

Universidade em perspectiva

Sociedade, conhecimento e poder

Hélgio Trindade

Departamento de Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Conferência de abertura da XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

Introdução

Quero agradecer o honroso convite de pronunciar a conferência de abertura da XXI Reunião Anual da ANPEd e cumprimentar a entidade pela oportuna escolha do tema “Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública”, numa das conjunturas mais críticas e desafiantes da universidade brasileira e latino-americana.

Dentro do tema que propus, “Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder” vou discutir algumas questões centrais da complexa e ampla problemática.

De um lado, lançando um olhar retrospectivo sobre a universidade para capturar, na dinâmica de sua história, alguns elementos-chave para a compreensão da sua natureza institucional.

De outro, enfrentando novos problemas que se colocam para a instituição universitária em decorrência do desenvolvimento científico e tecnológico produzidos a partir da revolução industrial.

A articulação entre essas duas dimensões da problemática visa iluminar as reflexões sobre a uni-

versidade da perspectiva da sociedade contemporânea. Espero que essa incursão histórica não nos afaste da reflexão necessária sobre a situação crítica a que está submetida a universidade pública brasileira.

É imperioso, diante da estratégia do governo, não apenas manter uma fundamental atitude de resistência, mas pensar em proposições alternativas, política e academicamente articuladas, capazes de formular novos cenários fundados numa reflexão interdisciplinar que incorpore as contribuições significativas da literatura internacional.

Para tanto, é necessário definir uma agenda no debate sobre a universidade brasileira que rompa com a iniciativa exclusiva do governo, que invariavelmente nos tem levado a reboque, e pensar em novas formas de organização do debate e de formulação de propostas mobilizadoras da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada (Trindade e Luce, 1996; Guadilla, 1996).¹

¹ Este é o principal desafio e a linha de ação do nosso Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento

A imagem sugestiva de um reitor francês de que a “universidade é um dinossauro pousado em um aeroporto” parece indicar que a esquizofrenia da instituição universitária no mundo contemporâneo não se limita nem ao universo latino-americano, nem resulta exclusivamente de um processo que atinge seu paroxismo na hegemonia neoliberal.²

Recente livro analisa os desdobramentos da Revolução Industrial, que

se iniciou na produção material no final do século XVIII, atingiu a produção artística, criando a indústria cultural e, atualmente, chega a esfera educacional. Este quadro recoloca a questão das relações entre educação e sociedade e exige da universidade uma reflexão sobre sua identidade e sobre as perspectivas de interação com as instituições sociais, econômicas e políticas, inclusive repondo o problema da autonomia universitária (Leopoldo e Silva, 1996, p. 24).

Se o debate universitário posterior à rebelião estudantil de maio 68 trouxe à discussão o conflito entre a idéia da universidade “liberal” *versus* universidade “funcional”, neste final de século um dos desafios centrais da universidade latino-americana é como estabelecer o *equilíbrio entre qualidade, pertinência e equidade* numa instituição que deve formar para o desconhecido, como propõe o reitor George Brovotto em suas reflexões sobre a “teoria e prática de um modelo universitário em reconstrução”.³

to da Educação Superior (CIPEDes), cuja vocação é a de ser um centro internacional de pesquisa numa perspectiva comparativa, compartilhada por especialistas de vários horizontes disciplinares e que estejam comprometidos com uma reflexão aberta, crítica e criativa sobre os grandes problemas da educação superior no presente e os seus desafios no futuro. Homepage: www.ilea.ufrgs.br/cipedes/

² O mais recente trabalho sobre a reestruturação da universidade francesa intitula-se “Pour un modèle européen d’enseignement supérieur”, 1998. Ver também estudo comparativo entre universidades francesas e alemãs feito por dois sociólogos das organizações: Friendberg e Musselin, 1989.

³ Ver Brovotto.

Se lançarmos um olhar para a dimensão temporal da instituição universitária, podemos vislumbrar quatro períodos para os fins de nossa análise.

O primeiro, do século XII até o Renascimento, é o período da *invenção* da universidade em plena Idade Média. Nesse período se constitui o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, que se implanta por todo território europeu sob a proteção da Igreja romana.

O segundo começa no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, que floresce nas repúblicas urbanas italianas e se estende para os principais países da Europa do centro e do norte e sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma.

A partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e o início da Revolução Industrial inglesa, a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX.

O quarto período que institui a universidade moderna começa no século XIX e se desdobra até os nossos dias, introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade, permitindo que se configurem as principais variantes padrões das universidades atuais.

É importante salientar que enquanto se desdobrava na Europa a implantação de uma rede de universidades em todas as suas latitudes — da Península Ibérica à Rússia e do sul da Itália aos países nórdicos — a universidade aporta nas Américas.

