

A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA

CONFERÊNCIA DE SÃO CARLOS, 1964



Paz e Terra

A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA

O professor Darcy Ribeiro foi o diretor, em Montevidéu, do Seminário de Estruturas Universitárias, organizado pela Universidad de la República de Uruguai, durante o ano de 1967.

O objeto de estudo do Seminário, nas palavras do Reitor Oscar J. Maggiolo, "não se limitou à Universidade local, nem sequer às universidades latino-americanas, mas procurou abordar a problemática da universidade moderna e, muito especialmente, da universidade, nas nações subdesenvolvidas".

Como diretor do Seminário, Darcy Ribeiro produziu êste importante livro, em que, depois de marcar em suas linhas distintivas as múltiplas experiências da Universidade na Europa e na América inglesa, volta-se para a América Latina e analisa em profundidade a história da nossa experiência, as tentativas de reforma e renovação, faz um balanço crítico dos dilemas e falácias e mostra os desafios cruciais do momento, ante os quais ergue o projeto do desenvolvimento autônomo da América Latina, traçando, então, as linhas mestras da nova reforma, da *Universidade Necessária*, de que nos dá, com minúcia e riqueza, o modelo teórico.

A América Latina está a viver seu momento de autocrítica e reforma. Em nenhum setor é mais vivo o sentimento de crise do que na universidade. Em nenhuma outra área o continente, nôvo geograficamente, mais poderia revelar-se também nôvo humanamente.

Darcy Ribeiro, em face da transição e do desafio do desenvolvimento, sente que o instante é de imensa promessa mas também de grande e real perigo. E êste perigo é, sobretudo, o de perder-se, na expansão, o que seja verdadeiramente distintivo em

nossas culturas. A grande questão humana desse momento é a da identificação nacional de cada uma de nossas repúblicas e do seu reencontro na grande família latino-americana.

A *Universidade Necessária*, de que Darcy Ribeiro nos esboça o modelo teórico, é a universidade moderna, pela sua estrutura e pelos seus objetivos, mas é, sobretudo, a universidade das múltiplas e variadas culturas nacionais do mundo latino-americano, proposta à sua crítica e constante reformulação, instrumento supremo de reavaliação do esforço nacional, tanto no campo cultural quanto no econômico, visando a integração social das respectivas populações, o vigor do caráter nacional de cada uma das nações irmãs e a riqueza de sua contribuição específica à civilização latino-americana.

A reforma da Universidade no século XIX foi essa reforma da universidade como imagem e retrato da nação. É esta reforma que Darcy Ribeiro, neste livro luminoso e sincero, traça com mão de mestre, associando o esforço indispensável pela conquista do conhecimento científico moderno ao esforço pela nossa identificação nacional e por um desenvolvimento econômico que preserve e enriqueça o caráter da nossa contribuição à civilização humana.

Somos, no novo continente americano, uma das faces da experiência de civilização que nele se processa desde o século dezesseis, e que agora se prepara para afirmar-se com o seu estilo próprio, na fase nova em que vai entrar de plena posse e consciência de seus valores distintivos.

O livro é a resposta ao desafio dos tempos presentes e a chave para a grande transformação: da *universidade-reflexo* para a *universidade necessária*, isto é, genuína e autêntica da civilização latino-americana.

A Universidade Necessária

é uma análise em profundidade das tentativas de reforma ou de adequação das estruturas universitárias às necessidades nacionais de humanização do nosso tempo.

DARCY RIBEIRO

com minúcia e riqueza apresenta-nos um modelo teórico para uma universidade moderna que, pela sua estrutura e pelos seus objetivos, é como bem salientou Anísio Teixeira: "a universidade das múltiplas e variadas culturas nacionais do mundo latino-americano, proposta à sua crítica e constante reformulação, instrumento supremo de reavaliação do esforço nacional, tanto no campo cultural quanto no econômico."

MAIS UM LANÇAMENTO DE PAZ E TERRA

UMA EDITORA A SERVIÇO DOS PROBLEMAS DOS ESTUDOS
DO BRASIL E DA AMÉRICA LATINA

Série

**ESTUDOS SOBRE O BRASIL
E A AMÉRICA LATINA**

Volume 7

DARCY RIBEIRO

A Universidade Necessária



Paz e Terra

Montagem de capa:

EUNICE DUARTE

Diagramação e supervisão gráfica:

ROBERTO PONTUAL

Distribuidora exclusiva:

EDITORA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA S. A.

Rua 7 de Setembro, 97

RIO DE JANEIRO — GB — BRASIL

Direitos desta edição reservados à

EDITORA PAZ E TERRA S. A.

Av. Rio Branco, 156 — 12.º andar — s/1222

RIO DE JANEIRO

1969

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Este livro é dedicado aos educadores
que dignificam o magistério brasileiro

Índice

Prólogo	1
INTRODUÇÃO	7
Modernização Reflexa e Crescimento Autônomo	9
A Universidade Questionada	13
Universidade e Política	17
Recolonização Cultural	23
I. MODELOS ESTRUTURAIS DE UNIVERSIDADE	31
1. Estrutura, Função e Disfunção	32
2. A Universidade Francesa	40
3. A Universidade Inglesa	45
4. A Universidade Alemã	47
5. A Universidade Norte-Americana	51
6. A Universidade Soviética	59
7. Nosso Legado e Nossa Carga	65
II. A UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA	71
8. Valores Professados e Valores Reais	72
9. Antecedentes Históricos	76
10. Padrões Estatísticos	80
11. Características Estruturais Básicas	87
12. Elitismo e Política de Clientela	94
13. As Condições Estruturais	98
14. Perspectivas de Crescimento	102

III. TENTATIVAS DE RENOVAÇÃO 121

- 15. A Reforma de Córdoba 122
- 16. Esforços de Modernização 125
- 17. Projetos de Americanização 130
- 18. A Experiência de Brasília 131
- 19. A Reforma Colombiana 133
- 20. A Reestruturação Chilena 135
- 21. A Experiência Cubana 136

IV. BALANÇO CRÍTICO 143

- 22. Dilemas e Falácias 143
- 23. Desafios Cruciais 149
- 24. Imperativos da Democratização 155

V. A NOVA REFORMA UNIVERSITÁRIA 161

- 25. O Desafio da Civilização Emergente 161
- 26. Princípios Reitores da Nova Reforma 164

VII. A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA 177

- 27. A Universidade Utópica 178
- 28. A Estrutura Tripartida e Integrada 183
- 29. Os Grandes Complexos Funcionais 200
- 30. A Faculdade de Educação 218

Bibliografia Básica sobre Universidades 271

APÊNDICE I: Heron de Alencar

A Universidade de Brasília 223

APÊNDICE II: A. L. Machado Neto

A Ex-Universidade de Brasília 249

Prólogo

REÚNO E condenso neste livro alguns estudos elaborados nos últimos quatro anos por solicitação da Universidade da República Oriental do Uruguai. Eles refletem tanto minha experiência anterior de universitário, vivida no Rio de Janeiro e em Brasília, como novas vivências. Dentre estas se destaca o que aprendi no convívio com meus colegas e alunos uruguaios, particularmente sua aguda percepção dos problemas latino-americanos. O que tornou possível a elaboração desses estudos foi, porém, o ambiente de liberdade de debates e de rigor crítico que se vive no Uruguai, do qual pude participar, apesar de acolhido no país como exilado político.

Neste volume se fundem dois trabalhos publicados em separado no Uruguai. Primeiro, as conferências introdutórias ao Seminário de Estruturas Universitárias que dirigi no correr de 1967, a pedido da Comissão de Cultura da Universidade da

República (1968). Segundo, o documento que preparei para servir de base à discussão do problema universitário no Seminário de Política Cultural Autônoma para a América Latina, realizado em março de 1968, sob os auspícios do Centro de Estudos Latino-Americanos (1968a).

A apresentação desses estudos ao público brasileiro tem em vista contribuir para o debate que hoje se trava em todo o mundo sobre o papel da universidade e sobre seu lugar na luta contra o subdesenvolvimento. Esse debate transcendeu, há muitos, das discussões intramuros de filósofos e pedagogos, para interessar e mobilizar a toda gente. Nêle se argüi tanto a estrutura interna da universidade, quanto o caráter da sociedade em que ela se insere, indagando como operam ambas para reproduzir, tal qual é, o mundo desigualitário em que vivemos.

Estes debates e os levantes que êles suscitam pareciam, até há pouco, peculiaridades latino-americanas. Hoje dificilmente poderiam ser tidos como tal, em face da rebeldia dos estudantes franceses, norte-americanos, italianos, alemães, poloneses, tchecos e espanhóis que também põem em causa a universidade e a sociedade e também reivindicam o co-governo, a reforma universitária e a revolução social.

Não se trata, obviamente, de um paralelismo ocasional, mas de formas comuns de manifestação de um mesmo descontentamento essencial. A rebeldia da juventude das nações subdesenvolvidas é uma forma de expressão da sua inconformidade com o atraso de suas sociedades. E se assenta na consciência generalizada de que a penúria de seus povos não é natural nem necessária, mas decorre de fatores sociais removíveis e só persiste porque é lucrativa para as camadas dominantes de suas próprias sociedades. A rebeldia da juventude das nações desenvolvidas aponta contra as sombrias perspectivas que se lhes abrem de amarga acomodação às chamadas "sociedades de consumo". E decorre de sua tomada de consciência das limitações impostas ao desenvolvimento humano pela estrutura classista, repressiva e embrutecedora, do sistema ordenador de suas sociedades; e pela bipartição do mundo em povos ricos e povos pobres, em que são os pobres que sustentam a opulência dos ricos, mas que a uns e a outros condenam a formas medíocres de sociabilidade assentadas na exploração e na opressão. Tra-

ta-se, nos dois casos, de posturas essencialmente políticas e radicais que não se propõem apenas superar alguns arcaísmos da universidade e do regime, mas se lançam contra a estrutura de poder a que ambos servem, com a deliberação de transformá-la revolucionariamente.

Esta rebeldia estudantil é ensejada por sua própria condição de camada socialmente privilegiada em relação à juventude trabalhadora, o que a ampara, de alguma forma, diante da repressão. E é ativada por sua educação, também privilegiada, que lhe permite antecipar uma consciência lúcida sobre o caráter retrógrado da ordem vigente. Esta nova forma de conscientização é que faz dos estudantes novas vanguardas de luta contra o sistema, enquanto ainda possam exprimir, pelo pensamento e pela ação, sua solidariedade para com os desertados de sua própria geração e enquanto possam lutar por sua libertação. Eles bem sabem que, uma vez formados, serão também aquietados pelo poder disciplinador do trabalho e da fadiga; dissuadidos de seus próprios ideais pela força moderadora das responsabilidades de família e dos deveres da composição profissional; e degradados pela brutalidade da competição econômica em que terão que submergir e que acabará por converter, a eles também, em novos e tranqüilos custódios da ordem desigualitária e infecunda.

Como sua luta é generacional, eles combatem com o sentimento de urgência de quem conta com pouco tempo para atuar, no curso do qual urge transfigurar a universidade, que é a sua trincheira e a sociedade, que é a sua causa. Transfigurar a universidade para que ela deixe de ser a guardiã do saber, organizada para transmitir-lo como informação, como adestramento e como disciplina. Mas relutante a utilizar seus recursos intelectuais para propor-se a reformulação da ordem social e até mesmo para debater a responsabilidade moral da ciência e da técnica que cultiva. Transfigurar a sociedade para que ela a todos assegure educação e trabalho e, sobretudo, para que a ninguém condene a vender seu talento e suas habilidades a quem melhor possa convertê-los em lucros pecuniários, sem ensejar nenhuma oportunidade de colocá-los a serviço da coletividade.

Fundada nestas motivações profundas, de natureza estrutural e ideológica e no seu caráter generacional, a rebeldia es-

udentil tende a aprofundar-se e a generalizar-se cada vez mais, bem como a reiterar-se pela renovação constante de seus contingentes. Por isso mesmo, ela representará um papel relevante na luta pela edificação de novos tipos de sociedades mais justas e mais igualitárias. Não representará, porém, o papel fundamental, porque êste pertence, necessariamente, às grandes mobilizações de massa, únicas capazes de reorientar o curso da história. A confluência das lutas estudantis com as populares só se fará possível, entretanto, através da politização da universidade e da difusão entre amplas camadas dos debates e das lutas que nela se travem.

Os estudos reunidos neste livro foram redigidos como esforços por compreender nossas universidades e sociedades do presente, com os olhos postos nas formas que umas e outras deverão assumir no futuro. Seu tema verdadeiro é o trânsito entre o hoje e o amanhã, no curso do qual as universidades deverão antecipar formas que só amadurecerão lentamente e fazê-lo passo-a-passo com a sociedade e como um dos instrumentos básicos de sua transfiguração.

Com o objetivo de alcançar maior unidade de vistas e maior clareza de exposição, êstes estudos foram refundidos para a edição brasileira. Assim é que, na introdução, reproduzimos grande parte do documento discutido no Seminário sobre Política Cultural Autônoma, na forma de uma análise das causas da crise que atravessam as universidades latino-americanas. No corpo do livro é apresentado o material básico que oferecemos à discussão ao Seminário sobre Estrutura Universitária, beneficiado já pela crítica dos membros e participantes do mesmo. A primeira parte do livro é dedicada ao estudo sumário dos principais modelos estruturais de universidade do mundo moderno e a uma avaliação do papel que êles representaram na conformação das universidades latino-americanas. A segunda e a terceira partes correspondem a análises do padrão tradicional de organização das universidades latino-americanas e das principais tentativas de renovação do mesmo. A quarta parte é dedicada a um balanço dos dilemas, reais e falazes, e dos desafios cruciais com que se defrontam nossas universidades. Na quinta parte, apresentamos uma série de proposições programáticas na forma de princípios que, a nosso juízo, deverão reger uma nova reforma universitária. A sexta parte é dedicada à

apresentação de um novo modelo teórico de estruturação universitária, baseado, em larga medida, no projeto que se tentou implantar na Universidade de Brasília, aqui reexaminado à luz dos ensinamentos daquela experiência.

Acrescentamos ao texto uma bibliografia básica sobre universidades e alguns apêndices, a saber: um estudo de Heron de Alencar sobre a organização da Universidade de Brasília; um artigo de A. L. Machado Neto sobre a crise de que resultou o estrangulamento daquela experiência que inclui a carta aberta dos estudantes da Universidade de Brasília a seus professores, no dia em que eles se viram na contingência de abandoná-la para permanecerem fiéis aos seus ideais de universitários e de brasileiros.

D. R.

Montevidéu
Maio 1968

Introdução

A CRISE com que se defrontam as universidades latino-americanas apresenta-se sob múltiplas formas que permitem caracterizá-la como conjuntural, política, estrutural, intelectual e ideológica.

É conjuntural, na medida em que deriva, em grande parte, do impacto das forças transformadoras que vêm atingindo tôdas as universidades do mundo como efeito da transição de uma civilização de base industrial a uma nova civilização. Nesta transição, aos impactos da revolução industrial se somam, aparentemente, os desafios de uma nova revolução científica e tecnológica, a revolução termonuclear, cuja capacidade de transfiguração da vida humana parece ser infinitamente maior.

Nas universidades das nações adiantadas, esta crise assume a forma de traumas, provenientes da convocação de seus investigadores e laboratórios para as tarefas da guerra fria e quente

e de tensões resultantes de inovações prodigiosas das atividades produtivas e dos serviços que absorvem conteúdos técnico-científicos cada vez em maior grau, exigindo preparação de nível universitário para toda a força de trabalho.

Nas nações historicamente atrasadas, os sintomas desta crise conjuntural surgem como efeitos reflexos, entre os quais sobressai o de desafiar suas universidades — que fracassaram na tarefa de absorver, aplicar e difundir o saber humano atingido nas últimas décadas — a realizar a missão quase impraticável de auto-superar suas deficiências para dominar um saber novo que se amplia cada vez mais, ou ver aumentar progressivamente sua defasagem histórica em relação às nações adiantadas.

A crise é também política, uma vez que as universidades, inseridas em estruturas sociais conflituosas, estão sujeitas a expectativas opostas de setores que as querem conservadoras e disciplinadas, e de setores que aspiram a vê-las renovadoras e até mesmo revolucionárias. Nas nações desenvolvidas, esta crise política se instaura sempre que a juventude estudantil e os professores mais lúcidos passam a questionar a ordem social e se convertem em corpos manifestantes. Nas nações subdesenvolvidas, e por isto mesmo mais descontentes consigo mesmas, a atitude de rebeldia juvenil, sendo natural e necessária, provoca choques inevitáveis com os defensores da ordem vigente.

A crise é estrutural, porque os problemas que coloca ante a universidade já não podem ser resolvidos no quadro institucional vigente. Eles exigem reformas profundas que a capacitem a aumentar suas matrículas, de acordo com as aspirações de educação superior da população e, ao mesmo tempo, a elevar seus precários níveis de ensino e de investigação. Como as estruturas vigentes não são cristalizações de modelos ideais, livremente escolhidos, mas resíduos históricos de esforços seculares para criar universidades dentro de condições adversas, nelas se fixaram múltiplos interesses que operam como obstáculos para sua transformação.

Conforme assinalamos, a crise tem também conteúdos intelectuais e ideológicos. Os primeiros, representados pelo desafio de estudar melhor a própria universidade a fim de conhecer, precisamente, as condicionantes a que está sujeita e os

requisitos para sua transformação. Os últimos, porque os próprios universitários se dividem em relação ao caráter destas transformações, uma vez que elas tanto podem contribuir para que a universidade opere, ainda mais eficazmente, como agente de conservação da ordem instituída, como para que se constitua em um motor da transformação da sociedade global.

MODERNIZAÇÃO REFLEXA E CRESCIMENTO AUTÔNOMO

As tensões e os traumas derivados desta crise múltipla já são suficientemente fortes para compelir cada universidade latino-americana a discutir sua própria forma e a propor-se caminhos de superação de seus problemas. Estes caminhos são redutíveis a duas políticas básicas, não apenas distintas, mas opostas, sustentadas com maior ou menor lucidez por todos os universitários. Uma delas é a da *modernização reflexa*, baseada na suposição de que, acrescentando certos aperfeiçoamentos ou inovações a nossas universidades, vê-las-emos aproximar-se cada vez mais de suas congêneres mais adiantadas até se tornarem tão eficazes quanto aquelas. A outra política, que designamos de *crescimento autônomo*, parte da suposição de que a universidade, como uma subestrutura inserida numa estrutura social global, tende a operar como órgão de perpetuação das instituições sociais, enquanto atua espontaneamente; e que só pode representar um papel ativo no esforço de superação do atraso nacional, se intencionaliza suas formas de existência e de ação com este objetivo.

A primeira política não exige esforços especiais para ser levada a cabo, seja no plano da criatividade intelectual, seja no das relações externas da universidade. A simples interação espontânea dos fatores dentro da universidade permite perfilar uma política modernizadora, através da qual alguns setores crescerão graças à impetuosidade de seus dirigentes e outros se atrasarão, por motivos opostos. A universidade, como resultado residual deste entrelaço, continuará existindo e exercendo seu papel tradicional como o fez até agora, inconsciente de si mesma e da sociedade à qual serve. Pode até experimentar melhoras em seus serviços, graças à generosidade de pro-

gramas internacionais e estrangeiros de assistência e financiamento, desde que aquiesça em adotar os modelos de estruturação que lhe forem propostos e em exercer os papéis de ensino, investigação e difusão que lhe forem prescritos.

A política de desenvolvimento autônomo exige, ao contrário, o máximo de lucidez e de intencionalidade, tanto em relação à sociedade nacional como em relação à universidade. E só pode ser executada através de um diagnóstico cuidadoso de seus problemas, uma planificação rigorosa de seu crescimento e uma escolha estratégica de objetivos, necessariamente opostos aos da modernização reflexa.

A política modernizadora aspira apenas a reformar a universidade de modo a torná-la mais eficiente no exercício de funções conservadoras dentro de sociedades dependentes e sujeitas à espoliação neocolonial. A política autonomista aspira a transfigurar a universidade como um passo em direção à transformação da própria sociedade, a fim de lhe permitir, dentro de prazos previsíveis, evoluir da condição de um "proletário externo" destinado a atender as condições de vida e de prosperidade de outras nações, à condição de um povo para si, dono do comando de seu destino e disposto a integrar-se na civilização emergente como uma nação autônoma.

Colocado em termos tão peremptórios, o problema da crise parece simples: tratar-se-ia de optar entre orientações tão contrastantes que um mínimo de identificação com os interesses nacionais levaria à maior parte dos universitários a decidir-se pelo crescimento autônomo. Entretanto, a questão é muito mais complexa, porque estas opções se oferecem não somente à universidade mas a toda a sociedade, exigindo que se decidam por um caminho ou por outro todos os setores influentes. Acrescente-se, ainda, que a opção autonomista afeta enormes interesses investidos, uma vez que a manutenção do *status quo* beneficia, naturalmente, os setores já favorecidos pela estrutura vigente e que sua alteração põe em risco, pelo menos, alguns de seus privilégios.

Significa que os problemas de renovação da universidade se enquadram dentro de opções que se abrem à própria sociedade nacional, dividindo-a em dois setores opostos. Os que propugnam por uma *atualização histórica* correspondente à que ex-

perimentamos na conjuntura da Independência, ao sair da condição de colônias de metrópoles tornadas obsoletas, para cair na condição de áreas de exploração neocolonial das nações pioneiras da industrialização. E os que propugnam pelo caminho oposto, da *aceleração evolutiva*, pela qual a América do Norte e o Japão, por exemplo, se constituíram em sociedades nacionais aspirantes ao desenvolvimento autônomo, pela integração na civilização industrial como economias independentes e como culturas autênticas.

Efetivamente, vivemos hoje uma conjuntura equivalente àquela dentro da qual amplos setores, dos mais influentes na tomada de decisões, já assumiram posição: aspiram a progressos parciais e reflexos como os experimentados no passado, quando nos tornamos consumidores dos frutos da industrialização alheia e não de suas sementes — tais como estradas de ferro, iluminação elétrica, automotores — exportados pelos grandes centros industriais. Devemos assinalar que as próprias universidades atuais da América Latina são também resultantes dessa modernização que as fez surgir ou as remodelou segundo o padrão napoleônico de organização do ensino superior. Em sua qualidade de transplantes, elas jamais foram autênticas, porque somente copiaram o modelo no que êle tinha de formal, sem procurar atender às funções que êle exercia, no contexto original, de transfiguração da cultura francesa.

Dentro da conjuntura atual, as forças conservadoras aspiram a uma nova modernização que acrescente àqueles progressos reflexos, o consumo de transistores e computadores, e que propicie também a renovação correspondente na organização das universidades. Isto é, sempre os frutos e não as sementes do nôvo saber e da nova tecnologia; e sempre de maneira a perpetuar a estrutura de poder e as camadas sociais por ela privilegiadas, ainda que o façam à custa da condenação das nações latino-americanas a perpetuar-se no papel de povos periféricos, dependentes e explorados, que tiveram até agora.

Também entre os universitários a opção modernizadora conta com muitas adesões, entre as quais se destacam a dos pessimistas que negam nossas possibilidades de superação do atraso em relação às nações plenamente desenvolvidas; a dos ingênuos que acreditam hoje, da mesma maneira como o acreditavam

nossos avós, que êste é um caminho de progresso contínuo; e, finalmente, a dos oportunistas que procuram apenas atender a seus próprios objetivos pessoais. Todos êles atuam na universidade como aliados internos dos que querem induzir a América Latina a uma nova atualização histórica.

Por tôdas estas razões, o problema da crise da universidade latino-americana deve ser exposto em têrmos mais precisos: trata-se de saber se é possível instituir uma universidade que sirva à transformação estrutural em sociedades cujas camadas dominantes não desejam mais que uma modernização reflexa que consolide, em lugar de debilitar, sua dominação. E se é possível conquistar a maioria dos corpos universitários para uma política de crescimento autônomo da Universidade, visando contribuir para que a sociedade nacional se encaminhe pela via da aceleração evolutiva.

A simples enunciação dêsse problema — que vem sendo colocado cada vez mais freqüentemente e da forma mais peremptória em tôda a América Latina — é sintoma de que estamos experimentando certas transformações substanciais em nosso modo de encarar nossas sociedades nacionais, nossas universidades e também nosso papel dentro de ambas. Estas transformações ideológicas não são gratuitas, mas, pelo contrário, correspondem a uma instância da conjuntura que atravessa a América Latina, da transição entre a condição de *atraso histórico* para a de *subdesenvolvimento*. No plano ideológico, esta transição se expressa por duas modalidades de consciência. A *consciência ingênua*, própria das nações historicamente atrasadas, que se caracteriza pela resignação com seu atraso e sua pobreza porque só é capaz de percebê-los como naturais e necessários. E a *consciência crítica*, correspondente à conjuntura do subdesenvolvimento, que se caracteriza por sua rebeldia contra o atraso, porque o percebe como antinatural e o explica como causado por fatores sociais erradicáveis.

Aos conteúdos da consciência ingênua, presentes na sociedade e na universidade, corresponde uma política de modernização reflexa; e aos conteúdos da consciência crítica, uma política de crescimento autônomo. Isto significa que uma luta está sendo travada entre os portadores destas duas concepções no quadro da sociedade global, como uma disputa para apropriar-se da universidade a fim de conformá-la segundo seus desígnios.

Significa também que o estado de subdesenvolvimento em que ingressamos por essa mutação ideológica, provocando um inconformismo cada vez mais generalizado em relação à sociedade, leva amplas camadas da população a questionar tôdas as instituições sociais, inclusive a universidade, indagando de cada uma delas se atua no sentido da superação do atraso ou de sua perpetuação.

A UNIVERSIDADE QUESTIONADA

É nestas circunstâncias que alterações ocorridas na sociedade global e refletidas sobre a universidade colocam-na em causa e lhe exigem uma redefinição que justifique sua forma de ser ou que se proponha transformá-la de acôrdo com as necessidades do desenvolvimento nacional. Em relação a êsse questionamento, todos os universitários são chamados a tomar posição. Mesmo os portadores de uma consciência ingênua, vendo desmascarados os conteúdos reacionários e exógenos desta, buscam redefinir sua postura para formular uma ideologia modernizadora explícita. Isto se comprova pelo fato de que mais ninguém defende a estrutura vigente da universidade que, ainda em sua forma menos arcaica, gera tensões insuportáveis. E também porque, até para prosseguir cumprindo suas funções tradicionais, a universidade deve alterar suas maneiras de ser e de atuar. A postura crítica também se modifica e amadurece ao ver-se desafiada a formular um projeto próprio de desenvolvimento autônomo, suficientemente explícito para fazer frente à postura modernizadora e que, não confiando mais na espontaneidade, se encaminha para a formulação de programas de renovação. Ela é, assim, compelida a definir-se simultaneamente em relação à sociedade e à universidade porque se vai tornando impraticável ser radical ou mesmo progressista em relação à sociedade sem sê-lo também dentro da universidade quanto a seus problemas de crescimento autônomo.

Poderia arguir-se que ninguém na universidade se opõe ao progresso autônomo; que êste é e sempre foi a meta dos universitários latino-americanos. Lamentavelmente êste é um argumento falacioso. A maioria de nossos docentes universitários

rios — e entre êles muitos dos mais renomados — mantiveram sempre uma atitude conservadora, ou, quando muito, modernizadora. Viveram e atuaram como personagens muito orgulhosos de suas pequenas façanhas, vendo a si mesmos como inteligências excepcionais e meritórias, só porque o eram no ambiente retrógrado em que viviam, vangloriando-se das instituições que criavam, precisamente por sua vinculação e dependência em relação a centros universitários estrangeiros dos quais constituíam meros apêndices. Ainda hoje é freqüente tal atitude na América Latina e é nela que se baseia a política modernizadora, que argumenta incansavelmente sôbre as vantagens dos aperfeiçoamentos parciais atingidos com ajuda externa, mas que está cega para o estreito alcance de suas aspirações. Para avaliar esta estreiteza basta considerar que se as universidades latino-americanas recebessem, nos próximos vinte anos, ajuda estrangeira vinte vêzes superior à que obtêm agora para programas modernizadores, ao final dêste prazo se encontrariam na mesma situação atual de atraso relativo com respeito às grandes universidades do mundo moderno.

A nova consciência que se tornou possível na América Latina, neste momento de transição do estado de atraso histórico ao de subdesenvolvimento, tanto nos alarga a visão como nos coloca novas questões. Adverte-nos dos riscos da modernização reflexa, porque nos torna mais exigentes para conosco mesmos e para com o contexto internacional em que nos inserimos. Apesar de menos pobres e atrasados do que o fomos em qualquer momento anterior, estamos mais rebelados em relação à ignorância e à penúria, reduzidas, porém não erradicadas, e sem perspectivas de serem superadas em prazos previsíveis. Também esta nova consciência crítica é a que nos leva a ver o existente como não natural e desnecessário e nos faz interpretá-lo como o resultado de opções errôneas que procuravam atender aos interesses minoritários da classe dominante, em detrimento da população total. É ela ainda que não nos permite satisfazer-nos com os progressos parciais de natureza reflexa que antes — e ainda hoje — pareciam desejáveis a tantos. É ela, enfim, que nos exige a formulação de um projeto próprio de auto-superação que abra, a nossas sociedades, perspectivas de ingresso na civilização emergente, através da aceleração evolu-

tiva, como povos que existem para si mesmos e não para servir aos designios estranhos e à prosperidade alheia.

No entanto, cabe perguntar se será possível transfigurar a universidade, não por efeito de uma transformação prévia e revolucionária da sociedade, como sempre aconteceu, mas como uma antecipação que a transforme em alavanca de aceleração evolutiva. Esta questão geral traz implícitas várias outras mais concretas. Podem as nações subdesenvolvidas ter universidades desenvolvidas? Podemos financiar com os poucos recursos do subdesenvolvimento a implantação de melhores universidades? Que tipo de organização deve corresponder às universidades empenhadas na luta por um desenvolvimento nacional autônomo? Será possível, com base na instituição do autogoverno e explorando as contradições da própria clientela universitária, reestruturá-la para servir antes à mudança que à preservação da estrutura social vigente?

Numa resposta preliminar e limitada a estas indagações, desejamos assinalar que nossas universidades são, provavelmente, muito mais eficazes como órgãos de preservação do *status quo* do que seria necessário. Conseqüentemente, têm diante de si uma margem inexplorada de possibilidade de ação renovadora. Isso supõe que nossas responsabilidades na manutenção do atraso em nossos países sejam maiores do que nos agradaria admitir. Realmente, foi em nossas universidades que se formou a maior parte dos quadros da classe dominante, que conduziu a América Latina pelo descaminho da atualização histórica, ao mesmo tempo em que outras nações, surgidas mais tarde, adiantaram-se a nós, progredindo pela via de aceleração evolutiva. É certo que nossa classe dominante não perdeu muito ao orientar-se pelo primeiro caminho, uma vez que através de décadas conseguiu desfrutar de um alto nível de vida. O patronato, no exercício da exploração econômica, e o patriciado no desempenho de cargos públicos, não somente enriqueceram, como também legaram bens e regalias a seus descendentes, através de gerações. O povo é que foi excluído do processo, porque se viu compelido a exercer o papel de "proletariado externo" dos núcleos centrais de um sistema econômico de base mundial, destinado a manter com seu trabalho os privilégios da classe dominante nativa e os lucros de seus sócios estrangeiros.

Nossos próprios esforços para conhecer a realidade física e social de nossos países foram, provavelmente, menores do que poderiam ter sido, e as maiores contribuições neste campo inem sempre foram dadas pelas universidades. Isto se pode comprovar pelo fato de que, em diversos ramos do saber, os universitários latino-americanos contribuíram menos para o auto-conhecimento da realidade nacional do que cientistas e pensadores estrangeiros. Ainda hoje, a produção científica latino-americana em relação à sua própria realidade é menos copiosa e, talvez, também menos valiosa do que a alienígena. Quem queira conhecer-nos, aqui ou em qualquer outro lugar, terá que recorrer antes à bibliografia estrangeira que à nacional, nas diversas disciplinas científicas.

Mesmo a militância estudantil, tida como a grande bandeira de nossa rebeldia e combatividade, pela generosidade com que a juventude universitária se empenha nas lutas pela liberdade e pelo progresso, fêz menos, provavelmente, do que poderia ter feito se estivesse comprometida numa luta realmente revolucionária. Efetivamente, a militância estudantil não chega nem sequer a consolidar um número considerável de pessoas nas posições radicais da juventude. A imensa maioria de nossos estudantes uma vez formados, se convertem em cidadãos dóceis e em profissionais eficazes na defesa da ordem vigente, com tôdas suas desigualdades e injustiças. Um analista malicioso até poderia estimar que a militância estudantil, do modo como a praticamos, corresponde a um treinamento que os donos do poder se permitem proporcionar às novas gerações, na sua etapa de formação, para melhor adestrá-los no exercício de suas futuras funções de custódios do regime.

Que fazer nestas circunstâncias, se tantos professores são cúmplices da ordem instituída e agentes do conservadorismo e se a maioria dos jovens, cumprida sua rebeldia juvenil, também se acomodam? Esta questão básica nunca poderia ser proposta pela consciência ingênua; contudo, uma vez postulada pela consciência crítica, exige uma resposta. O que nos cabe fazer como intelectuais e como universitários é, em primeiro lugar, explorar até o limite extremo a consciência que se tornou possível para o diagnóstico da sociedade e da universidade e para a formulação de uma estratégia para a luta nacional contra todos os fatores que conduzem à atualização histórica. Em segundo

lugar, entregarmo-nos a uma militância que permita levar à prática aquela estratégia, conduzindo a luta na universidade não como uma barricada isolada, mas como nosso setor de combate, no qual devemos antecipar tôdas as transformações estruturais realizáveis e que contribuam à renovação da sociedade global. Nossa meta como universitários é fazer da ação docente e estudantil uma ponta de lança voltada tanto contra a universidade obsoleta e os que a queiram assim, como contra nossas sociedades atrasadas e os que estão conformados com seu atraso.

