecimento de ensino superior, o seu presidente informava, em 1870, que havia apenas três escolas públicas, de latim e francês, em Itu, Sorocaba e Santos, excluía a capital. (BARROS, 1986, p.209).

Outro dado dessa mesma realidade repercutiria à frente: a existência de apenas 24 unidades de ensino até 1900. Assim, do ponto de vista pedagógico, e mesmo com a gradativa expansão pós-1850,

O ensino superior manteve-se limitado às profissões liberais em algumas poucas instituições públicas isoladas de tempo parcial. O sistema padecia de certa imobilidade. Sua possibilidade de ampliação e de diferenciação estava contida na capacidade de investimentos do poder central nesse setor, e sujeita à sua vontade política. (SAMPAIO, 2000, p. 3)

Do ponto de vista dos estudantes, a passagem pelo ensino superior parecia cumprir as expectativas mais imediatas de inserção social e profissional⁷⁷. Dada a inexistência de uma política nacional e integrada de ensino, os estudantes eram pródigos no uso de mecanismos que os desviassem do rigor dos exames, o que pode ser percebido nesta passagem:

⁷⁷ [...] o “bacharel” é nessa época um ideal de vida. O trabalho manual não seduz ninguém numa sociedade escravocrata e o senhor rural perdeu prestígio aos olhos de uma juventude urbanizada que refina os seus costumes. Os diplomas dos cursos superiores não são, com freqüência, procurados em virtude de uma vocação [...] mas em função do “status” social que conferem. (BARROS, 1986, p.212)

Tendo lutado sem tréguas pela instituição da liberdade de ensino, consagrada no decreto de 19 de abril de 1879, a escola do Rio de Janeiro procurou, neste ano, realizar exames severos, de acordo com o espírito que norteava suas reivindicações. Pois bem; encontrando no próprio decreto citado as bases legais necessárias, estudantes *já reprovados*, procuraram a Faculdade da Bahia, onde o “rigor” era menor, obtendo a desejada aprovação”. (BARROS, 1986, p. 215).

Premida entre opções ideológicas estatais e religiosas, dificuldades operacionais e fragilidade de financiamento, os resultados pedagógicos demonstraram-se desanimadores, a julgar pelas avaliações da atividade docente e as do comportamento acadêmico dos estudantes no período. Voltemos aos termos da época, com base na mesma *Memória Histórica da Faculdade de Direito do Recife*, de 1873, sob a pena de Tavares Belfort (cf. BARROS, 1986, p.216):

[...] confessamo-lo com franqueza e profundo pesar, os estudos são entre nós nulos, inexatos ou raros; as lições são continuamente desprezadas, ou não seguidas; as dissertações e trabalhos acadêmicos são feitos por outrem [...]; finalmente, os graus são conferidos depois de provas tão fáceis que não merecem o nome de exames [...].

Parecia impossível pensar o ensino superior como um sistema, portanto minimamente integrado e orgânico, e muito menos produtivo.

Nesse contexto, os debates foram travados em torno de um eixo muito definido – ensino livre *versus* ensino controlado (estatal) –, a partir do qual outros se desdobraram, sempre em linhas dicotômicas: ensino público ou privado, ensino laico ou religioso, comando central ou descentralização.

3.3 LIBERDADE DE ENSINO E CONTROLE ESTATAL

Para conceituar a idéia de ensino livre, tema central do debate em foco, iniciemos com essas observações de Barros (1986, p. 269):

O ideal de liberdade de ensino não aparece, inopinadamente, no período da ilustração brasileira. No que diz respeito ao ensino superior [...] desde 1832 ele era parcialmente consagrado: de fato, a lei de 3 de outubro desse ano declarara livre o ensino da medicina. O decreto de 1853, não executado, permitia o estabelecimento de cursos particulares pelos opositores das faculdades de medicina, e os estatutos de 1854 [...] faziam referência à existência de cursos particulares.

A idéia de liberdade de ensino fazia referência tanto à liberdade de exercer o magistério de uma determinada matéria quanto à de criar uma instituição de ensino, também incluindo a livre decisão estudantil de assistir (ou não) às aulas. Representava uma perspectiva arraigadamente liberal, na qual estava implícita a repulsa à presença do Estado na vida do cidadão e a valorização da iniciativa individual, ou coletiva, quando referida a grupos de interesse privado. Nessa medida, eram princípios que fortaleciam uma perspectiva liberal, não fossem suas divisões entre positivistas (heterodoxos do Rio de Janeiro e livres de outras partes do país) e liberais clássicos, o que abordaremos mais adiante.

A facção nomeada “católico-conservadora” possuía motivos de sobra para desconfiar da proposta de criação de uma universidade. Com relação ao princípio de liberdade de ensino, por exemplo, e considerado o ambiente de mudanças da época, adotá-lo acarretava o risco de ver substituídos os conteúdos religiosos da formação defendida pela Igreja católica, pela frouxidão dos desígnios morais de uma indesejável mundanidade científica, ou simplesmente a-religiosa, perspectivas que pareciam fortalecer-se em nossa sociedade. Desconfiava do

ensino laico porque este era obviamente avesso às posições absolutizantes que a ortodoxia religiosa sempre pregara; o descortínio científico e o primado da razão não rimavam com as perspectivas transcendentais que fundamentam as verdades religiosas. Barros (1986, p. 22) empresta ênfase a um certo “estado de espírito” da época acerca desta questão, a motivar a reação católica: “E o laicismo, do estado, da educação, da cultura, da vida, é o ponto fundamental do esforço *moderno* do século XIX, seja dos liberais, seja dos cientificistas. É por opor-se intransigentemente a ele que o catolicismo se faz a força da reação”.

É verdade que também havia, no fundo dessa preocupação, o temor de que lhe fossem subtraídos os privilégios que desfrutava no seio do Estado, perdendo a condição de religião oficial. Laicização e estatização eram, ambas, desde a torrente iluminista européia, perigos a exconjur⁷⁸. Por isso, era mister manter as coisas como estavam, pois, afinal, a Igreja se via como defensora dos valores mais nobres da nação brasileira e como a única instituição capaz de oferecer um ensino que afirmasse princípios moralmente sadios de busca do conhecimento, cuja teleologia buscava o encontro com Deus. Daí a característica conservadora da maioria dos católicos que, diante do debate sobre a criação da universidade, cerraram fileiras contra as propostas que a advogavam.

No caso da facção científicista, cujo perfil era o da defesa de uma era de esclarecimento intelectual pautada na verdade científica e na razão experimental, livre de quaisquer prescrições de ordem metafísica ou religiosa, a universidade também era vista com reservas, mas por outros motivos. Havia forte desconfiança de que a nova instituição servisse para abrigar a continuidade de um ensino retórico, de extração literária e não propriamente científica, mantendo-se o predomínio de um bacharelismo estéril de tantas raízes na cultura intelectual brasileira e descurando-se de firmar uma tradição científica tão necessária ao país.

⁷⁸ O debate europeu, embora travado um século antes, guarda similitude com o contexto nacional dos Oitocentos: “Efetivamente, a laicização (“secularização”) e a estatização da instrução, iniciada no Setecentos [...] e continuada com a Revolução Francesa, se completa no Oitocentos e avança, *pari passu*, com a sua

De outro lado, claro que também havia desconfianças em relação ao poder central, que sempre poderia esvaziar a universidade de uma concepção universalista, própria desse tipo de instituição científica.

Afinal, o que distinguia os cientificistas dos liberais clássicos era uma questão muito mais de forma que de conteúdo: enquanto estes últimos entendiam que caberia, precedentemente, às leis configurar um clima de liberdades típicas de um Estado liberal, aqueles avaliavam que o próprio aparato legal e a direção moral que pudessem imprimir ao ensino deveria derivar de uma elaboração científica⁷⁹, do que decorre a necessidade de gerar produção científica antes de leis. Vejamos, com Barros (1986, p. 21 – grifos no original):

O liberalismo, social e político é, *geralmente*, o corolário das posições que descrevemos. No caso dos primeiros, entretanto, ela é uma *decorrência* de sua *atitude científica*; no caso dos segundos, é o *fundamento* ético-jurídico de todas as demais posições. Daí a designação [...]: *cientificistas*, os primeiros, *liberais*, os segundos, atendo-se ao fundamento de suas definições.

Vale dizer: todos professavam a crença nas idéias liberais, que já se mostravam adequadas à criação de um clima que unia liberdade política e intelectual e produtividade econômica no norte da América e no continente europeu. Os católicos-conservantistas, por sua vez, tinham todos os motivos para desconfiar de tais idéias, vendo-as como o vestíbulo de uma revolução de costumes afastada da moralidade cristã, até mesmo oposta a ela.

Destaque-se, à guisa de síntese das reações que os projetos de criação da universidade geraram, que as argumentações mais contrárias e ferinas vinham dos positivistas. Os positivistas brasileiros aferravam-se à proposição dos três estados (religioso, metafísico e

universalização. Essa foi uma batalha contra “a educação igrejeira”, entre Estado e Igreja, mas não necessariamente entre cristãos e leigos [...]”. (MANACORDA, 2004).

positivo), considerando que, vencido o estado teológico experimentado no período colonial, havíamos ingressado, com o Império, no estágio metafísico, que ainda combinava remanescências politeístas e fetichistas com a afirmação de alguns ordenamentos racionais (leis, funções, ordem). Assim, para que a universidade não fosse dominada por esse espírito pré-positivo, cabia esperar o amadurecimento das condições objetivas (históricas) do país, ainda marcadas por largo atraso industrial e intelectual e influenciadas pelas concepções religiosas católicas, para que o verdadeiro estágio positivo, domínio da racionalidade em todos os campos, se fizesse valer. “Contrários à ingerência oficial na educação – pelo menos enquanto não se instaurasse o estado positivo – os positivistas formavam uma forte corrente de oposição aos projetos de implantação de uma universidade no Brasil”. (SAMPAIO, 1991, p. 6).

Se, para uma parcela desses atores brasileiros envolvidos na querela sobre a universidade, tais tipificações ideológicas podiam ser “vestidas” oportunisticamente como roupa de moda, sem o significado de uma adesão estrita, sincera e militante a um corpo de idéias⁸⁰ que, além de tudo, havia sido sistematizado na Europa e em resposta aos problemas europeus, elas foram um importante ensaio de um debate argumentado, no plano da discussão pública. Além disso, é claro que não se poderia pedir uma correspondência total entre posições tomadas no calor do debate e os pressupostos ideológicos que fundamentam as doutrinas professadas⁸¹. De todo modo, esse debate permitiu, por um lado, descortinar ideologias e questões de princípio defendidas por setores que, dessa forma, passavam a

⁷⁹ “Só a ciência nos revela o “ser” das coisas (enquanto devenir, enquanto relação, enquanto fenômeno) – e o *valer* há de decorrer do ser. (BARROS, 1986, p.20-21).

⁸⁰ “O que integra, então, os homens nos partidos não são tanto suas convicções quanto suas tradições de família, amizades, relações municipais e grupais etc.”. (BARROS, 1986, p.23).

⁸¹ Novamente pedimos a ajuda de Barros (1986, p. 21): “Claro que, se deixarmos por um momento o “tipo” e pensarmos nos homens, há frustrações e discrepâncias: há os que oscilam entre o cientificismo e o liberalismo [...] há os que, cientificistas, são abertamente antiliberais.” Lembre-se que: a) o autor trabalhou com o conceito weberiano de tipo ideal, o que o levou a definir pontos de encontro máximos para as tipologias criadas; b) num país de confissão católica declarada e tomada como religião oficial, mesmo que não estritamente seguida e ainda pontuada por sincretismos, como o Brasil, principalmente em razão do momento histórico em foco, encontrar católicos em todos os tipos não deve surpreender; o que se deve realçar é a qual “tipo” a argumentação utilizada

diferenciar-se politicamente, demonstrando a diversidade de interesses e pontos de vista em confronto num país que experimentava mudanças; por outro, pôs em foco as posturas “modernas” que voltariam ao debate no período republicano e ensaiava um acerto de contas com a tradição.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA DIVERSIDADE INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Os dados sobre o número de matriculados nas instituições de ensino superior brasileiras em 2004, contidos no Quadro 1, informam um total de mais de 4 milhões de estudantes, com a seguinte distribuição regional, em ordem decrescente: a região Sudeste, como não poderia deixar de ser, concentra a ampla maioria do total nacional, praticamente a metade, 49,3%; em boa distância vêm, com índices próximos entre si, o Sul, com 19.1% e o Nordeste, com 16.3%; o percentual regional de participação cai bastante no Centro-Oeste, onde chega a 9.2% de matriculados, e no Norte, a mais baixa taxa, 6%. Com exceção de Norte e Nordeste, nas demais regiões os índices de matrículas no ensino superior estão acima do percentual de participação da população regional no total de habitantes do país.

Org. Acad.	Total	Capital	Interior	Diurno	Noturno	Masc.	Fem.
Univers.	2.369.717	1.074.992	1.294.725	1.225.475	1.144.242	1.027.515	1.342.202
C.Univ.	614.913	310.234	304.679	201.670	413.243	264.491	350.422
Fac. Integr.	200.695	68.990	131.705	47.570	153.125	84.108	116.587
Fac. Isolada	901.976	366.767	535.209	206.829	695.147	390.504	511.472
IES*							
CET	76.432	50.251	26.181	27.841	48.591	50.599	25.833
Total	4.163.733	1.871.234	2.292.499	1.709.385	2.454.348	1.817.217	2.346.516

Fonte: www.edudatabrasil.inep.gov.br

* Não há dados disponíveis para os Institutos Superiores de Educação.

Quadro 1 - Matrículas na educação superior por organização acadêmica, localização, turno e sexo. Brasil, 2004.

Organ. Acadêmica	Total	Capital	Interior	Diurno	Noturno	Masculino	Feminino
Univers.	56.9	45.4	54.6	51.7	48.3	43.4	56.6
C.Univ.	14.7	50.5	49.5	32.8	67.2	43	57
Fac. Int.	4.8	34.4	65.6	23.7	76.3	42	58
Fac. Isol.	21.8	40.7	59.3	23	77	43.3	56.7
IES*							
CET	1.8	65.7	34.3	36.4	63.6	66.2	33.8
Total	100	45	55	41	59	43.6	56.4

Fonte: www.edudatabrasil.inep.gov.br

*Não há dados disponíveis para os Institutos Superiores de Educação.

Quadro 2 – Percentuais de matrículas na educação superior por organização acadêmica, localização, turno e sexo. Brasil, 2004.

Região	Pop. de 18-24 anos (a)	Matrículas (b)	Relação percentual a/b	% matrículas sobre pop. de 18-24 anos
Norte**	1.086.383	85.077	12.8	7.8
Nordeste	6.032.326	310.159	19.4	5.1
Sudeste	8.756.597	1.148.004	7.6	13.1
Sul	2.893.146	419.133	6.9	14.5
Centro-Oeste	1.555.311	163.585	9.5	10.5
Brasil*	20.350.699	2.125.958	9.6	10.4

Fonte: IBGE/PNAD. MEC/INEP/SEEC (www.fapesp.br/indct/tab) - Indicadores de C&T em 2001, FAPESP)

*exclusive população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AM

**exclusive população rural

Quadro 3 - Matrículas no ensino superior relativas à população de 18 a 24 anos. Brasil e regiões, 1998.

Até 1 salário mínimo	1.6%
De 1 a 2 s.m.	8.2%
De 2 a 3 s.m.	20.6%
De 3 a 4 s.m.	34.8%
De 4 a 5 s.m.	38.7%
Mais de 5 s.m.	53.8%

Fonte: PNAD/IBGE (www.comciencia.br/200405/reportagens)

Quadro 4 - Proporção de pessoas de 18 a 24 anos que freqüentam curso superior e distribuição da população segundo faixas de renda familiar *per capita* em salários mínimos. Brasil, 2002

Podemos ter uma visão mais detalhada da distribuição das matrículas pelo país quando analisamos o Quadro 3, o qual compara os percentuais regionais dos jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior com o total de residentes, nesta faixa etária, em cada uma das regiões. Esses dados indicam que 10.4% de jovens nesta faixa de idade estão matriculados em cursos de terceiro grau. Essa média nacional é superada nos estados do Sul, que apresentam o quadro de melhor incorporação de jovens à educação superior (14.5%), e do Sudeste (13.1%); está rigorosamente na média na região Centro-Oeste (10.5%), e se vê rebaixada nas regiões Norte (7.8%) e Nordeste (5.1%). Se lembrarmos que estas duas últimas regiões são as que apresentam pior desempenho em termos de desenvolvimento econômico e de rendimentos familiares, tais disparidades regionais podem encontrar convincente explicação quando se verifica a proporção entre essa faixa etária de matriculados no ensino superior e sua renda familiar *per capita*, conforme o Quadro 4 é possível concluir que a variável renda familiar mantém uma relação direta com a decisão, ou a condição, de freqüentar o ensino superior: 53.8% dos que vêm de lares cujos rendimentos formam uma renda familiar de cinco salários mínimos para cada indivíduo estão no ensino superior; esse percentual decresce para 38.7% para aqueles membros de famílias que obtêm 4 a 5 salários mínimos de renda mensal; voltam a cair (34.8%) na classe de rendimento familiar entre 3 a 4 mínimos, seguem em baixa na faixa de renda entre 2 a 3 salários, chegando a 20.6%, até se colocarem abaixo da média nacional nas faixas de 1 a 2 mínimos (8.2%) e na que não ultrapassa um salário mensal (1.6%). Os dados revelam que o índice de jovens em “idade universitária” matriculados no terceiro grau se aproxima dos apresentados por países com taxas satisfatórias de incorporação, indicando a maior preocupação das famílias com a formação superior e uma previsível ampliação de ingresso se oferecidas oportunidades que permitam vencer os obstáculos

econômicos (financiamento), geo-educacionais (distribuição adequada das instituições de formação) e perspectivas de trabalho e carreira.

Numa análise do comportamento das matrículas segundo os diversos tipos de organização acadêmica (Quadro 2), observa-se nítida preponderância das instituições universitárias (56.9%), a despeito de estarem muito distantes de uma posição majoritária no total de instituições de ensino superior (são 178, representando apenas 8% da IES). Isso leva, de imediato, à conclusão de que as universidades, de um modo geral, possuem estruturas bem maiores que as de quaisquer outros tipos de organização acadêmica. Um dos motivos está na disposição legal que, historicamente, impôs a esse tipo de organização acadêmica a obrigatoriedade de atuar em todas as grandes áreas do conhecimento, isto é, com universalidade de campo; outro motivo está na existência de uma ampla rede pública federal espalhada por todos os estados da federação, já que é atributo exclusivo do governo da União instalar universidades por decreto, sem a necessidade de cumprir etapas anteriores de desenvolvimento institucional.

O segundo posto no volume de matrículas está com as faculdades isoladas (21.8% do total), o que não surpreende se levamos em conta que elas representam, de longe, o maior número de IESs brasileiras: são 1429, o que corresponde a 64.3% do total. Os 121 centros universitários brasileiros, em seu curto período de vida, aparecem com a terceira posição nesse *ranking*, responsabilizando-se por 14.7% das matrículas no ensino superior. Logo atrás estão as faculdades integradas (4.8%), que parecem apresentar acentuada queda na sua capacidade de atrair estudantes, evidenciada na diminuição do número desse tipo de instituição acadêmica, que hoje conta com 116 instituições em todo o país, ou 5.2% do total de IESs. Essa queda parece ter relação direta com a criação dos centros universitários; afinal, as integradas parecem ter ficado a meio caminho entre as faculdades isoladas e os centros universitários: possuem uma estrutura mais orgânica e mais variedade de cobertura das

carreiras que as isoladas, mas não se valem da autonomia para criação e fechamento de cursos e vagas, obrigando-se a aprová-los no MEC antes de oferecê-los. O exercício da autonomia conferida por lei aos centros universitários garante a essas instituições mais flexibilidade e agilidade de ajustamento às demandas mutantes da educação superior. Os 33 centros de educação tecnológica revelam correspondência entre sua representatividade numérica entre as instituições de ensino superior brasileiras (1.5%) e o volume de matrículas que acolhem (1.8%). O fato de abrangerem instituições focadas num ensino eminentemente técnico, ao lado de seu pequeno número, parece ainda não representar uma opção atraente para os estudantes de ensino superior, muito provavelmente pela forte presença, no imaginário das famílias, de uma visão que ainda confere respeitabilidade e confiança ao título de bacharel.

Categ. Admin.	Total	Capital	Interior	Diurno	Noturno	Masc.	Fem.
Federal	574.584	383.738	190.846	430.388	144.196	281.830	292.754
Estadual	471.661	119.089	352.572	286.772	184.889	194.180	277.481
Munic.	132.083	812	131.271	35.874	96.209	58.074	74.009
Partic.	1.596.894	766.302	830.592	424.120	1.172.774	692.192	904.702
Conf. / Com. / Fil.	1.388.511	601.293	787.218	532.231	856.280	590.941	797.570
Total	4.163.733	1.871.234	2.292.499	1.709.385	2.454.348	1.817.217	2.346.516

Fonte: www.edudatabrasil.inep.gov.br

Quadro 5 - Matrículas na educação superior por categoria administrativa, localização, turno e sexo. Brasil, 2004.