Os conquistadores transplantam para o Caribe, no início do século XVI, a primeira universidade inspirada no modelo tradicional espanhol e as colônias norte-americanas da costa Atlântica, após enviarem seus filhos, entre 1650 e 1750, para estudar nas universidades de Oxford e Cambridge, copiam o modelo dos colégios ingleses adotando-os,

a partir de 1636, em Cambridge (Harvard), Filadélfia, Yale, Princeton e Columbia (Benjamin, 1964).

Cabe observar que há um padrão marcadamente diferenciado no ensino superior da América Latina. Na América espanhola, a universidade se implanta logo após a conquista e, até fins do século XVII, existe uma rede de 12 instituições de norte a sul do continente. A primeira é de 1538, em Santo Domingo, na América Central; em 1613 é fundada pelos jesuítas a sexta universidade, situada em Córdoba, na Argentina. O modelo espanhol transplantado não é somente o da velha Universidade de Salamanca, mas sobretudo o da nova Universidade de Alcalá, atual Complutense, e até fins do século XVII domina o padrão tradicional das faculdades de teologia, leis, artes e medicina.

No Brasil, a universidade se institucionaliza apenas no nosso século, embora tenha havido escolas e faculdades profissionais isoladas que a precederam desde 1808, quando o príncipe regente, com a transferência da Corte para o Brasil, cria o primeiro curso de cirurgia, anatomia e obstetrícia. A “universidade temporã”, na expressão de Luiz Antônio Cunha, somente se organiza tardiamente, a partir da década de 20 de nosso século. Como observa Anísio Teixeira (1989, p. 98), o Brasil esteve fora do processo universitário quando o tema principal do debate, na século XIX, era “a nova universidade, devotada à pesquisa e à ciência”.

A universidade medieval

A partir do século XII a universidade é inventada e se institucionaliza apoiada no trabalho dos copistas e tradutores, que preservaram grande parte do legado greco-cristão para formar clérigos e magistrados. Em sua fase áurea, esta se organiza através do modelo corporativo (*Universitas scholarium et magistrorum*), em torno de uma catedral (*Alma Mater*), abarcando vários domínios do saber, como: teologia, direito romano e canônico e as artes.

A corporação de professores ou estudantes é a base da nova instituição, enquanto o termo *studium* significava o estabelecimento de ensino supe-

rior. Daí ser da essência da instituição universitária medieval o corporativismo, a autonomia e a liberdade acadêmicas.

A nova instituição estrutura-se, originariamente, através das corporações de professores (Paris) ou de estudantes (Bolonha), e as “repúblicas” de estudantes estrangeiros, organizadas por país de origem, que chamavam-se “nações” (Verger, 1990, p. 19-69). Havia uma significativa circulação de alunos (ingleses, alemães, franceses, italianos, espanhóis e portugueses) e de professores entre os diferentes centros. Inclusive, certos conflitos deram origem a novas universidades, tais como Orleans, Pádua e Cambridge, a partir de cisões em Paris, Bolonha e Oxford.

Os três campos de formação que marcam a origem das universidades medievais são sucessivamente a teologia (Paris), o direito (Bolonha) e a medicina (Montpellier, sob a influência de Salerno e da cultura árabe).

A universidade medieval se constitui de duas formas, ou espontaneamente (*consuetudine*) ou por bula papal ou imperial. Segundo alguns analistas, aqui termina a fase espontânea da criação das universidades e elas passam a ser o produto de estratégias de papas ou imperadores. Como as universidades enfrentavam conflitos com os poderes locais da Igreja ou do governo, sucessivos papas ou imperadores começaram a atribuir privilégios às universidades para preservar sua autonomia.

A expansão das universidades dá-se ao longo dos séculos XII e XIII na França (Toulouse), Inglaterra (Oxford, Cambridge) e Itália (Siena, Pávia, Nápoles), Espanha (Salamanca, Valencia, Valladolid) e Portugal (Coimbra). Com a criação da Universidade de Valladolid, o rei Afonso, o Sábio, estabelece a primeira legislação universitária elaborada por um Estado (D’Irsay, 1993, t. I e t. II).

O que se pode resgatar do modelo medieval é uma concepção de instituição universitária com três elementos básicos: centralmente voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica; com uma organização corpora-

tiva em seu significado originário medieval; e preservando sua autonomia em face do poder político e da Igreja institucionalizada local.

A universidade renascentista

Desde o século XV, as sociedades europeias viverão sob o impacto de transformações que começam a mudar o perfil da universidade tradicional, através de um longo processo de transição para a universidade moderna do século XIX.

O epicentro da Renascença é a Itália do *Quattrocento* e *Cinquecento* sob a impulsão das repúblicas de Veneza e Florença dos Médicis e dos Papas. O desenvolvimento das universidades de Florença, Roma e Nápoles e da Academia da Neo-Platônica serão centrais para o fim da hegemonia teológica e o advento do humanismo antropocêntrico.