A partir desta tomada de posição, já não será possível ao universitário ter uma postura progressiva com relação à sociedade — geralmente utópica e desligada de qualquer compromisso militante — sem definir uma posição correspondente em relação à universidade. Esta nova postura tornou-se imperativa para todos porque, querendo ou não, por ação ou omissão, estamos assumindo responsabilidades na luta que se trava para conformar a universidade à nação — segundo um projeto próprio e global de crescimento autônomo — ou para servir a interesses anti-históricos e exógenos que sabem precisamente que tipo de universidade lhes convém para a América Latina, a fim de que esta continue sendo um apoio à sua dominação e prosperidade.

UNIVERSIDADE E POLÍTICA

A crise de nossas universidades sòmente pode ser entendida no âmbito da crise geral que divide internamente as sociedades latino-americanas, submetidas a pressões opostas: dos que querem induzi-las à atualização histórica e dos que querem elevá-las à aceleração evolutiva. Estas pressões se exercem sòbre tôdas as instituições, porém de modo particularmente grave sòbre as universidades, dividindo seus corpos acadêmicos em grupos contrapostos e desencadeando o terrorismo cultural sòbre as mais autênticas e eficazes.

O cisma interno já não opõe os universitários uns aos outros dentro das linhas do pluralismo republicano, mas conforme a sua posição modernizadora ou autonomista. A primeira está representada, nos corpos acadêmicos, por dois tipos de

professôres: o velho *magister* tradicionalista que professa um ideário mítico em nome do qual faz tudo para perpetuar a forma atual da universidade; e o *acadêmico modernizador* que se deixou conquistar por centros exógenos de influência e acredita que obterá vantagens da ajuda estrangeira, sem pagar preço algum por ela. Os primeiros, como uma sobrevivência do passado, desaparecerão no fluxo geracional. Os últimos, se não forem conquistados para uma consciência crítica em relação à nação e à universidade, tenderão a atuar como agentes de vontades externas, que expressam interesses opostos aos de seus povos. A posição autonomista é representada pelos professores e estudantes portadores de uma consciência crítica que os adverte sôbre os riscos da modernização e os desperta para a luta pelo desenvolvimento autônomo da sociedade nacional e da universidade.

Enquanto ou onde se mantém vigente o regime liberal, a universidade consegue impor um *modus vivendi* às instituições reguladoras da ordem, preservando certo grau de autonomia. Sempre que se rompe a legalidade democrática, entretanto, ainda que a universidade se imponha uma atitude reservada, evitando contatos com os corpos governamentais, êstes terminam por entrar em choque com ela. Então suas casas de estudo são invadidas, seus professores e estudantes perseguidos, encarcerados e muito dêles expulsos de seus países. O caráter reiterativo destas crises não permite a nenhuma universidade consolidar-se porque, quando uma delas consegue desenvolver, através de esforços ingentes, uma massa crítica mínima de recursos humanos e materiais para o exercício adequado de suas funções, justamente sôbre ela recai a ação repressiva. Assim, a períodos de trabalho fecundo se sucedem fases de conflagração, depois das quais se tem que retomar as obras interrompidas e as instituições degradadas para refazê-las e restaurá-las.

Repetem-se, desta maneira, na América Latina de hoje, algumas daquelas conjunturas críticas que convulsionaram as universidades do passado, no curso das quais surgiram novos modelos de estruturação universitária. Na mais grave destas crises, correspondente às revoluções liberais, a luta se travava entre os representantes de um saber nôvo, contemporâneo da civilização industrial que emergia, e os guardiães eclesiásticos da universidade tradicional. Êstes conflitos assumiram formas diferentes

nos diversos países. Em todos êles, entretanto, o nôvo saber conquistou a cidadela conservadora e a transfigurou simultâneamente com a transformação revolucionária de tôdas as instituições, para servir a novas estruturas de poder.

Tendo vivido, reflexamente, êsse processo, copiando, depois de cristalizados, os novos modelos de organização universitária, estamos chamados a vivê-lo hoje, diretamente. Porém já não nos enfrentamos apenas com as dissidências internas da universidade. Lutamos contra fôrças externas que, no seu desespêro para manter as estruturas vigentes de poder, julgam necessário fazer calar e paralisar a universidade. Nossos contendores já não são os clérigos, mas os militares formados também fora dos meios acadêmicos e igualmente submetidos a influências estranhas à universidade. São êsses militares de nôvo tipo que, ao impor sua tutela sôbre a nação, se lançam com tôda a fúria contra as universidades como um dos alvos preferidos de sua ação repressiva, porque as definem como intrinsecamente subversivas. Já é notório que êstes profissionais da subversão das instituições polítics não podem admitir outra ordem de subversão que não seja a sua, identificam na universidade um centro renovador que deve ser erradicado a qualquer custo porque não podem impedir que ela se volte contra a ordem vigente no que tem de retrógrada, de injusta, de desigual e de incapaz de progresso. Nestas condições, tornam-se mais tensos os conflitos entre os novos mantenedores do *status quo* e tôdas as fôrças virtualmente rebeldes, inclusive — e as vêzes até principalmente — a universidade.

A intervenção dêstes chefes militares na vida política latino-americana decorre, essencialmente, do fracasso das classes dominantes nativas que, ao não conseguirem assegurar um mínimo de progresso autônomo a suas sociedades, se tornaram incapazes de preservar as instituições republicanas. Diante de eleições que fatalmente perderiam — devido ao descontentamento da população e a emergência de novas lideranças reformistas ou revolucionárias que lhe disputam o poder — a velha classe se alia aos militares para impor regimes de exceção. Êstes se constituem como uma entidade nova na vida política da América Latina porque não são identificáveis com as antigas autocracias militares, pelo caráter nacionalista e até mesmo progressista de algumas delas em relação ao perfil retrógrado

dos novos governos militares. Sua característica predominante é a falta de compromisso para com o progresso e a autonomia nacional, que êles sacrificam sem o menor escrúpulo ao único valor a que efetivamente rendem culto: a preservação da velha ordem institucional e principalmente de seus sustentáculos econômicos: o latifúndio rural e a liberdade de movimento para as grandes companhias internacionais.

Sua função efetiva é a de agentes internos de programas de atualização histórica da América Latina dirigidos pela América do Norte em nome do combate ao comunismo; porém destinados, na realidade, a defender seus interesses invertidos num sistema de intercâmbio e de espoliação que nos condena ao atraso, mas que lhe é altamente lucrativo.

Este descomprometimento para com o progresso e a autonomia nacional aproxima antes as autocracias regressivas da América Latina às ditaduras ibéricas do que das de tipo nazi-fascista. Estas últimas, apesar de seu caráter reacionário, se preocupavam, de certa forma, com o progresso social e com o desenvolvimento nacional autônomo e se opunham aos centros de poder tradicional do imperialismo. As de tipo ibérico são simplesmente um mecanismo despótico de controle do poder para preservar, a qualquer custo, os privilégios de uma minoria nacional retrógrada, à custa da condenação de seus povos a se eternizarem no atraso e na penúria.

Tais são os regimes regressivos que se multiplicam pela América Latina, apresentando-se como procedimentos preventivos contra a ameaça comunista. Mas implantando-se, efetivamente, para evitar que a vontade generalizada de reforma e as aspirações de progresso das populações latino-americanas encontrem formas de exercer-se democraticamente.

Estas características das ditaduras regressivas as opõem aos universitários, fazendo de estudantes e professores, de um lado, e dos hierarcas militares, de outro, contendores irreduzíveis. Esta oposição tornou-se frontal a partir do fim da guerra, quando os militares latino-americanos, sôzinhos e privados da ajuda da intelectualidade de seus países, tiveram que redefinir seu papel e sua função dentro de uma conjuntura mundial que mudara radicalmente e que propiciava certos movimentos de reforma institucional e de emancipação em relação à exploração neocolonial.

É fácil imaginar a perplexidade desses militares ao ver transfigurar-se a conjuntura internacional de múltiplas potências hostis umas às outras, que permitiam certa liberdade de manobra, para dar lugar à hegemonia mundial norte-americana do após-guerra que tornou aparentemente inevitável a integração da América Latina na sua esfera de poder, como área neocolonial.

Maior ainda foi sua perplexidade diante do obsoletismo de suas armas e táticas em face de novas formas de guerra, sobretudo a termonuclear, que implicavam conteúdos técnico-científicos e custos financeiros infinitamente superiores às possibilidades de seus países. É diante dessa situação nova que os militares da América Latina, tendo que redefinir seu papel, se viram atraídos pelas campanhas de "doutrinação" realizadas pela América do Norte para convertê-los em tropas locais colocadas a seu serviço. A partir daí, se foi forjando uma nova concepção estratégica que aponta a subversão comunista internacional como o inimigo fundamental a ser combatido; que reserva às forças armadas latino-americanas o papel de tropas auxiliares da luta anti-subversiva; e que define como subversão qualquer movimento político ou social que tenda a promover as reformas estruturais indispensáveis para que às nações latino-americanas também se abram perspectivas de desenvolvimento autônomo e continuado.

A separação tradicional entre militares e universitários — graduados em diferentes escolas superiores e submetidos a influências distintas — facilitou um isolamento crescente entre as concepções de uns e outros em relação à nação e à conjuntura mundial na qual ela vive seu destino e a seus respectivos papéis sociais e políticos. Nestas circunstâncias, precisamente na etapa em que na América do Norte as forças armadas se aproximaram mais das universidades, na convicção de que somente ali encontrariam os quadros de alto nível científico e tecnológico para atingir seus objetivos, na América Latina os militares e os universitários entraram em conflito aberto. Estas duas posições não são, na realidade, opostas, mas complementares, dentro de uma estratégia geral que define previamente o papel das forças armadas nas áreas cênicas e nas periféricas. A aceitação passiva de uma posição periférica é o que impossibilita aos militares latino-americanos a percepção do valor estratégico da ciência e da tecnologia que se cultivam nas uni-

versidades. Concebendo-se a si mesmos como forças auxiliares que somente necessitam adestrar-se para manobrar material importado, vêem as universidades de seus países como instituições supérfluas e como meros focos de agitação subversiva.

Uma aproximação entre êsses dois segmentos da sociedade talvez tivesse sido possível, uma vez que um número crescente de universitários manifestava a disposição de utilizar os recursos de educação e de investigação das universidades para a luta contra o atraso de seus países e que muitos militares de orientação nacionalista, ainda que direitista, aspiravam a formular um projeto próprio de desenvolvimento nacional autônomo. Entretanto, jamais se aproximaram, e até se separaram ainda mais quando as esquerdas passaram a proclamar, baseadas na experiência cubana, que todos os militares eram irrecuperáveis para a democracia. Nestas condições de distanciamento é que muitos dos professores e cientistas mais respeitados por sua luta contra o atraso, assim como diversos militares de orientação nacionalista e progressista, acabaram sendo proscritos das universidades e das forças armadas cujos chefes foram conquistados pela "doutrinação" norte-americana.

Estas duas concepções opostas foram amadurecendo desde as formas mais primárias até processos ativos que se manifestam em choques dramáticos entre estudantes e professores desarmados, porém concebidos como extremamente perigosos, e militares superarmados, que se definem como defensores da ordem vigente. No seu empenho por mantê-la intacta, desencadeiam golpes preventivos, invadem universidades e, sobretudo, fecham justamente aquelas nas que melhor se cultivavam a ciência e a tecnologia. Este desencontro foi agravado nos últimos anos e já são tantas as intervenções militares em universidades que, hoje, há um número maior de cientistas e estudiosos latino-americanos de alta qualificação fora de seus países, devido à perseguição política, que por outra causa qualquer, inclusive a tão discutida fuga de cérebros. Na realidade, as nações latino-americanas estão sofrendo uma sangria de intelectuais, cientistas e técnicos das mesmas proporções que a ocorrida na Espanha no passado e que submergiu suas universidades numa mediocridade da qual até agora não conseguiram recuperar-se. Esta intelectualidade expulsa de seus países, precisamente a mais independente e criativa, foi formada através

de décadas de esforços e à custa de enormes investimentos nacionais. Sua perda definitiva seria um dano irreparável.

Devemos assinalar, entretanto, que os militares da América Latina não constituem um bloco monolítico e sem fissuras. Há entre eles alguns oficiais receptivos à consciência crítica e à busca de soluções para a dependência e o atraso. O que lhes confere o aspecto de "rebanho de ovelhas" é a organização hierárquica a que estão submetidos, que não lhes permite expressar opiniões divergentes à ideologia imposta pelos norte-americanos. Por esta razão, hoje mais do que antes, cabe aos intelectuais aproximar-se dos militares a fim de quebrar o isolamento, tão negativo para eles como para nós; para descobrir os oficiais que nos podem ajudar no diagnóstico dos problemas nacionais e na formulação de estratégias comuns de luta contra as forças internas e externas que condenam nossos povos ao atraso e a miséria. As atitudes de reserva e de afastamento entre intelectuais e militares progressistas servem apenas aos objetivos de colonização cultural dos norte-americanos.

RECOLONIZAÇÃO CULTURAL

Este êxodo de professores insere-se tanto no âmbito dos conflitos políticos entre universitários e militares que constituem sua causa principal, como no âmbito da campanha de colonização cultural da qual a América Latina está sendo objeto. Realmente, os professores expulsos vão, na sua maioria, para a América do Norte, juntando-se aos milhares de técnicos e professores que as universidades e os centros de investigação daquele país atraem diretamente com sua rica escala de salários e com as facilidades que proporcionam à atividade criadora. Em certos casos, como acontece hoje com o Brasil, este êxodo ainda é agravado pela substituição dos professores que emigram, por toda espécie de agentes oficiais de programas norte-americanos de assistência e de ajuda que, em funções docentes, assistenciais e policiais, "modernizam" nossas universidades.

Ninguém ignora que uma série de órgãos internacionais e nacionais de outros países têm, hoje, idéias muito precisas sobre o tipo de universidade que nos convém; sobre a investigação

que nos cabe realizar e sôbre a natureza de ensino que devemos ministrar.

As atitudes assumidas pelos universitários latino-americanos ante êste perigo podem ser classificadas, básicamente, em dois tipos: uma puramente "evitativa", que consiste em denunciá-lo através de atos de indignação moral e cívica; e outra cosmopolita, que argumenta com a pobreza e as dificuldades existentes para atender os requisitos mínimos do desenvolvimento cultural propugnado por uma complementação internacional que permita receber as generosas doações que se oferecem. Tanto o simples isolamento que encerra nossa universidade em si mesma aumentando o desnível cultural em que nos encontramos, como a atitude aberta e ingênua que permite e até inspira a uma integração sem o conhecimento dos objetivos e das intenções que há por trás dessas possíveis ajudas, são posições suicidas para a universidade.

Quando se pensa na generosidade com que fundações, banqueiros e governos estrangeiros oferecem empréstimos dádivosos e patrocinam investigações, enviam especialistas solícitos em dar conselhos e promovem conferências interamericanas nas quais a integração interuniversitária atinge o mesmo nível de importância que os problemas do mercado comum ou da defesa continental, cabe perguntar: que há por trás de tudo isso? E se não é possível afirmar que tôda e qualquer ajuda e tôdas as intenções são intrinsecamente negativas, nem que tôdas as reformas propiciadas sejam totalmente inconvenientes, é indispensável admitir que elas têm conteúdos políticos não explícitos.

A única forma de responder a esta política internacional de colonização cultural é realizar uma análise séria de tôda sua fachada generosa, que trate de revelar seus propósitos ocultos e, principalmente, formular explicitamente o modêlo de universidade que convém a nossos países baseado num estudo objetivo e realista dos problemas do ensino superior e da investigação científica e tecnológica que enfrentamos.

Um argumento muito utilizado em favor da aceitação da ajuda externa é o daqueles que dizem que, se nós a desprezamos, as universidades latino-americanas teriam que paralisar quase tôda a atividade científica que realizam, porque a mesma depende quase que totalmente dessa ajuda. Disso se depreende,

por um lado, que nossas universidades estão incorporadas a um sistema internacional de investigação com uma função subalterna bem definida; e, por outro, que os financiamentos externos se fazem em cumprimento de um programa que expressa uma política deliberada em relação a nós.

Seria muito ingênuo pensar que os Estados Unidos da América, tão hábeis e frios em toda sua ação internacional — embora tantas vezes desastrosos — deixem um campo de atividades, de importância tão decisiva como o da atividade científica e o da vida universitária, entregue ao acaso das ações desconexas e improvisadas de diversos organismos públicos e privados. Tudo indica que estes organismos estão relacionados por pactos e que atuam mancomunadamente num esforço conjunto de colonização cultural de toda a América Latina. Tudo indica, além disso, que os planos de reforma universitária, formulados ou inspirados por técnicos de tais organizações, respondem a intenções bem conhecidas para eles, embora não explícitas para nós. É indispensável enfatizar que a única maneira de responder a esta política internacional em relação a nós é têmos, nós mesmos, uma política igualmente lúcida em relação a eles.

Somente por este caminho poderemos alcançar, em tempo previsível, aquêlo grau mínimo de maturidade científica que nos permita experimentar um desenvolvimento autônomo da cultura nacional. Só assim seremos capazes de criar, um dia, a universidade de que necessitamos: uma universidade orgânicamente estruturada, que atenda a nossas carências. Para isso devemos orientá-la, não para um desenvolvimento reflexo como o que resultaria de projetos alheios, mas para um desenvolvimento que parta da formação de projetos específicos que correspondam a nossas aspirações de auto-superação e de progresso autônomo.

Estes problemas são muitas vezes discutidos em termos de um dilema falacioso representado pela opção entre atitudes nacionalistas e cosmopolitas. A primeira é definida como uma atitude temerosa e evasiva frente aos contatos externos e, seu oposto, como uma posição aberta à convivência igualitária com a comunidade universitária internacional, unicamente dedicada à ampliação do saber e a sua aplicação ao progresso comum. Cabe formular aqui duas observações: o nacionalismo não é

uma estreiteza "chauvinista" mas pode, ao contrário, conciliar-se perfeitamente com uma atitude madura de convivência internacional. Por outra parte, o cosmopolitismo não corresponde a uma amplitude de visão que conduziria a uma convivência mutuamente igualitária numa comunidade internacional do saber. O nacionalismo é, para a América Latina, a consciência de que seu atraso e sua pobreza não são fatos naturais e necessários e que só persistem porque são lucrativos para certos grupos internos e externos. É também a consciência de que o subdesenvolvimento resulta do modo de implantação e de organização das sociedades nacionais como projetos forâneos destinados a servir menos a seus próprios povos que a outros. Correspondem, além disso, à percepção de que as relações latino-americanas no contexto mundial, segundo a orientação que se lhes dê, podem contribuir tanto para eternizar o subdesenvolvimento como para superá-lo.

Esta consciência começa a manifestar-se hoje na América Latina, da mesma maneira como amadureceu anteriormente em cada nação moderna, na medida em que ela se consolidava como um estado nacional, capaz de dirigir seu próprio destino, de propor-se um programa próprio de ação, tentando atender às condições de sobrevivência e de seu progresso entre os demais povos.

A esta consciência corresponde uma posição universitária que precisa ser alcançada como requisito prévio do desenvolvimento, tal como aconteceu na França, na Alemanha e no Japão. Esta posição é a afirmação da nação como o quadro dentro do qual cada povo vive o seu destino em convivência com os outros povos, mas sem se permitir servir de condição de existência e de prosperidade para ninguém à custa de si mesmo e a afirmação de que a universidade é um instrumento da nação no seu esforço de autoconstrução.

O cosmopolitismo é, para os latino-americanos, a atitude oposta, de miopia e de complexo de inferioridade em relação aos conteúdos nacionais de sua cultura e de exaltação em relação aos povos adiantados e de ingenuidade ou de complacência diante do caráter espoliativo dos vínculos de dependência externa. Esta atitude, seja ingênua ou seja lúcida, conduz seus defensores a atuar, na universidade e na sociedade, como agentes de interesses estranhos e alheios. Os ingênuos operam como

auxiliares espontâneos da colonização cultural que recebem como honorários o reconhecimento, fora do país, de seus méritos intelectuais ou, apenas, de sua “imparcialidade” e “amplitude de visão”. Os lúcidos são instrumentos conscientes da colonização cultural e, de fato, pertencem ao contexto ao qual servem, ainda que sejam nativos. Quando estrangeiros, são nacionalistas a seu modo e com sinal inverso.

A presença e a multiplicação de pessoas com esta posição nas universidades latino-americanas é uma consequência natural, ainda que não inevitável, da própria condição de dependência de nossas sociedades. Porém é efeito de dois agentes causais: a) a campanha sistemática de doutrinação dos quadros universitários e sua ligação a programas forâneos; e b) a ausência de uma consciência crítica generalizada que se capacite para ganhar a lealdade de cada universitário para seu próprio povo e para desmascarar as posições cosmopolitas que atentam contra êle, tanto pelo que podem representar como prestação de serviços e desígnios alheios, como pelo fato de que constituem perdas de inversões nacionais realizadas com escassos recursos.

Conforme assinalamos, os altos quadros científicos e intelectuais de uma nação — e entre êles temos que incluir a totalidade da docência universitária — são o produto final de um longo e oneroso processo formativo que somente ao concretizar-se, como multiplicadores culturais, atingem seu objetivo social último. A perda dêstes multiplicadores pelo êxodo de cientistas e técnicos atraídos por melhores condições de trabalho e por salários mais altos no exterior, ou por sua ligação como participantes de programas forâneos de investigação e de ensino, é um dano excessivamente oneroso para a universidade e para a nação para que possa ser realizado sem sanções ou, pelo menos, sem uma condenação moral explícita de tôda a comunidade universitária.

Lamentavelmente, o grau de consciência atingido na América Latina é baixo em relação a êste problema. É comum vermos cientistas e técnicos, recém-chegados do exterior, mostrarem desprezo por suas universidades atrasadas que no seu modo de ver não estão à altura de merecer suas contribuições porque não lhes dão recursos para que as desenvolvam à perfeição. Nenhum dêles se sente responsável por êste atraso nem, muito

menos, solidário com a luta por sua superação. Simplesmente esperam que as autoridades universitárias encontrem modos e meios de proporcionar-lhes as condições que tinham fora e julgam como um direito que lhes deve ser proporcionado.

Muitas dessas pessoas, principalmente as que permaneceram no exterior um tempo suficientemente longo para desnacionalizar-se, são um acervo perdido. No caso de que regressem a uma universidade de seu país, tendem preferentemente a desencaminhar a outros integrantes desta do que a recuperar-se.

Em outros casos, uma formação científica deformada pela universidade de origem e completada em universidades estrangeiras, sob a orientação de programas forâneos, pode levar aos resultados desnacionalizadores já vistos, isto é, inabilitar a um jovem cientista para um trabalho fecundo em seu próprio país, porque a temática de seus estudos ou os equipamentos e laboratórios que eles requerem se encontram somente no exterior. Com tais procedimentos, as nações subdesenvolvidas, consciente ou inconscientemente, ajudam o desenvolvimento do saber e do progresso das nações adiantadas, exportando o capital mais precioso e mais escasso de seu país, que é a mão-de-obra altamente especializada.

Uma posição crítica em relação ao cosmopolitismo não pode cair, entretanto, na deformação do patrioteirismo e da estreiteza. A ciência é, de fato, uma empresa humana universal, não suscetível de ser compartimentada; nenhuma atividade científica pode, por isto, ser cultivada no isolamento, sem contato e sem convivência com a comunidade científica internacional por parte dos especialistas, em cada campo do saber. Esta comunidade é a única capacitada para apreciar o mérito do trabalho científico e para aceitar, absorver ou rechaçar as novas contribuições ao conhecimento. Nestas circunstâncias a comunidade externa é indispensável e deve ser exercida através de todas as formas de cooperação. Para isso é necessário, ainda, criar previamente — como resultado de um esforço intencionalmente conduzido — o núcleo local do saber com a massa crítica mínima que o torne auto-suficiente e criativo no plano nacional,

que lhe imprima a qualidade necessária para que seja admitido na convivência com outras universidades como parte integrante da comunidade científica internacional; e que o faça com independência de critérios e com lucidez na definição do caminho pelo qual a universidade pode servir a seu próprio povo e não a interesses alheios.

I

Modelos Estruturais de Universidade

TÔDAS AS grandes estruturas universitárias do mundo moderno podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, somente inteligíveis como resultantes de seqüências históricas singulares. Elas são, na verdade, subprodutos reflexos de um desenvolvimento social global que não se fez a partir da universidade para o qual ela contribuiu secundariamente. Pelo contrário, este desenvolvimento, uma vez alcançado, atuou sobre as universidades, provendo-as de recursos e exigindo-lhes novos serviços.

As nações subdesenvolvidas cabe enfrentar a tarefa totalmente distinta de criar uma universidade que seja capaz de atuar como motor do desenvolvimento. Cumpre-nos perguntar, entretanto, se é possível inverter aquela seqüência, isto é, criar uma estrutura universitária que não seja reflexo do desenvol-

vimento atingido pela sociedade, mas que seja ela um agente de aceleração do progresso global da nação.

Teòricamente esta é uma tarefa realizável, já que as instituições sociais não somente contribuem para a manutenção das estruturas vigentes nas quais se encontram inseridas, mas também podem contribuir, em certas circunstâncias, para a alteração dessas estruturas, exercendo uma ação renovadora. Isto porque, os poderes de modelação da sociedade total sòbre a universidade não são puramente mecânicos, mas admitem certas alternativas, como se pode ver pelo fato de que as universidades do mundo atingem graus muitos distintos de suficiência no cumprimento de suas funções fundamentais e apresentam, correlativamente, ampla gama de variações estruturais e funcionais. Isto justifica um esforço consciente para refazer as universidades tendo como meta dar-lhes a função adicional de não ser o reflexo do subdesenvolvimento geral, mas um dos motores de aceleração do desenvolvimento.

1. ESTRUTURA, FUNÇÃO E DISFUNÇÃO

Para tornar claros os obstáculos institucionais, que dificultam às universidades o cumprimento de seu papel e de suas responsabilidades para com a nação, é necessário realizar um estudo comparativo das diferentes estruturas universitárias. Este estudo será procedido como um enfoque teórico que opera a nível de modelo e tem por objetivo estabelecer os padrões fundamentais de organização, funcionamento e alteração das universidades. Tais modelos, enquanto instrumentos conceituais de análise, não coincidirão, naturalmente, com as universidades concretas, a não ser nas suas características mais gerais. Facilitarão, porém, sua compreensão num nível mais alto que o meramente histórico-descritivo, porque permitirão destacar tanto suas peculiaridades como suas uniformidades em relação ao modelo teórico. Por esta razão é que se falará da universidade francesa, alemã, inglesa, norte-americana, russa ou latino-americana como modelos conceituais genéricos não coincidentes, em seus detalhes de organização, com cada uma das universidades concretas classificáveis nestes padrões, porém suficientemente

específicos para caracterizá-las como distintas concretizações de um mesmo modelo básico.

Por estrutura universitária entende-se o conjunto e a integração dos órgãos através dos quais as universidades cumprem suas funções. Na análise destas estruturas temos que prestar atenção tanto aos seus componentes, como às conexões que os integram em sistemas capazes de exercer certas funções através de modos padronizados de ~~ação~~ *orientação* orientados para atingir certos fins.

Um símile mecânico de estrutura é dado, por exemplo, pelo motor de um automóvel que só funciona quando seus componentes estão conectados de determinada maneira. Se tal motor está desconectado, mesmo que conserve tôdas suas peças não é realmente uma estrutura e se está conectada erradamente, também não o é. Estrutura, neste caso, é o conjunto articulado de componentes que permitem a um motor funcionar como tal e movimentar um carro.

Da mesma maneira, no caso das universidades há órgãos e conexões que os unem: existem cátedras, centros, institutos, escolas, faculdades e diversos procedimentos que os põem em movimento, tais como: a matrícula, as aulas, as carreiras, os *curricula* e da mesma maneira os papéis reciprocamente ajustados de estudantes e professores. Mas são, principalmente, as articulações de tôdas estas atividades universitárias com certas necessidades da sociedade que fazem delas requisitos para a perpetuação da ordem social global.

As estruturas têm certos atributos gerais que devem ser considerados independentemente de suas formas como, por exemplo, suas qualidades de rigidez ou de flexibilidade, que facilitam ou dificultam a adaptação a distintas situações e que conduzem à correção ou ao agravamento de desvios e deformações.

As estruturas estão organicamente integradas quando suas partes se coordenam umas com as outras guardando um equilíbrio interno que lhes permite atuar e crescer harmoniosamente. Estão, ao contrário, enquistadas, quando seus componentes perdem as relações mútuas com o conjunto para crescer como quistos à custa da substância comum e do desmembramento da totalidade.

As relações estruturais internas e externas são funcionais quando estas estruturas cumprem os papéis que delas se espera em relação à perpetuação ou alteração do sistema social, de acôrdo com o progresso da sociedade em que se encontram. São disfuncionais, pelo contrário, quando descuidam aquêles papéis e, também, quando, por desvios de sua própria orientação, perpetuam situações anacrônicas, dificultando as mudanças adaptativas e progressistas.

No caso de instituições criadas intencionalmente, verifica-se ainda a circunstância adicional de que seus modelos teóricos, ao implantar-se no mundo das coisas, sofrem, necessariamente, certos ajustamentos que podem deformá-los em maior ou menor grau, o que torna necessário proceder à análise periódica da correspondência entre o padrão conceitual básico e as formas que assumiu ao concretizar-se.

Nestas análises devemos sempre recordar que os modelos teóricos são utopias que se testam no exame de suas potencialidades hipotéticas para atender melhor às funções que dêles se esperam. E as formas reais se testam pelo diagnóstico de seu caráter funcional ou disfuncional. Quando a disfuncionalidade é episódica, as estruturas podem voltar ao modelo ideal através de reajustamentos ou extirpações de componentes enquistados. Entretanto, quando o retorno ao modelo original não conduz a nenhuma solução, porque êste já não atende às exigências de uma sociedade que se transformou ou que quer se transformar, o que se impõe é a criação de um nôvo modelo utópico, que inspire a configuração de novas estruturas mais capazes de atender às aspirações da sociedade.

As estruturas universitárias atuais, enquanto produtos histórico-residuais, refletem menos as aspirações dos projetos originais de seus criadores que suas relações com a sociedade total na qual estão inseridas e as vicissitudes do desenvolvimento desta e dos acontecimentos históricos que mais a afetaram. Tôdas estas contingências fazem da universidade, principalmente, uma agência de conservação do *status quo* e limitam ao máximo suas possibilidades de ação como motor de transformações. Ao mesmo tempo lhe outorgam uma extraordinária capacidade de auto-perpetuação, como conglomerado de interesses institucionais e societários cristalizados num equilíbrio mutuamente satisfatório.

Existem, entretanto, certas conjunturas sócio-culturais nas quais se gera uma consciência crítica que leva a universidade a repensar-se e a propor-se mudanças profundas que permitam romper a estrutura cristalizada, eliminar seus conteúdos mais anacrônicos e alcançar uma forma nova e viável. São as crises estruturais. Nós as definimos como aquelas tensões institucionais que somente podem ser superadas através de profundas alterações na própria estrutura institucional. Aplicado o termo às universidades, êle indica um estado de tensão interna — entre seus componentes — e externa — referente a suas relações com a sociedade global —, que lhe impossibilita exercitar suas funções sem gerar, conseqüentemente, conflitos paralisadores.

A função mais genérica de uma universidade é a de contribuir, através do exercício de seu papel específico de instituição de ensino superior, ao preenchimento dos requisitos de perpetuação ou alteração da sociedade global. Assim, não pelo fato de que uma universidade seja rudimentar e precária podemos supor que se encontra numa crise estrutural; não o estará no caso de que corresponda às aspirações de cultivo do saber e de formação de profissionais de uma sociedade atrasada e resignada com seu atraso.

A crise estrutural se instaura quando a sociedade e a universidade divergem e andam em ritmo distinto, generalizando-se atitudes inconformadas que começam a pôr em causa tudo o que antes parecia aceitável, indagando de cada instituição e de cada forma de conduta se contribui a que as coisas permaneçam tal como são ou se, ao contrário, contribui a que se alterem de acôrdo com as novas aspirações. Desde êste momento, a universidade passa a ser repensada por uma consciência viva que procura descobrir a que agrupações de interesses tradicionais ela serve e quais são os rumos para onde suas tendências de alteração a conduzem. As opiniões se dividem, gerando duas espécies de descontentamento cada vez mais conflitivas: dos que querem reformar a universidade para torná-la cada vez mais acomodada e conservadora e daqueles que desejam vê-la transfigurada numa trincheira da luta revolucionária, ainda que seja a única barricada que se levante contra a ordem social global.

A partir destas atitudes opostas, surgem diagnósticos contraditórios que colocarão, respectivamente, a crise na própria

universidade, que deve transformar-se para alcançar maior disciplina e eficácia, ou na estrutura social global, cuja vetustez teria atingido limites extremos, exigindo uma transformação revolucionária total. Para êstes, a universidade somente deve exercer uma função de barricada e qualquer idéia de reforma lhes parece um risco que poderia sufocar o inconformismo ainda latente. Os representantes mais radicais desta tendência chegam a defender uma universidade estancada como testemunho do atraso nacional.

Nesta situação, torna-se imperativo para a universidade levar adiante um esforço de reflexão sobre si mesma com o objetivo de definir o papel que lhe cabe na luta contra o subdesenvolvimento. Isto equivale à necessidade de propor-se um novo programa de reformas que permita à universidade mobilizar-se para impedir que uma intensificação das tensões leve apenas ao robustecimento, ainda maior, da velha estrutura. O passo prévio à formulação desse programa consiste em proceder ao mais rigoroso diagnóstico dos problemas com os quais se defronta a universidade, tendo como objetivo opor à consciência ingênua — incapaz de ver seu caráter retrógrado, predisposta a valorizar pequenas realizações meritórias, a propor soluções de modernização e a esgotar-se em atos de puro desespero — uma consciência crítica, capacitada para ver a universidade como resultado da pressão de múltiplas contingências espúrias e para apreciar o âmbito de variações que apresenta a fim de, à luz destes conhecimentos, planificar o modelo de universidade nova que convém aos povos que se atrasaram na história e que a necessitam como instrumento acelerador do progresso e da revolução social.