Categ. Admin.	Total	Capital	Interior	Diurno	Noturno	Masc.	Fem.
Federal	13.8	67	33	75	25	49	51
Estadual	11.3	25	75	61	39	41	59
Municipal	3.2	0.6	99.4	27.2	72.8	44	56
Particular	38.4	48	52	26.5	73.5	43.3	56.7
Conf. /	33.3	43.3	56.7	38.3	61.7	42.6	57.4

Com. / Fil.							
Total	100	45	55	41	59	43.6	56.4

Fonte: www.edudatabrasil.inep.gov.br

Quadro 6 - Percentuais de matrículas na educação superior em relação por categoria administrativa, localização, turno e sexo

Nos Quadros 5 apontamos as matrículas segundo a categoria administrativa das IESs, portanto entre as opções públicas e privadas de educação superior, e no Quadro 6, as proporções percentuais se alteram significativamente. Entre as públicas, as instituições federais, embora representem somente 4.3% do total de IESs, são responsáveis por 13.8% das matrículas, seguidas de perto pelas estaduais que, sendo apenas 3.7% do total de IESs, absorvem 11.3% das matrículas. Aqui, volta a fazer diferença a presença majoritária, entre as públicas federais e estaduais, das universidades, cuja estrutura, porte e abrangência de campo lhes confere a condição de poder oferecer grande número de vagas. Diferentemente, as públicas municipais apresentam correlação exata entre a sua participação percentual no conjunto das instituições brasileiras (3.1%) e a absorção de estudantes (3.2%), levando-nos a conjecturar que sua criação pelos poderes públicos municipais se orienta para o atendimento de uma demanda local claramente estabelecida.

Analisado o conjunto das instituições públicas, que representam tão-somente 11.1% do total de IESs do Brasil, a sua incorporação de estudantes é proporcionalmente muito maior, chegando a quase um terço (28.3%) do total de matrículas. Esse quadro é contrastado pelas proporções entre matriculados nas instituições privadas e a quantidade de instituições existentes: elas representam, no conjunto, 88.9% de todas as IESs brasileiras, mas sua incorporação de matriculados não supera os 71,7%, num quadro de quase equilíbrio entre, de um lado, as particulares sensu e stricto, que recebem 38.4% das matrículas no ensino superior, e, de outro, o bloco das confessionais, comunitárias e filantrópicas, que abrangem 33.3%.

A participação regional nas matrículas nos dá uma percepção mais clara do quadro institucional brasileiro nesse quesito. Segundo as organizações acadêmicas, a região Sudeste é aquela que possui o maior contingente de estudantes universitários, 46%; em seguida vêm, por ordem decrescente, a região Sul, com menos da metade (22%), o Nordeste com praticamente 17%, a região Centro-Oeste, com quase 9% do total de matrículas universitárias, e o Norte, cujas universidades percebem apenas 6% de matrículas das universidades.

No caso das faculdades isoladas, sua maior contribuição em matrículas ao sistema também está no Sudeste, 42.6%; apresentam uma sólida implantação no Nordeste, onde abrigam quase um quarto das matrículas dessas instituições; alcançam 16.4% no Sul, chegam a 10.2 no Centro-Oeste e somam 7% no Norte.

O terceiro tipo institucional no quesito estudantes matriculados, os centros universitários, têm a característica de ser, entre todas as organizações acadêmicas, a que apresenta o maior índice de concentração no Sudeste, com 68% de suas matrículas ofertadas nessa região; sua participação regional cai bastante na região Sul, na qual responde por 13.8% das matrículas, apresenta o mesmo índice das universidades no Centro-Oeste, 8.8%, e pequena presença no Norte (6.1%) e no Nordeste (4.1%).

A quarta maior organização acadêmica em incorporação de matrículas, as faculdades integradas, apresentam intensa concentração na região Sudeste (62.3%); embora muitos pontos atrás, no Centro-Oeste está a segunda região de maior concentração de matrículas dessas instituições, com 13%, seguida muito de perto pelo Nordeste, com 12.5% e pelo Sul, com 10%; no Norte apresentam poucos 2% do total de suas matrículas.

Por último, os CETs., como todas as outras modalidades, repetem a concentração no Sudeste (52%); têm boa implantação no Sul (22.1%) e no Nordeste (18.2%), e apresentam baixos índices no Centro-Oeste (4%) e no Norte (3.5%).

A mesma análise regionalizada, agora com os índices de matrículas pela categoria administrativa das instituições, apresenta proporções bem diferentes, basicamente diminuindo a concentração no Sudeste e ampliando a incorporação de matrículas no Nordeste. Vistas separadamente, as públicas federais implantadas nas regiões apresentam distribuição uniforme, na quantidade de estudantes matriculados, na região Sudeste, que recebe 27% de suas matrículas, e no Nordeste, onde chega a 29%; tem uma presença quase igual no Norte (16%) e no Sul (16.9%), e destina 11.6% de suas matrículas ao Centro-Oeste. As estaduais também apresentam melhor cobertura no Sudeste (30.8%) e no Nordeste (34%); sua participação cai no Sul (16.9%) e apresenta índices próximos no Centro-Oeste (10.2%) e no Norte (8.1%). As públicas municipais têm boa implantação no Sudeste (48.3%) e no Sul (32.5%), apresentando uma baixa significativa, mas ainda assim expressiva, na taxa de estudantes matriculados no Nordeste (13.4%) e um empate em índices pouco expressivos no Centro-Oeste e no Norte, com 2.9% em ambas as regiões.

Consideradas as matrículas públicas e privadas em relação ao total de matrículas de cada uma das regiões, teremos uma visão da importância relativa dos investimentos de cada um desses conjuntos no âmbito regional. Esses cálculos vão apresentar números bastante diferentes dos que pudemos ver até agora nas comparações entre os totais nacionais e os regionais quanto aos tipos de organização acadêmica. Nesse passo, percebe-se que a região Norte é a que mais depende de estabelecimentos públicos para ofertar matrículas: 53.4% dos estudantes matriculados estão nas públicas, contra 46.6% de matrículas privadas; o mesmo quadro se repete, agora com índices próximos do equilíbrio, no Nordeste, com 50.8% de oferta pública e 49.2% nas privadas. A situação se inverte nas outras regiões, com o Sudeste à frente na dependência da oferta privada, que abrange 82.3% das matrículas, e a menor taxa de incorporação de estudantes pelas matrículas públicas, com 17.7%; em seguida, o Sul tem 72.7% de suas matrículas no ensino superior ofertadas pelas instituições privadas, contra

27.3% das públicas; por fim, o quadro do Centro-Oeste consiste em um terço de matrículas públicas e dois terços de matrículas privadas.

Os dados de 2004 informam a existência de 293.242 professores de ensino superior em atividade no Brasil. No Quadro 7, seguindo a linha que detalha esses totais segundo titulação e regime de trabalho, percebe-se uma distribuição razoavelmente equilibrada nos totais de especialistas (29.4%), mestres (35.8%) e doutores (20.9%) dessas organizações – professores com mestrado formam uma maioria não tão expressiva no conjunto, os doutores são minoritários mas não raros, e os especialistas têm uma presença talvez demasiada, se levamos em conta que atuam no ensino superior. As discrepâncias são mais acentuadas entre aqueles que trabalham em regime de tempo integral (34.9%), tempo parcial (21.6%) e por horas-aula (43.5%). Os horistas realmente formam uma maioria no cômputo geral; os professores que trabalham em tempo integral vêm em seguida, representando um terço do total, e os que atuam em tempo parcial são minoritários, mas constituem um quinto, quantidade nada desprezível. Ainda quanto aos dados gerais, verifica-se que mais da metade dos docentes está alocada nas universidades (56%), quase um quarto atua nas faculdades isoladas (22.7%) e pouco mais de 10% nos centros universitários; o restante se distribui entre os outros tipos de instituição à razão de menos de 5%.

Org. Acad.	Total*	Espec.	Mestre	Doutor	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horistas
Univ.	165.171	34.985 (21.1%)	55.683 (33.7%)	49.058 (29.7%)	83.944 (51%)	33.976 (20.6%)	47.251 (28.6%)
	56%	40.5%	53%	80%	82%	54%	37%
C. Univ.	33.305 (11.5%)	11.701 (35.1%)	13.589 (46.2%)	4.021 (12.1%)	4.968 (14.9%)	9.900 (29.7%)	18.437 (55.4%)
		13.5%	13%	6.6%	4.9%	15.6%	14.4%
Fac. Int.	13.911 (4.8%)	5.302 (38.8%)	5.032 (36.2%)	1.186 (8.5%)	1.080 (7.8%)	2.777 (20%)	10.054 (72.2%)
		6.2%	4.8%	2%	1.1%	4.3%	7.9%
Fac. Isol.	66.283 (22.7%)	28.322 (42.7%)	25.692 (38.7%)	5.911 (8.9%)	7.588 (11.5%)	14.590 (22%)	44.105 (66.5%)

		32.8%	24.4%	9.6%	7.4%	23%	34.5%
Inst. Sup.	5.803 (2%)	2.761 (47.6%)	1.955 (33.7%)	389 (6.7%)	667 (11.5%)	1.030 (17.7%)	4.106 (70.8%)
		3.2%	1.9%	0.6%	0.7%	1.5%	3.2%
CETs	8.769 (3%)	3.304 (37.7%)	3.025 (34.5%)	714 (8.1%)	4.014 (45.8%)	1.042 (11.9%)	3.713 (42.3%)
		3.8%	2.9	1.2%	3.9%	1.6%	3%
Total	293.242	86.375	104.976	61.279	102.261	63.315	127.666
%	100%	29.4%	35.8%	20.9%	34.9%	21.6%	43.5%

*Não há informação sobre graduados e sem formação (não graduados)

Fonte: www.edudatabrasil.inep.gov.br

Quadro 7 - Docentes por titulação e regime de trabalho nas organizações acadêmicas. Brasil, 2004

Essas informações ganham relevância na medida em que analisamos as participações das variáveis titulação e regime de trabalho no âmbito de cada organização acadêmica. Antes, é importante esclarecer que, na fonte pesquisada (www.edudatabrasil.inep), não havia dados disponíveis para o Brasil quanto aos professores graduados e não graduados; estranhamente, eles são disponibilizados quando organizados por categoria administrativa e para o Estado de São Paulo. Em razão dessa ausência, sempre haverá uma diferença (em torno de 15%) nos percentuais referentes à titulação docente, levando-nos a conjecturar sobre a possibilidade de que esses percentuais refiram-se a graduados e não graduados que trabalham em instituições privadas, ou nas escolas técnicas superiores mantidas pela União, e talvez uma pequena parcela possa estar nas federais que apresentam mais dificuldade de atrair docentes titulados.

Vejamos, no mesmo quadro, a distribuição dos professores pelas organizações acadêmicas segundo seus títulos. Quanto aos doutores, as universidades absorvem a ampla maioria (80%), as faculdades isoladas incorporam 9.6% deles, os centros universitários contratam apenas 6.6% e o restante não passa de 2%. Os mestres mantêm a primazia de contratação nas universidades, com pouco mais da metade, quase um quarto está nas faculdades e apenas 13% são incorporados pelos centros universitários; as outras instituições não chegam a 5%. No caso dos especialistas, dois quintos deles encontram espaço de trabalho nas universidades, aproximadamente um terço está empregado nas faculdades isoladas e

13.5% são contratados pelos centros universitários; nas outras modalidades acadêmicas sua presença não ultrapassa 6%.

Analizados as proporções de titulados segundo cada organização acadêmica, percebemos que os doutores são minoritários em todas elas: sua participação aproxima-se das outras titulações apenas nas universidades, em que representam 29.7% do corpo docente, seguidos dos mestres, com 33.7%, e dos especialistas (21.1%); são amplamente minoritários nos centros universitários (12.1% dos professores desse tipo de organização), nas faculdades isoladas (8.9%), nas integradas (8.5%), nos ISEs (6.7%) e nos CETs (8.1%). As universidades, por força da lei, devem manter em seu quadro docente não menos de um terço de mestres e o mesmo terço de doutores, no mínimo, enquanto os centros universitários têm de apresentar um terço entre mestres e doutores. Um expediente muito comum utilizado nestas últimas instituições (provavelmente em outras de natureza privada) é o de usar professores mais titulados em processos de aprovação de cursos e / ou cargos administrativos, compondo assim a quantidade mínima exigida. Esse expediente não pode ser utilizado nas instituições públicas de uma maneira geral, já que nelas os professores devem ter o título – a não ser em casos excepcionais de substituição ou de localidades que não conseguem atrair professores mais titulados, caso das universidades do norte brasileiro - para prestar o concurso. Se no conjunto do país os professores doutores representam 20.9% do total, tem-se que esse índice só é superado nas universidades e fica bastante abaixo em todas as outras organizações.

No caso de docentes com mestrado, os dados do Quadro 7 informam a seguinte distribuição no interior de cada organização acadêmica: eles são majoritários (em relação às outras titulações) nos centros universitários (46.2%) e nas universidades (33.7%); não são a maioria nos outros tipos de organização acadêmica, mas apresentam participação nunca menor que um terço e em índices próximos, a saber, 38.7% de mestres nas faculdades

isoladas, 36.2% do quadro das faculdades integradas, 34.5% nos CETs e, nos ISEs apresentam a mesma participação percentual (33.7%) das universidades. Como essa categoria de docentes representa, no Brasil, 35.8%, esses dados revelam que apenas os centros universitários, as faculdades integradas e as isoladas estão acima da média nacional.

Os portadores de título de especialista que trabalham como professores nas IESs. do Brasil ainda são muitos, e sua presença relativa dentro de cada organização acadêmica é forte. Prova disso é o fato de que eles compõem a maioria do quadro docente nos ISEs (47.6%), nas isoladas (42.7%), nas integradas (38.8%) e nos CETs (37.7%). Por comporem 29.4% no conjunto Brasil, percebemos que apenas nas universidades (mesmo assim compõem 21% do total de docentes nestas instituições) os especialistas ficam abaixo desse índice, que é superado com relativa folga nas demais organizações.

Fazendo os mesmos cálculos para o regime de trabalho docente, os dados indicam que a ampla maioria dos professores que trabalham sob esse regime está nas universidades (82%); em seguida, a longa distância, as faculdades isoladas absorvem 7.4% dos professores em tempo integral. As demais apresentam índices abaixo de 5%. Com pequenas variações, o quadro se repete para o tempo parcial: mais da metade dos que trabalham sob este regime está nas universidades, pouco mais de um quinto nas faculdades isoladas, 15.6% nos centros universitários. Avaliados os professores horistas, a primazia continua a ser das universidades, que absorve 37% deles; percentual próximo é apresentado pelas faculdades isoladas, com 34.5% de seus professores contratados sob esse regime; diminui muito nos centros universitários, com 14.4% e apresenta pouca relevância nas restantes.

Seguindo, no mesmo quadro, a distribuição dos professores no interior das organizações acadêmicas, segundo o tipo de contrato, as universidades apresentam a seguinte composição: metade de seu corpo docente é contratado em tempo integral, um quinto em tempo parcial e 28.6% na condição de horista. Nos centros universitários a situação muda

bastante: a composição contratual do seu corpo docente é formada por uma maioria de horistas (55.4%), pouco menos de um terço é contratado em tempo parcial e apenas um pouco menos de 15% se dedica à instituição em tempo integral. Nos CETs, professores em tempo integral são 45.8% do corpo docente, seguidos por 42.3% de horistas e quase 12% dos que estão em tempo parcial. As outras organizações acadêmicas seguem a proporcionalidade mais característica: geralmente perto de 70% do grupo de professores são contratados por hora-aula, os que estão em regime parcial ficam em torno de um quarto e quem está em tempo integral compõe um grupo que não passa de 11.5%.

Verifiquemos, no Quadro 8, o comportamento desses índices quando analisados segundo a categoria administrativa das instituições. Aqui, percebe-se que os grandes empregadores são as instituições privadas: as denominadas particulares senso estrito incorporam a maioria do professorado brasileiro (37%) e as comunitárias/confessionais/filantrópicas, quase um terço (28.8%) deles. Nas federais estão 18.5% dos docentes, as estaduais acolhem 13% deles e as municipais incorporam menos de 3% dos professores brasileiros de ensino superior.

Categ. Admin.	Total	Sem grad.	Gradua do	Especial.	Mestre	Doutor	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horistas
Federal	54.439 (100%)	17 (0,03%)	9.252 (17%)	6.482 (12%)	15.825 (29%)	22.863 (42%)	44.837 (82.4%)	8.618 (15.8%)	984 (1.8%)
	18.5%	9.7%	22.9%	7.5%	15.1%	37.3%	43.8%	13.6%	0.7%
Estadual	38.182 (100%)	38 (0.09%)	4.232 (11%)	8.830 (23%)	10.641 (27.8%)	14.741 (38.5%)	28.186 (73.8%)	7.245 (19%)	2.751 (7.2%)
	13%	21.7%	10.5%	10%	10.1%	24%	27.6%	11.4%	2.3%
Munic.	7.803 (100%)	1 (0.01%)	837 (10.7%)	3.210 (41.1%)	2.721 (34.9%)	1.034 (13.1%)	1.606 (20.6%)	2.117 (27.1%)	4.080 (52.3%)
	2.7%	0.5%	2.1%	3.7%	2.6%	1.7%	1.6%	3.4%	3.2%
Partic.	107.971 (100%)	87 (0.1%)	14.447 (13.4%)	43.224 (40%)	40.375 (37.4%)	9.838 (9.1%)	13.515 (12.5%)	24.929 (23%)	69.527 (64.4%)
	37%	49.8%	35.6%	50%	38.4%	16%	13.2%	39.4%	54.4%
Conf. / Com. / Fil.	84.847 (100%)	32 (0.03%)	11.669 (13.8%)	24.929 (29.4%)	35.414 (41.7%)	12.803 (15.1%)	14.117 (16.6%)	20.406 (24%)	50.324 (59.3%)
	28.8%	18.3%	28.9%	28.8%	33.8%	21%	13.8%	32.2%	39.4%

Total	293.242	175	40.437	86.375	104.976	61.279	102.261	63.315	127.666
%	100%	0.1%	13.8%	29.4%	35.8%	20.9%	34.9%	21.6%	43.5%

Fonte www.edudatabrasil.inep.gov.br

Quadro 8 - Docentes por titulação e regime de trabalho nas categorias administrativas. Brasil, 2004

Ainda no quadro geral, analisadas a distribuição de professores conforme sua titulação, pelas categorias administrativas, verifica-se que os doutores são majoritariamente contratados pelas instituições públicas: nas federais estão 37.3% dos professores-doutores e as estaduais assumem 24% dos que portam esse título; nas públicas municipais eles não chegam a 2% do total. Nas instituições privadas 16% deles são incorporados pelas particulares senso estrito e 21% ao bloco das não-lucrativas.

Para os professores brasileiros do ensino superior que detêm título de mestre, a situação é inversa, pois a maioria é empregada pelas instituições privadas: eles atingem situação de tímida superioridade no bloco das não-lucrativas, com 33.8%, e são majoritariamente contratados nas particulares senso estrito. Já as públicas federais abrigam 15.1% do conjunto de professores-mestres, as estaduais contratam pouco mais de 10% e as municipais menos de 3%.

Docentes com curso de especialização têm a preferência das particulares senso estrito, que contratam simplesmente a metade deles; quase 30% está nas comunitárias/confessionais/filantrópicas. Nas instituições públicas eles são amplamente minoritários: 10% nas estaduais, 7.5% nas federais e 3.7 nas municipais.

Quanto àqueles professores que só possuem formação graduada, as privadas são suas maiores contratantes, com 35.6% nas particulares e quase um terço (28.7%) nas sem finalidade lucrativa. Talvez por influência das escolas técnicas da União, o índice de professores especialistas contratados nas federais chega a 22.9%, caindo para mais da metade (10.5%) nas estaduais e atingindo apenas 2,1% nas instituições municipais de ensino.

Para finalizar essa via de análise, temos índices surpreendentes de professores sem graduação contratados nas públicas: são 21.7% nas estaduais, 9.7% nas federais e inexpressivos 0.5% nas municipais. A maioria está a serviço das instituições privadas, estando quase 50% do total de professores graduados do Brasil nas particulares e 18.3% no bloco das não-lucrativas.

Quando voltamos os olhos para a composição de professores por sua titulação no interior das categorias administrativas das IESs (olvidados aqui os índices estatisticamente desprezíveis dos sem graduação), vemos que os doutores são a maioria no corpo docente das universidades, com 42%, seguidos dos mestres, com um terço, e de especialistas (12%) e graduados (7%). Situação muito próxima se verifica nas estaduais, cujos professores estão majoritariamente na faixa de doutores (38.5%), os mestres representam 27.8% do corpo docente, os especialistas são mais de um quarto e os graduados compõem os restantes 11%. As municipais apresentam índices mais próximos das privadas: 13.1% de seus professores possuem doutorado, mais de um terço tem mestrado e os especialistas são pouco mais de 10%.

As privadas, obviamente, vão apresentar proporções bastante diferentes em relação às públicas. Os professores com título de mestre são majoritários nas comunitárias/confessionais/filantrópicas, com 41.7%, enquanto nas privadas apresentam menor participação, 37.4%; especialistas estão em maior número nas particulares (40%) e têm mais presença nas sem fins lucrativos (29.4%), e os dois tipos institucionais empatam na proporção de especialistas em seu corpo docente, ambas com pouco mais de 13%. Quanto aos doutores, têm mais presença no bloco das não-lucrativas (15.1%) que no das particulares (9.1%).

Analisando o comportamento das categorias administrativas quanto ao regime de trabalho de seus professores, vemos que, entre os docentes contratados em tempo integral,

quase metade deles está nas públicas federais, seguidos pelas estaduais, que contratam 27.6% nesse regime; na sequência temos as particulares e as não-lucrativas, ambas empregando pouco mais de 13% dos professores T.I. O índice apresentado pelas municipais é de apenas 1.6%.