Se na Itália a ruptura com a Idade Média é explícita na arquitetura, escultura, pintura e literatura, para além dos Alpes o início do Renascimento será mais disperso e a ruptura com a Idade Média se fará de forma mais lenta.

O humanismo não atinge com mesma força a Universidade de Paris, que se mantém fiel às suas origens, mas o acontecimento mais marcante será a fundação do Collège de France por François I (1530), sob o signo dos novos tempos.

A universidade que realiza essa transição para o humanismo sem romper a tradição medieval é Louvain (1415), situada no encontro entre a civilização francesa e a alemã. Torna-se um importante centro do renascimento literário na Europa, que vai influir nas universidades inglesas, primeiro em Oxford e depois em Cambridge, onde Erasmo de Roterdã ensina grego e se doutora em teologia.

O humanismo literário penetra também nas universidades alemãs e, apesar da resistência de Colônia, será importante em Viena e Basileia, mas sobretudo em Erfurt e Wittenberg.

Um traço novo, porém, que aparece na evolução da universidade alemã no século XIX é, com o desaparecimento do feudalismo, o controle progressivo das universidades pelos poderes dos prin-

cipes. Essa tendência, iniciada no século XV e concluída no início do século XVI, estabelece um dos padrões da universidade europeia: são instituições doravante vinculadas ao Estado e este processo se acentuará com a Reforma protestante.

A Reforma e a Contra-Reforma introduziram um corte religioso radical entre as universidades. A reforma protestante luterana, com seus desdobramentos calvinistas e anglicanos, rompe com a hegemonia tradicional da Igreja e provoca uma reação contrária através da Contra-Reforma. A vida intelectual do século XVI será marcada por esses dois vastos movimentos que determinam o futuro da Europa.

A ação de Lutero a partir de Wittenberg, no centro geográfico da Alemanha, se espalha por todo o território (salvo a Baviera e a Boêmia), gerando as primeiras universidades desde 1544 (Leipzig, Tübingen, Marburg, Königsberg e Jena). A divisão dos protestantes, porém, favorece a reação do catolicismo, especialmente por meio da Companhia de Jesus.

A Contra-Reforma teve no Concílio de Trento seu norte renovador que encontrou na Espanha formas variadas de inovação: o barroco, a mística, a filosofia e a literatura nacional. A ação dos jesuítas amplia o campo universitário da contra-reforma na Alemanha, França, Países Baixos e Itália, especialmente com a criação da Universidade Gregoriana, em Roma (1533).

Para além do humanismo renascentista, da Reforma e da Contra-Reforma, o último elemento é a nova relação entre universidade e ciência, que terá um novo impacto transformador na estruturação da vida universitária.

Universidade e ciência

O século XVII foi marcado, sobretudo, pelas descobertas da física, astronomia e da matemática, enquanto no século do XVIII o avanço foi predominante no campo da química e das ciências naturais. Na transição entre os dois séculos fundam-se as primeiras cátedras científicas e surgem os primei-

ros observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos.

Com a criação das academias científicas, intensifica-se a profissionalização das ciências, fato que vai permitir sua inserção nas universidades por meio da pesquisa.

Até o século XVII, o cientista não tem um papel especializado na sociedade, mas a partir daí desencadeia-se uma mudança profunda no sistema de valores e normas universitárias, reconhecendo-se, não sem conflitos, a legitimidade de uma atividade relacionada com as ciências em geral.

A entrada das ciências nas universidades alterará irreversivelmente a estrutura da instituição, limitada anteriormente às ciências ensinadas nas faculdades de medicina e artes sob a denominação de “filosofia natural”.

A Itália desempenhará um papel central nesse processo. A pressão fora da península itálica era menos forte, porque nem Kepler, nem Copérnico eram acadêmicos, e as ciências experimentais ainda retardarão em quase um século sua inserção nas universidades.

Na Itália, porém, as condições eram muito favoráveis para o desenvolvimento das ciências físicas experimentais e da astronomia, com Galileu, professor de Pisa e Pádua (1592), ou do matemático Torricelli, na Universidade de Florença. Com o Renascimento artístico começa também a crescer o interesse pelos estudos de anatomia em Pádua, Bolonha, Pisa e Roma.

O desenvolvimento da universidade renascentista resulta de uma profunda transformação, a partir do século XV, decorrente da expansão do poder real, da afirmação do Estado nacional e da expansão ultramarina. A universidade, como instituição social, haveria de se transformar abandonando, mesmo nas que se alinham na Contra-Reforma, seu padrão tradicional teológico-jurídico-filosófico. A universidade renascentista se abre ao humanismo e às ciências, realizando a transição para os diferentes padrões da universidade moderna do século XIX.