Os diferentes graus e maneiras pelos quais as universidades dos países desenvolvidos conseguiram atingir sua suficiência atual indicam que existem certas inovações fertilizantes que é muito útil conhecer porque podem facilitar o cumprimento das funções universitárias específicas e fazê-las desempenhar um papel de aceleradores intencionais da transformação social.

Não temos que reinventar a universidade, mas também não temos que copiar os modelos alheios, inclusive porque até as universidades mais famosas e ricas estão descontentes consigo mesmas. Necessitamos conhecer a experiência alheia para pro-

curar soluções próprias, correspondentes a nossas condições históricas e a nossos problemas de povos que fracassaram na luta por integrar-se à civilização industrial moderna.

O maior desafio que defrontamos consiste, por isso, em elaborar um novo modelo teórico de universidade que permita inverter o seu papel tradicional reflexo do meio social ou réplica mecânica das reclamações e pressões que se exercem, de fora, sobre ela, para conformá-la em instrumento de transformação da sociedade. Embora extremamente difícil, esta é uma tarefa viável para as universidades latino-americanas, por causa de seu caráter de instituições públicas, da relativa autonomia de que gozam na direção de sua vida interna e, sobretudo, porque nossas sociedades estão divididas em grupos sociais conflituosos, muitos dos quais podem ser atraídos a apoiar transformações que permitam à universidade atender melhor a seus interesses dentro de linhas que também possibilitem a transfiguração da universidade.

Conforme assinalamos, as universidades latino-americanas estão sofrendo um processo de transformação, que as faz mudar tanto espontânea como intencionalmente. Para intervir mais efetivamente nesta mudança, contribuindo a que a universidade coincida com as aspirações das forças renovadoras, é necessário reforçar as tendências à mudança intencional, de maneira a atender aos interesses do desenvolvimento nacional autônomo. Isso só será possível conhecendo melhor os principais modelos de organização universitária no mundo, analisando a presente conjuntura das próprias universidades latino-americanas, para descobrir para onde ~~crizam~~ ^{traçam} as linhas de transformação espontânea em curso, a fim de desmascarar os interesses espúrios que estão por detrás dos programas de colonização cultural de que somos objeto. Este será o tema dos próximos capítulos. Entretanto, antes de analisar os grandes modelos de estruturação universitária e de avaliar as experiências neste campo, temos que situar-nos frente a dois problemas conexos, muitas vezes discutidos em termos falaciosos.

Diz-se, freqüentemente, que as universidades são uma criação única e específica da civilização ocidental. É importante precisar algumas coisas a êsse respeito. Realmente, todas as sociedades que atingiram certo nível de civilização e se estra-

tificaram em classes sociais, ante a necessidade de formar especialistas com domínio do corpo de saber erudito de seu tempo, criaram instituições educativas para nelas formar seus quadros superiores de direção político-religiosa e técnico-profissional. A preparação destes quadros exigiu a criação de estruturas correspondentes ao que hoje se designa como universidades. Uma das variantes destas instituições foi a universidade clerical da idade média européia e, não podemos deixar de assinalar que ela foi das mais pobres, das menos sábias, das mais infecundas destas instituições, porque devia cumprir a função de guadiã de um saber herdado de caráter de revelação, sem possibilidades de enriquecê-lo e sem liberdade para questioná-lo.

A universidade moderna, correspondente à civilização ocidental, cresceu logo depois da ruptura com o feudalismo. O Renascimento e a Reforma se fizeram, à margem e contra a universidade de seu tempo. Basta recordar que o "Elogio da Loucura", de Erasmo — da mesma forma que, mais tarde, a obra satírica do espanhol Torres Villaroel — foi em grande parte uma crítica à universidade medieval. A Ilustração e a Enciclopédia surgiram, também, como oposições combativas à velha universidade. A revolução francesa não só destruiria a universidade obsoleta da época medieval, mas sobretudo, através de Napoleão, criou novos campos de ensino superior na França, com o objetivo de dar coesão à nacionalidade, em nítida oposição aos velhos moldes de ensino universitário.

Por tudo isto podemos dizer que, da mesma maneira que a generalização do ensino primário, e, mais tarde, a ampliação da educação média, a universidade moderna é fruto da revolução industrial. Conseqüentemente, a universidade atingiu sua forma atual e o fez em nível mais alto, exatamente ali onde mais cresceu o capitalismo, onde se romperam, de maneira mais drástica, as antigas tradições e onde mais se tecnificou a produção. Para isso a universidade teve que desfazer-se da escolástica para substituí-la pela preocupação pelo saber científico e tecnológico, tornando-se receptiva às renovações institucionais de caráter liberal requeridas pela burguesia e remodelar-se para servir a novos setores de interesses, para transmitir um saber nôvo, para criar novos valores e para dignificar novas tradições.

No umbral de uma nova civilização é necessário assinalar estes fatos para sublinhar que não existe nenhuma conexão

entre as universidades e uma suposta tradição medieval, simplesmente porque esta não poderia ter sobrevivido e mantido sua continuidade através de etapas tão distintas da evolução humana. Nossa lealdade deve manifestar-se, somente, em relação às gerações que repudiaram a velha universidade obsoleta porque corresponde a nós, da mesma maneira que correspondeu a elas, ter a ousadia e o brio de repensar, com toda a liberdade, a universidade de hoje envelhecida como o estava a medieval que eles tiveram que refazer para criar um modelo novo.

A segunda falácia que nos cumpre discutir se refere à afirmação de que as universidades latino-americanas atuais são de filiação ibérica. De fato nada têm em comum com as universidades régias e pontificais de Portugal e Espanha do século XVI ou com as hispano-americanas da Colônia, mas são um produto desse processo civilizatório conhecido como Revolução Industrial que, transformando a todas as sociedades humanas para integrá-las no mesmo contexto, também transfigurou às universidades.

Depois da independência, a América Latina, ao passar da condição colonial à neocolonial, experimentou profundas transformações modernizadoras. Entretanto, não chegou a absorver autonomamente o saber e a tecnologia da nova civilização industrial. Nossas universidades apenas se modernizaram e mesmo assim abandonando os padrões ibéricos para adotar os novos modelos franceses de ensino superior.

Hoje, no umbral de uma nova revolução tecnológica, a termonuclear, a América Latina se defronta com riscos semelhantes. Isto é, a ameaça de sofrer um novo processo de modernização reflexa, tornando-se, mais uma vez, consumidora de uma produção técnico-científica alheia; de ver-se compelida a experimentar uma nova dominação que a condene a representar papéis subalternos no processo produtivo mundial, e a existir — em definitivo — não como povo para si, mas como proletariados externos de outras nações.

O grande desafio que se apresenta à América Latina é o de definir os meios pelos quais possa enfrentar a conjuntura internacional e continental que procura induzi-la por esse caminho atualizador. E esses meios não são outros que a ruptura com o subdesenvolvimento através da aceleração evolutiva, tal

como o fizeram os Estados Unidos logo depois de sua independência, conseguindo integrar-se autônomoamente na civilização industrial, através de um processo de autêntica e profunda transfiguração sócio-econômica e cultural.

Neste esforço, cabe à universidade latino-americana o papel fundamental de contribuir com o ingrediente da consciência crítica que permita alcançar uma visão clara das perspectivas de progresso autônomo que se abrem ao continente e do risco de cair, uma vez mais, no subdesenvolvimento, ingressando na nova civilização como povos atrasados na história.

2. A UNIVERSIDADE FRANCESA

A análise que se segue não pretende ser uma descrição das variantes das instituições de ensino superior francesas do passado e do presente, mas sim a verificação de como se desenvolveu, na França, a idéia de universidade em relação aos grandes processos de transformação social experimentados pela nação.

Conforme assinalamos, a universidade francesa é mais um produto dos impactos renovadores da revolução industrial que um desdobramento vegetativo da universidade medieval de Paris. Realmente, a primeira universidade da França moderna foi a empresa revisionista dos enciclopedistas que criaram um novo ideário político, uma burguesia rebelde e comprometida com o progresso e contrária à velha universidade corporativa, fechada, eclesiástica e aristocrática. Depois de incandescer o mundo, esta empresa teve que institucionalizar-se e o fez sob o governo de Napoleão e, finalmente, que academizar-se, sob o signo do positivismo político.

O ensino superior francês, depois da Revolução e por um período de cem anos (1793-1896), não foi mais do que um sistema de escolas superiores — que não respondiam ao nome de universidade — organizadas como um serviço público nacional tal como o ensino primário, o secundário e o normal. Entre 1806 e 1808, Napoleão implantou um vasto monopólio educacional buscando unificar politicamente e uniformizar cultu-

ralmente o arquipélago de províncias, numa nova entidade coesa, a França republicana.

Seu núcleo básico era formado pelas escolas autônomas de direito, medicina, farmácia, letras e ciências; separadamente se estruturaram a Escola Politécnica, destinada à formação dos quadros técnicos e a Escola Normal Superior, encarregada de criar os educadores que atuariam como difusores, em toda a nação, da nova cultura erudita de base científica.

Não é verdade que o seccionamento da universidade francesa a tenha levado à decadência. Nos quarenta anos seguintes à reforma napoleônica, a França conheceu o maior período de florescimento intelectual e científico de sua história.

A nova universidade se implantou como contraposição à antiga; as inclinações nominalmente humanistas do passado foram substituídas por um novo humanismo fundamentado na ciência, comprometido com a problemática nacional, com a defesa dos direitos humanos e empenhado em absorver e difundir o novo saber científico e tecnológico em que se baseava a revolução industrial.

A tradição universitária anterior seria substituída, nesse processo transformativo, por uma burocracia racional, seletiva e impessoal, com seus defeitos de rotina e formalismo que tornaram cada vez mais difícil manter e incentivar a criatividade cultural.

Apenas no período da Terceira República, em 1896, se reorganizaram algumas destas escolas dispersas, constituindo-se, primeiro, num *corpus* de faculdades autárquicas e depois — sob o nome de universidade — numa federação de unidades independentes. Ficaram separadas do conjunto a Escola Politécnica, a Escola Normal Superior, o Colégio de França, o *Institut* e o Museu de História Natural, aos quais se agregariam mais recentemente o Museu do Homem e o *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS). Desta maneira, os órgãos de ensino ficaram isolados das entidades de cultivo do saber e da prática da ciência. Fora da universidade permaneceram também muitas escolas de nível superior como as de Administração, de Comércio, de Agronomia, e de Artes e Ofícios. Este sistema disperso de ensino e de investigação tem seu centro

reitor em Paris e se reproduz nas principais províncias do país, em forma de universidades subalternas.

A necessidade de atender ao desenvolvimento da ciência trouxe como conseqüência que a Escola Normal Superior e a Politécnica, mais que à formação de profissionais (função para a qual haviam sido criadas), tendessem ao cultivo da ciência, à preparação de investigadores e à organização de inúmeros institutos de estudos especiais, como entidades autônomas, embora nominalmente vinculadas às cátedras da universidade e que hoje, somente em Paris, são mais de trinta.

Jamais se restaurou a antiga universidade corporativa nem se criou nenhum órgão coordenador. Ainda hoje segue em vigor a estrutura federativa na qual têm vida as faculdades e escolas isoladas e não a universidade, sendo o reitor um mero representante do governo que supervisiona o funcionamento daquelas.

Em 1936, por iniciativa de Jean Perrin e Paul Langevin, criou-se o *Centre National de la Recherche Scientifique*, procurando sanar as deficiências científicas da universidade já burocratizada e obsoleta. Este centro, que tem seus próprios laboratórios e bibliotecas e seus quadros científicos recrutados por procedimentos não acadêmicos, atingiu, nos últimos anos, um grande desenvolvimento. Paralelamente à carreira universitária, se desenvolveu uma carreira científica nova que levou a uma duplicação de pessoal e de recursos extraordinariamente onerosa para o país.

A formação dos altos quadros científico-intelectuais na universidade francesa se faz através de um procedimento básico que consiste em orientar os que se licenciam para a *agregação*, que se alcança através de concursos públicos, abertos a candidatos de toda a nação, que se realizam anualmente em Paris, baseados num mesmo programa para cada matéria, e que constitui o meio de acesso à docência universitária.

A preparação deste concurso exige vários anos de estudos intensivos posteriores aos estudos acadêmicos e de dedicação ao ensino médio. Isto é proveitoso para os estudos humanísticos, porém se torna profundamente negativo para os licenciados em ciências, já que os obriga a afastar-se dos grandes laboratórios no momento de sua mais alta criatividade.

Através do processo de “agregação” se forma um tipo particular de intelectual erudito e uma categoria especial de cientista orientados no sentido de voltar à universidade depois de sua passagem pelo ensino médio. O conjunto destes intelectuais forma uma aristocracia intelectual que contribui à integração do ensino superior com o médio e permite elevar o nível deste último. Isto se consegue, porém, à custa de graves inconvenientes para a atividade científica, posto que são os jovens de menor talento — que não poderiam triunfar no concurso — os que se profissionalizam como investigadores.

A forma de preparação dos altos quadros da universidade francesa parece basear-se em duas proposições: a) que os cientistas são sábios, o que não corresponde aos fatos, visto que se ambos devem ser pessoas de alto talento, os cientistas podem ser treinados em poucos anos para operar criativamente nas fronteiras do conhecimento, enquanto que a sabedoria somente pode surgir de esforços persistentes realizados ao longo de muitos anos de estudos e de reflexão; e b) que o concurso público, como procedimento seletivo essencialmente democrático, é o sistema ideal para o acesso à universidade, quando a verdade é que estas provas demonstram mais as qualidades retóricas e de versatilidade polêmica que a capacidade criadora aplicável ao progresso do saber. Por esta razão, os concursos talvez se prestem para eleger intelectuais de perfil humanístico, mas não servem para selecionar cientistas.

Os atributos essenciais da estrutura universitária francesa são: a primazia da “agregação” como procedimento básico de seleção; o Paris-centrismo, o burocratismo e seu caráter de sistema mais atento aos exames que ao ensino.

A burocracia se revela de mil maneiras mas, principalmente, pelo fato de que as universidades francesas funcionam como repartições públicas, pelo que seus docentes são funcionários estatais cuja posição no quadro corresponde à sua categoria efetiva, independentemente de seu grau de eficiência.

O Paris-centrismo não seria, talvez, um grande inconveniente se a própria universidade de Paris não tivesse decaído tanto, submersa no burocratismo e envolvida numa grave crise de crescimento que a transformou numa vasta máquina pessoal de prestar exames.

Estes vícios fizeram da universidade francesa um conglomerado de pequenos núcleos débeis, regidos por um centro obsoleto. A única coisa que a salva é a aguda consciência de suas próprias debilidades alcançada nos últimos anos. Depois de décadas de conformismo e de vaidade ingênua, o espírito de crítica e o desejo de reforma se manifestaram num debate amplo que promete devolver à universidade e à cultura francesa sua antiga criatividade. Este debate se desenvolve, principalmente, em torno do exame das deficiências da universidade e da análise das alternativas de ampliação que lhe permitam receber e educar o grande número de estudantes que procurará ingressar em suas escolas nas próximas décadas. Contudo, este debate é ainda insatisfatório no que diz respeito à reformulação do papel da sociedade francesa num mundo em rápida transformação, do qual a França já não é o eixo mas um mero componente.

As expressões mais candentes deste espírito de contestação foram alcançadas, recentemente, no curso do “movimento” de maio”. Embora frustrado em seus objetivos revolucionários mais ambiciosos, êle colocou em marcha uma nova reforma universitária preparando os quadros que irão combater por ela, e, sobretudo, postulando soluções para os problemas fundamentais da universidade moderna. Dentre êles se destaca a reivindicação do co-governo por comissões paritárias de estudantes e professôres; a exigência de implantar uma “universidade crítica” que incorpore os *contra-cursos* aos programas ordinários da atividade universitária; a proposição do direito dos estudantes julgarem seus professôres em sua eficácia docente, tal como são julgados em seu desempenho estudantil; o desmascaramento dos sistemas tradicionais de exames e de concursos.

Mais importante ainda que estas proposições foi a formulação de aspirações extra-universitárias, tais como: o rechaço das barreiras impostas às relações entre a juventude universitária e a trabalhadora; a redefinição do papel dos intelectuais na formulação de um ideário nôvo para as “sociedades de consumo”; e a exigência de que a universidade se faça a agência fundamental de elaboração e difusão da crítica ao regime capitalista, às formas presentes de institucionalização do socialismo revolucionário e à própria civilização industrial.

As estruturas universitárias da América Latina, como veremos mais adiante, foram em grande medida cópias da matriz francesa do século XIX. O descontentamento dos próprios franceses para com aquele modelo na sua forma atual converte a exaltação dos latino-americanos pelas suas universidades, num verdadeiro anacronismo.

3. A UNIVERSIDADE INGLÊSA

Na Inglaterra existem, atualmente, vinte e uma universidades, tão diferentes umas das outras que dificilmente se pode falar de uma estrutura universitária tipicamente britânica. Pode-se falar, ao contrário, de uma pirâmide de escolas superiores, com Oxford e Cambridge em seu vértice, e com duas dúzias de universidades e um milhar de instituições de ensino de terceiro nível na sua base.

Oxford e Cambridge, quinta-essência de universidades de perfil aristocrático, foram na sua origem instituições eclesiásticas destinadas a receber e educar os filhos da nobreza ou a pessoas de alto nível social para o exercício de seus papéis como membros da classe dominante, isto é, ensinar-lhes a tratar-se entre si com elegância e ao povo com a conveniente urbanidade e distância, ademais de dotá-los da versalidade geral necessária para o exercício do mando ou ao gôzo da riqueza. Os que delas egressavam raramente prestavam os exames finais já que lhe bastavam alguns anos de vida em comum no *campus* e de convivência nos *colleges* para familiarizar-se com a etiqueta inglesa e permitir-se, em certas ocasiões, referências a autores clássicos sem cair no mau gôsto do "pedantismo intelectual".

No passado estavam organizadas como comunidades universitárias integradas com *colleges* onde viviam os estudantes sob a orientação de tutores pessoais, e como *faculdades* onde era transmitido o ensino especializado. Esta organização bipartida permitia combinar a orientação tutorial da formação pessoal de cada estudante com a frequência em cursos regulares, onde recebiam sua formação — em leis, medicina, biologia —

se pretendiam alcançar uma graduação acadêmica. A maior parte dos professores eram clérigos, obrigados ao celibato.

Apesar de os *Principia Mathematica*, de Newton serem de 1687, Cambridge implantou sua primeira cátedra de investigação científica em 1794, não como um órgão integrado no *corpus* acadêmico mas como uma novidade, sem suspeitar que ela viria dar uma nova dimensão ao saber. Esta situação permanece imutável até 1860, ano em que se realizaram algumas reformas substanciais, como resposta às exigências da revolução industrial.

Simultaneamente, as mesmas forças atuaram sobre o ensino em geral, promovendo a criação de universidades utilitárias, de modelo oposto a Oxford e Cambridge, que recrutaram seus estudantes entre a classe média e se dedicavam a preparar médicos, agrônomos, engenheiros e especialistas em comércio. Em Londres organizou-se uma instituição universitária especializada em realizar exames para conceder "títulos externos" a estudantes preparados nos *colleges* das províncias. Entretanto, a maioria dos títulos profissionais eram ainda expedidos pelas respectivas corporações. Prosperaram também os cursos por correspondência ou outras formas de preparação como os *sandwich-courses* que implicavam períodos alternados de estudo e de trabalho na especialidade respectiva.

A competição desta intelectualidade nova, de formação leiga, com profundo interesse pelas ciências e pela tecnologia e a emulação com os sábios alemães, cujo prestígio crescia em toda a Europa, obrigou Oxford e Cambridge a dispensar atenção preferencial à formação de investigadores do mais alto nível, assim como a munir-se de laboratórios e bibliotecas modernos.

A Inglaterra desenvolveu assim extraordinária variedade de tipos de formação de terceiro nível, conseguindo criar uma camada universitária do mais alto padrão em Oxford e Cambridge e diversas camadas mais baixas, que supriam os quadros necessários para fazer funcionar a sociedade inglesa. Assim surgiram, simultaneamente, tanto pensadores e cientistas de alto nível como grande número de profissionais competentes e operários altamente especializados.

A simbiose dentro da cultura inglesa global destes perfis opostos de formação acadêmica deu como resultado um sistema eficaz que, preservando o caráter aristocrático das velhas universidades, permitiu criar uma variedade extraordinária de outras formações, elevar o nível científico profissional e generalizar a educação de nível superior.

Mesmo depois da decadência do império britânico e do empobrecimento da nobreza, no período entre as duas guerras mundiais, se manteve o sistema aristocrático de ensino graças aos grandes subsídios dos poderes públicos que sempre proporcionaram grandes doações às duas universidades reais, principalmente porque os componentes do órgão estatal que custeava o ensino superior se encontrava sob o controle de agentes da aristocracia universitária.

As novas universidades de caráter técnico-científico que se estão implantando, agora, na Inglaterra, não se modelam segundo os padrões demasiado onerosos de Cambridge e Oxford, mas assumem formas novas de organização nas que não se assegura a residência no *campus* e nas que se reduz a tutela a uma assistência ocasional.

Por tudo isso, a universidade inglesa, como a francesa, muito pouco tem a nos ensinar em relação a modelos de estruturação universitária. Também nela, a consciência recentemente desperta para suas deformações e insuficiências ensina muito mais que os estudos normativos até agora produzidos por universitários ingleses.

4. A UNIVERSIDADE ALEMÃ

A universidade moderna da Alemanha surgiu no curso de um processo similar ao que se vive hoje na América Latina. Inglaterra e França, pioneiras da revolução industrial, tinham ordenado o mundo de acordo com seus interesses, implantando um vasto sistema imperial de novo tipo, que colocava a seu serviço todos os povos da terra, seja sob um regime colonial, seja incluindo-os nas áreas de exploração neocolonial. A Alemanha tinha ficado atrasada, experimentando apenas os efeitos

reflexos, principalmente os negativos, da nova civilização. Sua população, como a de toda a Europa Central, começou a transformar-se em massas excedentes de mão-de-obra exportável por ter sido desalojada do trabalho agrícola e do trabalho artesanal urbano em proporções maiores das que poderia absorver o novo sistema produtivo.

Como o faria mais tarde o Japão, a Alemanha se viu obrigada a realizar um esforço intencional para atingir a renovação tecnológica que os outros países tinham experimentado de maneira mais ou menos espontânea. Surge então o *modelo tardio* de desenvolvimento industrial.

No campo econômico, a nova política foi formulada por List; no cultural, os filósofos leigos Schelling (1803), Fichte (1807), Scheimacher (1808) e Humboldt (1810) foram os ideólogos do novo modelo de universidade alemã. O traço dominante de sua posição era o nacionalismo e a identificação com a política prussiana de unificação da Alemanha assim como a valorização da ciência e da investigação empírico-indutiva.

As autoridades estatais alemães apoiaram esses filósofos não por seu pensamento acadêmico, mas porque eles representavam a imagem duma Alemanha autônoma, nacionalista, e reivindicativa. A universidade germânica surgiu, dessa maneira, como oposta ao espírito napoleônico que dominava a francesa. Entretanto, surgiu também como revolucionária porque desde o começo se comprometeu com a integração nacional e a incorporação da cultura alemã à nova civilização.

Esta primeira estrutura acadêmica foi integrada por escolas de letras, ciências, leis, medicina, teologia e filosofia. Esta bipartição da teologia facilitou à filosofia passar a ser um ramo independente, mais identificado com a ciência que com a religião. Sobre esse mundo acadêmico leigo, atuaram filósofos e pensadores como Hegel (1770-1831), Goethe (1749-1832), Max Scheler (1874-1925) e Max Weber (1864-1921) que expressaram novas visões do mundo que dariam um prestígio crescente à filosofia alemã.

A universidade se vê, desta maneira, ligada ao esforço nacional de desenvolvimento, contribuindo para ele com uma ideologia explícita e uma viva preocupação pelo cultivo das ciências experimentais. A ciência implantou-se na universidade

antecipando-se, historicamente, à industrialização do país, pelo que, ao produzir-se esta, encontrou uma base de sustentação nos núcleos de ensino superior capacitados para formar os técnicos e cientistas que permitiriam criar uma química e uma metalurgia rapidamente desenvolvidas para competir com as antigas potências industriais.

Assim, a Alemanha, tanto como potência industrial como do ponto de vista cultural-universitário, foi o fruto convergente de uma política intencional de desenvolvimento atingido, tardiamente, através de um esforço lucidamente conduzido, em oposição aos procedimentos e aos propósitos das potências anteriormente desenvolvidas.

A nova universidade surgiu, entretanto, cheia de contradições: foi progressista na sua preocupação científica, no rigor para conceder títulos acadêmicos, no espírito de auto-afirmação nacional de compromisso com o desenvolvimento; mas foi ao mesmo tempo pusilânime diante do Estado elitista, e extremamente hierarquizada e burocratizada. Enquanto durou o esforço para imprimir categoria acadêmica às novas disciplinas científico-profissionais e de preparar os docentes para exercê-las, as universidades se mantiveram vivas e férteis. Mas logo a seguir, o espírito autocrático converteu os novos talentos em meros servidores dos *herr professor doctor*, que ocupavam as cátedras.

As universidades alemãs cresceram como uma rede descentralizada de instituições implantadas em diversas regiões num ambiente de intensa emulação. Cada inovação alcançada em Berlim era adotada rapidamente nos núcleos provinciais. Os jovens professores tinham oportunidade de iniciar sua carreira em qualquer delas até se estabelecerem numa cátedra própria onde lhes fossem oferecidas as melhores condições de trabalho e prestígio. Esta competição ativa contribuiu poderosamente para elevar e manter o padrão de trabalho acadêmico nas universidades alemãs que, durante décadas, foram reconhecidas como a expressão mais alta do saber.

Um dos valores mais ambíguos da universidade alemã é a chamada "liberdade acadêmica", isto é, a liberdade de opções do corpo discente para planejar seus estudos escolhendo os currículos a seguir e as universidades; e a liberdade do professor para planejar e dirigir suas atividades acadêmicas dentro

das respectivas disciplinas. Para os estudantes brilhantes, esta independência para organizar seus planos de estudo e a liberdade para transitar de uma universidade a outra, compensando a rigidez da cátedra, davam excelentes resultados. Entretanto, para o estudante médio, essa liberdade representava, principalmente, uma total irresponsabilidade que o deixava livre para errar quando quisesse.

A liberdade alemã teve como contrapeso a servil aceitação da ideologia oficial. Assim, o preço dessa liberdade foi o conformismo que reduziu seu âmbito de influência à convivência orgulhosa dos "iguais", pôsto que "livres de espírito" e que, somando estudantes e docentes, apenas chegavam a 20.000 em 1870 e a 50.000 no período da primeira guerra mundial.

Para não suscitar discórdias com o estado absolutista, a universidade alemã se fechou sôbre si mesma e circunscreveu suas indagações e especulações teóricas a tecnicismos desvinculados das opções que se abriam à sociedade total. Uma vez cumprida sua função de doutrinação no tocante à unidade nacional, foi proscrita da discussão das bases da organização social. Marx, o produto mais alto da universidade alemã, viveu tôda sua vida no exílio, suportando condições de penúria extrema, para preservar sua liberdade de repensar a estrutura da sociedade e de atuar para transformá-la.

A característica organizativa básica da universidade alemã foi o isolamento das tecnologias em escolas técnicas sem autoridade posterior para conceder títulos universitários. Só o extraordinário desenvolvimento dessas escolas como centros de cultivo das ciências fêz com que o Estado as declarasse capazes de ministrar títulos e conceder graus acadêmicos correspondentes aos universitários. Permaneceu, entretanto, a dicotomia, fazendo com que a universidade alemã se desenvolvesse em duas linhas paralelas: a acadêmica tradicional, por uma parte, e as engenharias, por outra. Estas últimas acabaram por constituir-se em universidades técnico-científicas.

Outra característica da universidade alemã foi o desdobramento das principais cátedras em institutos com orçamentos cujo montante dependia do prestígio extra-universitário dos catedráticos responsáveis. Cada um dêles contava com laboratórios e bibliotecas próprias, para realizar o ensino e a investigação em forma integral. A testa dêles situavam-se os catedrâ-

ticos a cujo serviço e como meros ajudantes pessoais se colocavam os demais docentes que viviam a maior parte da vida numa posição subalterna e a serviço da glória do *magister*.

No período áureo da universidade alemã, a atividade de pesquisa ultrapassava a tal ponto a preocupação pelo ensino, que a direção de um instituto era negada aos professores mais versados na matéria em questão, em favor de outros que revelassem mais alta criatividade científica e cultural.

A universidade alemã viu seu nível de trabalho científico profundamente alterado, tanto pela degradação que sofreu sob o nazismo, que liquidou o tradicional apoliticismo acadêmico, exigindo e obtendo uma adesão explícita à filosofia do regime e a seus desígnios, quanto pela evasão dos melhores professores, seja em consequência da perseguição que sofreram por ser judeus ou suspeitos de sê-lo, seja por se oporem ao regime. Por estas mesmas razões, a universidade alemã degradou seu sistema de valores humanísticos, e proscreeu as ciências sociais da vida acadêmica.

Depois da guerra, as universidades alemãs perderam por migração ou convocação das potências vitoriosas grande número de seus melhores cientistas e técnicos.

Atualmente, defrontam-se com o problema de refazer seus corpos acadêmicos, de reconquistar seus antigos níveis e, sobretudo, de fazer frente às novas matrículas, que se elevaram de 7% dos jovens de 20-24 anos para mais de 30% dos mesmos. Visando atender a estes desafios, a Alemanha se esforça por reconstituir e reformar suas velhas casas e em abrir novas. Seu maior desafio é o de criar uma geração de reformadores capazes de repensar a universidade com a mesma ousadia com que os sábios da geração de Fichte reformularam a universidade medieval e de fazer frente às exigências da nova civilização, integrando numa unidade orgânica a universidade técnico-científica e a universidade acadêmica.

5. A UNIVERSIDADE NORTE-AMERICANA

A sociedade norte-americana, como resultado do transplante de povos europeus para novos espaços de ultramar, pro-

grediu no Novo Mundo nas linhas de evolução que se estavam desenvolvendo na Europa, sem enfrentar, porém, as limitações da tradição arraigada e da rigidez da estratificação social. Conseqüentemente, sua universidade estruturou-se à imagem das universidades inglesas. Entretanto, cresceu livre e democrática.

A universidade surgiu ali num ambiente no qual se tinha alcançado, pela primeira vez, a façanha extraordinária de alfabetizar praticamente toda a população. A motivação básica desse esforço estava na formação protestante do povo norte-americano e no afã correspondente de que todos pudessem orar como se deve, isto é, lendo a Bíblia.

Enquanto que no primeiro quartel do século passado a alfabetização na América Latina não superava a 8% e na França não alcançava 50%, nos Estados Unidos 85% da população branca era alfabetizada. Esta empresa educacional maciça, promovida pelas comunidades locais, conjugou os esforços e os recursos locais e se constituiu na base do sistema educacional norte-americano. As escolas iniciais de uma só sala, transformaram-se em centros mais complexos; mais tarde, surgiram cursos de nível médio e superior sempre sustentados pela comunidade local e procurando soluções aos problemas desta.

É flagrante o contraste entre este esforço e o que se praticava na América Latina. Nesta, a educação universitária surgiu na época da conquista, regida pelo núcleo mais fanático da anti-reforma. O estado espanhol estava preocupado fundamentalmente em erradicar as camadas eruditas dos impérios teocráticos que conquistara e em substituí-las por uma nova aristocracia: primeiro a da guerra da conquista, depois a da exploração econômica e a da dominação burocrática da Colônia. Em conseqüência, surgem nessas sociedades iletradas réplicas degradadas de Salamanca ou Coimbra, que ensinam, aos filhos do estreito setor privilegiado, a cultura clássica mais erudita.

Crescendo sob a influência da Inglaterra capitalista e em vias de industrialização, os Estados Unidos se estruturaram como uma economia dual, escravagista de *plantação*, no sul, e de colonos livres, organizados em comunidades tendentes à auto-suficiência econômica, no leste. A primeira, que era a verdadeira empresa colonial lucrativa, cresceria como a América Latina, dependente e retrógrada; a segunda, que era essencialmente uma solução para as pressões demográficas européias que forçavam

a exportação de mão-de-obra excedente, cresceu autônoma e cada vez mais competitiva em relação à metrópole. Era mais pobre que o sul, porém mais igualitária e preocupada na criação de instituições de autogoverno, e, sobretudo, em semear escolas. Ali surgiram os típicos *colleges*, pelo seu caráter utilitarista e por seu sentido autêntico; a princípio pouco ambiciosos e amplamente diversificados, porém sempre locais, funcionais e capazes de americanizar todos os imigrantes que se somassem aos primeiros povoadores, integrando-os no mesmo sistema de valores.

Cresceu, assim, um sistema educacional de tipo oposto ao francês; em lugar de uma vasta burocracia nacionalizadora e civilizadora, a empresa educacional se realizou, nos Estados Unidos, como um esforço coletivo de comunidades que procuravam preservar os valores coparticipados e integrar nêles a nova geração. Não tiveram como modelos Oxford e Cambridge, mas as escolas superiores utilitárias que se implantavam, principalmente, nas províncias britânicas, facilmente adaptáveis às comunidades coloniais norte-americanas.

Estes *colleges* foram-se multiplicando até 1860, quando uma reforma os dividiu em dois modelos opostos de ensino superior. O primeiro tinha como padrão o tipo altamente ambicioso, cristalizado com a reforma da velha universidade de Harvard e a criação da universidade John Hopkins, que se distanciava do pragmatismo para dedicar-se inteiramente à investigação científica e à criatividade cultural, assim como ao ensino superior do mais alto nível. Seu ideal básico passa a ser o cultivo do velho saber científico, e a forma de alcançá-lo era a criação de um quarto nível de ensino ministrado em escolas de pós-graduação, destinadas a conceder títulos doutorais de cunho alemão.