No regime de tempo parcial, as maiores contratantes são as privadas: quase 40% do total de professores contratados por esse regime estão nas particulares e aproximadamente um terço está contratado pelas comunitárias/confessionais/filantrópicas. As públicas utilizam muito parcimoniosamente esse tipo de contrato: as federais absorvem 13.6%, as estaduais 11.4% e as municipais apenas 3.4%.

Os horistas, como era de se esperar, concentram-se nas privadas: 54.4% dos professores brasileiros que trabalham sob esse tipo de contrato, estão nas particulares, contra cerca de 40% nas instituições privadas não-lucrativas. Nas públicas esse é um modelo de contratação utilizado apenas em regime de urgência e sob prazo temporário; por isso, as federais têm em seus quadros apenas 0.7% dos horistas, as estaduais absorvem 2.3% deles e as municipais são responsáveis por absorver 3.2% daqueles que são pagos por hora-aula.

Cabe agora analisar os dados das categorias administrativas por dentro de cada tipo de categoria administrativa, ainda segundo o regime de contratação do professor. O regime de tempo integral é o mais utilizado pelas instituições federais – mais de 80% dos seus professores são contratados para atuar em regime de dedicação integral (e exclusiva). Menos de 16% estão em tempo parcial e simbólicos 1.8% são horistas. As estaduais, com pequenas variações, mostram a mesma composição quanto aos contratos de trabalho de seus docentes: quase 74% deles em tempo integral, cerca de um quinto em tempo parcial e 7.2% na condição de horista. Os números das municipais não apresentam a mesma situação, pois pouco mais da metade de seu quadro docente atende ao regime de contratação por hora-aula, perto de um tempo está em tempo parcial e pouco mais de um quinto é contratado em tempo integral.

Voltando os olhos para as instituições privadas, temos uma esperada inversão dos regimes de trabalho. A opção mais utilizada pelas particulares é o regime de horas-aula, no qual se concentram quase dois terços de seus professores; segue-se o regime de tempo parcial, com 23%, e o de tempo integral, com 12.5%. No bloco das instituições privadas que não visam lucro, os números são um pouco mais generosos para os professores: quase 60% deles recebe por hora-aula, quase um quarto é contratado em tempo parcial e pouco mais de 16% atua sob dedicação integral.

3.5 OS NÚMEROS DA DIVERSIDADE INSTITUCIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

O Estado de São Paulo abriga, em suas instituições de educação superior, um contingente de 73.767 professores, evidentemente o maior entre todos os estados do país, assim como sua rede de instituições, públicas e privadas. O número de professores do sexo masculino ainda é majoritário, perfazendo 59.3% do total contra 40.7% de professoras. No que se refere a sua titulação, a maioria dos docentes paulistas do ensino superior porta o título de mestre (33.8%), seguidos de perto pelos doutores (28.6%) e, numa distância um pouco maior, pelos especialistas (23.3%). Quanto ao regime de trabalho, um quarto deles trabalha em tempo integral, quase o mesmo percentual (23%) em tempo parcial e a grande parte, 51%,

como horista. Esses os dados gerais que identificam, em grandes linhas, os professores paulistas do terceiro grau.

Ocupemo-nos agora em desagregar e analisar esses dados por organização acadêmica. Nesse critério, em ordem decrescente, metade dos professores de São Paulo está em atividade nas universidades, um quinto aloca-se nas faculdades isoladas, pouco mais de 15% nos centros universitários, 7.6% nas faculdades integradas, 3.7% nos CETs e menos de 1% nos ISEs. Quando consideramos os totais de professores paulistas segundo titulação, vamos perceber que os doutores são bem mais freqüentes nas universidades, 74.2%, rareando nas outras organizações: o mesmo percentual de pouco mais de 10% trabalha nos centros universitários e nas faculdades integradas; um percentual muito reduzido de 3% emprega-se nas faculdades integradas e nos ISEs. E CETs eles não chegam a 1% do total.

Os professores que possuem o título de mestres também estão majoritariamente alocados nas universidades (44.1%), seguidos de um quarto praticamente nas faculdades isoladas, quase 19% nos centros universitários, 8.5% nas faculdades integradas e o restante, com menos de 5%, nas outras organizações.

Professores especialistas também estão mais presentes nas universidades, um terço do total; seu segundo maior contratante são as faculdades isoladas, com 28.1%; os centros universitários, em seguida, incorporam 20.8% dos especialistas; as integradas contratam 10% do contingente, os CETs se responsabilizam por 6.5% deles e os ISEs assumem apenas 1%.

Quando fazemos a análise pelo regime de trabalho, os resultados mostram que 80% dos docentes radicados em São Paulo estão em tempo integral nas diversas universidades, centros universitários e faculdades isoladas respondem, quase igualmente, por índices próximos de 7%; os CETs não chegam a 3% e os ISEs têm menos de 1% do total dos professores que trabalham em regime de período integral no ensino superior. No modelo de tempo parcial, as universidades seguem sendo as maiores contratantes, com pouco mais da

metade; centros universitários e faculdades isoladas voltam a apresentar índices muito próximos, cerca de um quinto dos docentes em regime de meio período; as faculdades integradas respondem por 6.3% do total, e CETs e ISEs não chegam a 1%.

Na condição de horistas, as universidades voltam a ser as maiores contratantes, com 35.7% do total de professores paulistas sob essa condição de trabalho; o segundo maior contratante são as faculdades isoladas, quase 30%; seguem os centros universitários, com 18.7%, as faculdades integradas, com 11%, os CETs, que contrata pouco mais de 5% dos que trabalham nessa modalidade e, por fim, os ISEs são responsáveis por apenas 1% deles.

Fazendo os cálculos por dentro de cada organização acadêmica, para identificar a composição do corpo docente dessas instituições, segundo a variável titulação, verificamos que as universidades são as que possuem o maior percentual de doutores em seu quadro, mais de 41%, seguidos de quase 30% de mestres e de 15% de especialistas (a diferença na composição dos 100%, de todo modo residual, deve ser tributada à ausência desses dados na base de dados consultada). Nos centros universitários, a ordem é de 38.6% de mestres, 30% de especialistas e 18.9% de doutores, índices de mestres e doutores que ultrapassam o percentual mínimo exigido por lei de um terço de professores com esses títulos. Nas faculdades integradas e nas isoladas as proporções pouco mudam: as primeiras possuem mais mestres (37.6%), um pouco menos de especialistas (31.4%) e apenas 11.6% de doutores; as segundas, também têm uma maioria de professores com formação em mestrado (40.6%), seguidos dos especialistas (31.7%) e doutores (15%). Os ISEs têm um contingente majoritário de mestres no seu quadro docente (40.4%), perto de um terço de especialistas (30.2%) e pouco mais de 11% de doutores. Por fim, os CETs possuem maioria de especialistas (40.8%), mais de um quarto de mestres e apenas 6.6% de doutores.

Orga. Acad.	Total*	M	F	Especial.	Mestre	Dout.	Tempo Integr.	Tempo Parcial	Horistas
Univers.	37.566 51%	22.255 50.8%	15.311 51%	5.743 33.3%	11.013 44.1%	15.660 74.2%	15.130 80%	8.924 52.6%	13.512 35.7%

C. Univ.	11.997 16.3%	6.865 15.7%	5.132 17.2%	3.573 20.8%	4.638 18.6%	2.265 10.7%	1.395 7.4%	3.510 20.7%	7.092 18.7%
Fac. Integr.	5.647 7.6%	3.179 7.3%	2.468 8.2%	1.776 10.3%	2.127 8.5%	655 3.1%	326 1.7%	1.065 6.3%	4.256 11.2%
Fac. Isolada	15.277 20.7%	9.305 21.3%	5.972 20%	4.844 28.1%	6.207 24.9%	2.292 10.8%	1.501 7.9%	3.210 19%	10.566 27.9%
Inst. Superior	547 0.7%	240 0.5%	307 1%	165 1%	221 0.9%	61 0.3%	51 0.3%	96 0.5%	400 1.1%
CETs	2.733 3.7%	1.944 4.4%	789 2.6%	1.116 6.5%	748 3%	180 0.9%	518 2.7%	164 0.9%	2.051 5.4%
Total	73.767	43.788	29.979	17.217	24.954	21.113	18.921	16.969	37.877
%	100%	59.3%	40.7%	23.3%	33.8%	28.6%	25.6%	23%	51

* Não consta informação sobre não graduados

Fonte www.edudatabrasil.inep.gov.br

Quadro 9 - Titulação docente por sexo, titulação e regime de trabalho, segundo organização acadêmica. São Paulo, 2004.

Verifiquemos agora qual a composição do corpo docente em cada organização acadêmica paulista, conforme o regime de contratação. No interior das universidades, o contrato majoritário, que atinge 40% dos professores dessas organizações, é o de tempo integral, seguido de quase um quarto de docentes em tempo parcial e de 36% de horistas. Os centros universitários contratam a maioria de seus professores (59.1%) pelo regime de horas-aula, quase 30% deles segue o regime de tempo parcial e apenas 11.6% são contratados por tempo integral. Nas outras instituições é basicamente a mesma que acabamos de relatar para os centros universitários, com a maioria dos contratos no sistema de horas-aula: nas faculdades integradas e nos CETs os horistas compõem 75% do total do quadro docente, nos ISEs esse percentual cai um pouco, para 73%, e nas isoladas chegam a 69.2%. Do mesmo modo que nos centros universitários e nas universidades, e com a honrosa exceção dos CETs (apenas 6%), a segunda modalidade de contratação mais utilizada nas instituições de ensino superior paulistas também é a de tempo parcial: 21% nas faculdades isoladas, 18.9% nas faculdades integradas e 17.6% nos ISEs. Professores em tempo integral são amplamente minoritários em todas as instituições, com a comentada exceção das universidades e a dos CETs (chegam a 19%): pouco menos de 10% de professores das faculdades isoladas e dos ISEs estão nesse regime, e nas integradas eles compõem apenas 6% do quadro docente.

Categ. Admin.	Total	Sem grad.	Graduado	Especial.	Mestre	Doutor	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horistas
Federal	1715	3 (0.2%)	138 (8%)	199 (11.6%)	233 (13.6%)	1.142 (66.6%)	1.533 (89.4%)	69 (4%)	113 (6.6%)
	2.3%	3.8%	1.3%	1.2%	0.9%	5.4%	8.1%	0.4%	0.3%
Estadual	11.356	12 (0.1%)	421 (3.7%)	333 (2.9%)	1.188 (10.5%)	9.402 (82.8%)	8.736 (76.9%)	2.040 (18%)	580 (5.1%)
	15.4%	15%	4%	1.9%	4.8%	44.5%	46.2%	12%	1.5%
Munic.	3.286	1 (0.03%)	371 (11.3%)	997 (30.3%)	1.349 (41%)	568 (17.3%)	457 (14%)	872 (6.6%)	1.957 (59.5%)
	4.5%	1.2%	3.6%	5.8%	5.3%	2.7%	2.4%	5.2%	5.2%
Partic.	37.137	58 (0.2%)	6.264 (16.9%)	11.580 (31.2%)	13.978 (37.6%)	5.257 (14.2%)	4.979 (13.4%)	9.231 (24.8%)	22.927 (61.7%)
	50.3%	72.5%	60.3%	67.2%	56%	24.9%	26.3%	54.4%	60.5%
Conf. / Com. / Fil.	20.273	6 (0.02%)	3.209 (15.8%)	4.108 (20.3%)	8.206 (40%)	4.744 (23.4%)	3.216 (15.9%)	4.757 (23.4%)	12.300 (60.7%)
	27.5%	7.5%	30.8%	23.9%	33%	22.5%	17%	28%	32.5%
Total	73.767	80	10.403	17.217	24.954	21.113	18.921	16.969	37.877
	100%	0.1%	14.1%	23.3%	33.8%	28.6%	25.6%	23%	51.3%

Fonte: www.edudatabrasil.inep.gov.br

Quadro 10 - Docentes por titulação e regime de trabalho, segundo categoria administrativa. São Paulo, 2004.

Cabe agora apresentar os dados consignados no Quadro 10, organizados segundo a categoria administrativa das instituições. No que se refere à distribuição dos docentes entre instituições privadas (e suas subdivisões) e públicas (idem), temos o seguinte quadro geral: metade dos docentes paulistas trabalha nas instituições particulares senso estrito e quase um terço deles está em uma instituição comunitária, confessional ou filantrópica, no que resulta termos quase 80% dos professores de ensino superior atuando em instituições privadas, maior índice do Brasil. Olhadas as públicas, temos pouco mais de 15% dos professores nas estaduais, 4.5% nas municipais e apenas 2.3% contratados em instituições federais.

Vistos sob a ótica de seu grau de formação e considerados todos os professores de ensino superior do estado, verificamos que a maior parte dos que possuem o título de doutor está nas universidades estaduais paulistas (44.5%), o que não é de estranhar, dada a extensa

rede de universidades implantada pelo governo do estado. O segundo maior índice de incorporação de doutores está na rede de instituições particulares, na qual trabalha um quarto deles, seguida de perto pela rede das privadas não-lucrativas, com pouco mais de um quinto. As federais possuem apenas 5.4% dos doutores paulistas, o que se deve ao fato de não ser muito extensa no estado. Finalmente, a rede municipal, também pequena, emprega menos de 3% dos professores doutores de São Paulo. Os professores-mestres têm sua maior concentração nas instituições privadas: mais da metade deles está nas particulares (56%) e exatamente um terço nas comunitárias, confessionais e filantrópicas. Os índices de participação desses professores nas instituições públicas são muito pequenos, em torno de 5% nas municipais e estaduais, quase 1% nas federais. Vistos os especialistas, a área privada segue sendo a maior contratante, com mais de dois terços atuando nas particulares e quase um quarto no bloco de instituições não-lucrativas; na área estatal, quase 6% está nas municipais e nas outras modalidades não chegam a 2%. Os profissionais que portam apenas a condição de graduados ainda têm forte presença nas instituições privadas, com destaque para as particulares, na qual são incorporados 60% desses professores, enquanto no outro bloco chegam a 30.8%; no âmbito das públicas, tanto as municipais quanto as estaduais contratam cerca de 4% dos graduados, e as federais não chega a utilizar 1.5% deles.

Considerados os professores paulistas pelo regime de contratação utilizado nas instituições públicas e privadas, podemos verificar que os 18.921 professores contratados para atuar em tempo integral estão, em sua maior parte (46.2%), lotados nas estaduais. A segunda categoria administrativa que mais contrata por esse regime é a das particulares, que absorve 26.3% do efetivo, seguida do bloco das comunitárias, confessionais e filantrópicas que assume 17% do total. As federais, dada a dimensão numérica de suas instituições no estado, absorve apenas 8% dos professores em tempo integral, e as municipais são as que menos contratam nesse regime, somente 2.4%. Em tempo parcial, mais da metade está prestando

serviços nas instituições particulares, à qual segue a rede das privadas sem fins lucrativos, com 28%. Minoritárias nesse quesito, as estaduais contratam 12% e as municipais, 5.2%.

O quadro de professores-horistas no estado de São Paulo apresenta a seguinte distribuição: 60% deles está a serviço das particulares senso estrito e 32.5% é contratado pelas privadas sem fins lucrativos; nas públicas esse regime é pouco utilizado, com 5.2% nas municipais, 1.5% nas estaduais e menos de 0.5% nas federais.

É no contexto interno das instituições que os dados adquirem mais relevância. Primeiramente, verifiquemos a composição dos diversos títulos docentes no interior das públicas. As estaduais apresentam um quadro de docentes extremamente qualificados: os doutores representam mais de 80% do seu total de professores, mestres somam apenas 10.5%, especialistas e graduados ficam em torno de 3% do efetivo. Nas federais, dois terços dos professores são doutores, pouco mais de 13% possuem o título de mestre, pouco menos de 12% o de especialista e, dado surpreendente, os graduados representam 8% de seu quadro docente. Nas municipais, a maioria é de mestres, 41%; os especialistas são numerosos, aproximando-se de um terço do quadro docente; doutores participam com 17.3% e, em condição minoritária, os graduados somam 11.3%.

Dirigimos agora os mesmos critérios e variáveis para o caso das instituições privadas do estado de São Paulo. Mestres e especialistas são maioria nas particulares, apresentando, respectivamente, um percentual de 37.6% e 31.2%; os graduados são a terceira presença, com 17%, e os portadores do título de doutor representam 14% do efetivo docente dessas instituições. Os números do bloco das privadas sem fins de lucro apresentam algumas diferenças em relação ao outro conjunto de instituições privadas: professores-mestres são a maioria, com 40% do total; em seguida vêm os doutores, com 23.4%, índice um pouco acima do apresentado pelos especialistas, que formam um quinto do quadro docente; os graduados são a minoria, chegando a 15.8% do total.

Organ. Acadêmica	Total	Capital	Interior	Diurno	Noturno	Masculino	Feminino
Univers.	561.919	228.198	333.721	212.120	349.799	255.650	306.269
C.Univ.	235.695	94.169	141.526	67.323	168.372	105.665	130.030
Fac. Integr.	81.811	16.079	65.732	13.151	68.660	35.458	46.353
Fac. Isolada	199.896	47.218	152.678	42.576	157.320	90.327	109.569
IES							
CET	30.372	19.910	10.462	9.081	21.291	21.075	9.297
Total	1.109.693	405.574	704.119	344.251	765.442	508.175	601.518

Fonte: www.edudatabrasil.inep.gov.br

Quadro 11 - Matrículas na educação superior por organização acadêmica, localização, turno e sexo. São Paulo, 2004.

Vejamos o comportamento das matrículas no estado, que concentra 1.109.693 estudantes, ou 26.7% do universo do ensino superior brasileiro. Analisando a distribuição dessas matrículas, encontraremos variações não tão significativas nos percentuais de participação de cada tipo de organização acadêmica na comparação com os resultados nacionais; as maiores diferenças estão nas ofertas públicas e privadas, pois é em São Paulo, cabe lembrar, que se localiza a maior rede de instituições de ensino superior do país nessas duas categorias mais gerais. O estado também concentra a maior rede de instituições de ensino superior (...) e o maior volume de matrículas privadas (...), embora detenha a mais ampla rede de universidades estaduais públicas entre todas as unidades da federação.

Organ. Acadêmica	Total	Capital	Interior	Diurno	Noturno	Masculino	Feminino
Univers.	50.6	40.6	59.4	37.7	62.3	45.5	54.5
C.Univ.	21.2	40	60	28.6	71.4	44.8	55.2
Fac. Integr.	7.4	19.7	80.3	16	84	43.3	56.7
Fac. Isolada	18.1	23.6	76.4	21.3	78.7	45.2	54.8
IES							
CET	2.7	65.6	34.4	30	70	69.4	30.6
Total	100	36.5	63.5	31	69	46	54

Fonte: www.edudatabrasil.inep.gov.br

Quadro 12 - Percentuais de matrículas na educação superior por organização acadêmica, localização, turno e sexo. São Paulo, 2004.

Considerada a distribuição das matrículas segundo as variáveis turno, localização e sexo, temos os seguintes resultados gerais no estado: o interior abrange o maior volume das matrículas paulistas, com 63.5%; essas matrículas concentram-se, majoritariamente (69%), no período noturno, e as mulheres constituem a maioria dos estudantes (54%). Assim, São Paulo materializa exemplarmente as tendências do ensino superior das últimas duas décadas: feminilização, ensino noturno e interiorização.

Na análise dos dados por tipo de organização acadêmica, verificamos que metade das matrículas das universidades brasileiras está em São Paulo; em seguida, os centros universitários, que já apontamos tratar-se de uma modalidade de forte penetração no estado, nele concentra um quinto de suas matrículas; as faculdades isoladas representam 18.1% do total estadual, as integradas participam com 7.4% e os CETs. não chegam a 3%. A primeira e óbvia conclusão é que São Paulo é um estado universitário por excelência, o que reflete sua trajetória pioneira na implantação desse modelo, inicialmente com a criação da Universidade de São Paulo, nos anos 30, concentrada na capital, seguida da organização, mais forte nos anos 80, das estaduais paulistas – UNESP e UNICAMP – espalhadas pelo estado (só a UNESP possui quinze *campi*, 14 deles localizados no interior), das extensões de faculdades da própria USP que também seguiram o caminho do interior (Bauru, Ribeirão Preto e São Carlos), da implantação de instituições federais como a UFSCAR, da Universidade Federal de São Paulo (antiga Escola Paulista de Medicina) e da instauração das ‘novas universidades’ particulares na década de 80, fenômeno tomado como objeto de estudo por Almeida (2003) e Calderón (2002), e analisado no âmbito do crescimento do ensino superior privado no Brasil por Sampaio (2001).

Assim, as instituições universitárias de São Paulo, especialmente as públicas, cedo tomaram o caminho do interior, onde concentram praticamente 60% do volume de suas matrículas, ficando a capital com os outros 40%. Apesar de oferecerem cursos que exigem dedicação integral dos estudantes e das críticas a seu suposto elitismo, as universidades, mesmo pressionadas pela universalidade de campo que as obriga a abrir vagas naquelas carreiras que geralmente exigem dedicação integral dos estudantes, oferecem mais vagas no período noturno (62.3%) que no diurno (37.7%), e atendem, em situação de quase equilíbrio, aos públicos feminino (54.5%) e masculino (45.5%).

Os centros universitários, implantados a partir de 1997, tiveram ampla e rápida acolhida no estado – ampla por sua difusão na capital e no interior, em busca de mercados ‘virgens’ e pouco concorridos; rápida porque ela aconteceu num curto espaço de menos de 10 anos, nos quais 47 instituições foram autorizadas no estado. Mais que as universidades e seguindo uma tendência que se verifica em todas as outras modalidades acadêmicas – com destaque, como veremos mais adiante, para as instituições privadas –, suas matrículas são ofertadas muito mais no período noturno (71.4%) que no diurno (28.6%). Seguindo uma tendência nacional, apresenta uma maioria de estudantes do sexo feminino (55.2%) em relação ao masculino (44.8%).