A universidade estatal

O contexto societário que engendra a universidade moderna se faz sob forte impulso do desenvolvimento das ciências, do Iluminismo e do Enciclopedismo, que, no plano político e social, encontrará seu leito nos efeitos radicais da Revolução de 1789, dentro e fora da França.

O século das luzes se inicia sob a influência de Newton, que assegurará às universidades inglesas um avanço científico proeminente. O movimento científico e experimental se difunde por todos os países e universidades, desde a Universidade de Moscou, fundada em 1755, até a de Coimbra, renovada pela reforma pombalina de 1772, passando pela Universidade de Göttingen, na Alemanha, sob a influência de Leibniz, pelas universidades de Uppsala, na Suécia, Edimburgo, na Escócia, e Nápoles e Catânia, na Itália.

A França ficará em atraso pela resistência do racionalismo cartesiano, especialmente na Universidade de Paris, embora as ciências experimentais se desenvolvam em regiões geograficamente periféricas: Estrasburgo, Reims, Montpellier, Caen e Pau. Apesar da resistência da universidade, a Academia evolui pela ação renovadora dos enciclopedistas.

O fato relevante para a evolução dos paradigmas universitários é que, com o *Plano de uma universidade russa*, elaborado por Diderot para Catarina II, todas as reformas das universidades preconizam estudos mais aprofundados de ciências naturais e físicas (D'Irsay, 1993).

Para além das ciências que se institucionalizam nas universidades tradicionais e novas, se abre um padrão diferenciado na relação com o Estado.

Por um lado, as universidades inglesas articulam-se com os colégios e dobram entre 1700-1750 suas anuidades, tornando-se acessíveis apenas à nobreza e à alta burguesia, criando vínculos estreitos com o Parlamento e mantendo-se fora do âmbito estatal (Benjamin, 1964).

Já na França, ao contrário, os rendimentos das universidades e liceus permitem a introdução do ensino gratuito, autorizado em 1719, com a redu-

ção dos salários dos professores, contra a qual se opõem os enciclopedistas, temerosos da negligência dos mestres. Com a expulsão dos jesuítas da França (1762), inicia-se o processo de estatização do ensino superior pela Revolução e o Império.

As universidades, pois, não seguem um modelo único e a história da universidade, a partir do século XVII, se confunde, em grande medida, com as vicissitudes das relações entre ciência, universidade e Estado. As novas tendências da universidade caminham em direção a sua nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, iniciando-se o que se pode denominar “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata.

Após a Revolução Francesa, a universidade napoleônica rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas e organiza-se, pela primeira vez, subordinada a um Estado nacional. Num contexto de hegemonia e de expansionismo francês, Napoleão funda, em 1806, a Universidade imperial, subdividida em Academias, que se configura de forma inovadora, designando um “corpo encarregado exclusivamente do ensino e da educação pública em todo o Império”. Trata-se de uma corporação, mas uma corporação criada e mantida pelo Estado, tornando a educação um monopólio estatal. A universidade napoleônica e suas Academias se estendem aos Países Baixos e à Itália (Ribeiro, 1975, p. 51-88).

A universidade napoleônica torna-se um poderoso instrumento para criar quadros necessários para a sociedade e para difundir a doutrina do imperador: a conservação da ordem social e a devoção ao imperador que encarna, primeiro, a soberania nacional e, depois, supranacional. O mecanismo-chave é o poder do governo de nomear os professores, assistido por um Conselho, porque o imperador “quer um corpo cuja doutrina esteja ao abrigo das pequenas febres da moda; que marche sempre quando o governo dorme” e que seja “uma garantia contra as teorias perniciosas e subversivas

da ordem social, num sentido ou noutro” (D’Irsay, 1993).

Com exceção do Collège de France, a Universidade tornou-se um instrumento do poder imperial. Seu sistema de escolas primárias, colégios, liceus e faculdades profissionais (direito, medicina, ciências técnicas), denominado *Academia* nas diferentes regiões do Império, criou ainda as “faculdades isoladas” com diplomas equivalentes e a *École Normale* que se destinava à formação de professores. O novo sistema estatal napoleônico foi eficiente na formação profissional, mas as ciências não tiveram a evolução da universidade prussiana de Berlim.

O impacto das guerras revolucionárias e napoleônicas afeta fortemente a Alemanha, provocando uma mudança profunda em suas instituições, inclusive universitárias. Com a ocupação francesa da margem esquerda do Reno, as universidades de Colônia, Mayence e Trier fecham e, depois, desaparecem mais dezesseis universidades, dentre elas Erfurt. O Estado prussiano concentra seus esforços na Universidade de Halle, mas com a derrota de Jena teve de renunciar a seus novos territórios. A Prússia perde toda a sua base intelectual e a criação de uma nova universidade se impunha.