O segundo tipo se implantou como uma multiplicidade de escolas locais de duas classes: os *junior colleges* e os *colleges* estatais (*land-grant colleges*). Alguns dêstes últimos, como o de Massachusetts (M.I.T.) evoluíram para um padrão de ensino e investigação científica e tecnológica de alto nível, especialmente dedicados à engenharia. A maioria dêles, entretanto, limitou-se a proporcionar uma educação pragmática, orientada para a agricultura e as artes mecânicas. Eles cumpriram um papel fundamental na generalização do ensino superior, dando

ingresso às mulheres na universidade, pela primeira vez no mundo, e esforçando-se por transmitir tôda espécie de ensinamentos que pudessem ser úteis à comunidade. Durante um século, a Europa e inclusive a América Latina menosprezaram essas "caricaturas" de universidades. Contudo, os europeus desde logo e, mais recentemente, os latino-americanos, acabaram por compreender que, também neste campo, os norte-americanos se adiantaram em relação ao resto do mundo, estabelecendo um modelo de educação superior com potencialidades enormemente maiores, tanto na elevação do nível acadêmico quanto na democratização do ensino superior.

Os *junior colleges* recebem estudantes que concluíram o *high school* para ministrá-los quatro anos mais de ensino, orientando-os tanto na formação para o trabalho quanto na elevação do nível de cultura geral, necessário a diversos tipos de atividades. Os *colleges* estatais recebem o mesmo tipo de estudantes a fim de prepará-los para a licenciatura em letras, ciências e artes. As *universidades* ministram cursos graduados e pós-graduados, elevando alguns deles ao nível de doutorado.

Esta estrutura acadêmica é uma réplica da estratificação social. Os *junior colleges*, em virtude de seu caráter aberto, são as instituições de ensino superior dos pobres; os *colleges* estatais, que fazem uma seleção por rendimento escolar permitindo o ingresso de apenas 30% do total, constituem a culminação acadêmica da classe média em ascensão; as *universidades*, por último, nas quais somente ingressam 12 ou 13% dos egressos da escola média e cujos cursos e serviços são extraordinariamente caros, são reservadas apenas para pessoas de recursos. Certos mecanismos de captação de talentos, através de bolsas, permitem o trânsito entre essas três camadas; entretanto, os três tipos de instituições são, para a maioria do corpo discente, rotas distintas para a formação de elites acadêmico-universitárias, de corpos profissionais e de pessoal qualificado em nível superior para as atividades técnico-produtivas e para os serviços, às quais se tem acesso de acôrdo com a extração social do aluno.

O ensino superior norte-americano caracteriza-se, principalmente, por essa diversidade que permite formar ao mesmo tempo quadros científicos e humanísticos do mais alto nível, grande número de profissionais altamente competentes e uma

multidão de trabalhadores comuns com preparação de terceiro nível.

Atualmente, mais de 35% dos jovens entre 19 e 24 anos freqüentam escolas superiores norte-americanas e seu número cresce rapidamente. Esta ampliação é uma resposta ao desafio da revolução termonuclear que exigirá, num futuro próximo, qualificação de nível superior à tóda fôrça de trabalho.

Os negros e os imigrantes latino-americanos, que carecem de oportunidades de educação superior por serem a camada social mais baixa, estão-se marginalizando do sistema social e produtivo da América do Norte.

A estrutura pròpriamente universitária compõe-se de centenas de universidades, cada uma delas com sua organização própria, com liberdade para inverter seus recursos nos campos que lhe pareçam mais convenientes, podendo assim criar corpos integrados, capazes de operar em alto nível dentro de um setor específico, sem a preocupação de cobrir, enciclopèdica-mente, todos os campos do saber.

Neste sistema, a implantação da graduação e do doutorado como processo formativo dos quadros superiores de cultura científica e humanística foi alcançada com muito maior êxito que em qualquer outro lugar do mundo.

Da mesma maneira, caracteriza as universidades norte-americanas o fato de qualquer delas contar com vastos *campus*, que constituem centros residenciais de professôres e estudantes, assim como também com instalações para a prática de esportes. Entretanto, frente à avalanche de inscrições, amplia-se a percentagem de estudantes que vivem fora do mesmo e dos que alternam períodos de estudos com períodos de trabalho, com o fim de custear sua própria educação.

É possível descrever a estrutura básica da universidade norte-americana, enquanto modelo teórico, como uma constelação articulada de diversos componentes, com respeito ao grau e ao tipo de ensino que transmitem. O egresso da escola média tem acesso à universidade através dos departamentos de estudos gerais dos *colleges* (*Undergraduate school*) que lhe oferecem uma preparação multifária geral e o habilitam para o trabalho. Êste ensino é essencialmente propedêutico dos estudos superiores (*graduate studies*) que se desenvolverão nos *colleges* e

schools, nos quais o estudante ingressa diretamente, se cursa medicina ou direito, ou mediante a obtenção do título de *bachelor* no caso de que tente ingressar nos departamentos de estudos para graduados, onde obterá o licenciado ou o grau de *master*, que habilita para o doutorado. Este exige uma preparação mais longa e uma certa criatividade, demonstradas na preparação de tese que seja uma contribuição publicável a certo campo do saber.

A formação de engenheiros, economistas, administradores, arquitetos e do magistério secundário processa-se, comumente, e mesclas e *colleges* especializados e unilineais que recebem diretamente o egresso da escola média e o conduzem até se diplomar. Porém a estes estudantes também se lhes oferece, posteriormente, a oportunidade de estudos de pós-graduação, podendo chegar até ao nível doutoral.

Outra característica distintiva da estrutura universitária norte-americana é sua autonomia funcional no tocante ao governo, mas não com respeito aos financiadores privados que, através dos *boards of trustees*, controlam o desenvolvimento de suas atividades.

Nos últimos anos, as contribuições oficiais à universidade avolumaram-se de tal forma que seu financiamento já se faz preponderantemente pelo poder público. A manutenção da gestão privada das universidades somente pode ser explicada pela idéia, arraigada na cultura norte-americana, de que aquela é de qualidade e eficácia maior que a oficial.

É também característica — e única no mundo — a ausência de burocracia no magistério superior e a conseqüente falta de segurança e garantias em que se encontra o professor. Este é contratado livremente para integrar os departamentos, como membros de equipes nas quais não há necessariamente preeminência de um catedrático, podendo haver mais de um professor do grau mais alto trabalhando em conjunto. O departamento goza de autoridade para despedir qualquer de seus membros.

Estas características explicam, por um lado, o espírito altamente competitivo que leva as universidades a disputarem, por todos os meios, os melhores professôres e, por outro, a possibilidade de atrair professôres estrangeiros de notória capacidade. As últimas crises e guerras européias provocaram uma verdadeira emigração de talentos para os Estados Unidos e o mesmo

processo se verifica ainda hoje, concentrando-se ali enormes contingentes dos mais qualificados especialistas de tôdas as nações ocidentais. Esta aquisição explica em parte o desenvolvimento científico norte-americano mensurável indiretamente pelo grande aumento de prêmios Nobel em ciências obtido nas últimas décadas (47 entre 1951 e 1959, contra 4 entre 1901 e 1910). Se comparamos estas cifras com o total alcançado pela Grã-Bretanha, Alemanha e França, em conjunto, verificamos que, naquela década, êstes países obtiveram 71 prêmios contra 4 dos norte-americanos; enquanto que na última década mencionada sòmente receberam 27 contra os 47 norte-americanos.

Os números referentes ao incremento das inscrições, do corpo docente e dos doutorados, cresceram na mesma proporção e revelam que os Estados Unidos superaram, nas últimas décadas, a todos os demais países ocidentais desenvolvidos. Hoje seu único competidor efetivo é o sistema soviético e o potencial, China.

O desenvolvimento do sistema educacional de massas (excluídos os negros) dos Estados Unidos pode ser dividido em várias etapas: a primeira, de generalização da alfabetização popular realizada, para os brancos, já no período colonial; a segunda, de extensão da escolaridade primária a tôda a infância realizada na segundo metade do século passado; a terceira, de extensão da escolaridade de nível médio, levada a cabo entre 1900 e 1930 para o primeiro ciclo — *junior high school* — e desta época até 1950 para o segundo ciclo — *senior high school* —; a quarta etapa, ainda em curso, é a universalização do ensino superior, iniciada em 1950 e que atingirá, antes do ano 2.000, a totalidade dos jovens capazes de frequentar cursos superiores.

Como se observa, o problema crucial das universidades norte-americanas não é o da expansão quantitativa, como acontece na Europa, mas o de enfrentar a crise proveniente das exigências da revolução termonuclear. Isto se manifesta, hoje, principalmente, na forma de pressões exercidas sôbre seus sábios e seus técnicos para participar nas tarefas da guerra. Assim, a universidade norte-americana está sofrendo uma militarização intensiva que exige dos docentes e investigadores que se dedi-

quem a desenvolver formas apocalípticas de destruição de povos e de dissociação social.

Esta situação não representa apenas a aceitação de tarefas sujas, brutalmente opostas aos ideais humanísticos que as universidades sempre professaram, mas representa também formas vergonhosas de vigilância. Quando em 1963 os programas de investigação do Instituto Tecnológico de Massachusetts e da Universidade John Hopkins, financiados pelo Pentágono, alcançaram 75 e 43 milhões de dólares, respectivamente, tornou-se evidente que o sustentador tinha toda a autoridade para ditar normas de segurança e investigar a vida pessoal dos professores. Criou-se um sistema policial operado pelo F.B.I., a C.I.A., e os serviços secretos de todas as forças armadas, que colocou os cientistas sob estreita vigilância, tratando-os como traidores potenciais de sua pátria.

Nesta universidade americana recrutada para a guerra, mais que para o progresso do saber, o que se espera da matemática e da física são novas bombas, raios mortais e métodos de mensuração da eficácia dos armamentos; da biologia e da química, são germes de enfermidades ou gases alucinatórios; da sociologia, psicologia e antropologia, se espera a formulação de projetos de controle estratégico-preventivo das camadas sociais virtualmente insurgentes e sistemas de utilização dos meios de comunicação com o objetivo de doutrinação maciça.¹

Em tal ambiente, a lealdade tantas vezes professada pela universidade à liberdade intelectual, ao progresso das ciências, à autonomia diante do Estado e aos altos valores espirituais, foram postergados diante dos imperativos nominais da segurança nacional. Esta militarização virtual do mundo acadêmico o afetou, finalmente, em forma tão profunda que se tornou cada vez mais difícil o exercício de suas funções tradicionais.

¹ A militarização virtual das ciências humanas — já por si mais propensas à justificação do *status quo* do que a seu questionamento —, anulou qualquer possibilidade de que elas exercessem uma função educativa geral como difusoras de uma visão do mundo fundamentada na ciência, que capacitasse as novas gerações para a avaliação crítica dos problemas cruciais de seu povo e da humanidade de seu tempo. Caído sob a suspeita de estar servindo a interesses espúrios, estas ciências deixaram a juventude universitária órfã e, de fato, entregaram suas inquietações à doutrinação da vasta máquina empresarial de modelação da opinião pública.

O efeito mais assinalável desta situação foi, paradoxalmente, a politização da universidade que, assediada e pressionada, começou a tomar uma consciência mais lúcida de seu papel, a inquietar-se pelo destino humano de forma mais ativa e a perguntar-se se não era seu dever repensar as bases da própria sociedade norte-americana. Os professores mais lúcidos e os jovens mais combativos, que tomaram consciência desta nova situação, começaram a aglutinar em torno de si toda a população universitária, ampliando o círculo dos inquietos.

Nos últimos anos, as rebeliões estudantis começaram a eclodir principalmente nas universidades mais importantes, assumindo formas muito semelhantes às conhecidas na América Latina e que a sociologia norte-americana atribui à má qualidade dos estudantes. Na realidade, estes conflitos expressam profunda inconformidade com o papel que a minoria dominante obriga a nação a representar no mundo, como sustentáculo do atraso, ao preço de guerras cruéis, e da insatisfação para com o fato de que suas próprias universidades estão sendo dirigidas por altos hierarcas que ali representam os mesmos interesses que desencaminham a nação e a conduzem ao retrocesso histórico.

6. A UNIVERSIDADE SOVIÉTICA

O ensino superior na União Soviética contrasta flagrantemente com os modelos examinados até agora. Entretanto, apresenta tanto paralelismos como oposições altamente significativas em relação a cada um deles. Assim é que, em relação ao modo de desenvolvimento espontâneo ou intencional do ensino superior se aproxima mais da universidade francesa e da alemã, que da norte-americana e da inglesa. Tem também em comum com aquelas seu caráter burocrático, intencionalmente nacionalizador e civilizador. Por outro lado, aproxima-se da norte-americana pela diversidade de linhas de formação, a amplitude de oportunidades de educação superior que oferece e o alto nível de preparação científica e tecnológica que propicia. Também tem de comum com a francesa a existência de um órgão universitário de cultivo da ciência — a Academia de

Ciências — com seus próprios investigadores e laboratórios e com programas especiais de pós-graduação.

Estas comparações formais dizem muito pouco, pôsto que o sistema de educação superior soviético só é inteligível enquanto relacionado com o processo de implantação do socialismo. Elas servem, entretanto, para destacar a uniformidade das estruturas universitárias como instituições de cultivo e transmissão do saber humano, cujo inteiro domínio é condição essencial para que qualquer sociedade se integre autônomoamente na civilização de seu tempo. Este paralelismo de imperativos é que torna semelhantes na estruturação e nos procedimentos as universidades de nações capitalistas e socialistas.

A partir da revolução de outubro, os líderes soviéticos se impuseram a tarefa de transformar a universidade de elite, intrinsecamente conservadora e que respondia à estratificação econômica do país, numa instituição capacitada para formar os quadros de direção superior do Estado, da cultura e da economia, através de um processo de seleção que oferecesse iguais oportunidades a cada indivíduo, e que, ao mesmo tempo, os formasse politicamente como revolucionários.

As soluções iniciais foram drásticas: não se admitia a matrícula dos jovens provenientes das antigas camadas privilegiadas, apesar de serem os únicos que tinham estudos preparatórios para ingressar nas universidades. Esta solução pareceu imperativa para evitar a reimplantação da mesma camada social no poder, através da capacitação privilegiada de sua nova geração. Este e outros procedimentos fizeram com que os níveis de qualificação acadêmica descessem enormemente. O mesmo ocorria em relação aos níveis de competência profissional e científica já atingidos, o que somado às enormes perdas de pessoal de nível superior como consequência da guerra e da emigração maciça, gerou problemas extremamente difíceis para a elevação do nível técnico-científico da sociedade soviética.

Entretanto, a substituição induzida da antiga elite por novos e maiores contingentes universitários de extração popular deu seus frutos, já que o nível de qualificação destes últimos ascendeu rapidamente até situar-se, na atualidade, entre os mais adiantados do mundo. Este contingente, operando como um multiplicador, pôde elevar mais tarde os padrões de qualifica-

ção do ensino em todos os níveis, até formar uma força de trabalho altíssimamente qualificada.

Se por um lado foi possível substituir o estudante antigo por um nôvo, de extração social distinta, não foi possível alcançar resultados semelhantes com o professorado, que seguiu sendo o do antigo regime. O caráter senhorial e hierárquico da universidade soviética decorre, provavelmente, desta sobrevivência dos corpos docentes tradicionais dentro da nova universidade.

As características distintivas do sistema soviético de ensino superior são:

1.º) Por um lado, a separação entre o ensino e a investigação profissional de alto nível e, por outro, a bipartição do sistema de universidades dedicadas ao ensino de ciências e de jurisprudência, em *institutos tecnológicos* para formação de engenheiros da mais alta qualificação e em *escolas superiores* de medicina, agronomia, pedagogia, administração, etc.

2.º) O caráter ativamente competitivo que opera como um estímulo para que o estudante tente render o máximo e destacar-se dos demais, sabendo que sua carreira futura dependerá, essencialmente, deste esforço.

3.º) A unidade ideológica do ensino alcançada mediante a adoção do marxismo-leninismo empregado como método de investigação e como teoria geral explicativa da sociedade e da história. Esta unidade ideológica, apesar de dar à universidade soviética uma organicidade da qual carecem as universidades do Ocidente, desde que perderam a unidade de base teológica da universidade medieval, conduz, às vezes, a um dogmatismo inibidor do desenvolvimento das ciências.

4.º) Hoje se assiste na União Soviética ao florescimento do marxismo crítico que já não pretende substituir o saber científico. Esta inovação resultou do esforço por responder ao desafio do progresso tecnológico norte-americano, que produziu uma liberalização operada, primeiramente, no campo das ciências experimentais e que prossegue, agora, no campo das ciências humanas, embora opere nestas em forma muito débil, devido à existência de uma doutrina oficial dogmatizada que inibe a criatividade cultural.

5.º) O ensino se organiza como um vasto sistema de descobrimento, cultivo e seleção de capacidades e talentos que tem

como base a totalidade da população e, além disso, a integração da educação superior com o trabalho produtivo.

Tôdas estas características, excetuando-se a primeira, respondem a imperativos da implantação do socialismo que importava na adoção de uma ideologia revolucionária, a redução do caráter privilegiado da educação superior, através do oferecimento a todos de iguais oportunidades de ascensão social e, finalmente, ao desafio de atenuar as diferenças entre o trabalho intelectual e o braçal e infundir nas camadas superiores um sentimento de responsabilidade social e de valorização do trabalho produtivo.

A tripartição das instituições de ensino superior na URSS é um desdobramento necessário no processo de seleção e cultivo de talentos e se assemelha à bifurcação que se encontra nos outros sistemas educacionais (um caminho real que conduzirá à universidade e caminhos subalternos de preparação maciça da força de trabalho geral). Entretanto, diferencia-se deles porque no caso soviético a seleção se faz pela capacidade e perseverança revelada pelo aluno e não por motivos de estratificação social.

Em tôdas as linhas de formação superior do sistema soviético de ensino, o trabalho produtivo é combinado com os estudos, segundo três procedimentos distintos: os cursos diurnos intensivos, alternados com períodos de trabalho; os cursos noturnos e o ensino por correspondência, simultâneos com o trabalho. Os três sistemas se articulam, compondo um mecanismo de oferta de educação intensiva, de recuperação educacional dos atrasados nos estudos e de atualização profissional de adultos cujas especializações avançaram depois de sua graduação. Este sistema concilia, de algum modo, a difusão maciça com a seletividade mais competitiva e com o ensino de mais alto nível.

A transição de uma linha a outra depende do rendimento do estudante que, sendo alto, dá acesso a bôlsas de estudo diurno intensivo, postergando o período de trabalho para depois de completada a primeira etapa de formação acadêmica. Quando o rendimento é menor, o estudante continua combinando o trabalho com estudos menos intensivos. Entretanto, depois dos exames básicos, que variam segundo a carreira, todos têm

oportunidade de completar sua formação em períodos intensivos.

Um esforço permanente é realizado no sentido de proporcionar ao estudante a oportunidade de trabalhar nos campos mais relacionados com suas respectivas especializações. Assim, os estudantes de institutos tecnológicos o fazem, preferentemente, nos setores empresariais de sua especialidade, interfecundando desta maneira a educação formal com a aprendizagem produtiva; os estudantes de agricultura e zootecnia vivem e se preparam nas emprêsas agrícolas estatais, familiarizando-se com tôdas as tarefas agropecuárias na medida em que se adiantam nos estudos; os de medicina e de pedagogia trabalham como auxiliares em serviços especializados de seus campos. Únicamente os estudantes dos institutos politécnicos se dedicam exclusivamente aos estudos, postergando seus períodos de trabalho, como auxiliares de investigação, ao término de sua preparação acadêmica. Graças a êste processo, a União Soviética pôde orientar para carreiras científicas e tecnológicas os 43,3% do corpo discente (1959), quando a proporção nos Estados Unidos era de 22,7%.

A pós-graduação (*aspiratura*) processa-se através de bôlsas de estudo que correspondem a um alto salário, conquistadas por méritos nos estudos acadêmicos e que são dadas tanto pelas universidades quanto pelas Academias de Ciências e ainda pelos diversos institutos politécnicos e escolas superiores. Os graduados em carreiras acadêmicas fazem a *aspiratura* em três anos de estudos com exames, ao fim dos quais defendem uma tese para obter o título de *candidato em ciências*, que equivale ao doutorado. Os títulos doutorais soviéticos são dados pelas Academias aos cientistas de mais alta criatividade da nação, constituindo assim outro grau acadêmico. Os egressos de carreiras tecnológicas fazem sua pós-graduação de variadas formas, segundo os campos; uma das mais utilizadas é a elaboração de um projeto original referente a um problema concreto de seu campo de especialização que, se aprovado, lhes confere o direito de receber o *diploma* respectivo. Êste procedimento constitui uma inovação de enorme importância pela contribuição que presta à elevação do nível de ensino nas carreiras tecnológicas.

O esquema básico da organização do ensino superior soviético foi adotado, com pequenas alterações, por todos os países socialistas europeus.

Cuba, no entanto, preservou certas características de sua própria tradição universitária, embora aproveitando muito da experiência soviética. Posteriormente, examinaremos o alcance provável das inovações introduzidas na universidade cubana.

A China parece buscar seu próprio modelo de ensino superior que combine, ainda mais organicamente, os estudos com o trabalho produtivo; que suprima o estilo senhorial e os indícios de prestígio da hierarquia acadêmica, dando lugar ao nascimento de novas formas de incentivo para a criatividade científica e intelectual que não se baseiem em estímulos econômicos. Os chineses, desafiados hoje pelo expansionismo americano no Oriente, como o foram anteriormente os soviéticos — pelo nazismo, primeiro, e pela física nuclear norte-americana, depois —, estão realizando um esforço extraordinário de auto-superação que começa a dar seus frutos.² O desenvolvimento autônomo da física nuclear, da tecnologia da bomba e dos foguetes, assim como da bioquímica que alcançou a síntese da insulina, mostram já que conseguiram criar uma ciência e uma tecnologia do mais alto nível. Como isto só é possível mediante a implantação de um imenso corpo de investigadores e de professores de ciências que seja automultiplicável, temos que admitir que a China já ocupa hoje o terceiro lugar no mundo quanto ao sistema universitário. A grande lição da experiência universitária soviética e, ainda mais, da China, é que uma planificação politicamente conduzida permite elevar em poucas décadas o nível de ensino e de investigação, do atraso mais profundo aos mais altos índices, preenchendo assim os requisitos culturais indispensáveis ao desenvolvimento autônomo.

² Os dados disponíveis sobre a China indicam que de 1950 a 1959 esse país elevou sua matrícula no nível primário até 40%; no nível médio até 14% e em seu nível superior até 1% de sua população, oferecendo uma matrícula global de 100 milhões, em relação aos 48 milhões dos Estados Unidos e aos 40 milhões da União Soviética. A China contava, então, com um corpo de 250 mil cientistas e técnicos, 90% deles formados depois de 1944. Esta expansão foi possível porque, na mesma década, a China sextuplicou seu corpo discente de nível superior e orientou 55% do mesmo para carreiras científicas e técnicas (F. Harbison e Ch. A. Myers, 1964).

7. NOSSO LEGADO E A NOSSA CARGA

Nós, os latino-americanos, temos muito que aprender da experiência alheia em matéria de universidade. Mas nossa capacidade de aproveitar esta experiência virá da compreensão que consigamos alcançar das condições em que se concretizaram, em nossas universidades presentes, os modelos que as inspiraram; e de nossa capacidade de criar um modelo novo de estrutura que atenda melhor aos requisitos necessários para fazê-las atuar como agentes nacionais de mudança sócio-cultural, progressista e autônoma.

Efetivamente, somos herdeiros de um legado e de uma carga. Um legado, muito pouco utilizado, de antecedentes que indicam como, em certas circunstâncias, algumas universidades atuaram para promover a renovação e o progresso. E uma carga de experiências que ensina de que maneira certas universidades foram levadas a atuar, principalmente, como agentes de consolidação do *status quo*. Até agora, na América Latina, as universidades atuaram principalmente como agentes de modernização reflexa, transformando os seus povos em consumidores mais ou menos sofisticados de produtos da civilização industrial. Nessa qualidade de instituições repetidores e difusoras de um saber já elaborado em outras partes, estas universidades não contribuíram para a integração de suas nações à civilização industrial, como sociedades contemporâneas e coetâneas, mas sim para torná-las mais eficazes como entidades dependentes. Baseando-se nesta herança de legados e de cargas devemos repensar a universidade latino-americana e prefigurar a forma que deverá assumir.

O legado da universidade francesa e alemã do século passado oferece um exemplo de instituições que atuaram como agências intencionais de integração nacional, de mobilização cívica e de incorporação de uma sociedade na civilização de seu tempo. Sua experiência é ainda mais preciosa porque hoje, na América Latina, enfrenta-se uma conjuntura semelhante de ilhas culturais chamadas a integrar-se em unidades nacionais vigorosas; de economias apêndiculares que desejam deixar de exercer as funções subalternas de complementos das economias desenvolvidas; e de sociedades traumatizadas pelos efeitos da modernização reflexa, fruto de uma industrialização que expe-

rimentaram, principalmente, em seus impactos negativos, como a urbanização caótica e a marginalização de enormes massas da população.

Foi numa conjuntura equivalente, embora mais favorável, que uma vontade nacionalmente articulada motivou ações transformadoras que criaram na França uma universidade nova, capacitada para contribuir a transformar uma sociedade arcaica, seccionada em províncias heterogêneas, na França moderna, unificada pela língua, por um corpo de compreensões comuns e por uma atitude afirmativa em relação ao mundo e em relação a si mesma. As universidades alemãs desempenharam mais tarde, e com eficiência ainda maior, o papel de agências formuladoras da ideologia nacional e de instrumentos de superação do atraso relativo em que seu país se encontrava diante das nações precocemente industrializadas.

As universidades inglêsas e norte-americanas ensinam de que maneira uma estrutura universitária pode experimentar renovações espontâneas que lhe permitam acompanhar e apoiar um processo de intensa transformação social. Nesses casos, em lugar de uma intencionalidade de desenvolvimento, há uma extraordinária flexibilidade que torna a universidade capaz de preservar seu caráter aristocrático ou classista, ainda que se torne simultaneamente capaz de formar, através de múltiplas agências, tôdas as modalidades de especialistas universitários na quantidade e na qualidade requeridas para uma enorme expansão industrial. Sua experiência tem pouco em comum com a da América Latina e com a de todos aqueles que tiveram que encaminhar-se tardiamente para a industrialização autônoma, fazendo-o por um ato de vontade exigido imperativamente para não cair ou não submeter-se a condições de dependência.

Neste sentido, a experiência universitária japonêsa nos ensina muito mais, pois operou articuladamente com o esforço intencional pela superação do atraso. Desde seus primeiros passos, a universidade japonêsa foi programada e planejada intencionalmente com o objetivo de criar os corpos docentes e os sistemas de ensino capazes de converter a sua sociedade em herdeira da ciência e da tecnologia em que se fundamenta a civilização industrial. Com isso, contribuiu decisivamente para que fôsse bem sucedido o projeto nacional de ruptura com o subdesenvolvimento que parecia condenar os japonêses a uma

condição de atraso histórico e de dependência neocolonial, como aconteceu com as demais nações asiáticas.

Outro legado provém da universidade soviética, que enfrentou vitoriosamente o desafio de formar um novo corpo de dirigentes nacionais comprometidos com o processo de transformação revolucionária da sociedade e cada vez mais capacitados a dominar, cultivar e difundir o saber moderno. Nesse caso, atinge limites extremos a intencionalidade na direção do processo de transformação. Atinge também o nível mais alto a concretização dos ideais de todas as universidades de selecionar e cultivar talentos baseando-se em toda a população, dando a cada jovem a segurança e o estímulo necessários para que possa esforçar-se para realizar ao máximo suas potencialidades. Este sistema de ampla oferta de oportunidades e de competição aguda, operando desde a educação primária até a universitária é que conferiu viabilidade ao próprio sistema social soviético, porque o dotou de quadros políticos, científicos e técnicos de que carecia a sociedade, para sair do atraso e situar-se no mesmo nível das nações mais adiantadas; e porque proporcionou uma justificação à nova estrutura de poder, pela legitimidade que conferiu à camada dirigente o fato de ser o produto final de uma ampla competição educacional, participando dela todos os membros de cada geração.

Junto a estes legados positivos, existem cargas negativas na herança latino-americana e na experiência alheia na implantação de universidades. Realmente, até agora os latino-americanos participaram muito mais desta carga que daqueles legados. Entre os aspectos mais chamativos desta carga negativa, destaca-se o caráter de elite das universidades desta região e a extraordinária capacidade que desenvolveram para mascará-la com disfarces democráticos.

Outra carga desta herança é o estilo aristocrático e patriarcal com que ainda se exercem as cátedras na maioria das universidades latino-americanas, fato atenuado, em parte, ali onde as conquistas da Reforma de Córdoba mais avançaram, porém agravado pelos efeitos da impregnação que sociedades nitidamente desigualitárias exercem sobre suas universidades.

Uma terceira carga está no caráter burocrático destas universidades, que não passam de repartições públicas. Nelas, frequentemente, órgãos administrativos imbuídos de mentalidade

burocrática exercem verdadeira ditadura sôbre os setores consagrados à docência e à investigação — contestando razões científicas e acadêmicas com o “pêso” de razões legais e contábeis. Merece ser destacado, por outro lado, o caráter da universidade como agência de empregos, seja do estado, seja dos potentados acadêmicos. E, ainda, como um traço peculiar, o mimetismo e a hipocrisia acadêmicas que separam com distâncias abismais os valôres professados e a conduta real, admitindo um cultivo nominal de altos valôres que nada têm em comum com a prática mesma da vida universitária, tal como ela é exercida.

Para exemplificar esta oposição, basta recordar a freqüência com que se elogia a ciência e a investigação aplicadas, num aparente consenso generalizado, enquanto se palpa a hostilidade efetiva destas universidades à ciência e aos cientistas, que mal podem trabalhar em suas escolas profissionalizadas e compartimentalizadas, pelo domínio que nelas exerce um professorado patricio que recusa profissionalizar-se nas funções docentes. Outro exemplo é dado pelo cultivo formal do humanismo e da ilustração, que o convertem numa doença do espírito que se contenta com a erudição gratuita. Absorvida por esta fruição dos produtos do saber alheio, a intelectualidade erudita nada cria e nada faz no sentido de conferir funcionalidade ao saber em relação com a interpretação da experiência nacional e à análise do caráter alienado da cultura, transbordante de conteúdos espúrios.

Uma variante desta enfermidade da inteligência, típica dos povos subdesenvolvidos, é demonstrada pelo fato de que a principal modalidade de estudos, ensaios e pesquisas que se realizam na América Latina, são ilustrações, com exemplos locais, de teses desenvolvidas em outras partes, sem capacidade para observar, inferir e teorizar a partir da realidade mesma.

Não resta dúvida de que a ciência, enquanto empresa humana comum, exige um universo co-participado de compreensões e impõe certa unidade temática resultante do trabalho nas fronteiras do saber em cada campo. Este caráter geral da ciência não justifica, entretanto, o empenho em escrever para obter méritos fora, com relação a temas que correspondem a necessidades alheias.

No caso das ciências sociais, esta espécie de alienação é ainda mais grave porque aqui é necessário determinar, dentro da variedade de formas da realidade social, o valor explicativo de cada fato e não apenas indicar sua conformidade ou discrepância em relação às teorias importadas. Entretanto, justamente nesse campo ocorre o contrário, pois os latino-americanos deixam que sua própria realidade seja o laboratório de trabalho criador de pesquisadores estrangeiros. Estes, não podendo aprender nada dos latino-americanos com relação à nossa realidade, se propõem ensinar-nos o que somos e o que podemos chegar a ser.

Como os estudos sociais nada têm de desinteressados (porque estão inscritos na batalha pela perpetuação ou pela superação do subdesenvolvimento), sua proliferação e sua desproporção com os esforços equivalentes feitos internamente servem para demonstrar até que ponto as universidades latino-americanas descumprem sua função neste campo capital de prover o autoconhecimento nacional. O mais grave, entretanto, é que nos últimos anos vimos multiplicarem-se em nossas próprias universidades programas de investigação com financiamentos alheios, que transformam nossos escassos centros de estudos sociais em instrumentos locais legitimadores de projetos alienígenas, que tanto são de investigação como de doutrinação e de espionagem. O melhor exemplo deste tipo de concessões foi o célebre projeto *Camelot*, não tanto em si mesmo (já que somente representa um entre dezenas de pesquisas realizadas ou em andamento na Americana Latina) mas pelo fato significativo de que seu desmascaramento público somente se deu por causa da perplexidade e rebeldia que provocou num sociólogo escandinavo, Johan Galtung.

Todos esses males são demasiadamente graves e profundos para que possamos imaginar que possam ser resolvidos através de mera substituição das matrizes estruturais de inspiração francesa, por inventos locais. Evidentemente, a universidade latino-americana é fruto de sua sociedade. É subdesenvolvida como o é a sociedade na qual se insere, fundada como empresa para gerar lucros, mediante projetos forâneos que localizaram populações em certos pontos, não para criar novas sociedades autônomas com o comando de seu próprio destino, mas para atender às condições de existência e prosperidade de outros povos.

Assim se criaram entidades nacionais de caráter dependente e culturas de caráter espúrio cuja alienação se reflete sôbre a universidade, através de uma consciência ingênua e externamente induzida sôbre a realidade nacional e mundial. A verdade é que os corpos acadêmicos das universidades latino-americanas difundem mais freqüentemente uma atitude de resignação que explica o atraso como conseqüência de fatores naturais inevitáveis, que uma atitude crítica indagativa.

Isto significa que a universidade e a sociedade devem mudar juntas. Mas significa, principalmente, que não é possível projetar nenhuma mudança na universidade a não ser em função da sociedade, tendo como objetivo reformá-la para fazê-la atuar como agente de transformação nacional.

II

A Universidade Latino-Americana

A AMÉRICA Latina conta hoje com cerca de duzentas universidades. Variam desde enormes organizações com muitas faculdades e dezenas de milhares de estudantes que cobrem quase todos os campos do saber moderno, até modestas aglomerações de escolas precaríssimas que se autodesignam universidades. Apesar desta diversidade de dimensões, de complexidade e de nível, tôdas se inserem dentro de um marco estrutural básico o qual, cristalizado de maneira melhor ou pior aqui ou ali, alterado em tôdas as partes por coloridos locais, configura essencialmente o mesmo modelo, desde México até o extremo sul do Continente.