As faculdades isoladas são uma realidade razoavelmente antiga no estado, tendo ganhado fôlego nos períodos de crescimento identificados por Sampaio(...), conforme reportamos. Muitas delas, como de resto os centros universitários e as faculdades integradas, são o resultado da criação de instituições superiores a partir de colégios particulares, respondendo à demanda de formação superior de segmentos profissionais médios, no ritmo da atividade econômica paulista, com destaque para as áreas do Direito, Administração e Licenciaturas. Tudo indica que seu desenvolvimento, em virtude da forte concorrência dos centros universitários e universidades nas grandes cidades, está voltado para as pequenas

idades do interior, haja vista que suas matrículas seguem um processo de forte interiorização (80.3%), sendo a instituição mais solidamente implantada fora da região metropolitana. Como todas as demais instituições, apresentam maior concentração de estudantes no período noturno (78.7%) e no sexo feminino (54.8%).

As integradas, que vêm diminuindo o ritmo de seu crescimento, principalmente a partir da criação dos centros universitários, apresentam os índices mais altos de estudantes no período noturno (84%) e do sexo feminino (56.7%), e ainda mantêm a taxa mais expressiva de matrículas no interior (80.3%), apresentando a mesma tendência de aprofundamento da interiorização verificada entre as isoladas.

Categoria Administrativa	Total	Capital	Interior	Diurno	Noturno	Masculino	Feminino
Federal	8.938	2.434	6.504	7.052	1.886	5.089	3.849
Estadual	105.151	43.801	61.350	66.520	38.631	59.200	45.951
Municipal	60.984	-	60.984	16.043	44.941	27.921	33.063
Particular	604.483	229.104	375.379	136.611	467.872	271.507	332.976
Conf. / Com. / Fil.	330.137	130.235	199.902	118.025	212.112	144.458	185.679
Total	1.109.693	405.574	704.119	344.251	765.442	508.175	601.518

Fonte : www.edudatabrasil.inep.gov.br

Matrículas na educação superior por categoria administrativa, localização, turno e sexo. São Paulo, 2004.

Categoria Administrativa	Total	Capital	Interior	Diurno	Noturno	Masculino	Feminino
Federal	0.8	27.2	72.8	79	21	57	43

Estadual	9.5	41.7	58.3	63.3	36.7	56.3	43.7
Municipal	5.5	-	100	26	74	46	54
Particular	54.5	38	62	22.6	77.4	45	55
Conf. / Com. / Fil.	29.7	39.4	60.6	36	64	44	56
Total	100	36.5	63.5	31	69	46	54

Fonte : www.edudatabrasil.inep.gov.br

Matrículas na Educação Superior por Categoria Administrativa, localização, turno e sexo. São Paulo, 2004.

Feitas as avaliações por categoria administrativa, temos uma oferta de matrículas concentrada nas instituições privadas, 84.2% do total, complementada por uma oferta pública de 15.8% das matrículas paulistas. As particulares sensu estrito oferecem mais da metade, com 54.5%, seguidas pelo bloco das comunitárias, confessionais e filantrópicas, com 29.7%. Na área pública, a oferta mais ampla fica com as estaduais, com 9.5% do conjunto das matrículas no estado, seguida pelos 5.5% das municipais e pelo índice estatisticamente pouco significativo de 0.8% das federais.

A concentração das matrículas no interior é uma característica geral de todas as modalidades administrativas, acentuando-se o caso das federais, cuja oferta fora da capital atinge 72.8% do total, e o das municipais, que simplesmente só estão presentes no interior do estado. Nas estaduais, há uma divisão um pouco mais equilibrada entre capital (41.7%) e interior (58.3%). No universo das instituições privadas, os números sugerem as mesmas tendências: as particulares apresentam 62% de suas matrículas no interior e as comunitárias, confessionais e filantrópicas 60.6%.

Detalhando os dados por turno, as situações se invertem: entre as públicas, apenas as municipais oferecem mais matrículas no período noturno (74%) que no diurno (26%); nas federais o resultado é de inversão quase exata, com 79% das matrículas oferecidas à noite contra os 21% do período matutino; as estaduais, como as federais, também estão mais

presentes no período diurno (63.3%) que no noturno (36.7%). Essa tendência pública de concentrar sua oferta de cursos no período diurno vem sendo revertida gradativamente, instados os governos a ampliarem suas vagas noturnas para atender aos cidadãos trabalhadores. No caso das instituições particulares, os índices revelam o oposto: suas matrículas estão concentradas no período noturno tanto no caso das particulares, em que elas chegam ao maior índice entre todas as IESs. paulistas (77.4%), quanto no das comunitárias/confessionais/filantrópicas (64%).

4 PRESENÇA DOS CENTROS UNIVERSITÁRIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Os centros universitários foram implantados pelo Decreto 2207, de 15 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), posteriormente revogado pelo Decreto 2306 (BRASIL, 1997), de 19 de agosto de 1997, tomando feição institucional definitiva com o Decreto 3.860 (BRASIL, 2001), de 9 de julho de 2001. Pode-se dizer que sua inspiração como modelo organizacional encontrava-se prevista em substitutivo do Senador Darcy Ribeiro à LDB - Lei de Diretrizes e

⁸² O Censo da Educação Superior 2005, divulgado em 12 de dezembro de 2006 pelo ministro da Educação, mas ainda não publicado nas páginas do MEC, atualizou o total de IES para 2.165. No entanto, no dia seguinte os jornais (O Estado de São Paulo, 13.12.06, p.A17; Folha de São Paulo, 13.12.06, p.C5) apontavam estimativas para 2006, baseadas nos catálogos das instituições: 2405 IES, com 258 públicas e 2147 privadas. Como esses

Bases da Educação, pelo qual se previa a possibilidade de organização das instituições de educação superior em universidades, institutos, faculdades, escolas superiores e centros de educação superior, este último constituindo o paradigma do que viriam a ser os centros universitários.

Trata-se de uma novidade institucional no campo do ensino superior, na perspectiva de especialização do ensino (as assim chamadas “universidades do ensino”), desobrigada de manter pesquisa e, parcialmente, de investir em extensão. Ao novo tipo de organização acadêmica foi conferida autonomia administrativa e didático-pedagógica de que desfrutavam, até então, somente as universidades. Embora derivada de instituições já existentes, as faculdades integradas, constitui um tipo novo que não apresenta modelos prévios, ao menos nacionais⁸³. Toma-lo como objeto de estudo permite divisar objetivos e visão de futuro das reformas realizadas no sistema brasileiro de educação superior nos sucessivos governos de Fernando Henrique Cardoso.

Com a instituição dos centros confirmava-se o rompimento de uma tradição na legislação constitucional que determinava que a educação superior deveria ser, preferencialmente, realizada em universidades, admitidas em caráter precário a constituição de faculdades isoladas e conglomerado de faculdades (faculdades integradas). De todo modo, a nova figura institucional só poderia ser alcançada por instituições já organizadas como faculdades integradas, por processo de credenciamento precedido de avaliação minuciosa – institucional e de cursos – do Ministério da Educação, isto é, não é possível iniciar vida institucional (credenciar-se) na educação superior na condição de centro universitário.

O Decreto 2.306 de 1997, discriminou, em seu artigo 8, os formatos institucionais admitidos para a educação superior:

dados não estavam acessíveis na data desta pesquisa, trabalhamos com os dados referentes a 2004, fazendo eventuais atualizações em notas como essa, sempre que possível.

⁸³ Storopoli (2003) defende certa similaridade dos centros universitários brasileiros com os *colleges* norte-americanos, os institutos politécnicos de Portugal e Espanha e os institutos tecnológicos da Alemanha.

Art. 8 – Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em:

I – universidades;

II – centros universitários;

III – faculdades integradas;

IV – faculdades;

V – institutos superiores ou escolas superiores.

Em seguida, no Artigo 12, definiu a nova modalidade:

Art. 12 – São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento.

Nos parágrafos 1 e 2 do mesmo artigo, expôs os contornos de sua autonomia:

Parágrafo 1. Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

Parágrafo 2. Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do parágrafo 2º . do art. 54 da Lei n. 9394, de 1996.

Os parágrafos da LDB acima aludidos garantiram grau ampliado de autonomia àquelas instituições que, avaliadas pelo Poder Público, comprovassem alta qualificação para o ensino ou a pesquisa. Tal expediente significou, na prática, a senha para a quebra dos princípios legais de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e de universalidade de campo, legalmente vigente até a LDB de 1961, com extensão de autonomia ampla às “universidades do ensino”, desobrigadas, parcialmente, de extensão e, totalmente, de pesquisa.

No texto do Decreto 3.860, de 2001, a definição de centros universitários ganha alteração que reforça o papel do poder público como avaliador do sistema nacional de educação superior:

Os centros universitários são instituições de ensino pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, *comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação*, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho oferecidas à comunidade escolar. (grifos nossos).

O fato de o Ministério da Educação propor essa nova configuração organizacional tem como motivação principal a necessidade de criar opções institucionais de atendimento à demanda crescente por ensino superior. Isso se dá nos moldes de uma política de flexibilização e privatização cujos contornos já se apresentavam nos documentos oficiais dos organismos internacionais sobre educação superior, explicitamente o Banco Mundial e o FMI e, mesmo que às vezes de uma maneira ambígua, a UNESCO,⁸⁴ tendo como um de seus

⁸⁴ Para o caso destas instituições multilaterais pode-se citar os seguintes trabalhos: *Higher education in developing countries: perfil and promise*, Washington, *The World Bank and the task force on higher education and society*, 2000; *Políticas de mudança e desenvolvimento no ensino superior*, UNESCO e MEC/SESU, publicado pela Garamond, 1999; *Ensino superior na América Latina e Caribe: uma estratégia*, BID, 1998; *Higher education reform in Brazil*, relatório apresentado ao governo brasileiro em fevereiro de 1991.

modelos mais significativos as experiências norte-americanas na área. Schwartzman (2001, p.13) ratifica a modelagem proposta:

A tese principal desta minha apresentação é que o ensino superior brasileiro já está passando por uma importante revolução silenciosa, que poucos percebem em sua abrangência, mas que pode levar a um estágio muito melhor do que o atual, e em linha com as principais recomendações do *Task Force*.

Constituir os centros universitários como opção institucional foi uma das respostas oficiais oferecidas aos influxos reformistas do chamado processo de globalização, que pode ser compreendido como uma etapa de desenvolvimento do capitalismo de corte radicalmente liberal, pautado na velocidade das transações financeiras e dos mídias, e nas recomendações, aos Estados nacionais, de controle fiscal, estabilidade monetária, enxugamento dos serviços públicos, privatização dos ativos estatais e desregulamentação financeira e comercial, cujo objetivo maior era a conformação de um mercado mundial ampliado de bens e serviços. Com referência ao “serviço” educação, obviamente se buscava, com essas recomendações, atender às pressões de investidores privados – nacionais, estrangeiros e associados –, sequiosos em conquistar fatias de um mercado altamente rentável e em expansão.

De outro lado, as medidas governamentais buscavam um ajuste – este também “solicitado” pelos mercados globalizados – dos processos formativos de terceiro grau que pudesse responder de maneira mais ágil às demandas variadas e específicas de formação para mercados de trabalho, em parte mais complexos, em parte mais restritos (especializados). Respondia-se a uma situação que, segundo os próprio agentes dos mercados, impunha as seguintes caracterizações: a uma nova realidade de sofisticação da produção industrial, com a incorporação de processos de base tecnológica mais avançada, seria necessário estabelecer

processos mais ágeis de formação de profissionais, e com base em novas competências e habilidades; a este mesmo processo, que implica a diminuição de postos de trabalho na indústria, deveria corresponder uma ampliação do setor de serviços, o que novamente levaria à necessidade de formação de competências e habilidades de outro tipo, voltada para essas áreas emergentes. Essa situação reflete a mudança no perfil do trabalho e do trabalhador e define a necessidade de um tipo de formação superior mais ágil e de face técnico-profissional.

Os porta-vozes do neoliberalismo tupiniquim alardearam, em coro com as agências multilaterais (e os conglomerados transnacionais), que uma demanda de tal tipo não poderia ser preenchida pela educação técnica de nível secundário, pois pressupunha qualificação mais sofisticada; o mesmo ocorreria, mas por outros motivos, com a educação universitária, cujo viés humanista, generalista, propedêutico e teórico estava na contramão da história e, portanto, mostrava-se inadequado, a não ser para setores destinados a compor a elite intelectual e política do país, estes identificados com as universidades públicas. Nesse particular, Helena Sampaio (2003, p. 170) expressa sem tergiversações o resultado simbólico da controvérsia:

[...] tanto no *script* da academia como na fala das associações de representação do ensino público, o setor privado é o “outro”, aquilo que representa, por si, pelas circunstâncias de sua expansão ou por derivações ideológicas, o “mal”. O mal, todavia, por oposição, é o elemento fundamental para a construção da identidade do ator setor público por meio de suas associações. Por sua vez, é na condição de percebido como o “outro” que os atores do setor privado, na diversidade dos segmentos que representam, tendem a orientar sua atuação no campo político do sistema de ensino superior.

Os influxos “modernizantes” caberiam a um ensino superior renovado em seu perfil institucional, objetivos formacionais e conteúdos programáticos, e a antinomia público/privado constituiria um dos aspectos centrais do debate, passando pelas discussões em torno da qualidade e da abrangência da concepção de autonomia na educação superior.

As justificativas para a onda privatizante pautavam-se no reconhecimento de que: a) governos endividados não teriam condição de investir no processo de ampliação das oportunidades de formação profissional para os novos mercados profissionais nem para aqueles que experimentavam mudanças em suas formas produtivas; b) governos e estrutura estatal como um todo eram vistos como entes incapazes de conduzir – nos padrões competitivos dos mercados, que requerem agilidade, eficiência e eficácia – o processo formativo, especialmente o de nível superior, dada sua endêmica cultura de ineficiência e corrupção; c) era inadiável a tarefa de ampliar o acesso ao ensino superior para um contingente populacional mais amplo, novamente em resposta às necessidades dos mercados, mas também pela ampliação da escolaridade de nível médio; d) em razão dos altos custos de produção de conhecimento e tecnologias novos e da disponibilidade desses recursos no mercado concorrencial aberto, pouco sentido econômico haveria em perseguir um modelo de produção científica estritamente nacional, ou nacionalizado, baseado na pesquisa, caso da estrutura universitária que modelou, historicamente, a educação superior. Como síntese, servimo-nos das observações de Jacques Velloso (apud MENEZES, 2001, p. 27), para o qual o principal aspecto das recomendações das agências internacionais “[...] gravita em torno da idéia de sujeitar o ensino aos ditames de um mercado supostamente concorrencial, com o que se aumentariam a eficácia e a equidade no sistema educacional”.

Deve-se acrescentar, em nome da verdade, que os dois recentes governos autodenominados social-democratas, indisfarçadamente liberais, efetivamente estimularam o crescimento da demanda e, em grande parte, seu acolhimento, embora possam ser

questionados seus métodos avaliativos e sua prática de asfixiamento das instituições de ensino superior públicas; também verdadeira é a análise de que promoveram uma sistemática de avaliação que tem levado ao canto do ringue algumas instituições que, comprovadamente, oferecem um ensino de má qualidade, podendo fazê-las rever suas práticas pedagógicas e sua infra-estrutura acadêmica.

Também não se deve fazer vistas grossas às mazelas internas das IES, pelo menos no caso de boa parte das universidades públicas, que, no dizer de Menezes (op.cit., p. 31), mantiveram

[...] o conservadorismo didático-pedagógico reinante em inúmeros cursos, mesmo em muitos voltados à formação de professores, quando a universidade não se revê a si mesma coletivamente em suas práticas [...] Para que possa a academia interferir nos problemas do mundo, que interferem nela, não pode reinar absoluta a “torre de marfim”, para a qual o mundo pouco interessa”.

Lembremos, para contextualizar essa fala, que o texto do autor circunscreve-se à instituição universidade, aquela que responde ao desiderato legal da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, passando ao largo das instituições de novo tipo, recentes e destinadas a outras funções, caso dos centros universitários, criados para manter no foco no *ensino*.

De todo modo, as promessas de racionalidade, oriundas dos mercados, funcionaram como uma luva de tamanho certo para um sistema ampliado de acumulação e concentração de renda que, agora orientado pela lógica e retórica neoliberalizantes, dirigiria suas atenções e investimentos para incorporar o patrimônio produtivo e de serviços dos órgãos estatais, além

de promover uma revolução de métodos e de engenharia financeira pautada nas fusões, incorporações e investimentos diretos nos setores privados e privatizados rentáveis, mas que se achassem estrangulados pelo peso das dívidas em moeda estrangeira.

A panacéia prometida pela lógica argumentativa neoliberal, na área de educação superior, encontrou ressonância entre intelectuais que vinham atualizando, no Brasil, o diagnóstico da realidade do setor, vis-à-vis o crescimento das matrículas, acabando por constituir uma agenda de futuro, para o setor, baseada num receituário neoliberal sem grandes retoques. Neste sentido, a manifestação de Castro (2001, p. 50) é expressiva:

[...] é preciso enfrentar os problemas reais e não ficar perdido nos problemas imaginários e na nostalgia de um mundo universitário que sequer existiu no passado. Jamais tivemos e jamais teremos a generalização da universidade Humboldtiana que ainda está na cabeça de muitos. A idéia de um ensino superior que progressivamente evolui na direção das universidades de ensino-pesquisa-extensão é uma quimera nociva (...) Não aceitar esta proposição é andar na contramão do que acontece em todos os países avançados.

Muito provavelmente a solução não está em impor modelos de único tipo para a educação superior, mas em definir quais os tipos de instituição necessários para enfrentar os enormes desafios de formação que temos pela frente, tendo em vista que as mudanças produtivas e culturais, que andam a passo acelerado, requerem uma diversidade de perfis profissionais de egressos, com rebatimentos obrigatórios nos formatos institucionais e nos conteúdos programáticos das agências de formação superior. De outro lado, parece irrefutável a tese de que o papel das universidades, especialmente das públicas, e o acesso a elas, deve ser fortalecido, por força dos grandes compromissos sociais a cumprir, inclusive como uma espécie de irmão exemplar das IES privadas e como formadoras de docentes para o ensino

superior. De mais a mais, estamos vivendo a era de transição para as assim designadas sociedades do conhecimento⁸⁵, e como este é fundamentalmente desenvolvido para aplicação aos mercados e na geração de valores pecuniários, é perfeitamente cabível desenvolver uma estratégia de investimento nos setores públicos que desenvolvem pesquisa e geram conhecimento novo e tecnologias, para, assim, diminuir os custos de aquisição no mercado externo e participar do grupo de nações que pode ofertar conhecimento nesses mesmos mercados.

Assim, os centros universitários podem preencher uma lacuna importante na oferta restrita ao ensino, o que nos leva a trazer, novamente, as considerações de Castro (2001, p. 54) ao debate:

O menosprezo ao ensino sem pesquisa desvaloriza essa atividade tão vital e nobre, como se fosse fácil fazer bom ensino e como se todo ensino precisasse de pesquisa para ser bom. Ignora igualmente a impossibilidade prática de ter pesquisa sempre acoplada ao ensino.

Que se resguarde, no entanto, a necessidade de discutir mais ampla e profundamente a tese segundo a qual se pode fazer ensino sem pesquisar, que talvez deva se pautar, isto, sim, pela redefinição do tipo de pesquisa que se faz e que se pode fazer, já que partimos do entendimento de que: a) a pesquisa alimenta o ensino, permitindo criar conhecimento novo e promovendo articulações também novas entre os existentes; b) num mundo em que a qualquer estudante estão acessíveis fontes quase inesgotáveis de informação, o professor não poderá omitir-se de exercitar a função de permanente pesquisador; c) a pesquisa é um momento de outra relação com a informação, na medida em que, cognitivamente traduzida, ela poderá

⁸⁵ A referência de García Guadilla (2002, p. 44) a esse respeito, embora brevíssima, é paradigmática, especialmente por se tratar de uma pesquisadora da área de ensino superior na América Latina: “El comienzo del

transformar-se em conhecimento, e para isso é necessário um tipo de trabalho que impõe outro ritmo, ou ao menos alguma distância, da exigência de aplicação imediata, seja na forma de ensino, seja na de produção de tecnologia; d) exige-se dos professores a estimulação, no aluno, da capacidade de aprender a aprender, o que significa desenvolver nele a atitude investigativa, ou ensiná-lo a pesquisar – assim, não posso ensinar o que não sei.

A idéia que justificou este estudo está na ausência de pesquisas dirigidas a este novo tipo de organização para o ensino superior, até porque se trata de uma medida concretamente implantada em recente período (1997). É preciso testar a eficácia pedagógica dessas novas instituições, e aqui tomamos o partido de fazê-lo propondo uma radiografia daquelas que se encontram em funcionamento no estado de São Paulo, por meio das manifestações de seus dirigentes máximos, reitores e/ou mantenedores, das peças de comunicação pública dessas instituições, dos resultados dos processos de avaliação dirigidos pelo poder público – Provão/ENADE .

Pode-se, dessa forma, obter um retrato da cultura acadêmica e institucional em mudança, já que estamos tratando das posições daqueles dirigentes que, no limite, definem tanto as questões acadêmicas quanto administrativas nessas instituições, do material público de comunicação das instituições com seus públicos potenciais e dos resultados de avaliações oficiais até aqui alcançados por essa nova modalidade acadêmica.