A concepção de uma universidade fundada sobre o princípio das pesquisas e no trabalho científico desinteressado associado ao ensino amadurece sob o impulso do Estado. Com a nomeação do sábio Humboldt, em 1809, para o Departamento dos Cultos e da Instrução Pública do Ministério do Interior, a nova universidade nasce da fusão com a Academia de Berlim, garantindo a liberdade dos cientistas e sob a proteção do Estado, da qual dependia seu orçamento anual.

O problema da educação nacional colocava-se de forma tão central na Prússia, quanto para a França napoleônica. A diferença era que, na ausência do Estado-Nação, o Estado prussiano era o portador potencial da civilização nacional. Humboldt distinguia Estado e Nação, sendo a educação parte da última, e a Universidade de Berlim foi concebida como o laboratório da nova Nação e não apenas de um Estado territorial legado por Bismarck.

Ela se torna o centro da luta pela hegemonia intelectual e moral na Alemanha.

O primeiro reitor da Universidade de Berlim foi o filósofo Fichte. A nova universidade se organizava não pelas faculdades isoladas napoleônicas, mas de forma integrada, por meio das faculdades de medicina, direito e filosofia. A hegemonia metodológica do “seminário alemão”, nascido em Halle e Göttingen, torna-se a pedagogia integradora dos exercícios filosóficos, históricos e orientais, em que o sincretismo religioso preponderou sobre o confessionalismo protestante ou católico (D'Irsay, 1993).

O movimento iniciado com a Universidade de Berlim produz a recuperação progressiva das universidades alemãs entre 1810 e 1820, dentro de uma concepção de universidade que se estrutura pela indivisibilidade do saber e do ensino e pesquisa, contra a idéia das escolas profissionais napoleônicas (Weber, 1989).

Resta referir que a fundação da Universidade de Londres como uma universidade livre, em 1828, por um grupo de liberais, tem como resposta a criação do King's College (Londres), em 1831, sendo que Oxford e Cambridge se opõem a que a nova universidade seja constituída por carta real. De um compromisso entre as duas partes, em 1836, se constitui como corporação de direito público a nova universidade de ensino e pesquisa sob a influência de Berlim, que vai desencadear reformas nas duas universidades tradicionais em meados do século XIX.

Estabelecem-se assim as matrizes da universidade moderna estatal ou pública, influenciando a dinâmica das universidades na Europa e nas Américas, a qual até nossos dias traz para o centro da instituição universitária as complexas relações entre sociedade, conhecimento e poder.

Sociedade, conhecimento e poder

A complexa problemática — universidade, sociedade, conhecimento e poder — tem seu ponto crítico nas novas relações entre ciência e poder. Tan-

to mudaram os paradigmas científicos como suas relações com o Estado e a sociedade, a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares. Da mesma forma, as universidades, inseridas na produção científica e tecnológica para o mercado ou para o Estado, tanto nas economias capitalistas como socialistas, ficaram submetidas a lógicas que afetaram substantivamente sua autonomia acadêmico-científica tradicional. Esta é a problemática que vamos abordar nesta parte final de nossa exposição.

Uma análise histórica mais detalhada mostraria, por exemplo, que na França revolucionária, após a fase em que os “aristocratas do saber” são perseguidos durante o Terror e a Academia de Ciências e a própria universidade são fechadas, a ciência é reabilitada. Um minucioso livro sobre o período, do historiador da ciência Jean Dhombres (1989), comprova que nesse período se assiste ao “nascimento de um novo poder”. Nosso foco, porém, vai se restringir a essas relações no pós-Segunda Guerra Mundial.

Tanto nas sociedades industriais avançadas quanto nas universidades, a ciência e sua organização tornaram-se um problema eminentemente político. A idéia de que todo o saber eficaz é, ao mesmo tempo, poder, segundo Ladrière, é muito antiga. A ciência perdeu a inocência no massacre apocalíptico de Hiroxima e, mais recentemente, com as inquietantes perspectivas da militarização do espaço.

Na sociedade moderna seria ingênuo imaginar que o sistema científico se organiza e se desenvolve de forma autônoma. O ideal da auto-organização da ciência confronta-se cotidianamente com as injunções da política científica governamental, sob pena de inviabilizar-se em função do alto custo de sua realização.