O procedimento de análise dêste modelo estrutural será igual ao que se utilizou para estudar as universidades dos países desenvolvidos, ou seja, a construção de um esquema conceitual

básico que descreva suas características distintivas comuns sem pretender especificar suas peculiaridades. Procuraremos verificar, em seguida, seu caráter flexível ou rígido, orgânico ou desintegrado, funcional ou disfuncional. Através desta análise tentaremos estabelecer o diagnóstico da crise que nossas universidades enfrentam e demonstrar que se trata de uma crise estrutural somente superável com a renovação da própria estrutura de acordo com um novo padrão ideal de universidade.

8. VALORES PROFESSADOS E VALORES REAIS

Dois imagens opostas da universidade latino-americana podem ser discernidas nitidamente. Uma delas baseada em valores professados nominalmente por um tipo de universitário, não somente incapaz de perceber a distância abismal que os separa da universidade real mas também incapaz de levá-la à prática. Em sua argumentação, estes universitários situam tão alto as aspirações às quais cada acadêmico deve fidelidade, que ninguém se sente jamais no dever de adequar suas ações concretas às lealdades que professam.

Esta imagem mirífica da universidade pode ser reconstituída facilmente através dos discursos acadêmicos em que se repetem, como um refrão, as afirmações de que as universidades são comunidades fraternais de mestres e estudantes, ou que são corporações de sábios e uma série de outros postulados. Dentre eles, se destacam, por sua reiteração, a definição da universidade como uma instituição destinada a cultivar e fazer florescer o espírito humano em suas formas mais criativas; a desenvolver no corpo discente a consciência de sua dignidade humana, o zelo por sua liberdade espiritual e os sentimentos mais profundos de tolerância, de serenidade, de justiça e de equanimidade; a alcançar para suas pátrias a prosperidade material juntamente com a felicidade espiritual, a alegria intelectual e a tranquilidade moral.

Lógicamente, são frases retóricas e bem o sabem os que as enunciam solenemente. No entanto, sua reiteração indica não apenas um estado de *inciência*, mas também demonstra quanto está arraigado no espírito acadêmico tradicional o culto a um

ideário que, não tendo nada a ver com a *praxis*, aliena a universidade de si mesma. Esta retórica exerce a função de ocultar a universidade real, *impura* por seus componentes espúrios, que o acadêmico tradicional não quer revelar, ainda que os conheça; *incômoda* por seus conteúdos inconformistas que lhe agradaria esconder; e *perigosa* porque está cheia de descontentes predispostos a transfigurá-la.

Outra imagem da universidade, completamente distinta, aparece nos discursos dos agentes da modernização reflexa. Para eles, a universidade é:

a) um conglomerado de estabelecimentos docentes que habilita uma parte da juventude, recrutada entre as camadas mais altas, para o exercício das profissões liberais, com o objetivo de cumprir atividades de governo, de produção e diversas modalidades de serviços indispensáveis ao funcionamento da vida social.

b) a instituição social que consagra e difunde a ideologia da classe dominante, contribuindo assim para a consolidação da ordem vigente.

Ao lado destas duas imagens se encontram os marcos vividos por algumas universidades que, em circunstâncias históricas particulares correspondentes a períodos de intensa transformação social, se transfiguraram intencionalmente para exercer outros papéis, tais como:

a) agências de integração cultural e unificação nacional, como o foi a universidade francesa implantada, segundo palavras de Napoleão Bonaparte, "com o propósito principal de ter um meio de dirigir as opiniões políticas e morais" e de contribuir à edificação da França moderna:

b) órgãos formuladores de ideologias nacionais em desenvolvimento, como o foi a universidade alemã do século passado;

c) instituições incorporadoras e difusoras do saber científico e tecnológico na cultura nacional, num esforço deliberado de superação do atraso, tal como o foi a universidade japonesa;

d) instituições que se propõem programas deliberados de formação de novos contingentes de cientistas, de técnicos, e de profissionais, ideologicamente orientados para a transformação revolucionária da sociedade, tal como o fez a universidade soviética.

Diante daquelas imagens míticas e destas representações positivas da universidade latino-americana e das situações conjunturais concretas em que se desenvolveu nossa vivência universitária, torna-se imprescindível prefigurar um modelo teórico de universidade que ofereça a visão antecipada do que seria a universidade necessária à América Latina.

Em seus delineamentos mais gerais, a universidade necessária pode ser definida como aquela estrutura integrada por órgãos de ensino, de pesquisa e de difusão, capacitada para exercer as seguintes funções capitais:

1.º) A função docente de preparação dos recursos humanos na quantidade e com a qualificação necessárias para a vida e o progresso da sociedade. Esta preparação deve abranger tanto os aspectos técnico-científicos das "artes" a que cada egresso deverá dedicar-se, como a transmissão a todos os estudantes de uma imagem do mundo e da sociedade fundamentada no saber científico. E ainda o treinamento necessário para capacitá-los a adquirir novos conhecimentos e a utilizar as novas conquistas da ciência e da técnica. A docência deve exercer-se como uma oferta livre da qual cada estudante tirará o proveito de que é capaz; porém deve ser transmitida com a preocupação simultânea de descobrir e cultivar talentos e de aproveitar ao máximo a capacidade real de cada estudante.

2.º) A função criativa de dominar e ampliar o patrimônio humano do saber e das artes em tôdas as suas formas, seja como condição indispensável ao exercício da docência, seja como objetivo essencial em si mesmo. Mediante o exercício desta função, a universidade incorpora à sociedade a que serve todo o esforço de interpretação da experiência humana. E lhe agrega as expressões de criatividade cultural de seu povo, para capacitá-la a realizar suas potencialidades de progresso e, dessa maneira, integrar-se, como uma nação autônoma, à civilização de seu tempo.

3.º) A função política de vincular-se à sociedade e à cultura nacional com o propósito de converter-se no núcleo mais vivo de percepção de suas qualidades, expressão de suas aspirações, difusão de seus valores e combate a tôdas as formas de alienação cultural e de doutrinação política a que possa ser submetida. Para isso a universidade deve contar com órgãos próprios e autônomos de pesquisa da realidade sócio-cultural

em que vive e com instrumentos modernos de comunicação de massas com a comunidade humana de que forma parte. Somente desta maneira poderá atuar como foco de indução de uma auto-imagem nacional realista e orgulhosa de si mesma e de difusão para toda a sociedade dos avanços do saber e das artes. Enquanto o ensino superior não constituir uma etapa necessária na formação educacional comum de cada membro da sociedade, deverá atuar com o maior rigor e lucidez, no processo de substituição da cultura vulgar de transmissão oral, inculcada espontaneamente, pela nova cultura baseada na ciência, de transmissão escolar e formal. Esta função é peremptória, posto que cada parcela da sociedade que não se integre neste novo corpo de compreensões culturais estará condenada à marginalização e ao anacronismo, num mundo que se transforma cada vez mais rapidamente.

Entre a universidade mirífica ou real e a necessária existe uma distância enorme. Provavelmente, só uma transformação radical na estrutura de poder da sociedade possibilitará as transformações necessárias para o trânsito de uma universidade a outra. Entretanto, a conjuntura presente da América Latina, de reabertura, ao menos parcial, do debate sobre a ordem social, coloca da maneira mais enérgica a discussão para atuar mais favoravelmente em prol do progresso que do estancamento. Para isso, o primeiro passo é conseguir alcançar uma compreensão vívida da universidade real, da forma pela qual se insere na sociedade global, das maneiras pelas quais se inscreve na realidade circundante, nutrindo os ideais que cultiva e, finalmente, dos mecanismos universitários de perpetuação dos sistemas ^{potenciais} que a instituíram.

O conhecimento deste quadro, correlacionado com a análise das tensões que convulsionam as sociedades em transição, é o que permitirá ver em que âmbito pode variar a universidade, que orientações pode adotar e como e quanto pode contribuir à aceleração antes que à atualização da sociedade de que forma parte.

Estas tarefas exigirão a exploração até o limite extremo da consciência possível da geração atual de professores e estudantes latino-americanos sobre a nação e a universidade. Exigem, igualmente, a formulação de um projeto de universidade de utopia que permita julgar as universidades reais, avaliar sua

lealdade ao saber e mensurar sua fidelidade a seus povos. Sòmente à luz desta nova utopia poderemos apreciar cada programa concreto de renovação e cada projeto de transição, com capacidade para ver se contribuem à superação do atraso em tempos previsíveis ou se se prestam, ùnicamente, a movimentos de modernização reflexa. Sòmente no esforço de formulação e debate dêste nôvo ideário poderemos desencadear um nôvo movimento de reforma, lúcidamente conduzido para atuar como uma fôrça transformadora que dê aos universitários uma direção e um programa específico a defender diante da nação e da universidade.

9. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Olhando o conjunto da América se observa que, na área de colonização espanhola, a universidade surgiu muito cedo; na área de influência inglêsa, surgiu târdiamente e sòmente em décadas muito recentes apareceu na região colonizada pelos portugueses. As colônias espanholas contavam com seis universidades no final no século da conquista, e aproximadamente dezenove no momento da independência. A América inglêsa, ao tornar-se independente, contava apenas com nove universidades. Umas e outras eram instituições reais e religiosas, orientadas por jesuítas e dominicanos, na Hispano-América, e por seitas protestantes de variada denominação, na zona inglêsa. O Brasil contou apenas, durante o período colonial, com um arremêdo de universidade na Bahia, que ministrava cursos propedêuticos para o sacerdócio e para estudos de direito e medicina, a completar-se em Portugal. A América espanhola e a zona inglêsa do continente dispuseram, por isso, de quadros intelectuais muito mais amplos e qualificados que o Brasil, para a organização nacional e para reorientar o ensino superior.

A América do Norte, ao encaminhar-se para um processo de aceleração evolutiva, multiplicou ràpidamente o número de suas universidades e, simultâneamente, lhes deu tarefas de desenvolvimento autônomo. As matrículas em cursos superiores saltaram, entre 1870 e 1900, de 52.000 para 278.000, para 530.000 em 1920, 1.500.000 em 1940 e para 3.600.000

QUADRO I

EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS ESTADOS UNIDOS E SITUAÇÃO EDUCACIONAL DA AMÉRICA LATINA EM 1960

	População (milhões)	Matrículas Superior (milhares)	Matrículas por 10.000 Habitantes	Distribuição percentual de matrículas por carreiras			
				Engenharia	Medicina	Direito	Outros
ESTADOS UNIDOS							
1900	76,0	277,6	31	3,3	33,2	11,2	52,3
1920	105,0	528,0	50	10,3	12,1	8,2	69,4
1940	132,0	1.500,0	114	8,8	7,4	2,4	81,4
1960 ¹	179,3	3.610,0	201	9,6	6,0	3,7	79,4
AMÉRICA LATINA							
Total	204,0	600,0	29	18,0	21,0	20,0	41,0
Brasil	70,0	99,0	14	11,6	11,1	25,0	52,3
Cono Sul ²	31,0	247,0	76	14,0	26,0	22,0	38,0
México	35,0	95,0	27	20,0	19,0	13,0	48,0
Outros países	103,0	169,0	16	-	-	-	-

FONTES: H.R.W. Benjamin (1964); ONU (1954); F. Harbison e Ch. Myers (1964); R. Scolari (1966).

¹ Os dados das quatro últimas colunas se referem a 1951/53.

² Argentina, Uruguai e Chile. As três últimas colunas se referem à Argentina

em 1960. A proporção de estudantes em cada 10.000 habitantes ascendeu, da mesma maneira, de 13 estudantes em 1870, a 31, a 50, a 114 e a 201 nos anos referidos.

A América Latina, submersa num regime neocolonial de atualização histórica, ficou atrás em condições de dependência com relação aos Estados Unidos. Mesmo contando com uma tradição universitária própria e secular, viu-se recolonizada culturalmente pelos modelos franceses de universidade e mesmo a estes conseguiu realizar, apenas, mediocrementemente.

Em contraste com o restante da América, o Brasil chega à independência sem contar com nenhuma universidade. Segundo dados divulgados por Sérgio Buarque de Holanda (1963) as universidades da América espanhola prepararam, durante o período colonial, 150.000 graduados. Calcula-se que no mesmo lapso de tempo (1577-1822) apenas 2.500 jovens nascidos no Brasil seguiram cursos em Coimbra (H.R.W Benjamin, 1964). Verifica-se assim como foi reduzido o número de quadros de nível superior com que o Brasil contou para dirigir sua vida independente. Este país somente instituiu suas primeiras escolas de ensino superior na década anterior à independência. Quando foi proclamada a república (1889), contava apenas com cinco faculdades, duas de Direito, em São Paulo e Recife, duas de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro e uma Politécnica nessa mesma cidade. A matrícula destes estabelecimentos era de 2.300 estudantes. O progresso posterior foi muito lento nas primeiras décadas, pois ainda em 1940 contava apenas com 21.235 estudantes de nível superior e recentemente havia aglutinado algumas faculdades em seis universidades em processo de estruturação. Em 1950, ao contrário, já tinha cerca de 600 cursos e 15 universidades, embora a matrícula global somasse apenas 37.548 estudantes. Ainda hoje, o Brasil se ressentia da estreiteza do colonialismo português. Seus efeitos são visíveis no fato de que continua sendo a nação latino-americana com menor percentagem de população entre 19 e 22 anos matriculada em escolas de nível superior. Entretanto, a magnitude de sua população lhe permite contar com o segundo contingente numérico de estudantes universitários da América Latina (185.000 em 1966).

Em 1960, a América Latina contava com cerca de 150 universidades e com aproximadamente 500 estabelecimentos autô-

QUADRO 2

— INDICADORES DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE ALCUNS PAÍSES¹

	Popu- ção Total	Matrícula em 3.º nível	% sobre o total de matrículas	Estudantes 3.º nível	Total	Proporção de egressos por 10.000 habitantes ²			% de gastos c/educação s/ a renda nacional
						Técnicos científicos	Engenheiros	Médicos	
USA	179,3	3,726	8,0	205	26,0	4,1	61,7	18,0	3,61
URSS . . .	208,8	2,782	6,5	134	16,1	6,8	48,1	16,7	3,17
Japão . . .	13,4	1,250	5,7	130	—	—	—	13,3	5,7
Alemanha .	53,9	444	5,3	82	4,1	1,2	42,8	20,0	2,11
França . .	46,5	370	4,2	79	4,4	1,5	35,4	12,1	2,72
R. Unido .	52,7	340	3,5	65	5,3	2,6	33,2	11,5	3,72
Am. Latina	204,8	600	1,6	29	—	—	(- de 3)	3,1	(- de 2)

FONTES: ONU (1964); F. Harbison e H. Myers (1964); S. Bagú (1965); J. Flek e outros (1965).

1 As avaliações do autor são apresentadas entre parêntesis.

2 Dados referente a 1955/1957.

nomos de ensino superior freqüentados por um pouco mais de 600.000 estudantes. Os Estados Unidos contavam, então, com 205 universidades (que outorgavam o *philosophical Doctor*) e com 1.800 estabelecimentos de ensino de terceiro nível com um total de 3.610.000 estudantes.

Comparando as duas progressões, comprova-se que em 1960 a América Latina alcançava a matrícula global dos Estados Unidos em 1925; ainda assim sua proporção de estudantes para cada 10.000 habitantes (29) era inferior à norte-americana do ano 1900 (31/10.000). O Brasil, para seus 70 milhões de habitantes em 1960 (correspondentes à população norte-americana de 1900), tinha 100.000 estudantes matriculados em cursos de nível superior, enquanto que os Estados Unidos já contavam com 240.000, em princípios do século.

No conjunto da América Latina destaca-se o Brasil por uma proporção muito menor de estudantes universitários em relação à sua população, que a média regional (14 brasileiros para 29 latino-americanos por 10.000 habitantes em 1960) ou menor ainda do que a média do bloco de nações do cone sul (247.000 matrículas e 75 estudantes por 10.000 habitantes); e enormemente menor que a média alcançada por alguns países da área, como Argentina (200.000 estudantes e uma proporção de 93 para cada 10.000 habitantes).

Os quadros números 1 e 2 dão referências que permitem situar as Universidades da América Latina em relação a suas congêneres norte-americanas e a de outros países desenvolvidos. Os dados reproduzidos no Quadro 3, referentes a 1965, revelam elevações substanciais das matrículas de nível universitário na América Latina, ao mesmo tempo que a ascensão da proporção de estudantes sobre o total da população. Entretanto, revelam com maior evidência ainda o atraso do Brasil que apenas elevou sua proporção de estudantes por 10.000 habitantes de 14 a 19 e o do México (27 a 29), enquanto que a Venezuela passou de 31 a 46 e o Peru de 29 a 59.

10. PADRÕES ESTATÍSTICOS

O quadro número 4 procura retratar as principais universidades latino-americanas agrupando neste item as que contam

QUADRO 3 - 1985

INDICADORES DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL EM ALGUNS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA¹

	População (milhões)	População 19-22 anos (milhares)	Matrículas em 3.º nível (milhares)	s/total de matrículas	s/a popul. de 19-22 anos	Estudantes Por 10.000 habitantes	Médicos e Dentistas	% de anal- fabetos adultos
Brasil	82	5,900	160	1,3	2,7	19	5	39,5
México	43	2,940	127	1,6	4,3	29	4,5	37,8
Argentina	23	1,700	219	4,9	12,9	95	17,5	8,6
Colômbia	18	1,150	42	1,5	3,6	23	3	37,5
Peru	12	920	71	3,0	7,7	59	7,5	39,8
Chile	9	650	34	2,0	5,6	37	13	16,2
Venezuela	9	585	42	2,4	7,2	46	5,6	33,5
Cuba	7,6	535	26	1,6	4,9	21	5	3,9
Equador	5	365	12	1,4	3,3	24	3	69,4
Uruguai	2,7	195	18	3,2	8,5	60	6,5	10
Am. Latina	237,2	17,000	796	2,0	4,7	33	-	39,0

Fontes: S. Bagú (1967); CEPAL (1963); ONU (1964); Cuba (1966); Aportes (1966); UNESCO-CEPAL (1966).

1 Os dados das últimas colunas se referem a 1960 ou a anos mais próximos.

com mais de 5.000 matrículas e as que, tendo entre 1.000 e 4.000 estudantes, são as maiores em seus respectivos países. As universidades deste grupo englobavam em 1962 mais da metade do corpo discente e do professorado da região. O quadro registra a variação existente na proporção de docentes para estudantes, a percentagem de professores de dedicação exclusiva, a proporção de egressos por matrículas e a distribuição de estudantes entre as distintas carreiras. Por êle se comprova, além disso, que estamos diante de três modelos estatísticos de organização universitária claramente discerníveis — o de universidade aristocratizante, o de universidade massificada e aparentemente ineficaz e o de universidade aberta e aparentemente eficaz.

O primeiro modelo é representado pela Universidade do Chile (2.740 matrículas) com uma relação docente-estudante de 1:3,8 e que apesar de contar com 25% do magistério em regime de *full-time* alcança apenas um rendimento de 10,6% de egressos sobre as matrículas. É o caso também da Universidade Federal do Rio de Janeiro (8.550 matrículas com uma proporção docente-estudante de 1:2,6 e um rendimento de 19,2% de egressos e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (5.198 matrículas — que conta com uma proporção de um docente para 3,9 estudantes e um rendimento anual de 12,5% de egressos sobre as matrículas. A Universidade Nacional da Colômbia (5.400 matrículas) com uma proporção docente-estudante de 1:3,4 e um rendimento de 15,6% de egressos ao ano, ainda que conte com aproximadamente 45% do professorado em regime de dedicação total, também cabe neste grupo. Todos êstes exemplos expressam, como casos patológicos, a orientação “elitista” de universidades que estreitam as oportunidades de ingresso da juventude a níveis incrivelmente baixos e, ao mesmo tempo, ampliam fantásticamente um professorado subutilizado cuja existência se explica, presumivelmente, por motivos de favoritismo.

O segundo modelo mostra uma universidade massificada e aparentemente ineficaz e é representado pela Universidade da República Oriental do Uruguai, que contava, em 1962, com 15.989 matrículas, uma proporção de um docente por 7,2 estudantes, 5% de docentes em regime de dedicação integral e que apenas chegava a um rendimento anual de 5,3% de egressos.

QUADRO 4

AS GRANDES UNIVERSIDADES DA AMÉRICA LATINA. MATRÍCULA, CORPO DOCENTE, EGRESSOS E DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS POR CARREIRA. — 1962

	Matr. total	Corpo Docente	Ded. Total	Egressos		Matrículas por Carreiras em Percentagens							
				Relação Prof. Estudant.	Total	% sobre as matr.	C. Med. ¹	C. Agr. ²	Engenh. ³	C. Jur. Admin. ⁴	Artes ⁵	Pedag. ⁶	Outros ⁷
ARGENTINA. Bs. Aires .	64.320	8.009	201	1:32.0	3.865	6.0	26.5	2.4	21.0	33.9	—	16.2	—
Córdoba .	25.452	—	—	—	3.028	11.9	28.7	—	8.2	30.8	—	31.4	—
Litoral ...	14.467	1.543	77	1:9.3	1.007	6.9	30.4	—	9.9	31.0	3.8	24.6	—
Tucumán .	7.298	395	63	1:18.4	262	3.5	29.2	—	2.8	26.6	—	35.3	2.6
Cuyo	5.524	395	101	1:13.2	225	4.0	16.0	2.6	17.5	30.2	8.7	25.0	—
MÉXICO. U.N.A.M.	46.407	6.313	188	1:7.3	7.842	16.8	21.9	2.7	24.5	33.9	2.9	13.7	0.40
I. Polit. Nac.	10.975	3.273	—	1:3.3	1.314	11.9	12.5	—	55.8	31.6	—	—	—
Nuevo León .	6.393	1.164	90	1:5.4	1.104	17.2	21.7	1.2	30.5	31.5	1.9	12.9	—
CUBA, La Habana (1965) ⁸	21.375	2.222	—	1:9.5	—	—	—	—	—	—	—	—	—
VENEZUELA. Central ..	20.664	1.814	151	1:11.3	1.709	8.2	16.1	7.4	24.1	34.9	—	17.5	—
URUGUAI. de la Rep. .	15.989	2.193	120	1:7.2	854	5.3	32.0	6.8	13.0	41.4	2.1	4.3	—
CHILE. de Chile	12.740	3.336	842	1:3.8	1.352	10.6	19.4	4.3	15.9	17.2	4.0	29.5	1.7
Tecn. del Est. .	3.249	973	180	1:3.3	383	11.7	—	—	65.3	—	—	34.6	—
PERU. San Marcos	12.533	1.608	199	1:7.7	1.754	13.9	20.6	1.9	—	30.8	—	46.6	—
Univers. N. Ingenier	3.343	—	—	—	967	28.9	—	—	97.7	—	—	2.3	—
PÓRTO RICO	12.258	1.645	1.500	1:7.4	3.449	28.1	5.7	2.4	17.8	27.6	6.2	40.0	0.3
BRASIL. São Paulo	9.691	1.547	57	1:6.2	1.481	15.2	21.6	5.9	18.6	23.6	—	30.3	—
Federal Rio ...	8.550	2.145	—	1:3.9	1.070	12.5	17.8	—	24.5	19.4	19.0	23.1	—
Rio Grande ...	5.198	1.963	—	1:2.6	950	18.2	24.3	7.2	13.5	29.4	—	15.3	4.1
GUATEMALA. S. Carlos	5.854	488	36	1:11.9	139	2.3	18.3	4.4	21.8	44.3	—	10.8	—
COLÔMBIA. Nacional ..	5.400	1.585	327	1:3.4	845	15.6	16.2	18.7	30.9	90.1	11.3	13.5	0.4
PANAMÁ	4.461	353	29	1:12.6	275	6.1	16.9	1.8	12.1	27.5	—	41.2	—
COSTA RICA. C. Rica ..	4.184	454	17	1:9.2	201	4.8	3.9	1.5	4.5	20.2	7.0	62.9	—
SÃO DOMINGOS	4.084	—	—	—	938	22.9	22.1	2.3	16.9	34.0	—	6.7	—
EQUADOR. Central	3.894	436	10	1:8.9	341	8.7	31.0	4.7	23.7	28.7	—	6.7	0.3
BOLÍVIA. San Andrés ..	3.564	316	12	1:11.2	135	3.7	28.2	—	17.6	41.5	—	12.5	0.2
PARAGUAI. Nac. Asunc.	3.556	495	5	1:7.1	291	8.1	24.0	5.3	4.2	42.1	5.4	19.0	—
EL SALVADOR	1.988	352	45	1:5.6	226	11.3	20.1	—	23.5	33.7	—	22.7	—
HAITI, do Estado	1.723	229	—	1:7.5	176	10.2	26.4	2.0	4.4	48.0	0.8	18.4	—
NICARÁGUA. Nacional .	1.364	176	6	1:7.7	75	5.4	89.1	—	8.4	24.5	—	12.0	—

FONTES: *Escuelas y carreras profesionales en las universidades latino-americanas*, ed. Unión de Universidades de América Latina, Secretaría General.

Para a Universidade da República (U.) do Uruguai se tomaram os dados de estudantes habilitados para subgrupos na eleição de delegados estudantis de 1965 (em algumas faculdades não havia dados e utilizaram-se os totais que para o mesmo fim haviam sido elaborados em 1963; elas são Direito e Humanidades).

A quantidade de docentes das Universidades Federal do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul foram obtidos do Ministério de Educação e Cultura, *Sinopse Estatística do Ensino Superior*, Rio de Janeiro, 1962.

¹ Incluem-se na denominação de Ciências Médicas, as seguintes carreiras universitárias: Medicina, Química Farmacêutica ou Farmácia, Odontologia, Obstetrícia, Enfermagem e Auxiliares de Médico.

² Incluem-se sob a denominação de Ciências Agrárias os estudos de Agronomia, Veterinária e Técnico Agroeconomista (U. de São Domingos).

³ Em Engenharia incluem-se todos os estudos desta especialização, os de Química Industrial e os de Arquitetura e Urbanismo.

⁴ Em Ciências Jurídico-Administrativas aparecem as seguintes especializações: Advogado, Escrivão, Procurador, Economista, Contador, Trabalhador Social, estudos de ciências políticas e sociais e Administração Pública e de empresas.

⁵ Nas Artes aparecem os estudos de Artes e Ofícios, Belas Artes, Música, etc.

⁶ Sob a denominação de Pedagogia unificaram-se os estudos que se costuma realizar nas Faculdades de Humanidades, Filosofia e Letras e de Ciências.

⁷ Nas universidades que ministram ensino não pertencente ao nível universitário, senão secundário, foram tiradas as quantidades e percentagens correspondentes a estes últimos.

⁸ Os dados referentes a Cuba foram tirados de *Cuba — El movimiento educativo: 1965-1966*, La Habana, 1966.

tos sôbre as matrículas. É êste também o caso da Universidade de Buenos Aires, cuja matrícula de 64.320 estudantes é atendida por uma relação docente-estudante de 1:32, na qual os docentes de dedicação exclusiva chegam sômente a 1% e na qual se alcança um rendimento anual de 6% de egressos sôbre as matrículas. Situa-se no mesmo caso, ainda que de forma menos grave, a Universidade Central da Venezuela (20.664 estudantes) com uma proporção docente-estudante de 1:11, com 8% de professôres com dedicação exclusiva, e com 8,2% de egressos sôbre o total de estudantes. Nestes casos, a pressão social pela impliação das matrículas conseguiu impor-se, porém à custa de uma grande diminuição dos coeficientes de graduação sôbre as matrículas e de uma sobrecarga excessiva de trabalho para os docentes.

O terceiro modelo pode ser representado pela Universidade Nacional Autônoma do México, cujas matrículas ascendem a 46.407, sendo a relação docente-estudante de 1:7,3; apesar de que apenas 3% do professorado é de dedicação exclusiva, se alcança um rendimento anual de 16,8% de egressos sôbre os matriculados. Participa dêste grupo, embora operando em melhores condições, a Universidade de Pôrto Rico (12.258 matrículas) que conta com uma relação docente-estudante de 1:7,4 tendo quase todo seu professorado em regime de *full-time* e atingindo um rendimento anual de 28,1% de egressos sôbre as matrículas. Também se situa aqui a Universidade de San Marcos (12.533 matrículas) com uma relação docente-estudante de 1:7,7, com 12% do professorado em regime de dedicação integral e com um rendimento anual de 13,9% sôbre as matrículas.

É visível o contraste entre as proporções de docentes por estudantes de algumas universidades latino-americanas (Buenos Aires, 1:32; Rio de Janeiro, 1:3,9, Colômbia, 1:3,4 e as proporções médias dos Estados Unidos (1:13), ou da URSS (1:10), ou da Inglaterra (1:8). Estas discrepâncias indicam que por trás da aparente disponibilidade de docentes, existe uma situação efetivamente crucial dado o caráter não profissional do magistério, constituído em enormes proporções por professôres que apenas dão de 3 a 5 horas semanais de trabalho à universidade. Além disso, nos outros casos, indica situações anômalas como o da Universidade de Buenos Aires, que revela as

enormes sobrecargas de trabalho que pesam sobre seus docentes. Um e outro caso retratam, realmente, um sistema de ensino superior que não conseguiu profissionalizar seu magistério e que cresceu como uma fonte estatal de empregos.

Temos também que assinalar o baixo rendimento de algumas universidades latino-americanas, medido pela percentagem de egressos sobre as matrículas (Bolívia, 3,7%; Uruguai, 5,3%; Buenos Aires, 6%), em comparação com outros países (França, 11,7%; URSS, 14,3%). Estes baixos rendimentos se explicam, em parte, pelo incremento maciço de matrículas que tem lugar como consequência da política de inscrição livre, seguida da exclusão da maior parte dos estudantes por reprovação no primeiro ano. Nesses casos, trata-se de universidades efetivamente menores do que suas matrículas globais pareceriam indicar, já que estas são avultadas pelos referidos processos.

Entretanto, o simples incremento acelerado das matrículas não explica rendimentos tão baixos, visto que outros países se defrontam com o mesmo problema e preservam mais altas proporções de egressos por matrícula. O estudantado de nível universitário na França cresceu de 43.000 matrículas em 1925 para aproximadamente 300.000 em 1955; seu rendimento em egressos, entretanto, é de 11,7% sobre os matriculados. Na URSS, as matrículas cresceram de 127.000 a 2.800.000 entre 1914 e 1959 e seu rendimento é de 14,3%.

Na América Latina, os rendimentos relativos ao ensino superior no Brasil e no Uruguai ressaltam pelo contraste. Os dados do quadro N.º 5 indicam que, no Brasil, para 100 estudantes inscritos em 1960, no primeiro ano, concluíram em 1964 cursos de Arquitetura e Engenharia 87%, de Medicina e de Direito 70% e de Ciências Econômicas 56%. Ao passo que, de cada 100 estudantes inscritos na Universidade do Uruguai, em 1957-1959, apenas se graduaram em 1963-1964, 54,9%, em Engenharia, 26,3% em Arquitetura, 20,5% em Direito e 14,9% em Ciências Econômicas.

Estas enormes discrepâncias se devem a vários fatores entre os quais se destaca, como explicação do rendimento muito mais alto no Brasil, a política de *numerus clausus* que reduz ao mínimo as oportunidades de educação oferecidas à juventude, através de concursos seletivos de ingresso extremamente exigentes, mas que facilita aos inscritos uma rápida ascensão na car-

QUADRO 5

RENDIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL E NO URUGUAI

	<i>Arquitetura</i>	<i>Engenharia</i>	<i>Direito</i>	<i>C. Econômicas*</i>
<i>Brasil</i>				
Ingressos em 1960	345	2.625	5.459	2.883
Egressos em 1964	300	2.298	3.817	1.625
Percentagens	87%	87%	70%	56%
<i>Uruguai</i>				
Ingressos em 1957-59	487	195	1.977	684
Egressos em 1962-64	128	107	405	102
Percentagens	26,3%	54,9%	20,5%	14,9%

FONTES: *Relatório sobre o Estado da Educação no Uruguai*, Montevideu 1965 e *Diagnóstico Preliminar do Desenvolvimento Social - Educação*, Rio de Janeiro, 1966.

* Período de 1960-1963, curso de apenas 4 anos.

reira. Por outra parte, os índices enormemente baixos do Uruguai expressam uma situação totalmente distinta: a de uma universidade de perfil, estrutural profissionalista, em trânsito para uma universidade aberta à grande parte de uma ampla classe média que aspira cursar, pelo menos, alguns anos de ensino superior. A manutenção da antiga estrutura profissionalista, entretanto, obriga todos estes estudantes a se inscreverem numas poucas carreiras liberais, dando a idéia de um rendimento ainda mais baixo do que o real. Isto significa que a sociedade uruguaia se adiantou à sua universidade, passando a utilizar maciçamente os cursos profissionais que são os únicos oferecidos, não com o propósito de graduar-se nêles, mas para habilitar o estudante para tarefas mais qualificadas.

As características mais discrepantes das universidades latino-americanas em relação às das nações adiantadas e a notoriedade do atraso regional se expressam claramente nas percentagens de distribuição de estudantes por carreiras registradas

nos quadros números 1 e 4. Pelo primeiro dêles se comprova que nos Estados Unidos a distribuição de estudantes por carreiras se alterou sensivelmente e de forma muito significativa entre 1901-1905 e 1951-1953. Assim, as matrículas em Engenharia cresceram de 3,3% para 9,6% sobre o total, enquanto que em Medicina se reduziram de 33,2% a 6,0% e em Direito de 11,2% a 3,7%. Simultaneamente os outros tipos de formação cresceram de 52,0% para 79,4%. Estes números indicam o trânsito por duas etapas de desenvolvimento cultural: a) a elevação dos quadros técnico-produtivos em detrimento das duas profissões liberais mais prestigiosas; e b) a de diversificação do ensino, que se orientou principalmente para a formação de "generalistas" (nos *undergraduated courses*) para os serviços e atraiu grupos cada vez maiores de estudantes para novos tipos de formação, como as carreiras científicas, pedagógicas e administrativas.