4.1 DADOS DA EVOLUÇÃO DOS CENTROS UNIVERSITÁRIOS

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Centros***
1997*	973	57	74	78	764	-
2004**	2013	87	75	62	1789	107

siglo XXI ocurre en un contexto de transición hacia sociedades con alto valor educativo, lo cual exige a las instituciones de educación superior (IES) cambios drásticos en todas las dimensiones de su actuación”.

Crescimento	1040	30	1	16	1025	107
(numérico e percentual)	106.9%	52.6 %	1,4 %	20.5%	134%	

Elaboração própria a partir das seguintes fontes: MEC/INEP/SEEC;* MEC/INEP/Deaes**

***quantidades contidas no item 'Privada'

Quadro 12 - Evolução do n. de instituições por dependência administrativa – Brasil, 1997 e 2004

Número de docentes	Qualificação /regime de trabalho dos docentes									
	(%)	M (%)	Sem graduação (%)	Graduado (%)	Especialista (%)	Mestre (%)	Doutor (%)	Tempo integral (%)	Parcial (%)	Horistas (%)
33.305	18.051	15.254	0	3.494	11.701	13.589	4.021	4.968	9.900	18.437
100%	54%	46%	0%	12%	35%	41%	12%	15%	30%	55%

Fonte: www.edudatabrasil.inep.gov.br

Quadro 13. Funções docentes nos Centros Universitários. Brasil, 2004.

Os resultados da criação da figura dos centros universitários não se fizeram esperar, sendo rapidamente implantados, a partir de faculdades integradas, em todo o Brasil. Os dados do Quadro... mostram que eles hoje (dezembro de 2006) somam 121 instituições, assim distribuídas regionalmente: Norte – 7; Nordeste – 3; Sudeste – 83; Sul – 17; Centro-Oeste – 11.

A maior presença na região Sudeste justifica-se pela densidade demográfica da região e por sua expressiva participação econômica, política e intelectual no país. No Sul e no Centro-Oeste, o número relativamente pequeno de centros universitários parece evidenciar uma situação de crescimento historicamente mais lento do conjunto do setor privado, dada a presença de um volume mais expressivo de instituições públicas, mesmo que se encontrem estratos econômicos de classe média de razoável expressão, e, no caso da região central do Brasil, em notória expansão econômica; mas também se deve, na região Sul, à cobertura da demanda propiciada por um número apreciável de instituições comunitárias razoavelmente consolidadas. No Nordeste e no Norte, a presença de poucos centros universitários é francamente a resultante de uma oferta de educação superior concentrada nas públicas,

principalmente as federais, e, correlatamente, de uma demanda deprimida em razão da capacidade econômica de suas populações.

O estado de São Paulo é, de longe, aquele que conta com o maior número de instituições de ensino desse novo tipo, contabilizando 47, ou 38,8% do total de centros universitários do país, e 56,6% dos da região Sudeste. Desse total paulista, o interior do estado abriga 27 (ou 57.4% do total de centros paulistas), na região metropolitana funcionam 6 (ou 12.8% do total), e na capital, 14 (29.8% em relação ao estado).

Segundo sua categoria administrativa, 18 foram implantados na condição de “particular senso estrito”, 9 foram instituídos como filantrópicos, 2 são comunitários, e existem 4 centros universitários públicos, todos municipais. Feitas as contas, até o último semestre de 2006 funcionavam regularmente, no estado de São Paulo, as seguintes instituições:

Tabela 1. Centros universitários do interior e região metropolitana de São Paulo, cf. categoria administrativa. São Paulo, dezembro de 2006.

Nome da Instituição / Cidade	Categoria Administr.	Data de criação da Instituição-mãe	Data de credenciamento	Data de recredenciamento
1.Centro Regional Universitário de Esp. Santo do Pinhal – UNIPINHAL (Esp. Sto. do Pinhal)	Particular	27.10.66	24.02.99	24.02.2002
2.Centro Universitário Amparense – UNIFIA (Amparo)	Particular	27.09.71	24.01.06	31.12.07
3.Centro Universitário Anhanguera – UNIFIAN (Leme)	Particular	13.01.94	23.05.01	23.05.03
4.Centro Universitário Barão de Mauá – CBM (Rib. Preto)	Particular	26.08.68	19.05.04	19.05.09
5.Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO (Lins)	Confessional	17.09.56	02.08.05	02.08.08

6.Centro Universitário Central Paulista – UNICEP (S. Carlos)	Particular	10.12.74	03.10.01	03.10.03
7.Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR (Batatais)	Filantropica	29.05.70	23.12.05	23.12.10
8.Centro Universitário da Fund. Educ. Inaciana Pe. Sabóia de Medeiros – FEI (S.B. do Campo)	Filantropica	15.04.46	07.12.01	07.12.04
9.Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino –UNIFAE (S.J. da Boa Vista)	Pública municipal	23.09.61	21.07.04	21.07.09
10.Centro Universitário de Araraquara – UNIARA (Araraquara)	Particular	14.08.68	23.12.03	23.12.13
11.Centro Universitário de Araras – UNAR (Araras)	Particular	27.03.74	03.09.04	03.09.07
12.Centro Universitário de Franca – Uni-FACEF (Franca)	Pública municipal	26.03.51	26.06.04	-
13.Centro Universitário de Jales – UNIJALES (Jales)	Filantropica	30.03.70	03.03.05	26.08.08
14.Centro Universitário de Lins – UNILINS (Lins)	Filantropica	07.05.01	07.05.01	07.05.04
15.Centro Universitário de Rio Preto – UNIRP (S. J. do Rio Preto)	Particular	07.10.65	06.05.98	06.05.01
16.Centro Universitário de Santo André – UNI-A (Sto. André)	Particular	27.11.69	19.05.04	19.05.09
17.Centro Universitário de Votuporanga – UNIFEV (Votuporanga)	Comunitária	13.07.68	16.03.04	16.03.09
18.Centro Universitário do Inst. Mauá de Tecnologia – CEUN-IMT (S. C. do Sul)	Comunitária	26.06.62	20.10.04	20.10.09
19.Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP (S.J.do Rio Preto)	Particular	21.02.72	06.10.04	06.10.09
20.Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM (Marília)	Filantropica	02.02.70	24.07.03	24.07.06
21.Centro Universitário Fieo – UNIFIEO (Osasco)	Filantropica	18.04.69	03.09.04	03.09.08
22.Centro Universitário Fund. de Ensino Octávio	Particular	30.08.66	24.12.03	23.12.06

Bastos – UNIFEOB (S.J. da Boa Vista)				
23.Centro Universitário Fund. Sto. André – CUFSA (Sto. André)	Pública municipal	19.06.62	01.06.00	31.12.05
24.Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras – UNIARARAS (Araras)	Comunitária filantrópica	05.07.73	31.05.01	31.05.05
25.Centro Universitário Lusiada – UNILUS (Santos)	Particular	01.02.65	17.12.97	17.12.00
26.Centro Universitário Metropolitano de SP – UNIMESP (Guarulhos)	Particular	06.05.68	23.12.05	31.12.07
27.Centro Universitário Módulo – MÓDULO (Caraguatatuba)	Particular	15.12.87	19.12.05	31.12.07
28.Centro Universitário Monte Serrat – UNIMONTE (Santos)	Filantrópica	03.03.72	04.12.97	04.12.00
29.Centro Universitário Moura Lacerda – CUMML (Rib. Preto)	Particular	30.10.97	29.06.04	29.06.04
30.Centro Universitário Nsa. Sra. do Patrocínio – CEUNSP (Itú)	Particular	12.08.58	19.10.04	19.10.08
31.Centro Universitário Pe. Anchieta – UniANCHIETA (Jundiaí)	Particular	18.07.66	19.10.04	19.10.07
32.Centro Universitário Salesiano de SP – UNISAL (Americana)	Comunitária filantrópica	20.02.52	08.06.04	08.06.09
33.Centro Universitário Toledo – UNITOLEDO (Araçatuba)	Particular	14.03.67	14.12.04	14.12.07

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior (MEC/INEP),

In www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp, consultado em 08.12.06

Tabela 2. Centros universitários da cidade de São Paulo, cf. categoria administrativa. Dez.. de 2006.

Nome da Instituição	Categoria Administrativa	Ano de criação da Instituição- mãe	Data do credenciamento	Data do recredenciament o
1.Centro Universitário Adventista de S.Paulo – UNASP	Confessional filantrópica	1968	03.06.04	2009
2.Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP	Particular	1949	27.03.02	2005

3.Centro Universitário Assunção – UNIFAI	Particular	1971	06.07.00	2003
4.Centro Universitário Belas Artes de S.Paulo – FEBASP	Filantrópica	1941	21.11.02	2005
5.Centro Universitário Capital – UNICAPITAL	Particular	1970	03.09.04	2008
6.Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU	Particular	1968	23.03.99	2002
7.Centro Universitário Ibero-Americano – UNIBERO	Particular	1971	03.09.04	2008
8.Centro Universitário Ítalo-brasileiro - FIBRA	Particular			
9.Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE	Particular	1972	26.12.02	2012
10.Centro Universitário Paulistano – FAPA	Particular	1972	12.01.72	
11.Centro Universitário Sant’Anna – UNISANT’ANNA	Particular	1970	19.05.04	2009
12.Centro Universitário São Camilo	Confessional filantrópica	1976	12.01.05	2010
13.Centro Universitário SENAC	Particular	2004	03.09.04	2007
14.Centro Universitário UniFIAM-FAAM	Particular	1971	07.03.02	2005

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior (MEC/INEP),

In www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp, consultado em 08.12.06

De acordo com a categoria administrativa⁸⁶, todas as treze instituições credenciadas como centros universitários no município paulistano são privadas; as que se organizaram como instituições particulares (10) em sentido estrito (com objetivos de lucro) constituem a opção francamente majoritária (85% do total), sendo as outras três organizadas como filantrópicas (não-lucrativas), e, entre estas, duas são confessionais (não-lucrativas de cunho religioso). Essa situação estatística parece evidenciar que, antes de quaisquer outras considerações, os centros são uma opção de mercado, isto é, seus proprietários viram, nessa

⁸⁶ Categoria administrativa refere-se à natureza jurídica de suas mantenedoras: se criadas ou incorporadas pelo poder público, são classificadas como públicas e subdividem-se em federais, estaduais e municipais; se instituídas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, denominam-se privadas e organizam-se entre instituições com fins lucrativos (particulares em sentido estrito) e sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais).

modalidade institucional, uma possibilidade segura de crescimento de seus empreendimentos, possível pela autonomia atribuída pela legislação para criação e extinção de vagas e de cursos.

Os centros se inserem numa realidade de crescimento do setor privado da educação superior. As razões desse crescimento do setor, que se mostra constante desde a década de 90, podem ser buscadas em algumas causas já mapeadas: aumento no número de egressos do ensino médio; massificação do ensino com a flexibilização institucional e a ampliação das vagas, movimentos destinados a atender os novos contingentes de estudantes, cujas características gerais são a de terem concluído os estudos médios na escola pública e sua condição de trabalhadores, em geral, de renda média para baixa; exigência dos mercados por formação superior.

O fato que é o ensino superior privado já conheceu, a partir mesmo de sua pioneira instalação, ciclos de crescimento e acomodação. Sampaio (2000, p. 43) alude aos períodos de 1933 e 1965 como voltados à consolidação e estabilização da participação do setor no sistema geral do ensino superior, e de 1965 a 1980, um crescimento de matrículas que o levou a se tornar predominante: “Em um intervalo de 6 anos, entre 1954 e 1960, o número de matrículas em instituições privadas passou de 26.905 para 41.287, representando cerca de 44,3% sobre o total” (SAMPAIO, 1991, p. 13). Gradualmente, de 1960 a 1980, o setor foi ampliando sua presença no ensino superior, atingindo, neste último ano, 63,3% da participação no total de matrículas (id.ib.).

Em meados dos anos 90, fruto de uma manifesta atuação governamental para aumentar o percentual de jovens no ensino superior, o que se fez pelo estímulo à iniciativa privada, a participação das particulares seguiu uma curva de ampliação, seja em quantidade de matrículas, seja em número de estabelecimentos. Os dados compilados no Quadro II revelam que, em 1997, o número total de instituições de ensino superior em território brasileiro somava 973 estabelecimentos; já em 2004, apenas 7 anos depois, este número pulou para

2013 estabelecimentos, com um crescimento concentrado nas instituições privadas – das 764 existentes para o impressionante total de 1789, portanto, em números absolutos, 1025 novas organizações particulares passaram a atuar no setor. No mesmo número de anos, a modalidade centros universitários contava com 62 estabelecimentos, e hoje, passados 2 anos, alcança o montante de 113 estabelecimentos, ou seja, quase o dobro; os 81 centros universitários existentes em 2003, representando 4,3% do total de instituições de ensino superior, já representavam 12,9 % das matrículas - hoje somam 121 estabelecimentos em todo o Brasil, com 47 instalados no estado de São Paulo, 14 deles na capital.

A capacidade de oferta do setor privado é significativa e sua curva de crescimento em número de estudantes, elevada. Em 2003, no quesito número de vagas, a oferta total das instituições privadas somou 222.869 (80,3%) do total, em comparação com as públicas, que abriram 54.608; a taxa de crescimento de ingressantes nas privadas subiu, de 1996 a 1999, 45,2%, e apenas no quadriênio 2000/2003, alcançou o índice de 78,9% de incremento.

No quesito matrículas, basta dizer que, em 2003, entre as 10 instituições com maior número de matrículas de graduação, 7 são privadas e 3 estaduais públicas; no mesmo ano, o índice de matrículas nas instituições públicas chegava a 29, 2% do total, enquanto as privadas perfaziam o montante de 70,8%, o que significa ofertar cursos de graduação a 2.750.652 milhões de pessoas.

Nesse processo de crescimento do setor privado – em escala mais ampla, do sistema nacional de educação superior -, os centros universitários mostram-se uma presença expressiva, no uso dos certificados legais que lhe conferiram autonomia para criação e fechamento de vagas e cursos, em sua sede, sem necessidade de prévia autorização do poder público.

Em tal contexto, é possível conjecturar sobre um crescimento razoavelmente autosustentado (pois se vale dos pagamentos de mensalidades), para as próximas décadas, do

sistema privado de ensino superior, nesse movimento impulsionando também o incremento dos centros. Isso porque há, de um lado, uma grita social e uma sensibilidade política cada vez mais intensa na direção de ampliar os investimentos nos níveis anteriores de ensino, particularmente no ensino médio, o que ampliará os interessados em formação superior, e, de outro, diante das restrições orçamentárias dos governos atuais, devidamente secundadas nas pressões liberais de enxugamento do setor público, haverá dificuldades de financiamento para ampliação do sistema estatal.

Sob outro prisma, o setor privado se encontra mais aparelhado (também mais interessado) administrativamente para investir mais rapidamente na criação e oferta de carreiras novas que respondam às mudanças profissionais requeridas pelos mercados. Talvez a única possibilidade de abalo nessa trajetória de crescimento seja a constrição econômica dos estudantes; no entanto, a julgar (e a confiar) pelos dados econômicos mais recentes, o PIB – produto interno bruto, os rendimentos médios reais dos trabalhadores, o acesso e o custo do crédito pessoal e os sistemas de financiamento para o ensino superior experimentam crescimento.

Tudo parece indicar que a presença e a participação dos centros universitários será crescente e, portanto, cabe conhecer de modo mais sistemático a natureza, as dimensões e os limites da contribuição dos centros universitários para a reconfiguração do campo da educação superior no Brasil.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Instituição A: Categoria administrativa: particular senso estrito

Sede: única, na capital

Número de estudantes de graduação: aproximadamente 13.000

Número de cursos de graduação: 12

Profissional entrevistado: mantenedor / diretor

Número de horas de entrevista: 2

Número de sessões: 1

Instituição B: Categoria administrativa: filantrópica

Sede: única, na capital

Número de estudantes de graduação: aproximadamente 1.200

Número de cursos de graduação: 8

Profissional entrevistado: mantenedor / reitor

Número de horas de entrevista: 3,5 horas

Número de sessões: 2

Instituição C: Categoria administrativa: confessional

Sedes: capital e interior

Número de estudantes de graduação: aproximadamente 4.000

Número de cursos de graduação: 10

Profissional entrevistado: mantenedor / reitor

Número de horas de entrevista: 3

Número de sessões: 1

Os gestores pesquisados foram entrevistados pessoalmente, tendo suas respostas gravadas e, posteriormente, transcritas. Suas instituições representam praticamente todos os

tipos de categorias administrativas em que se podem constituir as instituições privadas. Transcrita, editada e feita uma primeira análise das entrevistas, o pesquisador encaminhou questões que visavam esclarecer determinados aspectos ou preencher eventuais lacunas, o que ocorreu em dois casos. Em nenhum desses casos os entrevistados se dispuseram a responder questões por correio eletrônico; um deles chamou para uma nova entrevista pessoal e se dispôs a uma terceira, o que não foi possível. Nenhum dos gestores pesquisados quis verificar a edição de suas entrevistas, nem fez qualquer restrição à publicação de trechos de suas falas, desde que mantida em sigilo a fonte.

Para analisar o texto das entrevistas foram identificadas algumas palavras-chave que pudessem servir de referência aos tópicos de interesse presentes no roteiro inicial do pesquisador. São elas: mercado, sistema de educação superior, sistema privado de educação superior, sistema público de educação superior, política educacional para a educação superior, avaliação, gestão administrativa, gestão pedagógica, marketing, inovação, pesquisa, extensão, ensino, representação / associação política, professores/ docentes, estudantes / alunos, cursos, carreiras, tecnologias, ensino prático e ensino teórico, mercado de trabalho, concorrência, cidadania, globalização, neoliberalismo, marketing / imagem, visão de futuro, ministério da educação. Onde se lê educação superior, sempre se pode substituir por ensino superior, termo mais frequente entre os gestores dessas instituições que, afinal, são conhecidas como ‘universidades do ensino.’

O roteiro inicial do pesquisador não foi apresentado previamente nem durante a entrevista, embora não ficasse escondido do entrevistado. Ele serviu como base para uma abordagem a mais completa possível de todos os tópicos de interesse do pesquisador. Os entrevistados foram respeitados no ritmo e conteúdo de sua fala, nas eventuais digressões e interrupções (muitas delas proveitosas, porque esclarecedoras), nos desvios de rota, e, sempre que tiveram interesse, tiveram a liberdade de introduzir novos temas e abordagens. Sempre

que necessário, o entrevistador tomou o cuidado de conduzir a entrevista de volta aos temas do roteiro, o que ocorreu com relativa frequência. Muitas perguntas e/ou temas vieram à tona sem que se precisasse formular diretamente uma questão.

De uma maneira geral, os gestores ficaram bastante à vontade para falar de suas idéias, manifestar suas opiniões e mesmo para lançar invectivas contra algum grupo social ou corporativo. Quaisquer menções que o entrevistador tenha julgado inconvenientes ou sem importância para os fins da entrevista, foram eliminadas. Um expediente muito usado pelos gestores entrevistados foi simplesmente não responder a questões que pudessem julgar embaraçosas. Conforme previamente combinado, o entrevistador não tratou de questões relativas ao desempenho financeiro e administrativo das instituições, nem a seus planos mais estratégicos de desenvolvimento institucional.

Na análise que segue, procurou-se evitar a identificação dos entrevistados / instituições. Para efeito da exposição abaixo, o entrevistador definiu, após a edição dos conteúdos, temas ou conjuntos temáticos que se prestassem a sintetizar e/ou contextualizar as falas e as próprias análises. Como os temas, obviamente, se cruzam, para não gerar eventuais descontinuidades, aproveitam-se alguns ganchos entre eles, o que pode redundar em algumas repetições, embora em outros contextos. Quando utilizadas as falas dos próprios entrevistados, elas seguem entre aspas e são mantidas em seu tom coloquial.

O que segue exposto está inevitavelmente atravessado por nossas concepções e idéias, mas nosso esforço foi sempre o de reproduzir as falas e os sentimentos subjacentes, evitando juízos de valor.

O porquê da transformação em centro universitário

Sobre as motivações para buscar a condição de centro universitário, os entrevistados são absolutamente unânimes: o interesse geral é alcançar autonomia pedagógica e de gestão

(administrativa e financeira) que viam cerceadas pelos órgãos gestores da educação no Brasil, nomeadamente o MEC, como todos ainda chamam o Ministério da Educação. Referem-se de forma negativa ao que chamam de ‘reserva de mercado’ propiciada pela intervenção ministerial no setor privado do ensino superior, que acabava por refletir, dada a ausência de competição, em mensalidades altas para os estudantes e impedimento econômico para o crescimento das instituições. Além disso, representava uma camisa de força a tolher iniciativas de levar adiante novas idéias pedagógicas e de gestão, em razão, principalmente, da demora em aprovar novos cursos, da restrição ao número de vagas que podiam ser abertas etc. , o que, na opinião de todos, não se coaduna com uma iniciativa tipicamente empresarial que se sustenta pelas mensalidades, pelo dinheiro do ‘usuário’, ou ‘cliente’.

Um dos gestores lembra a atuação do ministro Carlos Alberto Chiarelli, na gestão de Collor de Mello, que definia preços máximos de mensalidade, inibia a competição e levava os gestores a buscar acordos espúrios com os membros do próprio ministério, o que na prática levava a maquiar planilhas de custos.