O fulcro do problema é que hoje não se pode falar de ciência em abstrato, mas do que os *homens fazem em nome da ciência, por meio dela ou visando seu desenvolvimento*. E, na medida em que a ciência também está submetida ao jogo do poder, transforma-se, segundo Habermas, não só num instrumento nas mãos dos membros dos poderes econômicos e políticos, mas também no invólucro ideo-

lógico de todo sistema político avançado (Trindade, 1985, p. 2-5).⁴

O que visam, em última instância, as políticas científicas que se generalizam em todos os países senão colocar nas mãos do Estado ou de empresas multinacionais a definição de prioridades estratégicas e da alocação dos recursos financeiros que estabelecem os parâmetros da pesquisa científica e tecnológica? Torna-se imperioso reintroduzir a questão ética, seja sob a forma de uma *ética do pesquisador*, seja, sobretudo, de uma ética da comunidade científica em todos os seus ramos *a propósito da ciência, de sua utilização e de sua responsabilidade social*.

Em recente obra coletiva, *Science et pouvoir*, publicada pela UNESCO, Ferraroti (1996, p. 54-9) mostra como o “quadro ideológico-conceitual do século XVIII” da ciência tornou-se “obsoleto” e que “a ciência e os cientistas estão freqüentemente a serviço do poder constituído [...], fazendo evoluir a natureza do poder e dos que o exercem. A ciência e o poder têm uma influência crescente sobre a fonte do poder e sobre as formas de seu exercício”.

Dessa perspectiva, King, conselheiro do governo inglês e diretor-geral da OCDE, explicita essas novas relações entre sociedade, ciência e poder. Chama atenção para o fato de que a atitude geral da opinião pública diante da ciência “oscilou entre a veneração dos mistérios da ciência e o desprezo em face do seu poder maléfico”.

King destaca várias fases na evolução dessas novas relações no pós-guerra: numa primeira fase, após a crença num futuro construtivo e pacífico, “as considerações estratégicas gerais e a emergência da guerra fria orientam em grande parte o esforço de pesquisa e de desenvolvimento para o esforço militar”.

No final dos anos 60 uma nova fase se abre, marcada por uma expansão sem precedentes nos países capitalistas centrais e no Japão, e crescem “os

esforços para explorar as relações entre ciência, tecnologia e produção”. A dominação dos Estados Unidos inquieta fortemente a Europa e a distância tecnológica põe perigosamente em risco sua competitividade. Apesar da ameaça nuclear e do fosso que abre com a periferia do sistema capitalista, atribui-se esse problema à “má orientação ou a aplicações erradas da ciência”.

A terceira fase é uma “época de desilusão com relação à ciência e tecnologia” e os cientistas são considerados como instrumentos do poder militar e econômico e insensíveis aos graves problemas sociais e ecológicos que os rodeiam. Esse desencantamento afeta também a indústria de alta tecnologia, especialmente a multinacional, e o crescimento constante no domínio da pesquisa começa a diminuir seu ritmo.

A última fase, que se inicia nos anos 70 com os choques do petróleo, é um período de fraco desenvolvimento econômico e cheio de incerteza. A indústria pesada entra em crise e o Japão se expande na indústria automobilística e eletrônica, iniciando-se a era da microeletrônica, da automatização e da robotização da sociedade pós-industrial. O balanço do autor é de que “a pesquisa científica aparece como hipergeradora de poder, capaz de aumentar ainda o poderio dos mais poderosos” (King, 1996, p. 66-77, 99).

A dependência da ciência com relação ao Estado mudou radicalmente no pós-guerra, especialmente pela estreita interação entre ciência básica e a ciência aplicada voltada para a utilização civil ou militar. Nos Estados Unidos, com a guerra da Coreia e do Vietnã, o eixo tecnológico-militar mais avançado passou para a costa do Pacífico. Sem os financiamentos federais maciços nas universidades de maior prestígio, não teria havido o elo entre pesquisa e alta tecnologia, especialmente na área de informática, que viabilizou o fascinante terror do *videogame* da Guerra do Golfo.

O Vale do Silício, com as mais avançadas empresas de informática concentradas entre Palo Alto e San José, na Califórnia, não teria se tornado o pólo mais dinâmico do mundo sem financiamentos as-

⁹ Ver também Trindade, 1996.

sociados à guerra fria e à conquista espacial. Recente livro sobre a Universidade de Stanford e a guerra fria tem um capítulo intitulado “Stanford vai à guerra”, no qual está descrita essa relação complexa entre a universidade, seus departamentos das áreas científicas e tecnológicas e os financiamentos governamentais para o desenvolvimento de pesquisas (Lowen, 1997).

Como observa Federico Mayor, diretor-geral da UNESCO, “o sucesso da ciência tornou as relações entre a comunidade científica e o Estado mais complexas que antes”, mostrando a contradição entre os cientistas que dependem crescentemente dos recursos do Estado mas não querem ser governados por ele e os governos que querem planejar a pesquisa e orientá-la para os setores economicamente mais promissores (Mayor, 1996, p. 142).