A América Latina vista em conjunto, no ano de 1960, concentrava 59% de seus estudantes nas três grandes carreiras liberais, estando assim distribuídos: 18% em Engenharia, que apresentava proporções menores que Direito (20%) e que Medicina (21%), e os 41% restantes nos demais ramos. Os dados referentes ao Brasil indicam uma distribuição num sentido mais subdesenvolvido já que, em seu conjunto, aquelas três carreiras compreendem 47,7% do total dos estudantes de nível superior e, além disso, percentagens muito menores em Engenharia (11,6% contra 14% da Argentina e 20% do México) e em Medicina (11,1% contra 26% da Argentina e 19% do México) e substancialmente maiores em Direito (25% no Brasil, 22% na Argentina e 13% no México). Convém recordar que os Estados Unidos tinham apenas 11,2% de estudantes de Direito em 1900 e 3,4% em 1960.

O quadro número 4 mostra também o conjunto das grandes universidades latino-americanas como um sistema dirigido primordialmente para a formação de profissionais liberais (advogados, economistas, profissionais do campo jurídico-administrativo) que geralmente constituem mais de 30% e em alguns casos, como no do Uruguai, ultrapassam 40% das matrículas. Somando a êsse tipo de formação os estudos de humanidades e ciências, dedicados principalmente à preparação

do professorado de nível médio, se alcança e até se supera a metade do corpo discente.

O mesmo quadro comprova que a segunda orientação mais atraente é a que engloba as carreiras médicas (médicos, odontólogos e pessoal auxiliar, que compreende de 20 a 30% do corpo discente. As carreiras de engenharia vêm em terceiro lugar, com menos de 4,4% das matrículas na Universidade da República (Uruguai) e com uma distribuição de 12 a 19% nas outras grandes universidades. Em último lugar, como a opção menos freqüente, situam-se as ciências agrárias (Agronomia, Veterinária) que atraem de menos de 2% a 8% dos estudantes. Considerando-se o caráter agro-exportador das economias latino-americanas, êste número demonstra que as principais atividades produtivas da região ainda não conseguiram penetrar nas universidades que continuam sendo, ainda hoje, agências de formação do patriciado burocrático que rege o Estado e as emprêsas, que cuida da saúde dos ricos e zela por seus negócios.

11. CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS BÁSICAS

O modelo inspirador das universidades latino-americanas de hoje foi o padrão francês da universidade napoleônica que, em realidade, não era uma universidade mas um complexo de escolas autárquicas. Seria uma ilusão, entretanto, pensar que se adotou o modelo napoleônico em sua totalidade, já que sucedeu precisamente o contrário. Aquilo que caracterizava o sistema educacional da França imperial, foi precisamente seu conteúdo político de instituição centralizadora, de órgão monopolizador da educação geral, destinado a desfeudalizar e a unificar culturalmente a França para fazer do arquipélago de províncias uma nação culturalmente integrada na civilização industrial emergente.

Isto não o herdaram as universidades latino-americanas. Somente herdaram a posição antiuniversitária fomentadora de escolas autárquicas, o profissionalismo, a erradicação da tecnologia e a introdução do culto positivista em relação às novas instituições jurídicas que regulavam o regime capitalista e seus

corpos de auto-justificação. Até mesmo estes valôres foram degradados, já que ao serem transplantados não deram lugar a uma aceleração evolutiva, perpetuando os interesses do pacto oligárquico formado pelo patronato e o patriciado coloniais. Os primeiros estavam ocupados em gerir os latifúndios e as empresas de importação e exportação, cuja prosperidade se assentava, precisamente, na complementariedade entre a economia interna e a internacional. Os patricios, por sua vez, estavam ocupados com seus cargos e prerrogativas. Uns, tiravam sua riqueza e poder da exploração econômica; os outros, do exercício de funções político-burocráticas.

A matriz francesa enquadrada neste marco colonial resultaria numa universidade patricial, que preparava os filhos dos fazendeiros, dos comerciantes e dos altos funcionários para o exercício de papéis enobrecedores ou para o desempenho dos cargos político-burocráticos, de regulamentação e manutenção da ordem social ou das funções altamente prestigiadas de profissionais liberais, postos a serviço da classe dominante. A produção, de que se nutria tôda essa superestrutura, se realizava no plano da cultura vulgar através de técnicas desenvolvidas e transmitidas oralmente pela massa trabalhadora. Quando a esta técnica rudimentar se acrescentaram mecanismos novos destinados a torná-la mais eficaz na produção de artigos de exportação, a implantação da nova tecnologia se fêz através de engenheiros importados, da mesma maneira que a maquinaria, e sua manutenção posterior foi entregue a pessoal treinado em nível de operadores, o qual apenas recentemente se incorporou à universidade através dos estudos de engenharia.

Assim é que entre a universidade francesa, que inspirou a multiplicação de escolas e a habilitação para profissões liberais na América Latina, e estas universidades, havia enorme distância. A estrutura copiada serviu muito bem, entretanto, para orientar a criação de novas escolas autárquicas, para organizá-las internamente e, mais tarde, para aglutiná-las em universidades. Provém daí a estrutura destas universidades, compostas como federações de faculdades e de escolas de caráter profissionalista, não sòmente autárquicas por sua independência em relação à universidade, mas também estancadas pelo seu isolamento e, inclusive, a hostilidade de umas em relação às outras.

Compostas segundo o modelo francês subalternizado, as universidades latino-americanas são conglomerados de faculdades e escolas que, idealmente, deveriam abranger tôdas as linhas possíveis de formação profissional através do número correspondente de unidades escolares independentes e auto-suficientes.

Para apreciar o grau de variação dêstes complexos de ensino superior apresentamos, em anexo, a relação dos componentes principais da Universidade Nacional de Buenos Aires (faculdades, carreiras e pós-graduação), da Universidade Nacional Autônoma do México (faculdades, departamentos, escolas e institutos) e da Universidade da República Oriental do Uruguai (faculdades, escolas, cursos e títulos outorgados) que são três boas expressões do ideal latino-americano de universidade autárquica.

Os esquemas reproduzidos dão uma idéia do âmbito de variação das organizações universitárias latino-americanas e seus contrastes com outros modelos estruturais. Ressalta sua uniformidade essencial no plano estrutural. Em seguida analisaremos êste modelo, devendo-se recordar sempre que os modelos teóricos não correspondem a qualquer universidade tomada em particular, pretendendo unicamente indicar as linhas diretivas reconhecíveis em cada unidade, embora estas possam atenuar-se, em certos casos, com reformas parciais ou agravar-se, em outros, por um conservadorismo maior. A descrição referir-se-á, portanto, a um modelo hipotético correspondente à forma tradicional que orientou a implantação das universidades latino-americanas.

Dentro da estrutura universitária latino-americana, os órgãos que têm vitalidade própria, tradição acadêmica secular e consciência de si mesmas, são as faculdades ou escolas. A universidade em si é uma abstração institucional que se concretiza somente nos solenes atos reitoriais de abertura e encerramento de curso e nas reuniões do Conselho Universitário. Nelas, os representantes das faculdades disputam partes do orçamento ou debatem problemas de regulamentação institucional, sempre obsecados pela unidade docente de que formam parte e quase nunca pela universidade em si. É nas escolas que o estudante ingressa e vive tôda sua existência acadêmica até sua graduação. As únicas atividades interuniversitárias que conhece são os grêmios estudantis. Em muitos casos os estudantes, princi-

palmente os chamados ao exercício do co-governo, revelam um interesse maior pelos problemas universitários gerais que os próprios corpos acadêmicos, limitados a suas faculdades e olhando apenas as questões que tocam a estas e a sua competição com as demais.

Esta realidade é, obviamente, muito distinta da imagem idealizada da universidade como uma comunidade solidária de professores e estudantes. Não há comunidade universitária nenhuma, porque tanto os professores, que mal se conhecem uns aos outros, como os estudantes, também isolados dentro das faculdades, não têm outra oportunidade de convivência que não seja o prêmio e, mesmo esta, afeta somente a uma minoria. Dêsse modo, os membros de cada corpo acadêmico se desconhecem entre si e ainda mais aos das outras escolas. A convivência entre professores não-profissionais é formal e episódica, já que sua atividade universitária consiste em passar poucas horas semanais na faculdade, dando aulas do alto de um estrado a estudantes que os ouvem passivamente. Permanecem na escola o menor tempo possível, seja porque trabalham e ganham a vida fora dali, recebendo da universidade somente um pagamento honorífico que os valoriza no mercado como profissionais, seja porque a própria universidade, em sua organização tradicional, não saberia o que fazer e como ocupar útilmente a estudantes e professores que quisessem nela permanecer.

A escola, como unidade operativa e como órgão real da universidade é também um coito privado pertencente a uma corporação docente profissional tendente a regê-la segundo interesses da clientela. É um coito, em primeiro lugar, da própria classe profissional docente e, em segundo lugar, do grupo de estudantes e egressos da respectiva comunidade profissional. Dentro destes círculos fechados, existe ainda outra divisão que separa os campos do saber, dentro de cada especialidade, em cátedras regidas senhorialmente por professores investidos da administração autônoma de todos os recursos colocados à disposição de seu setor de ensino. De fato, são eles os detentores legais do domínio daquele campo do saber, qualquer que seja sua capacidade efetiva, e têm autoridade completa sobre todos os auxiliares docentes postos a seu serviço como ajudantes pessoais.

Foi dentro dêste marco estrutural — caracterizado por um complexo de faculdades e escolas profissionais, independentes entre si e por esta feudalização dos campos do saber em cátedras autárquicas — que cresceu a universidade na América Latina. Cresceu, além disso, assumindo coloridos locais em cada país e modelando-se segundo a orientação ideológica predominante — principalmente positivista ou católica — de sua elite intelectual. De tudo isso resultou uma espécie distinta do gênero universidade, de uma fisionomia totalmente conservadora, em que se observavam com exagêro extremo as tendências federativas do modelo francês e a precariedade com que se conseguiu implantá-lo nas condições de atraso da região.

As linhas estruturais básicas da universidade tradicional da América Latina e suas conseqüências mais relevantes podem ser resumidas da seguinte forma:

1. a organização federativa da universidade, como um feixe de escolas e faculdades autárquicas desprovidas de estrutura integrativa que as capacite para atuar coordenadamente.
2. a compartimentação das carreiras profissionais em escolas auto-suficientes e autárquicas que recebem o estudante no primeiro ano e o conduzem até a graduação sem apelar jamais para outro órgão universitário.
3. o assentamento de todo o ensino superior na cátedra como unidade operativa de docência e investigação, entregue a um titular através de procedimentos legais de caráter burocrático.
4. o estabelecimento de uma hierarquia magisterial regida pelo professor catedrático que tende a converter a todos os demais docentes em seus ajudantes pessoais.
5. a tendência ao crescimento das cátedras como quistos à custa da substância mesma da universidade, sem que contribuam para ela, já que atendem objetivos próprios, com freqüência de mera promoção pessoal do catedrático, que para isto transforma a cátedra em instituto ou lhe agrega centros dotados de recursos próprios.

6. a seleção do pessoal docente mediante concursos de oposição nos quais se valoriza mais o brilho ocasional revelado diante dos examinadores que todos os méritos da carreira intelectual anterior do candidato.
7. a inexistência de uma carreira docente explicitamente regulamentada, pelo que se multiplicam as designações provisórias para atender a emergências tendentes e perpetuar-se, dando lugar às formas mais cruas de favoritismo na admissão do pessoal docente.
8. a incongruência do sistema de concessão de títulos e graus, variáveis de uma escola a outra, que não correspondem aos padrões internacionais de formação universitária e que não se articulam com os postos da carreira do professorado superior.
9. o caráter não-profissional e honorífico da docência, almejada antes como um título de qualificação e de prestígio junto a clientelas profissionais externas à universidade, que como uma carreira que exige total dedicação.
10. o caráter profissionalista do ensino destinado quase que exclusivamente a outorgar licenças legais para o exercício das profissões liberais em cujos *curricula* as ciências básicas somente são admitidas depois de haver sido previamente adjetivadas, para servir especificamente a cada campo de aplicação.
11. a estruturação unilinear e paralela dos *curricula* que obriga o estudante, em primeiro lugar, a optar por uma carreira antes de seu ingresso na universidade, isto é, quando ainda não possui informação realista com relação a ela e, em segundo lugar, que não lhe permite reorientar sua formação sem o reingresso em outra escola da universidade, com perda de todos os estudos anteriores.
12. a rigidez dos *curricula* estruturados sempre para dar uma formação profissional única, sem possibilidades de oferecer preparo em campos conexos, exceto através da criação de novas unidades escolares.
13. a duplicação desnecessária e custosa do pessoal docente, de bibliotecas, laboratórios e equipamentos em cada escola e em cada cátedra.

14. a estreita variedade de carreiras oferecidas à juventude, sem correlação com as necessidades da sociedade em recursos humanos que exigem maior número de tipos de formação de nível superior.
15. seu caráter "elitista" expresso na limitação das oportunidades de ingresso, seja através da política de *numerus clausus*, vigente em algumas universidades, seja pelo estabelecimento de cursos introdutórios destinados à seleção dos candidatos, aproveitando aqueles que são considerados mais aptos e descartando a todos os demais, como ocorre em outras.
16. a gratuidade do ensino, que se reduz à isenção de taxas de ingresso ou a manutenção de restaurantes, não permite garantir aos estudantes capazes, porém desprovidos de recursos, condições para dedicar-se exclusivamente aos estudos.
17. o isolamento entre as escolas de cada universidade, por falta de mecanismos integradores, e entre esta e a sociedade, por falta de recursos de investigação aplicada e de instrumentos de comunicação de massas.
18. o caráter burocrático da organização administrativa de algumas universidades que as converte em entes estatais estruturados uniformemente pela lei, dependentes do orçamento nacional, com professores que são funcionários regidos pela regulamentação geral de todos os servidores públicos.
19. o ativismo político estudantil como reflexo de uma consciência nacional crítica e inconformada com a realidade social, porém tendente a interessar-se pouco na crítica interna à universidade.
20. o co-governo estudantil, como conquista daquele ativismo e como força virtualmente capacitada para atuar no sentido da reforma estrutural da universidade, porém paralisada por falta de um projeto próprio de ação renovadora.

Esta estrutura federativa, profissionalizada, rígida, autárquica, elitista, estancada, duplicativa, autocrática e burocrática

ANEXO I

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

<i>Faculdades</i>	<i>Diplomas Profissionais</i>	<i>Doutorado</i>
Faculdade de Agronomia e Veterinária	Agrônomo (55) Veterinário (31)	Agronomia Veterinária
Faculdade de Medicina	Médico (1089) Obstetra (105)	Medicina
Faculdade de Odontologia	Odontólogo (306)	
Faculdade de Farmácia e Bioquímica	Farmacêutico (141) Bioquímico (35)	Bioquímica
Faculdade de Direito e Ciências Sociais	Advogado (508) Escrivão (164) Assistente Social	Direito
Faculdade de Ciências Econômicas	Licenciado Economista Político (44) Licenciado Administrador Contador (303)	Economia
Faculdade de Filosofia e Letras	Licenciado em Filosofia e Letras (76)	Filosofia e Letras
Faculdade de Ciências Exatas e Naturais	Licenciado em Ciências Exatas e Naturais (139)	Ciências
Faculdade de Engenharia	Engenheiro (401) Agrimensor	Engenharia
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	Arquiteto (165)	Arquitetura

Nota: As cifras entre parêntesis indicam o número de egressos em 1961.

I *Fac. de Filosofia e Letras*

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. Departamento de Filosofia | 1. Centro de Est. Filosóficos |
| 2. " " Letras | 2. Centro de E. Literários |
| 2.1 Cursos de Linguística e Literatura | |
| 2.2 Curso de Arte Dramática | |
| 3. Departamento de História | 3. Inst. de Pesquisas Históricas |
| 4. " " Pedagogia | |
| 5. " " Psicologia | |
| 6. " " Geografia | 4. Instituto de Geologia |
| | 5. " " Geografia |
| | 6. " " Geofísica |
| 7. " " Biblioteconomia | 7. Biblioteca Nacional e Arquivo |
| | 7.1. Hemeroteca Nacional |

II *Faculdade de Ciências*

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| 8. Departamento de Matemática | 1. Instituto de Matemática |
| 8.1 Curso de Mat. Atuarial | 2. Centro Cálculos Eletrônicos |
| 9. Departamento de Física | 3. Instituto de Física |
| 10. " " Astronomia | 4. Observatório Astronômico Nacional |
| 11. " " Química | 5. Instituto de Química |
| 12. " " Biologia | 6. Instituto de Biologia |
| | 7. Jardim Zoológico |
| | 8. Museu de Ciências |

III *Faculdade de Direito*

1. Instituto de Direito Comparado

IV *Faculdade de Engenharia*

1. Instituto de Engenharia

- | | |
|--|--|
| 13. Curso de Engenharia Civil | |
| 14. " " " Mecânica e Eletrônica | |
| 15. " " " Topográfica e Geodésica | |
| 16. " " " de Minas e de Minas e Metalurgia | |
| 17. " " " Petrolífera | |
| 18. " " " Geológica | |

V *Faculdade de Medicina*

1. Instituto de Est. Médicos e Biológicos
-
2. Hospital das Clínicas

VI *Faculdade Nacional de Odontologia*VII *Esc. Nac. de Med. Vet. e Zootecnia*VIII *Esc. Nac. de Enfermagem e Obstetrícia*IX *Esc. Nac. de Ciências Químicas*

- | | |
|------------------------------|--|
| 19. Curso de Química | |
| 20. " " Eng. Química | |
| 21. " " Química Farmacêutica | |
| 22. " " Química Metalúrgica | |
| 23. " " Química Industrial | |

X *Esc. Nac. de Ciências Políticas e Sociais*

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 24. Departamento de Ciências Sociais | 1. Instituto de Pesquisas Sociais |
| 25. " " " Políticas | |
| 26. " " " Administração Pública | |
| 27. " " " Diplomacia | |
| 28. " " " Jornalismo | |

XI *Esc. Nac. de Economia*XII *Esc. Nac. de Comércio e Administração*

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 29. Curso de Contador Público | |
| 30. " " Administrador de Empresas | |

XIII *Esc. Nac. de Arquitetura*XIV *Esc. Nac. de Artes Plásticas*

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| 31. Curso de Artes Plásticas | 1. Instituto de Pesquisas Estéticas |
| 32. " " Desenhista Publicitário | |
| 33. " " Artes Aplicadas | |

XV *Esc. Nac. de Música*

- | | |
|--|------------------------|
| 34. Curso de Música Coral e Instrumental | 1. Orquestra Sinfônica |
|--|------------------------|

<i>Faculdades</i>	<i>Esc. Universitárias (Dependentes das Faculdades)</i>	<i>Títulos Universitários</i>
I AGRONOMIA		1. En. Agrônomo a. Esp. Pecuária b. " Granjeiro c. " Florestal
II VETERINÁRIA		2. Dr. em Veterinária
III VETERINÁRIA Medicina	E. de enfermagem E. de Parteiras E. de Colaboradores Médico	3. Dr. em Medicina 3.1. Enfermeira 3.1.1. Aux. de Enf. 3.2. Parteira 3.3. Dietista 3.4. Téc. em Transfusão 3.5. Téc. em Fisioterapia 3.6. Téc. em Fonoaudiologia 3.7. Téc. em Oftalmologia 3.8. Téc. em Psic. Infantil 3.9. Téc. em Radiologia 3.10. Téc. em Tisiologia e Cardiol.
IV ODONTOLOGIA		4. Dr. Odontologia
	E. Aux. de Odontólogo	4.1. Assistente dental 4.2. Higienista dental 4.3. Ajud. de Lab. Dental
V ENGENHARIA E AGRIMENSURA		5a. Engenheiro Civil 5b. Engenheiro Indust.
	Escola Técnica	5.1. Egressos 5c. Agrimensor
VI QUÍMICA		6a. Quím. Farmacêutico 6b. Quím. Industrial 6. Doutor em Química
VII ARQUITETURA		7. Arquiteto 7.1. Desenhista de móveis
VIII DIREITO E CIÊNCIAS SOCIAIS		8a. Dr. em Direito e Ciências Sociais 8.1. Procurador 8b. Escrivão
IX CIÊNCIAS ECONÔMICAS E DE ADMINISTRAÇÃO		9a. Contador Público da Fazenda 9b. Contador Público Econ. 9c. Dr. em Economia 9d. Cônsul Universitário 9.1. Egressos da Esc. de Adm. Pública
	E. de Admin. Pública	
X HUMANIDADES E CIÊNCIAS		10a. Lic. em Letras 10.1. Tradutor Público 10b. Lic. em Língua e Lit. inglesa 10c. Lic. em História 10d. Lic. em Filosofia 10e. Lic. em Psicologia 10f. Lic. em Musicologia 10g. Lic. em Matemática 10h. Lic. em C. Biológica
	E. Nac. de Belas Artes Cons. Nac. de Mús. de Biblioteconomia de Serviço Social	11. Cert. Estudo de artes gráf. e plásticas 12. Prof. de Música 13. Bibliotecário 14. Assistente Social

ca tem como atributos funcionais sua extrema rigidez, sua tendência ao enquistamento e sua disfuncionalidade.

12. ELITISMO E POLÍTICA DE CLIENTELA

A função universitária de preparação de quadros especializados de nível superior, necessários para atuar na vida social, depende freqüentemente de grupos de clientela que devem fidelidade prioritariamente aos grupos internos, secundariamente às clientelas gremiais e, muito longinquamente, às exigências da sociedade nacional e seus requisitos de desenvolvimento. Cada vez que se reclama a criação de uma nova linha de formação profissional é necessário montar outra entidade fechada, dotada de todos os recursos para dar a seus estudantes uma preparação integral. Simultaneamente, forma-se um novo grupo e vai-se constituindo uma nova clientela profissional, ambas zelosas de seus privilégios diante da sociedade total.

Dentro deste marco clientelístico, muitas das razões solenemente invocadas em defesa do padrão acadêmico de pesquisa e de ensino apenas disfarçam interesses inconfessáveis de corpos docentes, unicamente empenhados em defender seus empregos e preservar sua área de poder e de prestígio, ou interesses gremiais que não desejam ver seus quadros ampliados. O *numerus clausus* de muitas escolas de engenharia e medicina na América Latina (como a brasileira e a chilena) respondem mais a essas motivações e atitudes que às razões de preservação do padrão acadêmico, alegadas como mera justificação. Um exemplo taxativo desta atitude foi dado por um professor brasileiro numa conferência realizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento no Paraguai, em 1964, destinada a estudar os problemas da educação superior na América Latina.

Nesta, o aludido professor revelou todo seu pavor ante a avalanche de candidatos a matricular-se que, a seu juízo, ameaçavam modificar a universidade brasileira, liquidando com tôdas as possibilidades de realização de obra científica meritória e de ensino de alto nível. A Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde leciona o mencionado professor, é das mais tradicionais, melhor dotadas de recursos,

e mais bem providas de instrumental do Brasil. Conta com a proporção de um docente para cada 3,4 estudantes. Há trinta anos, quando se graduou aquêlê professor, a referida escola formava anualmente 400 a 500 médicos; vinte anos depois, quando se fêz catedrático, aquêlê número se havia reduzido a 100 e só à custa de enormes pressões estudantis e governamentais voltou a ascender, nos últimos anos, a pouco mais de 200. Esta conduta refletia a doutrinação dos professôres de medicina do Brasil nos ideais de ensino médico introduzidos pelos norte-americanos com a criação, na década de trinta, de uma nova faculdade de Medicina pela *Rockefeller Foundation*, que sòmente admitia 60 inscrições. A partir daí, as outras escolas passaram a considerar uma questão de honra, competir com aquela faculdade na redução de matrículas.

A responsabilidade de formar médicos para a crescente população brasileira foi substituída, assim, pela obsessão de atender a padrões de ensino dos Estados Unidos, que correspondem a uma sociedade que já, naquela época, produzia todos os médicos de que necessitava. Conseqüentemente, o incremento das matrículas em Medicina quase se estancou, já que sòmente aumentou do índice 100 para 109 entre 1956 e 1962 e apenas cresceu como resultado da criação de mais de uma dezena de novas escolas médicas. Este estrangulamento, motivado por uma ideologia universitária forânea, conduziu à situação atual do Brasil, que apenas conta com quatro médicos para cada 10.000 habitantes, proporção que supera, na América Latina, apenas à do Equador, Bolívia e Guatemala, já que a Argentina possui 13, o Uruguai 11 e a Venezuela, 6.

Esta situação continua vigente, pois em 1964, nas 42 faculdades brasileiras, formaram-se apenas 1.596 médicos e sòmente foram oferecidas 2.008 vagas para inscrição de novos estudantes para a carreira médica. Não podemos deixar de assinalar que sòmente a Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires (em nada inferior às melhores do Brasil), assegurou, em 1967, matrícula a 1.302 novos estudantes e, no mesmo ano, formou 1.380 médicos.

Os números que encheram de pavor o mencionado professor foram: em 1965, na cidade do Rio de Janeiro, submeteram-se a exames vestibulares ao ensino superior 20.000 jovens para disputar 6.000 vagas; dêsse total, 9.324 disputaram

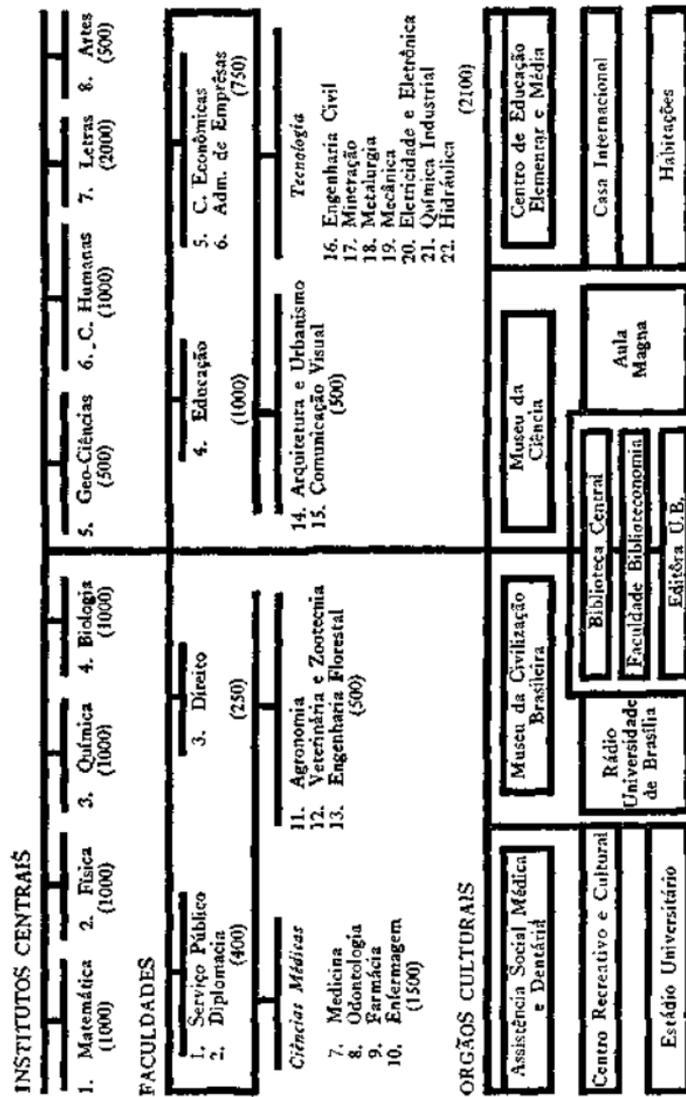
as 3.000 vagas oferecidas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Quer dizer que 14.000 jovens que tinham terminado os cursos secundários e frequentado cursinhos vestibulares viram frustradas suas aspirações de ingresso ao ensino superior. Em 1970, segundo os dados proporcionados pelo mesmo professor, o número de candidatos, na mesma cidade, será de 34.000 e o número de vagas que sua universidade se propõe oferecer será de 6.000, sendo de prever, portanto, que suba a 28.000 o número de jovens não aproveitados.

Diante dêste paradoxo de milhares de pessoas que desejam estudar numa nação que terá em 1970 quase 100 milhões de habitantes e necessitará, vitalmente, aumentar seus quadros de nível superior, o mencionado professor via como único problema a pressão estudantil e a conseqüente ameaça de "leis impositivas da expansão do número de matrículas ou proibitivas de que a universidade realize concursos de seleção e estabeleça limitações à matrícula...". E ainda "o problema da massificação da universidade com o conseqüente desequilíbrio entre o número de professores e o de alunos, o que levaria à decomposição de todo o sistema educativo". Considera também que nestas circunstâncias... "o professorado não poderia exercer uma ação educativa sôbre os estudantes, os quais ficariam à mercê de influências espúrias e estranhas, constituindo-se em grupos de pressão social a serviço de movimentos ideológicos e políticos..." Mas o professor não fica aí em seus temores, já que vê naquele grande número de estudantes — aspirantes à educação superior — uma ameaça ainda mais grave de "reivindicações estudantis indesejáveis, como o estabelecimento do co-governo..." acrescentando que "... na América Latina existem vários exemplos de que quando se logram essas reivindicações estudantis, todo o sistema entra em colapso...". O Professor Paulo de Góes conclui afirmando herôicamente que "... se tão importante cidadela (a universidade latino-americana tradicional) se rendesse, avançaria o processo que está arruinando ou pretende arruinar... o mundo livre" Paulo de Góes, 1965, 53/55).

Difícilmente poderíamos encontrar um exemplo tão eloqüente de alienação cultural, de doutrinação ideológica, de irresponsabilidade social e de reacionarismo acadêmico, que estas mencionadas apreciações. Melhor do que qualquer de-

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ESQUEMA ESTRUTURAL



monstração, retratam a mentalidade acadêmica, alienada e ingênua da universidade tradicional latino-americana, seu temor a qualquer mudança que afete seus privilégios e que postule a universidade necessária ao progresso da América Latina.

Qualquer plano de renovação da universidade que se esboce a partir dessa consciência ingênua será fatalmente atualizador, embora se revista da linguagem mais progressista em relação à qualidade do ensino, tal como faz o citado professor. É necessário lembrar que em posições como a assinalada não existe simplesmente má fé, mas algo muito mais grave: uma alienação tão profunda que não percebe estar defendendo interesses encobertos por um disfarce acadêmico; que é incapaz de compreender o que a nação exige da universidade para alcançar um máximo de autonomia e de desenvolvimento; e que é cega para o fato de que as universidades latino-americanas apenas aspiram alcançar os alto níveis de pesquisa e de ensino dos Estados Unidos e, ainda que os alcançassem, fracassariam em sua função social, porque se converteriam, nas condições atuais, em meras agências locais de universidades estrangeiras a serviço de sua ação colonizadora em relação à América Latina.

Assim se vê como se associam interesses de clientela com atitudes políticas reacionárias para manter uma universidade de elite, assustada diante da massificação. Nestas condições, a reputação de um professor colocado à testa de uma equipe e de um laboratório bem dotado não depende da fecundidade científica nem de sua eficiência docente, mas unicamente da manutenção de redutos fechados, a salvo de críticas externas, da ampliação das matrículas ou da vigilância de um co-governo estudantil.

Outro efeito adicional desta posição catedrática, auto-defensiva e temerosa, é a multiplicação de escolas precárias para atender à demanda de educação superior, porque as universidades maiores e mais bem dotadas de recursos congelam suas inscrições em nome da defesa de uma atividade acadêmica de alto nível. Assim é que o Brasil chegou a ter, em 1964, nada menos do que 42 faculdades de Medicina, que, em conjunto, com seus 3.585 docentes, ministravam cursos a 14.213 estudantes, dos quais somente se diplomaram 1.596 naquele ano.

13. AS CONSTRIÇÕES ESTRUTURAIS

É necessário analisar de perto o que vem a ser, na verdade, este alto nível acadêmico. Uma das funções mais importantes da universidade é o cultivo do saber e o exercício da pesquisa científica e tecnológica. O que importa examinar é até que ponto esta função é condicionada pela estrutura universitária tradicional da América Latina, isto é, por suas exigências de formação profissionalista e pela dispersão de recursos materiais e humanos em cada setor, sob a forma de múltiplos e pequenos núcleos, instalados em cada unidade docente em que seu ensino seja requerido.

Nessas circunstâncias, cada campo de saber científico, para penetrar na universidade, deve adjetivar-se previamente, cultivando-se uma biologia para médicos e outra para agrônomos, ou uma química para engenheiros e outra para médicos, para farmacêuticos ou para professores. Dessa maneira, a universidade multiplica exponencialmente suas inversões em todos estes campos sem contar com um núcleo de cultivo e de ensino desse setor com a suficiente concentração e autonomia para torná-lo eficaz e autofecundante.

Dessa rigidez estrutural resulta uma carga para a sociedade que se vê compelida a multiplicar unidades escolares para cada carreira e a duplicar para as cátedras de cada uma delas, os equipamentos, os laboratórios, as bibliotecas. Esses mesmos recursos, se fossem aplicados numa única entidade integradora, permitiriam criar um órgão muito bem dotado; ao dispersar-se, não conseguem oferecer o mínimo de formação necessário a cada tipo de treinamento profissional. Exemplos dessa duplicação são oferecidos pela própria Universidade Federal do Rio de Janeiro que contava, em 1961, com 39 cátedras de Química dispersas por nove escolas; com 16 cátedras de Economia para sete escolas; com 13 cátedras de Física e 11 de Matemática, distribuídas em sete escolas distintas.

A carga que representa para a nação essa duplicação, se agrava pela competição entre os professores, cada um dos quais procura obter o máximo de pessoal, de facilidades de laboratório e de biblioteca para sua cátedra. O paradoxal é que, dentro da estrutura vigente, tais esforços conflituosos para obter o

máximo chegam a ser meritórios, já que revelam, pelos menos, certo zêlo do professor em relação a suas tarefas. É no calor destas disputas e, freqüentemente, em função do prestígio extra-universitário de um professor, que crescem muitas cátedras em detrimento de outras talvez mais importantes. Pelos mesmos mecanismos se convertem cátedras em centros ou institutos que exibem em suas bibliotecas, mais ricas e melhor cuidadas, e em seus laboratórios, melhor equipados, o prestígio do professor responsável. Demonstam, ao mesmo tempo, que a universidade é uma casa sem dono e sem programa próprio, na qual cada um deve esforçar-se para obter o máximo para seu campo e onde a ninguém compete a defesa dos requisitos indispensáveis ao cumprimento das funções sociais da universidade.