São claros em dizer que, uma vez aberta a possibilidade de autonomia à nova figura institucional, viram-se impelidos a seguir esse caminho, pois teriam dificuldades de competir em pé de igualdade se mantidas como faculdades, integradas ou isoladas. Percebe-se, então, que a transformação em centro universitário constitui um diferencial competitivo e permite aos gestores exercer sua condição de educadores-empresários. Essa avaliação se cruza com a crítica às instituições públicas, já que essas, a rigor, estão isentas da competição, têm mercado cativo e recebem os melhores alunos. Entendem os gestores que a grande vantagem da instituição dos centros está em permitir a abertura e fechamento de vagas e cursos, com a eliminação de procedimentos prévios de aprovação de abertura de cursos e vagas no Ministério, coisa que demoravam “às vezes até cinco anos”, relata um deles.

Enfim, o objetivo maior, seja para manter sua capacidade de atrair estudantes, seja para ampliar os valores recebidos a título de mensalidades, é permanecer ou ampliar a participação no mercado que apresentava demanda reprimida. Mesmo a mais tradicionalista das instituições aponta nessa direção: “Eu seria hipócrita se não dissesse que vi a possibilidade de me transformar em centro como a oportunidade de ampliar meu mercado.”

Papel do governo e a controvérsia público / privado

Com maior ou menor peso e algumas variações, os gestores entendem que ao governo cabe avaliar e fiscalizar, como se faz em qualquer setor da economia que oferece produtos no mercado aberto. Vêem o governo, na verdade, como uma agência reguladora à qual cabe punir os maus empresários, deixando o setor privado flutuar ao sabor dos interesses e necessidades dos consumidores de serviços educacionais. Na argumentação, fazem coincidir os interesses dos estudantes e os dos donos dos estabelecimentos, todos sequiosos por atender à demanda dos que querem estudar.

Consideram positivamente a participação do governo no financiamento de estudantes sem recursos, que não têm condição de entrar na universidade pública – novamente os interesses dos estudantes coincidem com os das instituições. Fazem coro à crítica largamente formulada sobre as distorções da educação brasileira, que premia com ensino universitário gratuito justamente aqueles que poderiam pagar seus estudos e que tiveram possibilidade de estudar em escolas privadas, que reputam como as que têm ensino de qualidade. Um dos gestores chega a considerar, e de modo muito enfático, que os governos deveriam pagar a enorme dívida que têm com o país e com os jovens brasileiros, provendo educação básica de qualidade e para todos nas escolas públicas, a elas dirigindo todos os investimentos em educação, deixando às instituições privadas os investimentos no ensino superior. Entende que esse é o papel fundamental de um governo comprometido com seu povo, que reconhece a

importância da educação para a formação dos futuros empresários e governantes. E mais: considera um crime a participação da iniciativa privada, por inação do governo, na educação básica, por considerar que nesse nível repousa a responsabilidade de formação do cidadão e do patriota; a educação básica, na perspectiva desse gestor, deveria ser eminentemente pública, tributando às escolas básicas do Estado a difusão de um sentimento de nacionalidade, de identidade nacional e cultural. Defende a visão, portanto, de um ensino de base público, gratuito e de qualidade financiado e supervisionado pelo governo federal, depositário legítimo da concepção de nacionalidade.

O grande incômodo que sentem em relação à atuação governamental no setor está no fato de ele deter a exclusividade de abrir instituições, já na condição de universidades, sem prévia consulta a ninguém (na verdade, requer aprovação do Congresso) e sem considerar a possibilidade de apoiar a iniciativa privada no papel de prover cobertura à demanda por ensino superior. Há também um sentimento forte de repulsa à idéia corrente e socialmente aceita, fomentada pelos órgãos de governo, de serem eles, os administradores das instituições privadas, apenas empresários focados no sucesso de seus negócios, e não educadores com compromissos sociais.

Um deles chega a fazer uma diferenciação entre política de governo e política de Estado, entendendo que a educação deveria ser uma política de Estado, numa ácida crítica à descontinuidade das políticas de governo na área educacional, cada governante procurando reinventar a roda, deixar sua marca e destruir o que foi construído por seu antecessor.

De todo modo, concordam que o governo tem a responsabilidade de promover a avaliação sistemática das instituições no que se refere ao atendimento de quesitos mínimos de qualidade da oferta (infra-estrutura condizente, acervo atualizado das bibliotecas, serviços eficientes de cópia e secretaria, critérios de composição do corpo docente), de sistemas de atendimento ao estudante, de conteúdos mínimos por curso.

Vejamos a reação dos entrevistados quando questionados sobre as diferenças de qualidade entre as instituições públicas e as privadas. Eliminemos das considerações que seguem o centro universitário confessional, cujo gestor, respaldado nos resultados bastante positivos de sua avaliação e nas expressões francas e calmas que parecem expressar um estreito compromisso com a educação, porque amparado numa vocação missionária do ensino. É bom lembrar que essa instituição faz parte de uma organização internacional que mantém comunicação e troca de experiências pedagógicas freqüentes entre suas sedes nacionais. Para essa organização, a presença do poder público como avaliador, gestor ou fiscalizador das instituições não parece causar constrangimentos. Não pudemos perceber nenhuma menção negativa, mesmo que velada, ao poder público, muito menos receios de qualquer tipo. A atitude em relação ao governo é de respeito, em que este é percebido como parceiro, atitude que se mantém em relação a seus congêneres do campo privado como um todo. Com certo orgulho, o gestor desse centro universitário lembrou do elogio recebido do ministro da educação: “Olha, vocês são um bom exemplo do que pode fazer uma instituição privada com compromisso com a educação”. Isso porque, diz o gestor, “Não fui ao ministro pedir nada; ele é que me pediu algum aconselhamento e, ao final da audiência, fez questão de me dar um apertado abraço e agradecer meu trabalho pela educação do país”. A única crítica manifestada por esse gestor ao governo centra-se na burocracia ministerial, que considera impeditiva, dispendiosa e lenta, e que toma o tempo que deveria ser dedicado às atividades pedagógicas. De resto, acredita que o governo deve penalizar aquelas instituições que comprovadamente desenvolvam uma educação de má qualidade, mas também entende que o governo deve escutar mais as instituições privadas.

Os outros gestores tendem a ver o governo como um patrão que fecha os olhos para as mazelas das instituições criadas pelo poder público e atua com desconfiança em relação ao setor privado como um todo. Avaliam que esse procedimento confere um tratamento desigual

às instituições que formam o sistema de educação superior e alimentam o imaginário de que a oferta de ensino superior pago, mesmo que em instituições sem fins lucrativos, é um desvio sistêmico. De todo modo, percebe-se que esses gestores têm o campo de enfrentamento demarcado, governo e públicas de um lado, instituições privadas de ensino superior de outro. Movidos muito mais por essa percepção do jogo político, tendem a rivalizar com o poder público, embora o respeitem pelos papéis que consideram legítimo ele desempenhar – avaliação, fiscalização e financiamento seletivo. Chegam a prever um desempenho descendente das instituições governamentais de educação superior e um crescimento, em quantidade e qualidade, do setor privado. Chegam a conjecturar que se o governo estabelecesse as mesmas condições competitivas para as instituições privadas e públicas, as primeiras passariam a levar vantagem em curto espaço de tempo.

Numa avaliação geral, comum a todos, entendem que o governo discrimina as instituições particulares quando estabelece critérios de avaliação derivados da realidade das públicas, não do sistema como um todo; entendem que o governo não reconhece a diversidade do sistema, a heterogeneidade das instituições e o papel importante que as privadas podem desempenhar em prol da educação superior nacional. Mais que isso, acreditam firmemente que as possibilidades de inovação está muito mais nas privadas que nas públicas, dadas a agilidade administrativa e a flexibilidade que aquelas apresentam. A autonomia concedida aos centros universitários e as sucessivas avaliações que podem indicar eventuais necessidades de mudança de rumos nessas instituições, ao lado da desoneração em relação à indissociabilidade e a universalidade de campo, cedo ou tarde as levarão a crescer, amadurecer e se destacar no cenário da educação superior brasileira, inclusive superando as públicas em qualidade. Essa superação não se daria apenas pelas avaliações cada vez mais positivas do desempenho de seus cursos e estudantes, mas também pelo reconhecimento da sociedade.

Para não fugir a uma interpretação inescapável, cabe dizer que essas observações dos gestores são pertinentes no registro de uma cultura empresarial, que entende os centros universitários como organizações cujo maior índice de sucesso é definido por sua capacidade de se manter e crescer no mercado. Se utilizarmos outros pressupostos, como o de considerar as instituições de educação superior como organizações sociais, as conclusões provavelmente não serão as mesmas, ou pelo menos não estarão no mesmo tom crítico.

Por fim, cumpre registrar, neste item, a observação de um dos gestores em seus próprios termos, que evidencia o estado de ânimo do setor privado na sua relação com o setor público: “Eu não estou aqui por concessão do governo. O ensino superior não é concessão, é um direito, está na Constituição”.

Sobre avaliação

Como dito, a avaliação pelo poder público é amplamente aceita e faz parte das regras do jogo: “Não abro mão de ser avaliado, mas que seja uma avaliação construtiva e que se punam os maus empresários”, diz um dos entrevistados. Entendem os gestores que a avaliação é essencial para separar o joio do trigo, portanto. É certo que fazem ressalvas, pois há algumas críticas recorrentes. Uma delas, como já vimos, se dirige às mudanças frequentes nas regras e critérios de avaliação pelos sucessivos governos. As intervenções da atual administração Lula da Silva no processo avaliativo, instituindo o SINAES, a despeito dos avanços que representaram em alguns aspectos, principalmente o de avaliar os estudantes na entrada e na saída, é objeto de questionamento. Outra crítica refere-se ao fato de o compromisso com os resultados da avaliação estar concentrado na instituição, desobrigando o estudante de suas responsabilidades que, afinal, podem macular a imagem de seu diploma. Gostariam os gestores que se criasse algum mecanismo que pudesse acumpliciá-los com o sistema avaliativo, que os fizesse entender que um resultado negativo para a instituição é um resultado

negativo para eles. Entendem que os estudantes, na iminência de se formarem, pouco compromisso estabelecem com seu desempenho nos exames do ENADE, pois não terão a nota final consignada no certificado de conclusão.

Quando confrontados com o desempenho de suas instituições nos “provões” do Ministério - que, diga-se de passagem, na média não são muito bons, com uma única exceção (vide Perfil das instituições entrevistadas) -, a resposta está, para uma delas, na aceitação que seus alunos têm no mercado: “O que interessa é o que o mercado acha; não tenho recebido reclamações das empresas que contratam nossos alunos”. A tendência desse gestor é atribuir os maus resultados ao descompromisso dos estudantes com o processo avaliativo e à decadência cultural das novas gerações: “Veja, eu, quando estudei, você, quando estudou, meu pai, quando estudou, nós tínhamos uma vida de livros; não tinha esse negócio de tecnologia não. Da geração do meu pai para a minha, o cabedal de conhecimento baixou; da minha para a seguinte é isso aqui [aponta com os dedos para idéia de que é muito pequeno, diminuiu].”

Para outra, a confessional, cujos estudantes tiveram um desempenho historicamente positivo, os resultados demonstram a seriedade do trabalho da instituição e seu compromisso com uma educação de qualidade, para a qual a confissão religiosa tem papel fundamental. Como pudemos fazer uma visita mais extensiva a essa organização, podemos dizer, sem medo de errar, que há aspectos que de fato a diferenciam das outras e que, em nossa opinião, fazem a diferença. Alguns deles: o campus é distante do centro urbano; os estudantes vêm de várias partes do Brasil (e de outros países) por indicação das subsedes da congregação religiosa; boa parte deles é constituída de bolsistas que pagam seus estudos com trabalhos comunitários; estão envolvidos num clima de vida tipicamente universitário, com dedicação integral aos estudos, ambiente aprazível, moradia e boa infraestrutura de ensino.

A resposta da instituição de perfil nitidamente empresarial aos resultados pífios de seus alunos na avaliação é de que a nova administração ainda não teve tempo para trabalhar na direção da qualidade, e que a melhora dos resultados seria uma questão de tempo. Não podemos deixar de registrar a sensação que tivemos, durante a entrevista, de que a esse gestor bastava um desempenho médio (para não sofrer eventuais sanções que fizessem desandar o negócio) e que, novamente, a melhor resposta seria dado pela absorção dos estudantes pelo mercado. Para tanto, desenvolve um forte e constante trabalho de mapeamento dos perfis requisitados pelas empresas na região em que está instalado, além de exercer um tipo de administração “moderna”, que veremos em outro item. De todo modo, essa é uma resposta que está no futuro.

Sobre a gestão, o marketing e a imagem

Apenas um dos gestores informou que não houve nenhuma mudança na gestão de sua instituição sob a nova situação de centro universitário. Seja em relação ao marketing, seja em relação às questões pedagógicas, as práticas administrativas anteriores permanecem. Neste caso, cabe informar que sua instituição é marcada por uma forte tradição institucional no ensino, provavelmente a mais antiga em atividade no estado. Por esse motivo, diferentemente de todas as outras, é na tradição que ela busca seu diferencial, o que não significa deixar de incluir novas tecnologias aplicadas ao ensino, mas tomá-las como instrumento, não como fim pedagógico. De fato, a instituição não utiliza o ‘UNI’ à frente do nome, estratégia generalizada entre os centros universitários. Esse gestor indica que o que importa numa instituição de ensino são três coisas: “Bons professores, bons estudantes e boa biblioteca. Veja, se você for na minha secretaria, é um caos, deve ser a pior de todas. Mas se você entrar na minha biblioteca, tem de tudo, é atualizada, organizada, recebeu nota A do MEC”. Além disso, também informa – no que é diferente da posição dos outros entrevistados – que não é

seu objetivo crescer em demasia nem desviar-se de seu foco, isto é, dos cursos em que detém expertise: “Prefiro ter 100 alunos pagando mil reais, que mil alunos pagando cem”. Sua estratégia foi criar cursos novos em áreas correlatas, e não foram muitos.

De uma maneira geral, os gestores indicam que as mudanças que tiveram de fazer estão relacionadas ao uso da autonomia auferida. A principal inovação apontada por todos os entrevistados na nova condição institucional foi o aproveitamento das possibilidades de abrir e fechar cursos e vagas, de experimentar a criação de novas carreiras ou de derivativos das carreiras existentes (para exemplificar, Design de Modas, ou a transformação de habilitações em novos cursos, que basicamente ocorre nas engenharias – civil, mecânica, de produção etc. – e na administração – recursos humanos, materiais, hospitalar etc.).

A questão é que, para usufruir os benefícios possíveis de sua transformação em centros universitários, as instituições têm de se tornar mais complexas. Com isso, aumenta a necessidade de ampliação e profissionalização das estruturas administrativas, não só pelo fato de as demandas e processos serem necessariamente mais complexos por causa do crescimento de estudantes, cursos e instalações, mas também porque essas mudanças exigem mais qualificação de seus profissionais para manter os serviços em condições satisfatórias e enfrentar a concorrência.

Resguardada aquela exceção mencionada (que, vimos, não chega a ser propriamente exceção, a não ser pela opção de não usar o UNI em seu marketing e de ampliar a oferta de cursos em áreas derivadas), é notória a mudança no marketing institucional, que, não obstante, foi pouco enfatizada nas entrevistas. A trajetória geral, principalmente da instituição particular senso estrito, é de utilizar todas as ferramentas mercadológicas disponíveis no mercado para atrair estudantes e criar uma imagem adequada, para tanto utilizando profissionais ou agências específicos da área de marketing. Tais profissionais se esmeram na criação de um estilo de propaganda agressivo, focado na percepção dos verdadeiros interesses que, de uma maneira

geral, são rasteira e genericamente ‘interpretados’ pelos meios de comunicação. Desde a criação do logotipo até a oferta de um curso inovador, passando pelas cores e a linguagem, tudo procura se comunicar melhor com o mundo dos jovens e/ou com as aspirações dos pais em relação ao futuro dos filhos. Aqui é que entra a tentativa de demarcar o terreno pedagógico de cada instituição, no mundo dos símbolos. A estratégia mais freqüente é a de divulgar a idéia de que eles oferecem um ensino baseado na prática, para formar profissionais competentes para o mercado de trabalho – pouca teoria e muita ação parece ser a senha para a entrada no mundo dos símbolos consagrados de modernidade, estabelecendo um certo divórcio entre falar ou fazer, ou entre formar profissionais ou cidadãos. Uma rápida passagem de olhos pelas páginas eletrônicas dessas instituições, como de resto ocorre em todas as outras privadas, demonstra que o destaque está nos valores difusamente entendidos como modernos, e que a tradição no ensino só é invocada para salientar o tempo de vida institucional dedicado ao mister educativo, não numa eventual concepção de um ensino que se mantém atual, ou de valores que ainda tenham razão de ser para os objetivos de formação, algum valor ou aprendizado pedagógico que valha a pena manter.

Enfim, os expedientes mais freqüentes apontam para um discurso mais mercadológico, passam a ter um objetivo mais claro de difundir a ‘idéia’ de um produto à venda, seja ele um novo curso, seja uma instituição renovada por ostentar em seu nome o termo Uni. Resguarde-se, no entanto, que os centros universitários, entre eles os que foram objeto das entrevistas, apressam-se em divulgar, em suas páginas eletrônicas e em seu material de propaganda, os conceitos de sua avaliação, sempre que positivos, omitindo-os em caso contrário.

Sobre pesquisa

É geral a avaliação de que os centros universitários, assim como as faculdades, não têm a menor condição de criar e manter programas de pesquisa em suas instituições. O

argumento mais forte está no custo de institucionalizar a pesquisa e na desconfiança em relação ao tipo de investigação científica que se espera das instituições de ensino superior. Se o modelo de pesquisa – e de pesquisador – é o das públicas, os gestores respondem com um rotundo não à possibilidade de mantê-la, e mesmo ao interesse de fazê-la. Referem-se à pesquisa produzida nas públicas com certo desdém: “[...] os caras pesquisam a influência da asa da borboleta azul [...]”, ou temas absolutamente delirantes e desconectados da realidade, entendida aqui tanto a realidade econômica quanto a social, que os entrevistados avaliam como intrinsecamente ligadas.

Em poucas palavras, refutam a investigação sem intenção aplicada e desconfiam dos professores-pesquisadores típicos, insensíveis, segundo eles, às verdadeiras necessidades e aos legítimos interesses da economia e dos próprios estudantes. Aqui, cabe relacionar a idéia de pesquisa desses gestores ao papel social atribuído por eles às instituições de educação superior, salientando a missão de ensino a que se vêem institucionalmente ligados, o que fazemos no item que discute o papel dos centros.

Ainda sobre o tema pesquisa, os gestores entrevistados apresentam algum interesse, para as próprias instituições que dirigem, de realizá-la para atender às necessidades e questões apresentadas localmente, no seu entorno mais próximo, e às necessidades do ensino. O entendimento parece ser de que é possível fazer pesquisa se garantidas duas condições: financiamento adequado, descartada a hipótese de isso ser feito com base nas mensalidades estudantis, restando a possibilidade de contar com verbas governamentais e, eventualmente, de grupos empresariais; aplicabilidade ao ensino e/ou à realidade local, contribuindo para a solução de problemas suscitados na própria comunidade e entre estudantes e professores no contexto da relação pedagógica. Aplicar ao ensino significa desenvolver novos métodos e incorporar didaticamente as linguagens tecnológicas; aplicar às questões comunitárias quer dizer aprofundar o conhecimento das realidades locais e propor soluções. Voltam a criticar a

forma em que se dá esse trabalho nas públicas: chegam a duvidar que elas efetivamente façam pesquisa, ou questionam o volume de pesquisa relatado por essas instituições. Um deles pergunta, com certa ironia: “Quantas patentes as universidades públicas registram por ano?”.

Sobre extensão

A visão que se tem sobre extensão não é unânime e também não é conceitualmente clara. Talvez justamente por isso a abordagem desse tema, quando provocada, não tenha gerado interesse ou instigado ao detalhamento de ações nessa área. Uma primeira indicação dessa falta de clareza está na constatação de que nenhuma das instituições cujos dirigentes foram entrevistados tem, em seu organograma, um órgão responsável pelo desenvolvimento de uma política extensionista. O financiamento das atividades de extensão é ocasional, dependente da aprovação e da destinação de recursos pela administração superior da instituição; o planejamento é basicamente ‘de gabinete’.

Nas manifestações dos gestores, toda atividade que extrapole a sala de aula, seja de iniciativa institucional, seja de iniciativa do corpo docente ou dos estudantes, pode ser qualificada como extensão. Entram nesse rol as visitas técnicas previstas nos programas de curso (atividades de ensino, portanto) e demais atividades acadêmicas complementares à sala de aula, mas dela derivadas, como estágios profissionais e palestras temáticas.

Os gestores percebem na extensão um campo amplo de exercício do compromisso social de suas instituições, mas sempre com foco no entorno ou nas emulações de um grupo típico ou uma organização específica que a instituição represente ou do qual faça parte. Assim é que os relacionamentos com as organizações sociais têm pouco peso, as instituições se fecham em sua própria comunidade acadêmica, interna; isso só ocorre nos casos em que há proximidade da instituição a um grupo ou organização específicos, como dito logo acima. No caso da instituição confessional, atividades de natureza religiosa e social nas comunidades, e

aquelas realizadas na área de saúde no lugar do setor público, são vistas como a extensão ideológica de sua missão, levando estudantes e professores a participar de projetos de intervenção. O caráter dessas intervenções está muito próximo de uma prática assistencial, mas em alguns casos chega a ganhar a conotação de atividade de campo de investigação científica, como o levantamento das condições epidemiológicas de determinada comunidade. Fique claro que esse é o caso da confessional entrevistada.

Uma das instituições tem, como inovação administrativa, uma diretoria de, pela qual se desenvolvem atividades que podem ser caracterizadas como extensão, segundo o próprio gestor.