Até aqui falamos das “*ciências duras*” e de sua relação com a sociedade e o poder. E o que se passa nas *ciências sociais e aplicadas*?

Este tema é abordado por Brunner e Sunkel (1993), no livro intitulado *Conocimiento, sociedad y política*, no qual afirmam que os pesquisadores sociais “recolhidos em seus domínios tradicionais de produção — departamentos ou centros de pesquisa — se encontram cada dia em maior desvantagem com relação aos *analistas simbólicos* que cumprem as mesmas funções em novos domínios (consultorias privadas, assessoria legislativa, agências de análise e organismos internacionais)”.

Trata-se de reconhecer o fato de que se “está constituindo um sistema que parece cada vez mais um contexto de mercado dentro do qual se organizam os serviços desenvolvidos pelos analistas simbólicos”, no qual se “valoriza o serviço final mais do que o conhecimento”. Utilizando-se do conhecimento disponível das ciências sociais, o que interessa é o “serviço que o manipula, operando os efeitos práticos buscados”.

Os autores consideram que esse novo quadro de “globalização do mercado de analistas simbólicos” cria novas formas de financiamento em expansão e torna obsoletas as formas “que no passado permitiam o desenvolvimento das universidades”,

uma vez que as atividades acadêmicas de pesquisa social acadêmica parecem não ingressar no “circuito efetivo de sua utilização” e “muito menos nas arenas de decisão dos assuntos relevantes”.

Assim, as complexas relações entre conhecimento e poder interpenetram a sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, recolocando uma questão central de natureza ética.

O desafio da universidade

Neste complexo contexto, o que se espera da universidade? Primeiro temos de ter consciência de que, para além do público e do privado, a própria instituição universitária está em crise. Pela primeira vez na história, a crise da universidade é a crise da própria instituição multissecular na sociedade de conhecimento em que os mecanismos seletivos desenvolvidos, de financiamento da pesquisa científica ou social, básica ou aplicada, querem restringir a universidade à sua função tradicional de formar profissionais polivalentes para o mercado.

O *Ataque à universidade*, título de um clássico livro de um especialista inglês em educação superior sobre o poder exterminador da “era Thatcher”, confronta-se com a tradição de que a universidade tem de cumprir sua “missão pública” numa sociedade em que o espaço público se transnacionaliza.

Uma das vertentes da visão neoliberal em educação superior é uma concepção teórica sustentada por alguns especialistas em economia da educação e gestão do ensino superior ligados ao periódico *Policy Perspective*, da Universidade da Pensilvânia, e que resultou de um conjunto de seminários internacionais. A lógica do modelo é de que a universidade deve “responder a diversas necessidades que lhe são externas”, tornando-se cada vez mais uma “organização multifuncional, indispensável e utilitária”. Este novo modelo internacional, válido inclusive para os Estados Unidos, deve ter uma forte ênfase na graduação e ser cada vez mais seletivo na pesquisa, fazendo com que “a prestação de serviços

econômicos e sociais faça parte em igualdade com a pesquisa de novos conhecimentos”.⁵

No livro *Reinventando o governo*, de Osborne e Gaebler, os autores apresentam o exemplo da Faculdade Técnica Fox Valley em Wisconsin, com 45 mil alunos, como a “instituição pública mais completamente voltada para o cliente”. A proposta dos autores é de que “a única e melhor maneira de fazer com que os prestadores de serviços públicos respondam aos seus clientes é colocar os recursos nas mãos dos clientes e deixá-los escolher”. E concluem sem rodeios: “se os clientes controlam os recursos, são eles que escolhem o destino e a rota” (Osborne e Gaebler, 1994, p. 190).

Essa é a problemática dentro da qual é preciso repensar as saídas para a universidade enquanto instituição social e, de modo específico, os dilemas da universidade pública brasileira.

Sem fugir do debate brasileiro, devemos romper seus limites. O debate atual tem uma agenda proposta pelo governo e ficamos circunscritos a uma atitude meramente reativa. A problemática é latino-americana e, mesmo nos países com forte tradição de ensino público hegemônico, como México, Argentina e Uruguai, a expansão do ensino privado é um fato significativo, indicando uma nova tendência. Do privado sob a hegemonia do público (Daniel Levy, anos 70) passamos progressivamente para o público submetido à expansão descontrolada do privado (Levy, 1980).⁶

Por isto professores e pesquisadores comprometidos com os destinos da universidade pública brasileira precisam se aglutinar em fóruns, centros e núcleos fora do governo para pensar alternativas e retomar a iniciativa de uma agenda política para

o ensino superior. Um bom exemplo é o Manifesto “Por uma reforma urgente para salvar a universidade pública”, lançado por um grupo pluralista de pesquisadores (Vários, 1998).