Paralelamente a estes efeitos da multiplicação custosa, a estrutura tradicional conduz ao culto da aparatosidade e à mania do equipamento ultramoderno para o cultivo de uma pseudo-ciência. Um deles conduz ao *faraonismo*, que se manifesta em construções suntuosas, realizadas por universidades que não dispõem de recursos para bibliotecas ou para bôlsas de estudo; o outro tem como sintoma mais visível o culto à pesquisa como mero procedimento imitativo, sem compromisso com o avanço da ciência mesma e, freqüentemente, sem nenhuma capacidade de realizar investigação original, embora com um extraordinário talento para tirar proveito do prestígio da ciência. Esta situação revela a disfuncionalidade essencial de uma pseudo-investigação, que conduz às formas mais graves de dissimulação, que justifica o não cumprimento das funções docentes, em nome das mais altas preocupações pela ciência e que transferem o juízo do mérito das investigações realizadas a estreitos círculos internos e ou a centros do exterior.

Outro efeito desta deformação é a esclerose das entidades universitárias devido ao crescimento da burocracia para-científica. Não contando com estudantes pós-graduados para as tarefas de investigação, os centros e institutos universitários crescem através da admissão de auxiliares que terminam por permanecer nos empregos ao final de cada programa, acumulando-se como uma burocracia de novo tipo, cujo prestígio passa a depender também da simulação de realização de novas pesquisas.

Nestas universidades compartimentadas e em conflito por disputas de prestígio, torna-se igualmente inviável o cumprimento da função capital de preparação dos escalões superiores do saber e das artes (que expressarão a criatividade cultural da nação), assim como dos cientistas e dos técnicos, através dos quais a sociedade dominará o saber de seu tempo e o aplicará à solução de seus problemas. Na universidade tradicional latino-americana, a formação do pessoal docente se cumpre mercê de façanhas pessoais de egressos que se esforçam por aperfeiçoar-se como especialistas de uma maneira autodidata. Em certos casos, o docente universitário é recrutado de forma ainda mais perniciosa, isto é, pela imposição de um sucessor, por parte do catedrático todo-poderoso que, podendo amparar alguém, tende a preferir sempre o mais solícito ao mais competente.

Nestas condições, torna-se impraticável o autoconhecimento da sociedade pelo estudo de sua realidade e de seus problemas e a formação de uma consciência crítica desperta para a análise dos fatores causais do atraso. Estando todo o saber submetidos à profissionalização, também as ciências humanas — que poderiam trazer contribuições importantes — se difundem como uma névoa sobre a universidade, não alcançando condições para firmarem-se como uma atividade contínua, criadora e responsável diante da sociedade. Neste campo, como em todos os demais, a demonstração de suficiência é feita previamente à conquista da cátedra e apenas prossegue depois como façanha pessoal, independente da universidade e incompreendida por ela.

Constringida por sua compartimentação, a universidade latino-americana é condenada a operar sempre no terceiro nível, formando profissionais, sem chegar a operar no quarto nível, correspondente à pós-graduação e à preparação de seus próprios quadros docentes e de pesquisa. Conseqüentemente, inclusive naqueles setores onde a universidade atinge um nível de excelência internacional, a ausência de estudos regulares de pós-graduação os constringe a atuar dentro do *curriculum* das faculdades e de maneira deformante.

Em certos casos, êsses núcleos, por sua excelência mesma, alcançada através do esforço pessoal de um professor ou de uma equipe, podem também deformar-se porque crescem iso-

lada e disfuncionalmente. Assim é que, com freqüência, se encontram faculdades que, se cultivam bem a matemática, lhes faz falta a física, carecem de uma química ou de uma biologia de nível igualmente alto, tornando impossível o efeito de interfecundação indispensável para o desenvolvimento do saber. Quando se trata de uma disciplina mais especializada, como a bioquímica, em universidades sem biologia e sem química de alto nível, o próprio desenvolvimento dêste núcleo pode tornar-se negativo, por seu isolamento e disfuncionalidade. Nestes casos, tal esforço opera como esforço *ancilar* dentro da estreita estrutura de escolas profissionalizadas, conduzindo a um cientificismo que exige de cada estudante mais do que seria necessário para a formação profissional comum e menos do indispensável para uma preparação mais ambiciosa. Estes núcleos correm sempre o grave risco de constituírem-se em meras representações nativas de grandes centros científicos alheios, que apenas têm sentido para êles. Desta maneira, quando um setor da universidade alcança um alto grau de domínio de sua especialidade, êle se perde para a nação, porque se estrutura como uma formação apendicular, depende de centros estrangeiros de cultivo do mesmo campo.

Da mesma maneira é impraticável, nestas universidades compartimentadas, realizar as funções de difusão cultural que a sociedade delas reclama, em lugar dos cursos episódicos de extensão que ministram. Como o é, igualmente, a realização de programas de capacitação de graduados que facultem o reingresso na universidade dos que queiram inteirar-se dos avanços de seu campo, já que as cátedras sòmente estão preparadas para dar aulas para estudantes de certo ano de uma carreira. A pesquisa aplicada aos problemas de produtividade e aos programas de estudo das causas do atraso é também obstaculizada, já que os órgãos de cultivo da ciência, ao modelar-se por ideais academicistas que não se permitem tratar questões práticas em nome da devoção à investigação fundamental, também não a realizam.

Nestas condições, torna-se impossível à universidade latino-americana a realização de esforços para criar uma cultura nacional autêntica e para erradicar os conteúdos alienantes que sobreviveram da dominação colonial, ou foram induzidos ao longo do período de dependência neocolonial. Nada pode fazer

também diante da doutrinação maciça de sua sociedade, através da imprensa, do rádio, da televisão e do cinema, realizada mediante programas intencionalmente montados para modelar a opinião pública segundo interesses estranhos. A própria formação humanística do estudantado, a configuração da imagem quem tem do mundo contemporâneo e sua informação sobre as alternativas de posição diante dos problemas humanos e nacionais não pode ser cumprida pela universidade. É por outros meios, externos à universidade, que o estudante tem oportunidade de tornar-se cidadão de seu povo e de seu tempo. Tudo isso significa que o que se supõe ganhar com a política de elite e seu caráter nitidamente anti-social, se perde em virtude de construções estruturais que somente admitem uma simulação grotesca dos ideais professados de aprimoramento do saber.

14. PERSPECTIVAS DE CRESCIMENTO

Com esse precário aparelho de ensino superior a América Latina atingirá nas próximas décadas (a partir de uma matrícula de 800.000 estudantes de nível superior, em 1965 um total de 2,1 milhões no ano 2000 (Quadro 6) se experimentar um incremento meramente vegetativo; um total de 6,5 milhões de estudantes, no caso de que seu crescimento alcance o já conseguido hoje pela Argentina; ou 13,5 milhões, se chegasse a atingir, ao fim do século, um desenvolvimento comparável ao dos Estados Unidos de 1960. Na primeira hipótese se tornará necessário contar com um corpo docente de ensino superior de 210.000 professores; na segunda se necessitarão 500.000 e na terceira, aproximadamente 900.000. Em qualquer caso, a universidade latino-americana enfrentará uma grande crise de crescimento que, se se deixa entregue a um desenvolvimento espontâneo, poderá degradar ainda mais seus níveis já precários de ensino ou apenas mantê-los à custa de uma contenção da oferta de oportunidades de ingresso à universidade, o que seria ainda mais grave.

Para avaliar a amplitude deste desafio basta considerar que somente a primeira hipótese não apresenta maiores dificuldades.

QUADRO 6

PROJEÇÃO PROVÁVEL DO INCREMENTO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR
NA AMÉRICA LATINA A PARTIR DE 1965 ATÉ O ANO 2.000.

	<i>Situação em</i>	<i>Situação no ano 2.000</i>		
	1965 ¹ (mil)	<i>Hipótese A</i> (mil)	<i>Hipótese B</i> (mil)	<i>Hipótese C</i> (mil)
População total	240.000	650.000	650.000	650.000
População 19-22 anos	17.000	48.000	50.000	71.000
Matrícula Geral	40.000	110.000	130.000	180.000
Matrícula 3.º Nível	800	2.100	6.500	13.500
Professôres Universitários	80	210	500	900

¹ Avaliações dos dados que se reproduzem nos quadros Nos. 1 e 4.

Hipótese A: Projeção das proporções atuais sôbre a população prevista para o ano 2000 (ONU, 1958 e 1963).

Hipótese B: Projeção das proporções atingidas pela Argentina em 1965 sôbre a população total da América Latina prevista para o ano 2000.

Hipótese C: Projeção das proporções atingidas pelos Estados Unidos em 1965 sôbre a população total da América Latina prevista para o ano 2000.

des para ser cumprida, já que a população latino-americana teve um incremento de 2,8% ao ano entre 1955 e 1965 e a matrícula total se expandiu a 7,2% ao ano. A segunda hipótese, correspondente à projeção sôbre a América Latina da proporção de estudantes universitários existentes em 1965 na Argentina, já exigirá um enorme esforço intencionalmente conduzido. A última hipótese, correspondente à progressão experimentada pelos Estados Unidos entre 1929 e 1960 quando chegou a ter 3,6 milhões de estudantes de nível superior, é muito

mais ambiciosa. Efetivamente, o ponto de partida da sociedade e da economia norte-americana era, já nessa época, muito mais alto, pôsto que em 1929, para uma população de 121,8 milhões de habitantes contavam com um ingresso bruto de 146,6 bilhões de dólares e com uma renda *per capita* de US\$ 1,200, enquanto que a América Latina contava em 1960 com uma população de 204,3 milhões de habitantes e com uma renda nacional global de 68,4 bilhões de dólares e com uma renda *per capita* de US\$ 330 (Zimmerman, 1966).

Uma evolução capitalista plena, aos mais altos ritmos de incremento em longos períodos de tempo (os Estados Unidos incrementaram sua renda nacional num ritmo de 4,3% ao ano de 1890 a 1927 e de 3,3% de 1927 a 1960, segundo S, Kuznets, 1964), apenas permitiria custear a expansão de nosso sistema educacional na forma prevista na segunda hipótese. Os ritmos correspondentes ao subdesenvolvimento apenas permitiram à América Latina um incremento de 1% entre 1960 e 1964 (ONU-CEPAL, 1966); seguindo com eles mal poderíamos chegar à primeira hipótese. Entretanto, aos ritmos socialistas de incremento econômico (10,6% para a URSS entre 1940 e 1960 — segundo dados oficiais soviéticos — e de 5,2% ao ano, segundo Kuznets, 1964) e a iguais níveis de expansão educacional, poderiam não sòmente alcançar a segunda hipótese, que apenas manteria o atraso relativo da região em relação às nações desenvolvidas, como também dar um impulso ao incremento que tornasse praticável aproximar a América Latina do ano 2.000 às taxas de escolaridade dos Estados Unidos daquele ano. Esta é a expressão, no campo da educação superior, dos caminhos do estancamento no subdesenvolvimento (primeira hipótese), da atualização histórica (segunda hipótese) ou da aceleração evolutiva (terceira hipótese).

A precariedade do sistema de educação superior da região é o reflexo do fracasso destas sociedades para acompanhar os ritmos de desenvolvimento do mundo moderno, fracasso de que partilham as universidades, não sòmente em forma passiva, mas também com uma responsabilidade capital. Não se pode esquecer que nelas se formaram e continuam se formando as camadas dirigentes e técnicas latino-americanas, que conduziram seus povos pelos becos sem saída do subdesenvolvi-

to. Tampouco se pode esquecer que nelas estuda agora a juventude que as irá substituir, seja para amargurar-se sob a submissão e o atraso, seja para atuar como agente da transfiguração de seus povos.

Até agora estas universidades demonstram o maior conformismo e uma vaidade ingênua por suas pequenas façanhas antes que consciência de suas responsabilidades por êste fracasso. Efetivamente, muito poderiam ter feito pela formulação de uma consciência crítica e pela criação de uma força de trabalho mais qualificada para enfrentar os problemas do desenvolvimento. A consciência dêste fato é indispensável tanto para desmascarar o falso orgulho que tanto cultivam, como para demonstrar que aquêles que se contentam com conquistas menores de um desenvolvimento meramente reflexo das universidades latino-americanas o fazem somente porque estão de acôrdo que suas nações se perpetuem no atraso e sigam mantendo os seus povos submersos na cultura espúria e anacrônica que tiveram até agora.

O atraso histórico é um fenômeno global tendente a distribuir-se equilibradamente por todos os setores e a gerar uma atitude de resignação com a pobreza. O subdesenvolvimento, entretanto, se caracteriza precisamente pelo fato de apresentar desníveis entre os ritmos e formas de progresso dos vários órgãos da sociedade e por gerar uma consciência crítica rebelada contra os fatores do atraso. A emergência ao subdesenvolvimento importa, ao contrário, que a situação de atraso torne possível uma consciência contra todo sintoma de penúria e de dependência e generalize, em amplas camadas, a intenção de explorar, em cada setor, as possibilidades de progresso em relação aos demais, antecipando nêle a conquista dos requerimentos do desenvolvimento. O campo que corresponde a estudantes e professores impulsionar, com o propósito de conquistar estas antecipações, é principalmente a universidade. Por isto mesmo, não pode haver uma consciência crítica e progressista em relação à sociedade que não o seja também em relação à universidade.

Qualquer que seja a evolução real das universidades latino-americanas nas próximas décadas, ela será muito distinta de uma a outra área da região, de acôrdo com os graus de

desenvolvimento sócio-econômico e educacional já alcançados por cada uma delas. A evidência numérica demonstra que os países do cone sul estão à vanguarda, com percentagens muito superiores em todos os níveis, o que exprime um desenvolvimento geral mais alto. Os outros países americanos terão que enfrentar simultaneamente os problemas da luta contra o analfabetismo, da expansão da escolaridade primária, da ampliação da escola de nível médio e do melhoramento de seu nível de ensino. E, ainda, a ampliação e aprimoramento de seu sistema de educação superior. Por isso, para o conjunto da região, aparece como meta desejável conquistar os níveis alcançados pela Argentina, por exemplo, e que lhe oferecem uma proporção de universitários por 10.000 habitantes (95) superior à da Alemanha (82), à da França (79) e à da Grã-Bretanha (56), embora somente os superem neste item. Comparando-se as conquistas argentinas com as de outras nações latino-americanas ressalta a disparidade, posto que aquelas proporções são de 29 estudantes para 10.000 habitantes para o conjunto da região; de 27 para o México e de apenas 14 para o Brasil.

O sistema educacional argentino de nível superior englobava, em 1965, aproximadamente 220.000 estudantes que somavam 13% dos jovens de 19 a 22 anos e aproximadamente 25% da matrícula geral. Entre 1900 e 1960 (Instituto Torquato di Tella, 1964) êsse sistema outorgou 150.000 títulos de graduação, 44% deles em ciências médicas, 28% em ciências jurídico-administrativas, 16% em engenharia, 7,5% em educação, humanidades e ciências e 3,9% em ciências agrícolas. Conseguiu também alterar substancialmente a distribuição das matrículas por carreiras, posto que reduziu a percentagem de egressos em profissões liberais jurídico-administrativas de 46,7% em 1901-1905 para 21,5% em 1956-1960 e elevou a de engenharia de 11,7% para 22,8% no mesmo período. Encontrou-se, entretanto, na etapa de expansão das carreiras paramédicas que cresceram naquele período de 41,6% para 45,5%. E ainda não atingiu um grau de desenvolvimento que lhe permita incorporar a formação de mão-de-obra especializada de seus setores produtivos básicos, que são os agropecuários, no nível universitário, já que do total de egressos de 1956 a 1960 somente 2,2% eram agrônomos e veterinários. Este paradoxo se explica pelo caráter oligárquico-latifundiário da estrutura

agrária argentina, incapaz de absorver uma força de trabalho mais qualificada em virtude de sua própria natureza de exploração extensiva. O fracasso da universidade, neste caso, é paralelo ao fracasso da sociedade nacional que se defronta com uma crise devida à constrição estrutural resultante do monopólio da terra que a incapacita para competir com os mercados internacionais, com estruturas agrárias como a canadense e a australiana, baseadas em propriedades granjeiras, mais suscetíveis de tecnificação. A lição destes fatos é que as metas da América Latina não podem ser apenas as de alcançar as conquistas de uma universidade patricial como a Argentina. Ensina, da mesma maneira, que a problemática argentina e a latino-americana, embora semelhantes, dado seu caráter comum de economias neocoloniais, de grandes explorações agropecuárias, exportadoras de alimentos, de produtos tropicais e de matérias-primas são muito distintas. A semelhança, na verdade, limita-se a estes aspectos. Em todos os outros, os países rio-platenses apresentam uma fisionomia étnica própria das nações européias, *transplantadas* para o Novo Mundo, mais próximas às do norte que às da América Latina.

Neste caso se observam outros dois padrões étnicos nacionais distintos: o dos *Povos-Testemunho*, como os mexicanos e os andinos que conduzem em sua cultura a herança de duas altas tradições civilizadoras, a original e a européia ainda em processo de síntese, e a dos *Povos Novos*, como o Brasil, a Venezuela, Colômbia, Paraguai, Chile e as Antilhas, formados pelo amálgama de matrizes étnicas muito diferenciadas. Estes últimos conseguiram plasmar um terceiro perfil étnico distinto tanto dos dois anteriormente citados como de suas matrizes mesmas, caracterizado por estar mais aberto à transformação, pôsto que não tem tradições arraigadas e, da mesma maneira, mais vinculado ao passado de escravidão e de exploração colonial que marcou profundamente suas sociedades, como povos resultantes de feitorias tropicais.

Para as nações das duas últimas configurações histórico-culturais, o desafio de renovação é mais prementório em virtude de seu atraso maior e mais difícil de alcançar devido a resistências sócio-culturais que devem vencer. Estas são de natureza principalmente cultural para os *Povos-Testemunho*, que contam com enormes parcelas de sua população étnicamente à

margem da vida nacional e de natureza principalmente social no caso dos *Povos Novos* que também contam com uma maioria de sua população marginalizada da vida sócio-econômica nacional. Para êstes povos a ampliação e a profundidade do desafio de seguir adiante até alcançar os povos mais adiantados, dentro de prazos previsíveis, é de dimensões tais que, provavelmente, só poderão ser conquistadas através de uma revolução social que desencadeie um processo de aceleração evolutiva equivalente ao experimentado pelas nações socialistas.

III

Tentativas de Renovação

COMO JÁ expressamos, a universidade latino-americana não se encontra estancada na forma tradicional em que se cristalizou nas primeiras décadas do século XX. Pelo contrário, ela experimentou múltiplas transformações produzidas por causas tanto internas como externas. As primeiras devidas ao esforço de renovação institucional dos professores mais inconformados e, principalmente, à pressão do movimento estudantil; as últimas, devidas a influências inovadoras que a fizeram agregar muitas escolas aos conjuntos originais e enriqueceram o conteúdo dos velhos planos de estudo, como novas disciplinas básicas e aplicadas. O panorama de conjunto já não corresponde, por isto, ao modelo estrutural descrito anteriormente como peculiar à universidade tradicional, exceto naqueles países da região nos

quais os progressos foram mais lentos no plano institucional e no docente.

Esses esforços de renovação, entretanto, exercendo-se episódicamente, apenas agregaram ao antigo modelo de organização universitária uma série de apêndices, sem chegar jamais a alterar a medula do sistema com uma transformação na estrutura mesma. Algumas das tentativas de renovação e de reestruturação devem, entretanto, ser examinadas como experiências concretas que muito podem ensinar, seja pelos progressos atingidos através delas, seja pelos fracassos experimentados.

15. A REFORMA DE CÓRDOBA

A principal força renovadora da Universidade Latino-Americana foi o movimento reformista iniciado em Córdoba em 1918. Na realidade, o movimento de reforma precedeu àquele evento e o sucedeu como um esforço deliberado dos corpos universitários, particularmente do corpo discente de toda a região, especialmente da América Hispânica, por transfigurar as bases da vida acadêmica, superando seus conteúdos mais arcaicos.

O ideário da *reforma*, expressa admiravelmente no “Manifesto de Córdoba”, correspondia — como era inevitável — ao momento histórico no qual ela se desencadeou e ao contexto social latino-americano, cujas elites começavam a tomar consciência do caráter autoperpetuante de seu atraso em relação às outras nações e das responsabilidades sociais da universidade, para reclamar uma modernização que a tornasse mais democrática, mais eficaz e mais atuante em relação à sociedade.

As características distintivas das universidades latino-americanas provêm do programa de Córdoba, tal como o co-governo, que instituiu a representação do corpo discente com direito a voz e voto, em proporções variáveis nos órgãos deliberativos das universidades e das faculdades. Os países nos quais os estudantes atingiram maior representação são a Argentina, o Uruguai, a Bolívia, o Peru, e, mais recente e condicionalmente, o México, a Venezuela e a Colômbia. Nos

países restantes, esta representação é a principal reivindicação estudantil.

Os demais objetivos da reforma continuam sendo objeto de permanente combate estudantil. Tais são a autonomia política, docente e administrativa da universidade; a eleição de todos os mandatários da universidade por assembléias com representação dos professores, dos estudantes e dos egressos; a seleção do corpo docente através de concursos públicos que assegurem ampla liberdade de acesso ao magistério; a fixação de mandatos com prazo fixo (cinco anos geralmente) para o exercício da docência, renováveis somente mediante a apreciação da eficiência e competência do professor; a gratuidade do ensino superior; a assunção, por parte da universidade, de suas responsabilidades frente à Nação e a defesa da democracia; a liberdade docente; a implantação de cátedras livres e a oportunidade de ministrar cursos paralelos aos do professor catedrático, dando aos estudantes a oportunidade de optar entre ambos; a livre assistência às classes, além de uma série de recomendações concernentes à elevação do nível do professorado e à melhoria das condições de ensino.

Dada sua amplidão e suas ambições, êste programa segue sendo a bandeira de luta, tanto dos estudantes, como de grande parte do professorado latino-americano, formado sob sua inspiração. Sua pedra de toque é, entretanto, o problema do co-governo acusado por uns de degradar a universidade, de politizá-la e de impedir o exercício de suas funções essenciais; e visto por outros como o grande motivo de orgulho da universidade latino-americana. Êstes dois julgamentos opostos coincidem visivelmente com as posições mais reacionárias e mais progressistas dentro da universidade. Uma apreciação crítica do co-governo indica que êle pode conduzi-la tanto a deformações como a progressos. A deformações porque, fazendo dos estudantes eleitores de diretores e reitores, pode levar a certas formas de corrupção. A progressos, porque a presença de estudantes nos corpos deliberativos presta a êstes uma sensibilidade maior diante dos problemas de ensino, uma preocupação mais profunda pelos problemas nacionais e lhes dá uma maior consciência das responsabilidades sociais da universidade.

O co-governo permite também enfrentar interesses mesquinhos que freqüentemente se infiltram nos corpos docentes,

quando êstes são os únicos regulamentadores de suas próprias carreiras e obrigações. Essas asserções se comprovam pelo fato de que as universidades latino-americanas que mais ampliaram as oportunidades de educação oferecidas à juventude, as que introduziram maiores exigências na renovação dos mandatos docentes, desfeudalizando as cátedras e desburocratizando-as, são as que contaram com o co-governo estudantil.

Entretanto, grande parte do ideário de Córdoba está hoje superado, tal como a exigência de aparatosos concursos públicos para o acesso às cátedras que, se se justificavam no passado como forma de impor procedimentos impessoais de seleção de docentes contra o despotismo catedrático e a política de clientela dos órgãos centrais, já hoje constitui, freqüentemente, um obstáculo à organização da carreira do magistério. Pelo mesmo motivo não mais se justifica a reivindicação de não obrigatoriedade de assistência aos cursos, que apenas revelava um julgamento profundamente inconformado sobre as velhas aulas magistrais, em virtude da natureza verbal e retórica de uma universidade na qual predominavam os estudos jurídicos. A reivindicação de exames permanentes respondeu, da mesma maneira, à hoje superada necessidade de compelir os professores ao exercício desta função a que freqüentemente se negavam ou resistiam, prolongando desnecessariamente os cursos.

O mesmo não acontece com os outros postulados, como a luta pelo estabelecimento de mandatos renováveis nas cátedras, uma vez que tinha como objetivo quebrantar o princípio ainda vigente em alguns países, da vitaliciedade da cátedra, concebida como uma propriedade privada de seu titular. Este princípio foi e continua sendo defendido, sem prejuízo da luta paralela pela liberdade docente, ou seja, para assegurar ao professor o direito de expressar livremente seu pensamento. Também a gratuidade do ensino que corresponde a ideais de democratização da universidade, somente foi alcançado parcialmente, seja através destes, seja de outros procedimentos. A luta pela autonomia representa uma permanente aspiração universitária sempre negada pela contradição irreduzível entre sua vontade de ser livre e sua dependência frente ao poder estatal que a mantém. Esta luta que prossegue ainda hoje deve ser feita com a consciência de que, sem prejuízo das dificuldades que implica, a dependência do Estado como órgão financiador é a

melhor, já que suas alternativas são a sujeição às igrejas ou às empresas privadas.

Apreciadas em seu conjunto, as soluções propugnadas pela Reforma já não são satisfatórias nem suficientes para assegurar a renovação indispensável às universidades latino-americanas que as capacite para o pleno cumprimento de suas funções. Diversas alterações fundamentais na organização e no funcionamento das universidades exigem hoje novas soluções. É o caso, por exemplo, da seleção do magistério e da organização da carreira docente que não pode ser resolvida através de concursos ou com as renovações quinquenais de mandatos. É o caso também da avaliação da aprendizagem que não se soluciona com mesas examinadoras permanentes, principalmente quando convertem a universidade numa máquina de exames, em prejuízo das suas demais funções. A democratização da universidade através do ensino gratuito e o livre ingresso dos que terminam os cursos secundários necessita também ser reexaminada diante da evidente insuficiência destes procedimentos quando não são complementados por outros. Tudo isso indica a necessidade imperativa de rever o envelhecido ideário reformista e substituí-lo por um projeto de revolução institucional da vida universitária que tenha para a geração atual, a significação que o "Manifesto de Córdoba" teve nos últimos cinqüenta anos.

16. *ESFORÇOS DE MODERNIZAÇÃO*

Outra fonte decisiva de inovações na universidade latino-americana foi e continua sendo a luta dos professôres de ciências contra o magistério de estilo tradicional. Não podendo vender a clientelas privadas seu saber científico em matemática, física e genética, por exemplo, necessitam viver do salário que a universidade lhes paga. Não podendo, além disso, reduzir suas atividades criativas aos anos prévios ao concurso, devem seguir estudando e investigando ao longo da vida como imperativo de sua própria carreira e não se contentam com uma presença na universidade de apenas três a cinco horas semanais.

O ingresso nas universidades dêste nôvo tipo de docentes dividiu o corpo professoral em dois grupos opostos: de um lado, os cientistas, totalmente dependentes de sua carreira docente; e do outro, o contingente majoritário de professôres do velho estilo, que se paga efetivamente com o prestígio que o grau acadêmico lhes confere e com a valorização que alcançam, enquanto catedráticos, como profissionais liberais diante de sua clientela.

A primeira forma de institucionalização da ciência nas universidades latino-americanas foi a criação de "institutos" catedráticos que se multiplicaram rapidamente, copiando os modelos alemães e franceses. Destinavam-se antes a professôres prestigiosos que tinham o poder de impor-se às universidades para engalanar suas cátedras, que aos que verdadeiramente queriam e podiam fazer pesquisas. Confinados em suas escolas profissionais, tais institutos cresceram disfuncionalmente, tendendo sempre a cair num cientificismo ou a tornar-se obsoletos com a ausência do professor cuja capacidade ou prestígio pessoal assegurava sua existência.

A outra solução encontrada para integrar na universidade o nôvo perfil de professor de alta formação científica ou técnica e disposto a dedicar-se profissionalmente à universidade, foi a adoção do regime de tempo integral. A América Latina está dando ainda seus primeiros passos neste sentido, enfrentando dificuldades para expandi-lo, devido à escassez de recursos, à pouca disposição dos velhos catedráticos em adotá-lo e à pressão que êstes exercem no sentido de igualar os salários. E, finalmente, em virtude da falácia de que o ensino profissional sômente pode ser ministrado pelos que exercem a respectiva profissão nas condições reais de relação com a clientela.

Outros fatores limitaram as potencialidades dos projetos de modernização, como a criação de institutos catedráticos e a adoção do regime de dedicação integral. O primeiro, em virtude da contingência de atuar dentro de estruturas profissionais, fêz com que os institutos contribuíssem mais para robustecer do que para debilitar a velha estrutura. O segundo — as nomeações de professôres de dedicação exclusiva — ao serem feitas sem planejamento e num clima de competição entre faculdades e entre as cátedras, multiplicou-as, não nos lugares onde eram mais necessárias, mas ao acaso, custosamente e sem

nenhuma perspectiva de chegar um dia a abranger todos os campos do saber, emprestando funcionalidade à vida universitária. Conseqüentemente, mesmo ali onde êsses novos procedimentos conseguiram criar núcleos fecundos e capazes, êles se restringem ao nível de formação profissional, não criam cursos de pós-graduação e se vêem condenados a viver de subsídios externos — como apêndices de organizações estrangeiras — mais que como componentes integrados a universidades e plantados na realidade nacional.

São igualmente significativas algumas experiências latino-americanas de renovação estrutural da universidade, embora tôdas elas tenham fracassado. Tentativas dêste tipo se repetiram em diversos países durante e depois da década de 1930 como expressões de um inconformismo com a universidade tradicional e como sintomas de tensões agudas a que estiveram submetidas as sociedades e as economias latino-americanas, ante a crise de 1929. Em cada caso, fizeram-se cuidadosas análises das deficiências da universidade, e com base nelas se estabeleceram as tarefas primordiais para a renovação estrutural. Seus objetivos mais ambiciosos foram:

1. a criação de condições para que as universidades se capacitassem para formar os altos quadros culturais da nação, tal como fêz a França, por exemplo, no *Collège de France* ou em seu *Institut*.

2. a incorporação do cultivo da investigação científica e tecnológica como fins em si mesmos e não como atividades de demonstração e de treinamento do ensino profissionalizado.

3. a criação de órgãos integradores da vida universitária que permitissem superar sua compartimentação em escolas autárquicas com a conseqüente duplicação de esforços e investimentos.

4. a necessidade imperativa de infundir na universidade um interêsse mais vivo pelos problemas gerais da educação, não só porque seu corpo discente provém das escolas médias, mas porque o desenvolvimento nacional exige uma elevação do nível de todos os tipos de ensino que unicamente a universidade pode proporcionar mediante a formação de professores e especialistas e a realização de pesquisas aplicadas à educação.

Distintas soluções foram tentadas para esta problemática e postas em prática. Examinaremos somente três delas: a uruguaia, a brasileira e a argentina.

A solução uruguaia (1945) foi a mais unilateral porque, aparentemente, procurava apenas atender ao primeiro problema e acreditou havê-lo solucionado criando sua Faculdade de Humanidades e Ciências, como um núcleo de cultivo desinteressado do saber que, não outorgando títulos profissionais, deveria atrair as pessoas mais dedicadas e as inteligências mais privilegiadas do país para o esforço continuado de auto-aprimoramento que conduz à formação de verdadeiros sábios. Hoje, aquela faculdade conta com aproximadamente 3.000 estudantes, uma parte dos quais integrará, seguramente, os altos quadros do saber; a maioria deles, entretanto, é formada por jovens que se vêem condenados a realizar anos de estudos universitários sem qualquer perspectiva de profissionalização posterior. É evidente para todos que a seleção de talentos excepcionais deve ser feita sobre grande número de estudantes, porém não ao preço de descartar a maior parte deles sem nada oferecer-lhes.

A solução brasileira (1935) foi a criação da Universidade do Distrito Federal, que pareceu demasiado radical e foi fechada pela ditadura (1939). As mesmas idéias básicas inspiraram mais tarde a criação das duas primeiras faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, uma em São Paulo e a outra no Rio de Janeiro, contando ambas com a colaboração de uma equipe de professores estrangeiros, principalmente franceses. Estes introduziram no país o ensino das ciências básicas e a formação de pesquisadores científicos.

O projeto original pretendia criar um órgão integrador pelo qual passassem todos os estudantes universitários antes de orientar-se para os cursos profissionais. Pretendia, também, selecionar entre eles um pequeno núcleo que seguiria os estudos na mesma faculdade para receberem formação como futuros cientistas, assim como encaminhar um grupo maior à carreira do magistério secundário. O ideal integrador teve que ser abandonado, devido à oposição das faculdades tradicionais de Direito, Medicina e Engenharia, que se rebelaram contra a idéia de confiar a formação básica de seus futuros estudantes a faculdades recém-criadas em que se falava francês. O resul-

tado foi a redução de todo o projeto integrador à criação de uma nova faculdade profissional, posta ao lado das demais e dividida entre duas ambições desencontradas: a meta de formar cientistas e sábios e a obrigação de formar grande número de professores secundários, sem saber a qual delas dedicar-se efetivamente. Esta ambigüidade faz com que elas não sirvam a nenhum dos dois propósitos, porque em nome da fidelidade a um dêles sempre tornam medíocre o outro.

Apesar de tudo, o modelo respondia tão de perto à necessidade de formação maciça do professorado de nível médio e às aspirações femininas de acesso ao ensino superior, que as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras se multiplicaram por todo o país através da improvisação mais ousada. O Brasil contava, em 1967, com 113 dessas faculdades, nenhuma das quais partiu de um transplante da cultura francesa, como as duas primeiras, nem de um núcleo de professores estrangeiros. Simplesmente, organizaram os cursos como puderam, convocando talentos locais e fazendo-os estudar em casa as humanidades e as ciências que eram chamados a ensinar. O nível geral destas faculdades é precaríssimo, embora formem professores secundários melhores que os autodidatas que ainda constituem a maioria do magistério de nível médio.