Nossa experiência indica que a adesão dos centros universitários a programas externos que se configuram extensionistas, como o Alfabetização Solidária (inicialmente uma organização governamental federal, agora uma ONG) e o Teia do Saber do governo do estado), acontece quando há aporte de recursos externos, como forma de oferecer uma atividade de formação para sua comunidade acadêmica e fazer marketing institucional.

De todo modo, a extensão é percebida como o lugar por excelência do relacionamento com a comunidade externa e com a interna, como espaço que propicia marketing institucional positivo, treinamento social para os estudantes e potencialidades de intercâmbio. A dificuldade está em traduzir essas potencialidades em política institucional, com a definição de missão, objetivos, prioridades, linhas de ação, natureza dos relacionamentos, níveis de participação da comunidade acadêmica e detalhamentos programáticos.

Relacionamento com os mercados

As manifestações dos gestores indica que a visão que têm de relacionamento com os mercados está muito mais focada nas necessidades de formação que eles apresentam, às quais

procuram atender ou adequar-se. Essas necessidades se espalham pela instituição na forma de organização programática dos cursos e na contratação de ‘professores de mercado’. Para além disso, os gestores apenas conseguem citar um relacionamento pautado na formação de um banco de dados com vagas de estágio e perfis discentes, aproximando os estudantes do mercado de trabalho, nos moldes de uma agência de emprego. Assim, a busca de um relacionamento com setores empresariais se torna tão episódica e ocasional quanto a de extensão.

Na verdade, se formos olhar do lado das empresas, os centros universitários pouco têm a oferecer, já que não realizam pesquisa e, assim, não produzem conhecimento novo.

5 CONCLUSÕES

A história do conhecimento, especialmente a de um conhecimento considerado superior, corresponde, em larga medida, à história das divisões sociais. Justamente pelo fato de o conhecimento das coisas do mundo e dos homens constituir pressuposto de dominação, seja dos recursos naturais, seja do trabalho alheio, a classificação da natureza elementar, média ou superior dos saberes sempre esteve na dependência do aval dos setores sociais que se localizavam no topo da hierarquia social. Um conhecimento simples da fertilidade dos solos e de sua capacidade de prover alimentos suficientes para uma determinada sociedade, por exemplo, poderia tornar-se instrumento de domínio restrito a certos segmentos, sempre que isso pusesse em risco a sobrevivência do coletivo, ou das classes dominantes. A estratégia

de criar, em torno de um determinado saber, uma aura de inspiração sobrenatural, acima das possibilidades de compreensão humana, foi largamente utilizada ao longo do tempo, redundando em prescrições, controles e expedientes de legitimação que regulavam seu acesso e difusão às personagens ligadas ao poder.

Constatamos, no encadeamento histórico que aqui propusemos sobre as origens históricas da educação superior, remontando à Antiguidade, que os conteúdos considerados de natureza superior, e seu uso e disseminação por meio de processos educativos, seguiram exatamente esse caminho. Espelhavam os interesses, necessidades e objetivos das elites que deles se apropriavam para a reprodução de seu poder social. Em outras palavras, conhecimentos superiores e educação superior rimam com classes superiores.

As classes dominantes, em todos os tempos, sempre tiveram consciência do papel decisivo desses elementos na geração de riquezas – produzir conhecimento e produzir riqueza são faces de uma mesma moeda, e da mesma forma o controle de sua difusão. Assim, se a apropriação das riquezas pressupõe a incorporação de conhecimento, o campo da educação, que cuida de sua produção e disseminação, estabelece-se como campo de luta política. A distribuição desigual das oportunidades educativas favorece o controle social e a reprodução seletiva do poder, da mesma maneira que produz a concentração da riqueza. Por essa lógica, dominar povos e sociedades também significa submeter a produção e distribuição das riquezas, e requer proceder da mesma maneira em relação à educação.

No correr da história, as lutas sociais pelo controle da riqueza produzida (ou das possibilidades de produzi-la) representaram, ao mesmo tempo, lutas sociais pelo controle do poder e pelo domínio do conhecimento, por extensão, também da educação. Quanto maior o índice de participação social no debate dos temas públicos, portanto, na política, mais importância assume a luta por uma educação para todos, de igual nível e de idênticos conteúdos, como forma de impedir a concentração de poder e de riqueza.

Identificamos, neste estudo, a partir do Iluminismo do século XVIII, a ampliação dos contingentes sociais que buscavam participar do poder, cientes de suas prerrogativas de cidadãos portadores de direitos e de sua condição de sujeitos da história, num movimento de enfrentamento e libertação dirigido contra os poderes estabelecidos, e mesmo contra os fundamentos do poder. Amplia-se drasticamente, no período, a percepção da educação como elemento fundamental de aprimoramento pessoal e coletivo, de ascensão social e participação política, como condição de possibilidade de ser-estar no mundo como sujeito. Foi também nesse período, no entanto, que se consagrou, definitivamente, um modo de produção cuja lógica intrínseca impõe separações estritas entre trabalho coletivo e apropriação privada, ricos e pobres, trabalho manual e mental, proprietários e despossuídos, dominantes e dominados.

Esse estado de coisas não seria uma novidade histórica, a não ser pelo fato de que as divisões, a partir de então, legitimaram-se dentro da estrutura política formalmente democrática do Estado de Direito e no âmbito de um discurso que produz e chancela o conhecimento competente, a ciência, congelando o estabelecido (o *status quo*) e a idéia de ensino superior. Nesse processo, escola e educação cumpriram papéis ambíguos de, ao mesmo tempo, preservar a ordem e promover a mudança, imersas num ambiente social que, no entanto, está ainda severamente demarcado por contradições e distinções sociais cada vez maiores. Estado e mercados passaram a buscar o domínio das agências produtoras de conhecimento, ou amalgamaram-se em seus fins ideológicos, cuja expressão maior, hoje, é a perspectiva neoliberal.

Contemporaneamente, o conhecimento superior tem sido visto como elemento distintivo de participação econômica dos países, de distinção social entre os segmentos sociais e de possibilidade de participação na riqueza produzida. O modo de produção globalizado e impelido pela justificação ideológica de um neoliberalismo sem fronteiras, põe sua atenção na educação e procura influir no desenho de sistemas nacionais de educação superior que lhe

possam valer como diferencial competitivo. As agências estatais de formação superior têm sido questionadas por sua incapacidade de prover o atendimento da demanda e de adequar seus cursos e programas às necessidades da competição global. Não se trata de focar as necessidades específicas da sociedade brasileira, pois estas encontram-se atravessadas pelos limites impostos pela concorrência de capitais e de uma produção científica transnacionalizada.

No Brasil, foram oito anos de sucessivas e graduais políticas que foram configurando a situação atual da educação superior, impondo, a nosso ver, funções complementares aos sistema privado. Hoje, as características da educação superior brasileira estão na diversidade dos formatos institucionais, dos cursos e dos programas; na predominância dos estabelecimentos privados sobre os públicos; na despolitização da carreira docente, além de alguns indícios de precarização de sua condição funcional.

Em resposta a uma de nossas hipóteses, podemos concluir que os centros universitários foram criados para cumprir um papel complementar no sistema: prover o ensino de massa para até então excluídos. Este ensino tem uma direção fortemente profissionalizante, confirmando uma segunda hipótese, pois os centros se incumbem, majoritariamente, de formar profissionais que ocuparão escalões médios nas empresas e organizações. Nessa direção, as agências públicas mantêm sua condição (e especializam-se nela) de instituições de pesquisa, com o ensino se tornando a prima pobre de suas funções universitárias. Os centros universitários vêm, portanto, ocupar um espaço de mercado ampliado pelos esforços, principalmente os públicos, de aumentar o número de egressos do ensino médio.

A decisão de constituir os centros universitários encontra sua principal motivação na autonomia que conquistaram para abertura e fechamento de cursos e vagas, que lhes permite efetivamente ocupar um espaço bem definido de mercado – o mercado do ensino de massas. A autonomia concedida a essas instituições as coloca em uma situação de concorrência

desigual em relação às universidades privadas, na medida em que estas devem manter pesquisa institucionalizada e aquelas não têm essa obrigação, constituindo seu diferencial competitivo.

Nada está a indicar que os centros universitários promovam qualquer inovação no que se refere à gestão, tanto a administrativa quanto a pedagógica. Os expedientes administrativos usuais dessas instituições repetem os modelos das empresas e organizações produtoras de bens. Não se vê, seja na organização da carreira do professorado, seja na definição das estruturas de coordenação das áreas pedagógicas, seja nas relações que estabelecem com seu entorno societário, a precedência dos objetivos e funções pedagógicos.

As entrevistas e a análise dos dados estatísticos levantados permitiram perceber que os centros adotam uma perspectiva tipicamente empresarial, evoluindo na direção de especializar-se nas questões mais locais, e menos nas questões mais gerais da sociedade brasileira. O mesmo ocorre em relação ao marketing institucional, focado nos instrumentos e na linguagem dos mercados, a propor um diferencial que não pretende identificar sua infraestrutura acadêmica (bibliotecas, professores etc.), mas fundamentalmente em destacar os serviços adicionais (secretaria, praça de alimentação etc.). Não é à toa que gestores proprietários desses centros se identificam, ou como empresários senso estrito, ou como educadores-empresários.

No que se refere à função precípua dos centros universitários, o ensino, as possibilidades acabam se restringindo em razão da precedência dos expedientes administrativos empresariais, pois, se de fato elas focarem o ensino de excelência, com o aprofundamento da reflexão pedagógica e a melhoria das condições e da carreira dos recursos docentes, é muito possível obter dinâmicas qualificadas em sala de aula, beneficiando os estudantes. Uma das formas que nos parece viável e inteligente, seria a instituição de

programas de extensão com focos definidos e objetivos pedagógicos claros; da mesma forma se poderia proceder em relação a programas de iniciação científica.

De todo modo, entendemos que está aberto a essas instituições um campo promissor de experimentação educativa. Cabe a elas aproveitar as possibilidades oferecidas pela legislação e pela história. Se tiverem sucesso pedagógico, poderão constituir um modelo interessante de educação superior.

Referências

ABRAHAMSOHN, Paulo. **Redação científica**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2004.

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. **O brasão e o logotipo**: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo. Petrópolis: Vozes, 2001. 223p.

ALMEIDA, José Luis Vieira de. **Tá na rua**: representações da prática dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001

ALTERNATIVES SUD. L'offensive des marchés sur l'université: **Points de vue du Sud**. Paris, Hungrie, Italie, v. 10, n. 3, 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALVES, Júlia Falivene; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo** – inventário de fontes documentais. São Paulo: Centro Paula Souza e FAPESP, 2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. **Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência** – uma perspectiva histórica. 6. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.

APPLE, MICHAEL. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões Críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003. (Cotidiano Escolar).

AROCENA, Rodrigo; SUTZ, Judith. A universidade do Uruguay: quando todos os desafios chegam juntos. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Universidade na América Latina - tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral - homo evolutivo, práxis e economia solidária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BAHIA, Ricardo. **Das luzes à desilusão – o conceito de indústria cultural em Adorno e Horkheimer**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

BANCO INTERNACIONAL PARA A RECONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO (BIRD) Banco Mundial. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia** (El Desarrollo en la práctica). Washington, DC: BIRD/Banco Mundial, 1994.

_____. **La enseñanza superior**. Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: BIRD/Banco Mundial, 1995.

_____. **O Estado num mundo em transformação**. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. Washington, D. C., 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação, v.3).

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: EDUSP, 1986.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Por uma sociologia crítica: Um ensaio sobre senso comum e emancipação**. Trad. Antônio Amaro Cirurgião. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

BETANCUR, Nicolas. Universidade de la República ante el processo de integración regional: situación y perspectivas. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

BERGER, Peter L; LUCKMAN, Thomas. **A Construção social da realidade** – tratado de sociologia de conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1998.

BIGNOTO, Newton. Tolerância e diferença. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Universidade e multiversidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

BONNASSIE, Pierre. **Dicionário de história medieval**. Lisboa: Dom Quixote, 1985. p. 195-198.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. In : **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 30, p. 3 - 6, nov. de 1979.

_____. **O campo científico**. In: ORTIZ, R (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difusão Editorial, 1989. (Memória e Sociedade).

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Estudos).

_____. **Estudiantes y la cultura**. Barcelona: Labor, 1967.

_____. **Homo academicus**. Paris: Minuit, 1984.

_____. **Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. (Educação em Questão).

BOK, Derek Curtis. **Ensino superior**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRASIL. Decreto 2306. **Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46, 52, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1997.

_____. Decreto 3.860. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001.

_____. Lei 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei 10.176. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000.

_____. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, DF, 1995.

- _____. MEC. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.
- _____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- _____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.
- _____. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1994.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRUNNER, José Joaquim. **Educación superior en America Latina: cambios y desafíos**. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: EDUNESP; Paz e Terra, 1994.
- BUCCI, Eugênio. O olhar mutilado. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.
- BUENO, Maria Sylvia Simões. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma ou liturgia. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editores Associados, n.109, p.7-24, mar.2000.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CAFARDO, Renata. Faculdade brasileira cresce mais devagar. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 dez, 2006, Vida & Educação Superior, p. A17.
- CALLEJA, Tomás. **La universidad como empresa: una revolución pendiente**. Madrid: Rialp, 1990.
- CAMPBELL, Juan. O processo de modernização da educação superior no Chile: 1981-1995. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.) **Universidade na América Latina - tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CAMPOS, Lauro. **A crise completa – a economia política do não**. São Paulo: Boitempo, 2001.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores y ciudadanos - conflictos multiculturales de la globalización**. Mexico, D.F.: Grijalbo, 1995.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **A construção da democracia – estudos sobre política**. São Paulo: Siciliano, 1993.
- CARVALHO, Antônio Paes. A Universidade Nacional Autônoma de Guarabira. In: DORIA, Francisco Antônio. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- CARVALHO, M. C. Brant; NETTO, José Paulo. Para uma crítica da vida cotidiana. In: **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1987.
- CASPER, Gerhard. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1997.
- CASTRO, Claudio de Moura. A educação é combustível de crescimento no Brasil. **Veja**, São Paulo, Editora Abril, 5 de jan. 2000.

_____. Asneiras sobre o ensino. **Veja**, São Paulo, Editora Abril 11 ago. 1999.

_____. **Ciência e universidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Educação brasileira**. Concertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

_____. Uma herética separação entre ensino e pesquisa. **ABMES Notícias**, São Paulo, n. 46, ago./set. 1997.

_____.; SCHWARTZMAN, Simon. Uma visão crítica. In: **Novos Estudos**, São Paulo, CEBRAP, n.71, , p.31-50, mar. 2005.

CATANI, Afrânio Mendes. **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou Como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

CEPAL/OREALC. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad**. Santiago de Chile: 1992.

CHARLE, Cristophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: EDUNESP, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. In: **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 maio1999. Caderno Mais.

_____. **Brasil – mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. Em torno da universidade de resultados. In: **Revista USP**, São Paulo, n. 25, 1995.

_____. Todo mundo tem que viver uma grande paixão e uma possibilidade de revolução. In: **Caros Amigos**, São Paulo, n. 29, 1999.

_____. Fundamentalismo religioso: a questão do poder teológico-político. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

CHERMANN, Luciane de Paulo. **Cooperação internacional e universidade: uma nova cultura no contexto da globalização**. São Paulo: EDUC, 1999.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHILE, Ministério de Educação. **Proyecto de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior - 1998/2003**. Santiago de Chile: MECESUP, 1998.

CIFUENTES, Luis et al. En defensa de la universidad estatal chilena. **Ciencia al Día Internacional**, v. 1, n. 1, Santiago de Chile, abr. 1998.

COELHO, J. Teixeira. **Guerras culturais – arte e política no novecentos tardio**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

COELHO, Marcelo. O imaginário da crise. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2002.

COHN, Gabriel; COELHO, Marcelo. Indiferença, nova forma de barbárie. In NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

_____. Quanto vale ou é por quilo? Instituições de ensino superior, públicas e privadas, precisam enfrentar o debate inadiável sobre qual lugar devem ocupar na sociedade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006, Mais!, p. 4.

CORÁGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: WARDE, Mirian Jorge et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC/SP; Ação Educativa, 1996.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Crise e reforma do sistema universitário. In: **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 46, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. El caso de Brasil: reflexiones sobre una elocuente experiencia. In: **Revista Diálogos**, n. 25, página?, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Héglio (Org.). 2. ed. **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DELORS, Jaques. **Educação, um tesouro a descobrir** – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; UNESCO; MEC, 1996.

DERRIDA, Jacques. As pupilas da universidade. O princípio de razão e a idéia da universidade. In: **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999b.

_____. **Diferença - a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIALOGIA. Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo, v. 3, out. 2004.

DIAS, José Augusto; MARTINELLI, Anita Favaro. Caracterização dos candidatos ao vestibular. **Estudos e Documentos**, v. 14, 1978. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,

DIJK, Teun A van. Prefácio - o giro discursivo. In: IÑIGUEZ, Lupicinio (Coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

DINIZ, Eli. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sérgio de. **Reforma do Estado e democracia no Brasil**. Brasília, DF: UnB-ENAP, 1997.

DOMINGUES, José Maurício. **Interpretando a modernidade**: imaginário e instituições. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

DURHAM, Eunice R. A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de ensino superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____.; SAMPAIO, Helena (Org.). **O ensino superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 2001.

_____.; GOLDEMBERG, José. **Uma política para o ensino superior**. São Paulo: NUPES-USP. Documento de Trabalho 2/93.

_____. Autonomia em xeque. In: **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n.71, p.13-30. mar. 2005.

_____. Crise e reforma do sistema universitário. In: **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 46, 1996.

_____.; SAMPAIO, Helena. La educación privada en Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **América Latina: universidades en transición**. Washington, DC: OEA/OAS, 1996. (Colección Interamer, n. 61).

ECCOS - Revista Científica. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 1999-. Semestral. ISSN 1517-1949.

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM. **Políticas do ensino superior**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: UMESP, v. 1, n. 1, 1998.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, **Educação: de direito de cidadania a mercadoria** – novas leituras sobre o público e o privado/mercantil. Campinas, SP: Universidade de Campinas, v. 24, n. 84, número especial, set. 2003.

_____. **Globalização e educação**: precarização do trabalho docente. Campinas: Universidade de Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

_____. **Políticas educacionais**. Campinas: Universidade de Campinas, n. 85, ago. 2001.

_____. **Ensaio sobre Pierre Bourdieu**. Campinas: Universidade de Campinas, n.78, abr. 2002.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: **A conferência de Nova Delhi**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

EDUCAR EM REVISTA. **Dossiê: educação especial**. Paraná: UFPR, n. 23, 2004.

ENGEL, Wanda. Afinal o que priorizar em educação? **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, Espaço Aberto, p. A2.

ENRIQUEZ, Eugène. O outro, semelhante ou inimigo? In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

ENSAIO: Avaliação e políticas públicas em educação. Fundação CESGRANRIO. Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, out./dez. 2003.

_____. Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, v. 13. jan./mar. 2005.

FAUNDEZ, Antonio (Org.). **Educação, desenvolvimento e cultura**. São Paulo: Cortez 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Autonomia universitária e educação superior no Brasil. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 196-204.

_____. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Matos. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Educação contemporânea).

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Trabalho, escola e ideologia** - Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERRETTI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis. Educação profissional em uma sociedade sem emprego. **Cadernos de Pesquisa**, v. 1, n. 109, p.43-66, 2000.

FICHTE, Johann Gottlieb. **Por uma universidade orgânica**: plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma academia de ciências. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FIORIN, José Luís. **Em busca do dissenso perdido**. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.

FOLHA DE S. PAULO. Da sucursal do Rio. Avanço do ensino superior é insuficiente. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 nov. 2006, Dinheiro, p. B3.

FORMADORES, VIVÊNCIAS E ESTUDOS. **Revista da Faculdade Adventista da Bahia**, Cachoeira, v. 1, n. 1, 2004.

FORMENTI, Lígia. País perde uma posição no IDH por ainda patinar em educação e saúde. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2006, Internacional, p. A22.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Plano, 2003.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. As idéias estão no lugar. **Cadernos de Debate** – 1 História do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História, antropologia e a pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Bárbara. **O indivíduo em formação**. Diálogos interdisciplinares sobre educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época; v. 30).

FUKUYAMA, Francis. **Fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNESP. Enciclopédia ou Dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios. Por uma sociedade de letrados. Discurso preliminar e outros textos. Diderot e D'Alambert. Trad. Fúlvia Maria Luiza Moretto. São Paulo: Editora da Unesp, 1989.

FUSTEL DE COULANGES. **A cidade antiga**. 4. ed. Tradução de Fernando de Aguiar. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **História das idéias pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, v.91).

GALPERIN, Hernan. **Las industrias culturales en los acuerdos de integración regional: el caso del NAFTA, la EU y el MERCOSUR**. Brasília, DF: UNESCO, 1998.

GALVÃO, Luís Eduardo. A universidade no Brasil: ócio ou negócio. In: **Rumos**, fev. 1999.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos - conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GIANNOTTI, José Arthur. Intelligentsia carunchada. Ao justificarem alguns pecadilhos políticos, intelectuais se afundam no cinismo mais descarado. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3 set. 2006, Mais!, p. 3.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. (Org.) et al. **Universidades na penumbra**. Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GEORGE, S; GOULD, E. Liberalizar sem deixar vestígios. In: **Caros Amigos**, São Paulo, ano IV, n. 47, p.41, fev. 2001.