Outra iniciativa da qual faço parte, juntamente com uma rede de pesquisadores de várias universidades, é o CIPEDDES, nascido no bojo da revista *Avaliação* e da consciência de que é preciso enfrentar a questão de forma interdisciplinar e levando em conta a vasta literatura internacional que tem debatido este problema crítico das sociedades atuais: o destino da universidade.

Federico Mayor, concluindo o livro *Science et pouvoir*, dirá que “o conhecimento é o poder, mas o poder de criar, de prever e de evitar. Aplicar este conhecimento para o bem da humanidade é a sabedoria. Conhecimento e sabedoria são as duas garantias de um futuro comum melhor” (Mayor, 1996, p. 142, 177). Conclui citando esses versos proféticos do poeta espanhol Otto René Castillo:

Un día los intelectuales apolíticos de mi país seran
interpelados por el hombre sencillo de nuestro pueblo.
Se les preguntara sobre lo que hicieran
cuando la patria se apagava lentamente
como una hoguera dulce, pequeña y sola.

HÉLGIO TRINDADE é professor titular do Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ex-reitor da UFRGS e ex-presidente da Associação dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), realizou seu pós-doutorado na Universidade de Stanford, Califórnia.

Referências bibliográficas

- AVALIAÇÃO* (1997). Ano 2, v. 2, nº 4 (6), dez.
 BENJAMIN, Harold R. W., (1964). *La educación superior en la repúblicas americanas*. Nova York: McGraw-Hill.
 BROVETTO, George. *Formar para lo desconocido*.
 BRUNNER, J. J., SUNKEL, G., (1993). *Conocimiento, sociedad y política*. Santiago: FLACSO.

⁵ Ver o periódico *Policy Perspective*, do Institute for Research on Higher Education, Universidade da Pensilvânia, especialmente os números de 1993: “The Transatlantic Dialogue” e “Na Uncertain Terrain”.

⁶ Vide revista *Avaliação*, ano 2, v. 2, nº 4 (6), dez. 1997, que avalia a questão do público e o privado na educação superior na América Latina.

- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. São Paulo: Civilização Brasileira, Edições UFC.
- DHOMBRES, Nicole, (1989). *Naissance d'un nouveau pouvoir: sciences et savants en France, 1793-1824*. Paris: Payot.
- D'IRSAY, Stephen, (1993). *Histoire des universités françaises et étrangères*. Tomos I e II. Paris: Auguste Picard.
- FERRAROTTI, Franco, (1996). La Révolution industrielle et les nouveaux acquis de la science, de la technologie et du pouvoir. In: MAYOR, Federico, FORTI, Augusto. *Science et pouvoir*. Paris: UNESCO, Maisonneuve & Larose.
- FRIENDBERG, Erhard, MUSSELIN, Christine, (1989). *Enquête d'universités: étude comparée des universités en France et en RFA*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- GUADILLA, Carmen Garcia, (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: CRESALC/UNESCO.
- KING, Alexander, (1996). Science et technologie depuis la fin de la seconde guerre mondiale. In: MAYOR, Federico, FORTI, Augusto. *Science et pouvoir*. Paris: UNESCO, Maisonneuve & Larose.
- KOGAN, Maurice. *The Attack on Higher Education*.
- LEOPOLDO e SILVA, Franklin et al., (1996). *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume, Fundação UNESP.
- LOWEN, Rebecca S., (1997). *Creating Decode War University: The Transformation of Stanford*. Los Angeles: University of California Press.
- MAYOR, Federico, FORTI, Augusto, (1996). *Science et pouvoir*. Paris: UNESCO, Maisonneuve & Larose.
- OSBORNE, David, GAEBLER, Ted, (1994). *Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público*. Brasília: M. H. Comunicação, ENAP.
- POUR UNE MODÈLE EUROPÉEN D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, (1998). Rapport de la commission présidée par Jacques Attali. Paris: Stock.
- RIBEIRO, Darcy, (1975). *A universidade necessária*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- TEIXEIRA, Anísio, (1989). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação, Fundação Getúlio Vargas.
- TRINDADE, Héglio, (1985). Discurso-Programa. *Ação PROPESP 1985-1988, Documento Síntese*. UFRGS, 21 jan.
- _____, (1996). *Universidade em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS.
- TRINDADE, Héglio, LUCE, Maria Beatriz, (1996). *Mudança e desenvolvimento da universidade pública na América Latina*. Seminário Internacional da Associação dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: ANDIFES.
- VÁRIOS, (1998). Por uma reforma urgente para salvar a universidade pública. "Separata CIPEDS". *Avaliação*, nº 1.
- VERGER, Jacques, (1990). *As universidades na Idade Média*. São Paulo: UNESP.
- WEBER, Max, (1989). *Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*. São Paulo: Cortez.