GIBBON, Edward. **Declínio e queda do Império Romano**. 6. reimpressão. Tradução Dero E. Saunders. São Paulo: Schwarcz, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, Pedro. A Crise de Identidade da Universidade Moderna. In: MORAES, Silvia; SANTOS FILHO, José Camilo dos (Org.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras; FAPESP, 2000.

GOIS, Antônio. Setor privado já domina pós-graduação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 31 jul. 2006, Cotidiano, p. C 1.

_____. Brasil fica em 72º em ranking de educação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 27 out. 2006, Cotidiano, p. C 10.

_____.; CONSTANTINO, Luciana. Escola não motiva e perde alunos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 jan. 2007, Cotidiano, p. C1.

GÓIS JR., Edivaldo. Higienismo e positivismo no Brasil: unidos e separados nas campanhas sanitárias (1900-1930). In: **Dialogia**, São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, v. 2, p. 21-31, out. 2003.

GOLDMANN, Lucien. **Crítica e dogmatismo na cultura moderna**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

_____. **A criação cultural na sociedade moderna - por uma sociologia da totalidade**. Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRANATO, Alice. A chave do emprego. In: **Veja**, São Paulo, 23 set. 1998.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. Psicanálise e educação: possibilidades de interlocução para a formação de professores. In: **Dialogia**, São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, v. 3, p.141-152, out. 2004.

GUADILLA, Carmen García. La universidad, la integración académica y la globalización, In: **Diálogos**, Mexico, UNESCO, n. 25, 1998.

GUATTARI, Félix: O novo paradigma estético. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) et al. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.121-132.

GUIMARÃES NETO, Afonso Henriques de. **Copérnico (1473-1543)**. São Paulo: Editora três, 1973. (Biblioteca de História).

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Psicologia e pedagogia).

HALL, Stuart. **Identidade Cultural**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997. Extraído de Textos didáticos (IFHC/UNICAMP). Texto original: *Modernity and its Future* (The open University, 1982). Revisão de tradução Vanderli Silva.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

HERSCHMAN, Michael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Org.). **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION: Bibliographie d'histoire de l'éducation française. Institut National de Recherche Pédagogique. n.87 – 88, sept. 2000.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro, Gerhard Casper, EDUERJ, 1997.

HUNTINGTON, Samuel P. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

IBAÑEZ GRACIA, Tomás. O giro lingüístico. In: IÑIGUEZ, Lupicinio (Coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19 - 49.

IEA – INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS. Leis e planos de educação no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases e Plano Decenal – Universidade de São Paulo, São Paulo, jun. 95. Série Educação para Cidadania – 13. Coleção Documentos.

IÑIGUEZ, Lupicinio. Os fundamentos da análise do discurso. In: IÑIGUEZ, Lupicinio. (Coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 50-104.

JARDÉ, Auguste. **A Grécia antiga e a vida grega**. Trad. Gilda Maria Reale Starzinsky. São Paulo: Ed. Usp, 1977.

JARDILINO, José Rubens Lima; SANTOS, Eduardo. Universidade e marketing: um estudo sobre a rede particular de educação superior da cidade de São Paulo. In: **Eccos – Revista Científica**. São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, v. 1, n. 1, p.129-144, dez. 1999.

_____.; NOSELLA, Paolo (Org.). HORIKAWA, Alice Yoko; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. **Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre**. São Paulo: Pulsar, 2004.

JIMÉNEZ, José. Sem pátria: os vínculos de pertinência no mundo de hoje - família, país, nação. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) et al. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.138-144.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SISTO, Fermio Fernandes (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JOSPIN, Lionel. La educación superior, su expansión y la cooperación internacional, **Dialogos**, Mexico, n. 25, UNESCO, 1998.

JOUEEN, Elie et al. La OMC y la Ronda del Milenio: los retos de la educación pública. In: *Educación: cuestiones de debate*, Bruxelas, n. 2, 1999.

KANGUSSU, Imaculada. Do início, e de antes. **Cult**, São Paulo, ano 9, n. 103, p. 54 – 56, jun. 2006.

KANTOR, Iris; MACIEL, Débora A.; SIMÕES, Júlio Assis. **A escola livre de sociologia e política**: anos de formação - 1933-1953. Depoimentos. São Paulo: Escuta, 2001.

KASSAB, Gilberto. São Paulo, 453: educação é o presente. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 jan. 2006, Opinião, p. A3.

KEHL, Maria Rita. Civilização partida. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.

KLEIN, Lúcia; SAMPAIO, Helena. **Políticas de ensino superior na América Latina**: Uma análise comparada. São Paulo: NUPES – USP. Documento de Trabalho 01/94.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: EDUNESP, 1990.

KREINS, Glória; PAVAN, Crodowaldo.(Org.). **Os donos da paisagem** – estudos sobre divulgação científica. São Paulo: ECA / USP, 2000.

KROTSCH, Pedro; SUASNÁBAR, Claudio. Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. In: **Pensamiento Universitario**, Buenos Aires, n. 10, p. 35-54, out. 2002.

KRUGMAN, Paul. Os inimigos da OMC. In: **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 22 nov. 1999.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **A pátria descoberta**. Campinas: Papirus, 1992.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização** – da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: LORENZI, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). **A década de 20 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: EDUNESP, 1997.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Tradução José Rivair de Macedo. Bauru, SP: Edusc, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **De l'État-1**: l'État dans le monde moderne. Paris: Union Générale d'Éditions, 1976.

_____. Tendências da sociologia rural. In: MARTINS, José de Sousa (Org.). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1981.

LEITE, Rogério C. de Cerqueira. **As sete pragas da universidade brasileira**. São Paulo: Duas Cidades, 1980.

LOPES, José Leite. **Universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURAU, René. **Análise institucional**. Tradução de Mariano Ferreira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1991.

LUCCHESI, Martha A. S. Universidade sem pesquisa? In: SILVA, Rinalva Cassiano (Org.). **Educação para o século XXI**: dilemas e perspectivas. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. O administrador, o político e o acadêmico. In: **Organização universitária interamericana**. A gestão da universidade brasileira: a visão dos reitores. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1995. p. 69-75.

MAIA, Almir de Souza. Educação superior: perspectivas para o próximo século. In: SILVA, Rinalva Cassiano (Org.). **Educação para o século XX**: dilemas e perspectivas. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco; Revisão da tradução de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

_____. Universidade pública: um modelo em debate. In: DORIA, Francisco Antônio. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

MAROTO, Carmen. Entrevista. **El País Semanal**, Espanha, n. 1246, 13 ago. 2000.

MARSHALL, Francisco. Cartografia histórica e genética da filosofia grega. **Cult**, São Paulo, ano 9, n. 103, p. 51 – 53, jun. 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1997.

MARTÍN LUENGO, Josefa et al. **Pedagogia libertária** – experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.

MARTÍN ROJO, Luisa. A fronteira interior – Análise Crítica do Discurso: um exemplo sobre “racismo”. In: IÑIGUEZ, Lupicinio (Coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 206-257.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Global, 1981.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira nos anos 80. In: **Cadernos Cedex**, n. 25, Campinas: Papirus, 1991.

MARTINS, José de Souza. Excursão: as temporalidades da história na dialética de Henri Lefebvre. In: MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Tradução de Rubens Eduardo Frias. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MATOS, Olgária. Cerimônias da destruição. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

MATTELART, André; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTOS, Luiz Fernando Franklin de. O ABC da razão: a enciclopédia diante da barbárie. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2004. p. 321-330.

MAYOR, Federico. La educación superior y los retos del nuevo milenio In: **Dialogos**, n. 25, México, Unesco, 1998.

MAZZONI, José Rafael. **Universidade brasileira**: o primeiro ciclo em questão. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MEDDEB, Abdelwahab. O Islão entre a civilização e a barbárie. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

_____. O que esperar de uma guerra? In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

MEEK, V. Lynn. Use of the 'market' in the transformation of australian higher education. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). Reformas en los sistemas nacionales de educación superior. La Coruña, Espanha: Netbiblo, 2002. p. 149-178.

MENEZES, Luis Carlos de. **Universidade sitiada** - A ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, maio 1996.

MÉZÁROS, István. **Para além do capital** - rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Ed. UNICAMP; Boitempo, 2002.

METRÔ NEWS. Brasil não atingirá meta para educação. País terá de colocar 30% dos jovens em universidades até 2011. **Metrô News**, 13 dez. 2006, Geral, p. 4.

MOLLIS, Marcela. La geopolítica de las reformas de la educación superior: el Norte da créditos, el Sur se “acredita”. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior**. La Coruña, Espanha: Netbiblo, 2002. p. 321-358.

MORAES, Flavio Fava de. A função acadêmica e científica da universidade num contexto de mudanças. In: **Organização universitária interamericana: a gestão da universidade brasileira - a visão dos reitores**. Piracicaba: UMIMEP, 1995.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: até onde vai o neopragmatismo rortiano. **Educação nas ciências**, Ijuí, n.1, jan./jun. 2001, p.157-189.

MORAIS, Regis de. Universidade: seus desafios neste final de século. In: _____. **A universidade desafiada**. Campinas, EdUNICAMP, 1995a.

_____. Universidade e vida social. In: _____. **A universidade desafiada**. Campinas, São Paulo: EdUNICAMP, 1995b.

_____. As universidades católicas no contexto da atual educação superior. In: _____. **A universidade desafiada**. Campinas, São Paulo: EdUNICAMP, 1995c.

_____. **Cultura brasileira e educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) et al. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-55.

MORSE, Richard. **A volta de McLuhanáima**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

_____. **O espelho de Próspero – cultura e idéias nas Américas**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira, 1933-1974**. São Paulo: Ática, 1994.

MOTA, Ronaldo. A reforma da educação superior. In: **Novos Estudos**, São Paulo: CEBRAP, n. 71, p. 5-12, mar. 2005.

NEVES, Abílio. Política de ensino superior de pós-graduação no âmbito do Mercosul: estágio atual das negociações. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

NEVES, C.; MOROSINI, M. Políticas e ações universitárias no Mercosul. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **Reforma universitária do governo Lula – reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n.78, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Ciências Sociais e Educação).

NOVAES, Adauto. Crepúsculo de uma civilização. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. Prefácio. In: SILVA Jr., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. Reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico**: técnicas de redação e de pesquisa científica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. Um corpo estranho: civilização e pós-humanismo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004. p. 301-319.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil. Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio – avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, Cesgranrio, v. 12, n. 45, p. 945-954, out./dez. 2004.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL COMÉRCIO - OMC. Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, **Documento**, 1994.

ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERAMERICANA. **A Gestão da universidade brasileira**: a visão dos reitores. Piracicaba: EdUnimep, 1995.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes 5, 2003.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

ORTEGA, Carlos. Editorial. **Dialogos**, Mexico, Unesco, n. 25, 1998.

ORTIZ, Renato. 2. ed. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OYAMA, Thaís; MANSO, Bruno. O dono do ensino. **Veja**, São Paulo, Editora Abril, 1 set. 1999.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O Olhar do estrangeiro. In: **O olhar**. Coletânea de textos. NOVAES, Adauto (Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO. **Las políticas universitarias en América Latina en los años noventa**: del Estado Proveedor al Estado Gerente. n. 9, La Plata, oct. 2002.

PENTEADO, Sílvia Ângela Teixeira. **Participação na universidade**: retrato em preto e branco. São Paulo: Pioneira, 1991. (Novos Ubrais).

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter. **Reforma do estado e administração pública**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil** - para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

PÉREZ GOMEZ, A I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREZ, José Roberto Reis: **Lição de português**: tradição e modernidade no livro escolar. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991. (Coleção Passando).

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo, Xamã, 2003.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo**: Todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora 34, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão das universidades**. São Paulo: Cortez, 1994.

POPKEWITZ, Thomaz S. **Reforma educacional** – uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Sociología política de las reformas educativas**. La Coruña: Fundación Paideia; Madrid: Ediciones Morata, 1994.

PRIGOGINE, Ilya. O fim da ciência? In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) et al. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 25-40.

PRZEWORSKI, Adam. Capitalismo e social-democracia. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PSICANÁLISE E UNIVERSIDADE: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise. Programa de estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC. São Paulo, n. 20, abril 2004.

READINGS, Bill. **Universidade sem cultura?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

REZENDE, Sergio Machado. Inovação tecnológica: um salto à frente. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3 dez. 2006, Opinião, p. A3.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986. Série UnB.

_____. **A Universidade necessária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **O povo brasileiro** – a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

RIBEIRO, Renato Janine. Civilização sem guerra. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

RICHIR, Marc. A parte do simbólico. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

RISTOFF, Dilvo. Boyer commission: o modelo americano em debate. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas** - na república dos professores. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior**. La Coruña, Espanha: Netbiblo, 2002.

ROMANO, Roberto. Que saber é esse? **Caros Amigos**, São Paulo, n. 23, 1999.

_____. Universidade: entre as luzes a nossos dias. In: DORIA, Francisco Antônio. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença**: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

RONCA, Antônio Carlos. Crise e reforma do sistema universitário. In: **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 46, 1996.

RORTY, Richard. Verdade sem correspondência com a realidade. In: MAGRO, Cristina; PEREIRA, Antonio Marcos. (Org.). **Pragmatismo** – a filosofia da criação e da mudança. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

ROSSETTI, José Pascoal. **Introducción a la economía**: enfoque latino-americano. Lima: Haila, 1985.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

_____. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SADER, Emir. As redes do imperialismo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

SAINT-PIERRE, Céline. La enseñanza superior y su papel esencial en el desarrollo Humano. In: **Dialogos**, Mexico, Unesco, n. 25, 1998.

SALMERON, Roberto. Por uma defesa da universidade pública. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 26 mar. 2000, Caderno Mais.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Carlos Roberto. Universidade: da crise à emancipação. In: DORIA, Francisco Antônio. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

SANTOS, José Eduardo de Oliveira. **Brasil, política cultural e identidades no Mercosul**. Dissertação. (Mestrado Geografia Humana)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: MORAES, Silvia; SANTOS FILHO, José Camilo dos (Org.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras; Fapesp, 2000.

SCHALKWIJK, Frans Leonard. Índios protestantes no Brasil holandês. **História Viva**, São Paulo: Duetto Editorial, ano I, n. 4, p. 71 – 77, fev. 2004.

SCHMIDT, Benício Viero; OLIVEIRA, Renato de; ARAGÓN, Virgilio Alvarez (Org.). Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2000.

SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) et al. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHUGURENSKY, Daniel. Autonomía, heteronomía y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior**. La Coruña, Espanha: Netbiblo, 2002, p. 109-148.

SCHWARTZ, Laurent. **Para salvar a universidade**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor; EDUSP, 1984.

SCHWARTZMAN, Simon .América Latina: universidades en transición, **Colección Interamer**, n. 61, OEA/OAS, 1996a.

_____. **La universidad como empresa económica**. Texto preparado para o seminário sobre El papel de las universidades en el desarrollo social, Universidad Austral de Chile, Valdivia, 3 a 7 de março, 1996b.

_____. **O ensino superior no Brasil - 1998**. Brasília, Textos para discussão n. 6, INEP, 1999.

_____. **A revolução silenciosa do ensino superior**. Texto apresentado no seminário O sistema de ensino superior brasileiro em transformação, NUPES/USP, mar. 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e política**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A prática da pesquisa nas universidades emergentes e consolidadas: diferentes contextos compartilhando um mesmo problema. In: SILVA, Rinalva Cassiano (Org.). **Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas**. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antoni Carlos Gomes da. **Escola sem sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Papyrus Debates).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **Pessoa e existência:** iniciação ao personalismo de Emmanuel Mounier. São Paulo: Cortez, 1983.

_____.; **FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.).** Conhecimento, pesquisa e educação. Campinas: Papirus, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. A autonomia universitária e mudanças no ensino superior. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de ensino superior na América Latina no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. Políticas de Estado e políticas de educação superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Mercosul/Mercosur:** políticas e ações universitárias. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

_____. Rumo à universidade competitiva: na modernização conservadora a universidade perde sua face, sua alma e sua identidade históricas. **Perspectiva.** Florianópolis, Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, v. 20, n. 2, p. 239-269, jul./dez. 2002.

_____.; SILVA JR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil** – reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed., São Paulo: Cortez; EDUSF, 2001.

_____.; _____. Reforma do estado e da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar. **Avaliação universitária em questão.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____.; _____. (Org.) et al. **Educação superior.** Análise e perspectivas de pesquisa. Xamã, 2001.

_____. (Org.) et al. Educação superior. **Velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

SHILS, Edward. Nota introdutória. In: WEBER, Max. **Sobre a universidade:** o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Elizete da. A presença protestante no Brasil. **Nossa História,** São Paulo, ano 4, n. 38, p. 14 – 17, dez. 2006.

SILVA, E. B. Centros universitários: aspectos legais, pedagógicos e administrativos. **Revista Estudos.** Brasília: ABMES, 1997.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo. Minha experiência como reitor da USP e da Universidade Mogi das Cruzes. In: **Revista ADUSP,** n. 9, abr., 1997.

SILVA JR., João dos Reis. Tendências do ensino superior brasileiro diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Universidade na América Latina:** tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____.; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil - Reforma do Estado.** 2. ed. São Paulo: Cortez; EDUSF, 2001.

_____.; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Franklin Leopoldo et al. **Conciliação, neoliberalismo e educação.** São Paulo: Annablume; Fundação Unesp, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Waldeck Carneiro da (Org.) et al. **Universidade e sociedade no Brasil**: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Niterói Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2001

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMASI, L.; WARDE, Maria Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996. p. 15-41.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em ruínas** - na república dos professores. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOARES, Suely Galli. **Arquitetura da identidade**: sobre educação, ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, v. 76).

SOUZA, Paulo Renato. Avaliação e expansão do ensino superior. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 dez. 1999.

_____. Universidades que dão exemplo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 jul. 1999.

SPINK, Mary Jane P.; MENEGON, Vera Mincoff. Práticas discursivas. In: IÑIGUEZ, Lupicinio (Coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Tradução de Vera Lúcia Joscellyne. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 258-311.

STOROPOLI, Maria C. Barbosa. **Os valores organizacionais em uma instituição de ensino superior** – um estudo de caso no Centro Universitário Nove de Julho. Dissertação. (Mestrado em Administração)- Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 2003.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Pensadores e Educação, v.5).

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio. **Gestão de instituições de ensino**. São Paulo: FGV, 1999.

TAKAHASHI, Fábio; HARNIK, Simone. Escola privada amplia domínio na Fuvest. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. C1, 15. fev. 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e hoje**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TEIXEIRA COELHO. **Guerras culturais**. Arte e política no novecentos tardio. São Paulo: Iluminuras, 2000.

TEODORO, Antonio. **Globalização e educação** – políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TOMASI, Antônio (Org.). **Da qualificação à competência**: Pensando o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Prática Pedagógica).

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, Sérgio; TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 1996.

TRAMONTIN, Raulino; BRAGA, Ronald. **As universidades comunitárias**: um modelo alternativo. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Ensino superior: uma agenda para repensar seu desenvolvimento. **Série Textos para Discussão**, n. 388, Brasília, DF, IPEA, 1995.

TRANSATLANTIC DIALOGUE. Policy Perspectives v. 5, nº 1, section A, June, Institute for Research on Higher Education, University of Pennsylvania, 1993.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Ensino superior privado no Brasil**. Barasília, DF: Paralelo 15, 2000.

TRINDADE, Héliogio. UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina. In: _____. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. Universidade, ciência e Estado. In: _____. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

_____. *Rapport Attali*: bases da reforma do ensino superior francês. In: _____. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999c.

_____.; BLANQUER, Jean-Michel (Orgs.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UBIRAJARA, Pessin Jachinoski. **Marketing estratégico nas unidades de extensão de universidades privadas**. 1998. Dissertação.(Mestrado em Administração)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi**. Nova Delhi, 1993.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

_____. **Declaração Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI**: Visión y Acción, documento, 1998a.

_____. **Marco de Acción Prioritária para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior**, documento, 1998b.

_____. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Ttradução e revisão Laura A. Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

UNIVERSA. **Revista da Faculdade da Católica de Brasília**. Brasília, DF: v.2, n.1, mar. 1994.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior** – ANDES, São Paulo, ano VI, n. 11, junho 1996.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, n. 78, p. 77 – 87, abr. 2002.

VELHO, Sílvia. **Relações universidade-empresa**: desvelando mitos. Campinas: Autores Associados, 1996.

VELLOSO, Jacques (Org.); CUNHA, Luiz Antônio; VELLHO, Léa. **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

VERGER, Jaques. **Homens e saber na Idade Média**. Tradução Carlota Boto. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

VERÓN, Eliseo. **Ideologia, estrutura e comunicação**. Tradução de Amélia Cohn. São Paulo: Cultrix, 1970.

VIEIRA, Célio dos Santos. **Universidade não universal**. O ensino superior privado sob a lógica do capital. 1999. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 1999.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Carlos Alberto. Educação superior em tempos de avaliação. In: SILVA, Rinalva Cassiano (Org.). **Educação para o século XXI**: dilemas e perspectivas. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino. Campinas, SP: Papirus, 1990.

WALLERSTEIN, Immanuel M.. **El moderno sistema mundial**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1988.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

WARDE, Mirian Jorge (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 1996.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura**. Bauru: EDUSC, 2000.

_____. Políticas para a educação superior. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1997.

WEBER, Max. **Sobre a universidade**: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo: Cortez, 1989.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

WILSON, Edmund. **Rumo à estação Finlândia**. Escritores e atores da história. Tradução de Paulo Henriques Brito. 7. reimpressão. São Paulo: Schwarcz, 1987.

WOLF, Francis. Quem é bárbaro. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: EDUNESP, 1993.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: SP, 1990.