A solução argentina tinha, inicialmente, as mesmas ambições integradoras e pretendia, além disso, departamentalizar tôdas as faculdades, para superar a compartimentação e a duplicação do padrão tradicional. A única coisa que fêz foi departamentalizar a Faculdade de Ciências Exatas e Naturais de Buenos Aires que, tendo embora permanecido como uma unidade a mais entre tôdas as outras, alcançou um alto nível no cultivo das ciências e na formação de pesquisadores. Entretanto, ficou contida dentro de seus próprios muros pelo conservadorismo das velhas faculdades que não admitiram nenhuma integração regida por ela e muito menos sua própria departamentalização. O onda de violência das ditaduras regressivas que se estende pela América Latina abateu-se também sobre a Faculdade de Ciências Exatas de Buenos Aires, dispersando seus professores por todo o mundo, acabando assim com um dos esforços mais maduros no sentido de implantar um núcleo autônomo do saber científico na América Latina.

17. PROJETOS DE AMERICANIZAÇÃO

Outros projetos de menor alcance, concebidos nas mesmas linhas, mas dentro de uma orientação nitidamente norte-americana,³ estão sendo implantados em algumas universidades extremamente precárias. Seu exame se impõe, entretanto, porque êstes projetos parecem cristalizar os ideais das instituições norte-americanas que estão financiando grandes programas de modernização da universidade latino-americana.

O primeiro dêles surgiu em 1958 na Universidade de Concepción (Chile) tendo sido, aparentemente, abandonado. Os que mais progridem são os da América Central, patrocinados pela O.E.A., o B.I.D. e a U.N.E.S.C.O. Todos têm de comum a implantação de um Departamento de Estudos Gerais destinado a ministrar um ensino correspondente aos dois primeiros anos dos *junior colleges* ou dos *undergraduate courses* das universidades norte-americanas. A totalidade dos estudantes da universidade é encaminhada para êstes departamentos onde lhes proporcionam mais um ano de ensino geral, complementar à sua formação de nível médio e propedêutico dos cursos profissionais. Em Honduras, isto se consegue através de um Centro Universitário de Estudos Gerais. Na Costa Rica, por meio de uma Faculdade de Ciências e Letras que ministra cursos introdutórios diferenciados por áreas — de acôrdo com a orientação profissional que o estudante deseje seguir posteriormente — que se propõe também a formar professôres secundários.

O ensaio tem alguns méritos, embora apresente inconvenientes. É, essencialmente, o que foi tentado em alguns países latino-americanos com a criação dos cursos propedêuticos correspondentes aos dois últimos anos do secundário, ministrados pela própria universidade. Todos êles foram abandonados pos-

³ Algumas destas tentativas foram orientadas por um técnico norte-americano nascido na Grécia, o Sr. Rudolph Atcon. Tendo trabalhado no Brasil, em funções secretariais junto a Anísio Teixeira, durante alguns anos, procurou conciliar naqueles projetos as idéias inovadoras daquele educador, com sua própria experiência e, principalmente, com sua supervalorização dos ideais empresariais e privatistas da pior tecnocracia educacional norte-americana.

teriormente por considerar-se que incumbia à universidade melhorar o ensino de nível médio e não substituir-se a êle. E, ainda, porque os custos da educação propedêutica que ministrava eram muito mais elevados que o dos colégios, tornando impraticável sua ampliação.

O ensaio centro-americano situa êstes cursos propedêuticos no terceiro nível, ou seja, depois da graduação secundária. Sua adoção só se justifica onde os cursos secundários são de nível muito baixo e a universidade não se propõe melhorá-los, preferindo assumir, ela mesma, a responsabilidade de oferecer uma formação mais alta a todos os estudantes. O projeto responde também a certos ideais do ensino de *liberal arts* do velho *college* norte-americano e às ambições dos *Studium Generale* que Hutchins quis reviver em Chicago e Conant em Harvard para contrapor à superespecialização uma formação humanística. Entusiasmados pelo projeto, alguns especialistas da UNESCO propuseram estender por quatro anos êstes estudos humanísticos, tornando-os obrigatórios aos estudantes universitários de tôdas as carreiras.

Até agora, as experiências em curso conferem a êstes programas o nível de meros cursos propedêuticos, sem maiores ambições. O grave, entretanto, é que parecem ter como pressuposto básico a aceitação, pelas universidades latino-americanas que os adotam, de uma posição de dependência em relação às matrizes norte-americanas, às quais incumbiria prover os níveis mais altos de formação e do pessoal qualificado para pesquisas originais. Quem tiver maiores ambições, inclusive a modesta, de romper um dia com o subdesenvolvimento, deve olhar com especial cuidado êstes ensaios de implantação de um nôvo modelo estrutural de inspiração estrangeira.

18. A EXPERIÊNCIA DE BRASÍLIA

O primeiro projeto orgânico de criação de uma universidade integrada surgiu em 1960 na cidade de Brasília, do esforço de uma centena de cientistas e intelectuais brasileiros reunidos para repensar o próprio plano estrutural de universidade, ante a oportunidade oferecida pela construção da nova capital do Brasil. Êste projeto inspirou-se basicamente nos esforços

pioneiros de Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal (1935-37) e na lição extraída do fracasso da tentativa de implantar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e do Rio de Janeiro como órgãos integradores das respectivas universidades. Entretanto, o projeto de Brasília ultrapassou amplamente, por suas ambições, aqueles esforços larvais. Ali se contou com recursos humanos e materiais que permitiram aspirar à criação de uma universidade efetivamente capacitada para o inteiro domínio do saber moderno, para o exercício da função de órgão central de renovação da universidade brasileira e para o desempenho do papel de agência de assessoramento governamental na luta pelo desenvolvimento autônomo do país.

No plano estrutural da Universidade de Brasília substituiu-se a divisão tradicional em faculdades isoladas e em cátedras autárquicas e duplicadas por um novo modelo organizativo. Este estava formado por três corpos de órgãos de ensino, de pesquisa e de extensão cultural integrados numa estrutura funcional: os institutos centrais de ciências, letras e artes (Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes), as faculdades profissionais (Ciências Agrárias, Ciências Médicas, Ciências Tecnológicas, Ciências Políticas e Sociais, Arquitetura e Urbanismo e Educação), e de unidades complementares (Biblioteca Central, Editorial, Radiodifusora, Estádio e Museu).

A experiência de Brasília durou apenas quatro anos; quando dava seus primeiros passos, o golpe militar de primeiro de abril de 1964, que submeteu o Brasil a uma ditadura regressiva, assaltou a universidade e lhe impôs um interventor. A preocupação obsessiva do governo militar e de seus agentes em subjugar e controlar uma universidade que não compreendiam determinou a demissão de todos seus professores capacitados para implantá-la. Assim se destruiu o projeto mais ambicioso da intelectualidade brasileira, reduzindo-o a um simulacro de universidade que aguarda sua restauração.⁴

⁴ Publicamos como anexo um ensaio do professor Heron de Alencar que dá uma boa idéia da organização administrativa da Universidade de Brasília e uma apreciação do professor A. L. Machado Neto sobre o desenlace do conflito entre professores e militares que levou à liquidação daquela experiência.

Depois de 1964 muitas universidades brasileiras, antes hostis ao plano de organização da Universidade de Brasília, começaram a manifestar o propósito de adotá-lo como seu projeto de reestruturação. Naturalmente, não o adotariam em sua integridade, mas segundo formas subalternizadas de implantação de falsos institutos centrais e de falsas departamentalizações num esforço ridículo por atender ao que lhes parece ser a exigência dos norte-americanos para conceder seus disputados financiamentos.

A experiência está em curso e ainda é difícil apreciá-la. Talvez algumas das universidades mais ricas consigam progredir no rumo de uma estruturação mais funcional, inspirada no modelo de Brasília, se se mantiverem fiéis ao verdadeiro modelo. O certo, porém, é que as pequenas universidades provincianas, orientadas nessa direção, apenas conseguirão criar simulacros de institutos centrais ou, o que é pior ainda, imitações dos *undergraduate courses* norte-americanos, equivalentes aos implantados em Honduras e Nicarágua. Abandonarão assim, por amor a um dinheiro que custará muito caro, a possibilidade de preparar os médicos, advogados e engenheiros que são efetivamente capazes de formar, para atender às enormes carências locais. Desta maneira, em lugar do exercício de sua função fundamental de universidades regionais, converter-se-ão em réplicas pretensiosas de modelos forâneos de educação superior que correspondem a outra tradição e que têm exigências de funcionamento que elas jamais conseguiram atender.

19. A REFORMA COLOMBIANA

A Universidade Nacional da Colômbia, que caracterizamos anteriormente como exemplificativa do padrão elitista com base em dados de 1962, vem realizando, a partir de 1964, um enorme esforço de reforma estrutural. Ainda é cedo para apreciar os resultados da experiência que ali se realiza. Entretanto, não há dúvida de que êle encarna, ousadamente, os ideais mais adiantados de renovação estrutural que têm sido debatidos na América Latina.

Alguns resultados concretos desse esforço já podem ser percebidos. Entre êles, a imediata disponibilidade de edifica-

ções numa universidade que antes parecia estar envolvida numa grande carência de construções. Realmente, a fusão das 27 faculdades autárquicas em 12 novas unidades integradas permitiu um aproveitamento muito melhor dos espaços disponíveis e a instalação — sem exigir nova edificação — de uma Biblioteca Central, de dois museus e de um centro estudantil, além de diversos institutos de investigação científica. Outro efeito foi a ampliação do número de carreiras oferecidas aos estudantes que saltou de 32 para 63 e um aumento substancial nas matrículas que passaram de 5.400 em 1962 para 11.500 em 1966, além da elevação do número de professores com dedicação exclusiva.

As novas unidades da Universidade Nacional da Colômbia são, primeiro, três faculdades integradoras que recebem todo o corpo discente (Ciências, Ciências Humanas e Artes). Segundo, as quatro faculdades profissionais (Engenharia, Ciências da Saúde, Direito e Agropecuária) para as quais se encaminham, depois de um curso introdutório, os estudantes que desejam obter estes tipos de formação. Uma e outras foram reestruturadas internamente através da departamentalização que permitiu unificar, numa única unidade de ensino e investigação, o pessoal docente e os recursos de que a universidade dispunha em cada campo do saber.

O conjunto de faculdades integradoras que compõem a nova estrutura é descrito num documento daquela universidade, da seguinte maneira:

“1.º. *A Faculdade de Ciências*, que reuniu as antigas faculdades de Matemática, Geologia, Farmácia, o Instituto de Ciências Naturais, o Observatório Astronômico, a Faculdade de Química e Engenharia Química, e o Departamento de Física. Elas passaram a constituir a grande Faculdade de Ciências, que foi dividida em departamentos de Matemática, Física, Geologia, Química, Farmácia, Astronomia e Biologia. Para os dois últimos departamentos se manteve o nome tradicional de Observatório Astronômico Nacional e de Instituto de Ciências Naturais. A carreira de Engenharia Química foi separada e integrada na Faculdade de Engenharia.

2.º. Em seguida se procedeu à integração da grande *Faculdade de Artes* dentro da qual se agruparam as antigas Faculdades de Arquitetura e de Belas-Artes, junto com o Conserva-

tório Nacional de Música. A grande Faculdade veio a ter, então, Departamentos de Belas-Artes, Desenho, Arquitetura, Construções, Música e Teatro. Para o Departamento de Música se conservou o nome tradicional de Conservatório Nacional de Música.

3.º. Finalmente, e talvez a mais importante das faculdades de estudos gerais dentro do conceito de Universidade como instrumento do desenvolvimento, a grande *Faculdade de Ciências Humanas*, substituiu as antigas faculdades de Sociologia, Psicologia, Filosofia e Letras, Ciências da Educação e Ciências Econômicas. Criaram-se dentro dela os Departamentos de Economia, Sociologia, Psicologia, Filosofia e Humanidades, História, Filologia e Idiomas, Antropologia, Geografia e Educação. Os Departamentos de Geografia e Antropologia apareceram como novas unidades fundamentais, e pela primeira vez se atingiu o enfoque interdisciplinar para o estudo das ciências sociais. Consideramos que esta grande faculdade é o eixo em torno do qual gira a maior parte dos estudos universitários, e que ela deve conquistar um vigoroso e especial desenvolvimento”.

Sobre estas unidades se estruturaram as faculdades profissionais:

“1.º. Faculdade de Ciências da Saúde, que reunirá as antigas Faculdades de Medicina, Odontologia, Enfermagem e Saúde Pública, assim como várias carreiras intermediárias, entre as quais, Nutrição, Fisioterapia, Laboratório, etc.

2.º. *A Faculdade de Ciências Agropecuárias*, que reunirá às Faculdades de Agronomia (das quais temos três), os programas de Estudos Florestais e a Faculdade de Veterinária com seus estudos de Zootecnia”. (J. F. Patiño Restrepo 1966 — 31/33).

A estrutura é completada pelas faculdades de *Direito* e de *Engenharia*.

20. A REESTRUTURAÇÃO CHILENA

Outro projeto de renovação da universidade latino-americana está sendo pôsto em execução, neste momento, no Chile.

SISTEMA UNIVERSITÁRIO CHILENO

Diagrama do plano de organização do ensino estatal de nível superior numa estrutura administrativa centralizada.



Baseia-se num diagnóstico sucinto dos problemas universitários que permitiu formular um plano de integração do sistema estatal de ensino superior do país num único organismo com sede em Santiago e organizações regionais em várias cidades provinciais que antes contavam com universidades precárias e com faculdades autônomas. Os chilenos esperam alcançar esta integração no plano administrativo através de um complexo de órgãos técnicos dirigidos, na sede central, pelo reitor, e nas sedes regionais, por vários vice-reitores. No campo docente e de investigação, o projeto propõe concentrar as antigas escolas duplicadas de Santiago num número menor de faculdades departamentalizadas. Os departamentos destas faculdades, atuando como coordenadores com representações locais em cada sede provincial, criarão um sistema de vasos comunicantes que permitirá melhorar progressivamente todo o conjunto.

No terreno da organização, o projeto chileno lembra a estrutura administrativa da Universidade da Califórnia com seus múltiplos *campus* coordenados por uma direção comum. Podemos supor que êste plano e as inversões no sistema de educação superior do país que êle supõe, permitam atingir uma maior racionalização administrativa. Cumpre entretanto, indagar, se alcançará uma eficácia maior no ensino e na elevação do nível de domínio das ciências e de sua aplicação aos problemas nacionais, assim como uma ampliação das oportunidades de educação e a diversificação de carreiras. Realmente, o plano chileno tende a atender antes aos problemas administrativos que aos estruturais e não chega a definir uma política universitária explícita capaz de conquistar os estudantes e docentes para um esforço conjunto de criação da universidade necessária ao desenvolvimento do país.

21. A EXPERIÊNCIA CUBANA

A experiência mais profunda de transformação do sistema educacional da América Latina está sendo realizada por Cuba. No campo da organização universitária o nôvo plano cubano se mantém mais fiel ao modelo latino-americano de universidade que ao soviético, integrando as tecnologias no conjunto e

I *Faculdade de Ciências*

1. Escola de Matemática-Estatística
2. " " Física
3. " " Química
4. " " Ciências Biológicas
5. " " Geologia
6. " " Geografia
7. " " Psicologia

II *Faculdade de Tecnologia*

- | | |
|----------------------------------|--------------------|
| 8. Escola de Engenharia Civil | - Eletrônica |
| 9. Escola de Engenharia Elétrica | - Hidráulica |
| | - Estruturas |
| | - Estradas |
| | - Telecomunicações |
| 10. " " " Química | |
| 11. " " " Industrial | |
| 12. " " " de Minas | - Minas |
| | - Metalurgia |
| | - Geologia |
| 13. " " " Mecânica | |
| 13. " " Arquitetura | |

III *Faculdade de Ciências Médicas*

15. Escola de Medicina
16. " " Entomologia

IV *Faculdade de Ciências Agrárias*

17. Escola de Agronomia
18. " " Veterinária

V *Faculdade de Humanidades*

- | | |
|-----------------------------|--|
| 19. " " Ciências Jurídicas | |
| 20. " " " Políticas | |
| 21. " " Economia | |
| 22. " " Língua e Literatura | - árabe, italiana, clássica,
espanhola e cubana,
francesa, inglesa e norte-
americana, russa. |
| 23. " " História | |
| 24. " " Jornalismo | |
| 25. " " Biblioteconomia | |

VI *Instituto Pedagógico*

para professores de ensino secundário: matemática, física, química, ciências biológicas, história e geografia, idioma espanhol, inglês, francês.

mantendo o sistema de faculdades autônomas e isoladas. Altera, entretanto, sua composição interna e lhes acrescenta uma série de novos órgãos.

As linhas gerais da nova universidade cubana, prevêm sua estruturação em cinco grandes faculdades (Ciências, Tecnologia, Ciências Médicas, Ciências Agrárias e Humanidades) às quais agrega um Instituto Pedagógico dedicado à formação do professorado do nível médio. As faculdades se dividem em 25 escolas: sete de ciências, que proporcionam cursos em todos os campos de investigação; sete de engenharia, que formam quinze modalidades de especialistas; quatro técnico-profissionais, a saber, medicina e odontologia, agronomia e veterinária; e sete de humanidades, entre as quais está o curso de direito. O co-governo estudantil foi substituído por um sistema de representação gremial e partidária que atua no plano deliberativo e no executivo junto às representações docentes e às autoridades indicadas pelo Estado.

As linhas gerais da nova universidade cubana prevêm sua latino-americano são:

1) sua integração no esforço nacional pela implantação do socialismo, que se expressa na formação ideológica transmitida a todos os estudantes através do estudo da realidade nacional e da teoria marxista.

2) a superação do caráter elitista da universidade, através de um sistema de salário estudantil, que garante a manutenção e a dedicação exclusiva aos estudos a 11.500 dos 26.000 estudantes (1965).

3) o aumento das despesas gerais para a educação que ascenderam de 3,9% do Produto Nacional Bruto em 1957/58 para 7,6% em 1965, dentro do qual correspondeu um aumento extraordinário nas dotações para educação superior.

4) a adoção de um planejamento rigoroso da expansão universitária que tem como meta alcançar, simultaneamente, a ampliação de matrículas, acompanhada de uma redistribuição dos estudantes que oriente a maior parte deles para carreiras técnico-profissionais, especialmente as ciências agrárias. Busca, além disso, a elevação do nível de capacidade criadora no campo intelectual e de pesquisa científica e tecnológica.

Uma das maiores dificuldades com que se defrontaram os cubanos ao empreenderem a renovação de sua universidade

se deveu ao fato de que, naquele justo momento, o país sofria a sangria da maior parte de seus quadros técnico-profissionais e do magistério superior, formados nas décadas precedentes, em virtude do êxodo maciço da classe média para Miami e outros lugares, após a revolução. Esta perda do fruto de enormes inversões em ensino superior, obrigou o governo cubano a dedicar especial atenção ao problema da reposição dos quadros técnicos do país. Mas possibilitou também a formação de uma nova geração de pessoal de nível superior, comprometido com a revolução, facilitando, dessa maneira, a sucessão das antigas por novas elites, tornada possível na URSS através de processos muito mais drásticos.

Outro efeito capital da revolução cubana na renovação de sua universidade foi a vinculação que ela propiciou da cultura latino-americana com um novo centro de influências — o soviético — cujo alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico proporcionará provavelmente à universidade cubana a oportunidade de atingir pleno domínio do saber científico moderno e de transformar-se, por sua vez, num centro difusor, cada vez mais importante, para as universidades latino-americanas.

IV

Balanço Crítico

22. DILEMAS E FALÁCIAS

GRANDE PARTE das análises correntes sôbre a crise da universidade latino-americana são feitas em função dos dilemas com que se defronta, tais como humanismo-praticismo, cientificismo-profissionalismo, elitismo-massificação, etc. Todos estes dilemas, tal como se colocam, são falazes, já que não propõem opções reais entre as quais a universidade deva escolher e dissolvem em ambigüidade alguns dos problemas cruciais da universidade latino-americana.

HUMANISMO VERSUS PRATICISMO

O falso dilema humanismo-praticismo é geralmente discutido da forma mais ingênua, como se houvesse que optar entre

um humanismo definido como a atitude de honoráveis herdeiros do legado do saber humano e a mediocridade ou estreiteza de pessoas sem nenhuma sensibilidade em relação àquele legado, que se preocupassem somente com coisas práticas, inclusive com as experiências científicas e tecnológicas. No tempo atual — temos que dizê-lo com toda a clareza — um humanismo que não esteja fundamentado na ciência não é, de nenhuma maneira, um humanismo. Pior ainda que a mediocridade conseqüente de uma superespecialização científica, é o pseudo-humanismo que se contenta em desfrutar as conquistas espirituais do passado alheio. A erudição gratuita é a mais grave das enfermidades da inteligência porque converte a mais fecunda das ^{fontes} ~~fontes~~ humanas — o saber — num culto de tradições de outras sociedades ou de tempos pretéritos e leva ao desinteresse pelos problemas do tempo em que se vive e ao desprezo da sociedade de que se participa.

Naturalmente, uma das funções capitais da universidade é fazer o maior número possível de cidadãos herdeiros do patrimônio artístico, literário e intelectual da humanidade; porém, coisa muito distinta é converter esta função num culto que se encerra no passado, incapaz de absorver os conhecimentos modernos e incapaz de comover-se com as idéias e os valores que se debatem na sociedade em que vive, como esforços de questionar suas instituições e de buscar novas e melhores soluções para todos os problemas.

CIENTIFICISMO VERSUS PROFISSIONALISMO

O segundo dilema que preocupa muitos universitários latino-americanos se expressa na oposição irreduzível entre cientificismo e profissionalismo, entendida esta opção como a escolha entre o cultivo da ciência e o repertório de treinamento no uso de suas aplicações práticas. Como no caso anterior, trata-se de uma falácia, já que ninguém poderia optar por um ou outro campo sem causar danos irreparáveis à cultura nacional.

É função da universidade dominar a ciência de seu tempo no nível mais alto possível de conhecimento e de investigação, porque a ciência é o discurso do homem sobre sua experiência na terra, a explicação mais completa e responsável de suas

observações sôbre a natureza e sôbre as relações entre as coisas e seus nexos causais. Este discurso, entretanto, pode ser convertido numa nova erudição quando se reduz a lições verbalísticas. Então já não será ciência, porque terá perdido suas qualidades essenciais de indagação permanente frente ao mundo e de instrumento único de experimentação e comprovação do saber alcançado sôbre a natureza das coisas e dos seres. É tarefa irredutível da universidade cultivar e ensinar, a todos os estudantes, as bases do método empírico-indutivo, os fundamentos da abordagem experimental e da observação e comprovação sistemática, assim como o acervo sempre provisório e renovável de suas proposições.

O ensino profissional não se opõe, entretanto, ao científico. Ao primeiro, corresponde a docência das aplicações de princípios científicos a determinados campos da atividade humana. Como tal, tem muitas exigências extracientíficas, como o treinamento em certas rotinas, cujo ensino criterioso é também tarefa insubstituível da universidade.

Uma variante desta falácia, que se formula às vêzes como uma oposição entre a ciência e a tecnologia, é apresentada como inevitável para as nações pobres que, não tendo recursos para cultivar as *big sciences*, deveriam contentar-se em importar seus frutos e sômente cuidar do ensino e da investigação tecnológica. Esta é uma atitude tipicamente colonialista que traz implícita uma aceitação do atraso presente como uma fatalidade contra a qual não se pode combater. Se o Japão houvesse adotado esta atitude, que alguns desejam impor à América Latina, seguramente jamais teria conseguido romper as condições de subdesenvolvimento que pesavam sôbre seu povo.

Ainda que a ciência seja uma atividade complexa e altamente dispendiosa, seu domínio é imperativo para aquêles que não desejam continuar dependentes do avanço alheio e importadores dos produtos do saber desenvolvidos fora. A isto se acrescenta que sômente em programas de investigação científica e de preparação de novas gerações de pesquisadores se pode preparar maciçamente técnicos com suficiente domínio do método científico, dos procedimentos da experimentação controlada e do acervo do saber para aplicá-los aos problemas nacionais mais concretos, em forma de pesquisas de motivação mais imediata.

É necessário reiterar que a ciência não é um discurso acadêmico sobre o saber e, por isso, somente pode ser ensinada lá onde se faz ciência e durante o próprio processo de investigação. Isto tem uma importância capital para a universidade, porque nos adverte do fato de que cada pesquisa tem virtualidades educativas que é necessário explorar ao máximo. Isto é, que as universidades dos países subdesenvolvidos não somente devem dedicar-se à pesquisa por ser esta indispensável, mas, também, que devem fazê-lo levando em consideração as virtualidades educativas que cada uma delas oferece.

Esta afirmação se opõe francamente à orientação de alguns pesquisadores universitários que não se interessam pelo ensino e, no afã de levar adiante seus trabalhos científicos, consideram as atividades educativas como um obstáculo. Esta atitude é inadmissível nas universidades, sobretudo porque, os cientistas mais fecundos em seu campo de investigação reconhecem o dever de orientar estudantes graduados e frequentemente o fazem de maneira altamente proveitosa ao desenvolvimento de seus próprios estudos. Por tudo isso, deve ser tida como falaz a oposição entre pesquisa e ensino, assim como o falso dilema entre ciência e tecnologia.

Conclui-se, portanto, que cumpre à universidade latino-americana dedicar-se imperativamente ao cultivo da ciência, no nível mais alto possível, orientando-a, no que seja viável, em direção ao compromisso com a luta contra o subdesenvolvimento. E exigindo-lhe também a obrigação de transmitir, simultânea e integradamente, um ensino profissional da melhor qualidade possível. Em certas circunstâncias, estes dois imperativos podem sofrer deformações, não por uma falsa opção entre eles, mas por falta de fidelidade a suas exigências elementares. Assim, quando a ciência se adjetiva para ingressar nos *curricula* profissionais e ali se reveste de superexigências, como se de cada estudante se devesse fazer um cientista, se pode falar do cientificismo como um dano. Da mesma maneira, quando o ensino profissional se reduz ao adestramento das aptidões num repertório de artes práticas, sem nenhum esforço por dominar os princípios científicos em que se baseiam, pode-se falar do profissionalismo como uma deformação equivalente.

O terceiro dilema falaz se expressa em termos de oposições formais entre orientações elitistas ou massificadoras ou, em outra apresentação do mesmo problema, seletivistas ou democráticas e, inclusive, de preocupar-se unilateralmente pela qualidade ou pela quantidade. Estas questões se misturam de tal maneira na discussão acadêmica que, com frequência, massificação e democracia se opõem a elitismo e seletividade como opções necessárias para a universidade. A estas ambigüidades se deve responder com a afirmação peremptória de que a universidade tem compromisso com ambos os termos dêste falso dilema, e que os mesmos devem ser atendidos simultânea e integralmente. Assim é que deve ampliar ao máximo as possibilidades de educação oferecidas à juventude, tendo como meta prepara a fôrça de trabalho de alta qualificação que a sociedade requer para poder viver e progredir. Ao mesmo tempo, deve selecionar dessa massa de estudantes, segundo os critérios mais objetivos e rigorosos, aquêles jovens nos quais deva fazer-se uma inversão adicional; em virtude de sua capacidade ou de sua laboriosidade, que os capacite a alcançar mais altos níveis de saber.

A universidade trai o cumprimento de sua função quando limita estreitamente os ingressos, simulando escolher desde os primeiros passos o seu corpo discente; e também o trai quando admite maciçamente o ingresso, para depois selecionar os jovens de perfil intelectual, desinteressando-se de todos os demais. É um dever iniludível do sistema universitário absorver todos os jovens que procuram uma formação de nível universitário antes de incorporar-se à fôrça de trabalho nacional, ou os que edesejam melhorar sua posição nela, oferecendo-lhes a oportunidade de alcançar o nível mais alto de qualificação de que sejam capazes em competição com todos os demais.

Dois exemplos ilustrativos de atitudes opostas em relação a êste problema foram mencionados anteriormente. Um, o sistema educacional norte-americano, correspondente a uma universidade diversificada e aberta, que oferece formação superior de todos os níveis, conseguindo, ao mesmo tempo, elevar ao grau universitário a quase totalidade da fôrça de trabalho da nova geração e formar quadros da mais alta qualificação em

todos os campos do saber. A universidade norte-americana o faz, é claro, dentro dos marcos de uma sociedade classista na qual os jovens das camadas mais pobres têm muito menos oportunidades de chegar a uma formação de alto nível. Entretanto, não simula tratar cada estudante como um futuro cientista. A atitude oposta foi exemplificada no caso daquele professor brasileiro assustado pela massificação de sua universidade e empenhado em seguir simulando que defende a qualificação de seus estudantes de medicina à custa de condenar a sociedade inteira a não ter médicos.

Nas universidades latino-americanas, mantidas exclusivamente ou quase que exclusivamente pelo Estado, o problema da democratização do ensino superior ou da seletividade deve ser expresso claramente. Nelas há inversão de fundos públicos e apropriação individual deles por uma minoria. Que é que justifica esta apropriação? Na prática, apenas a explica o fato de que as famílias mais ricas, contando com recursos para subministrar melhor formação de segundo nível a seus filhos e para mantê-los enquanto disputam as vagas na universidade, os habilitam a apropriar-se das inversões públicas representadas pelo custo de formação de cada egresso. Aos privilégios existentes se soma, desta maneira, o de acumular novas regalias para aqueles que já gozam de muitas vantagens.

Como a retribuição social dessas inversões no ensino superior somente se faz indiretamente, através do que ela agrega à produtividade nacional, o sistema contribui para que a estratificação social perpetue a estrutura de poder e, o que é mais grave, selecione os quadros superiores da intelectualidade e do professorado sobre a estreita base numérica de uma prévia seleção econômico-social. A tudo isto temos que acrescentar uma questão básica: o fato de que a maioria das nações da América Latina não alcançaram sequer a generalização do ensino primário, no momento em que enfrentam o desafio de aumentar suas matrículas universitárias. Inclusive no cone sul, o ensino de nível médio se faz por seleção classista e, conseqüentemente, a clientela que chega à universidade é sumamente reduzida e de maneira nenhuma representativa da população nacional.

À medida em que a universidade latino-americana conseguir dar a seus estudantes um regime de estudos de dedicação completa e oportunidades especiais de formação de mais alto nível, estas questões terão que se redefinidas, a fim de compensar com bôlsas de manutenção os jovens de talento que não podem manter-se enquanto estudam, pelo menos até o limite mínimo indispensável para ampliar a área de recrutamento dos quadros.

Estas apreciações se baseiam na convicção de que a contingência em que se encontram as universidades latino-americanas de funcionar dentro da estrutura social vigente, não representa uma aceitação passiva de seus efeitos. Uma política democratizadora do ensino, lúcidamente formulada, pode compensar muitos destes defeitos estruturais; uma orientação oposta conduz ao agravamento destas deformações, acima do inevitável, tornando mais negativo o caráter desigualitário destas sociedades.

Um exemplo destas deformações é o faraonismo tão comum nas universidades latino-americanas, que invertem enorme quantidade de recursos em cidades universitárias ou em edifícios suntuosos quase que unicamente para transplantar, para as novas instalações, suas velhas estruturas e sua tradicional orientação elitista, sem nenhuma noção de suas responsabilidades diante da sociedade que faz tais investimentos.

23. DESAFIOS CRUCIAIS

Depois desta apreciação de dilemas falazes ou ambíguos, devemos examinar os dilemas efetivos em relação aos quais as universidades latino-americanas devem tomar uma posição clara. São êles: a) a opção entre a espontaneidade e a planificação como política de desenvolvimento da universidade, e b) a opção entre o compromisso da universidade com a nação e seus problemas de desenvolvimento ou a posição acadêmica tradicional encerrada em sua tôrre de erudição gratuita, de desinteresse pelo destino nacional ou incapaz de relacionar a atividade universitária com sua atitude cívica.

Também êstes dilemas são freqüentemente contestados, embora o sejam pelos oportunistas que defendem o espontaneís-

mo em termos de liberdade, para ocultar sua preferência por uma casa sem dono, onde não sejam chamados a integrar-se num esforço consciente de expansão da universidade, ou por aqueles que negam o compromisso da universidade com a nação, em nome de seus deveres superiores com o saber, como disfarce de compromissos inconfessáveis.

Fora destes casos extremos, os dois dilemas apresentam certos conteúdos efetivamente polêmicos que devem ser explicitados. Um deles provém do próprio caráter de uma sociedade democrática, que exige a coexistência de opiniões políticas divergentes, com o necessário respeito recíproco. Isso sugere a necessidade de conciliar uma posição ampla e tolerante com um sentimento agudo das responsabilidades sociais da comunidade. Outro provém dos dois princípios fundamentais da comunidade universitária: sua fidelidade aos padrões internacionais do saber e seu respeito à capacidade intelectual, acima de qualquer outra consideração.

Entretanto, os postulados democráticos e o respeito aos valores intelectuais não podem implicar na paralisção da universidade para assegurar o exercício livre das influências opostas de seus componentes, já que ela é chamada a representar um papel social que lhe exige um grau máximo de dedicação aos problemas da sociedade que a mantém, principalmente na presente conjuntura da América Latina, que torna imperativa a luta contra o atraso em tôdas as suas manifestações.

Nas nações submersas no desenvolvimento e ameaçadas de perpetuar-se nêde devido às pressões de grupos de interesses externos e internos mancomunados para manter intocada uma ordem social que os coloca numa situação de privilégio, cumpre a todo intelectual e particularmente aos universitários, uma tomada de posição militante. Assim é que àqueles princípios fundamentais da comunidade universitária deve somar-se um outro que é o imperativo de seu compromisso ativo com os problemas do desenvolvimento nacional. Este compromisso não comporta a limitação da liberdade de expressão de posições opostas dentro da universidade, porém importa em afirmar sobre êstes debates a orientação da política universitária no sentido de atender aos requisitos de progresso da nação. A pluralidade de posições e de opiniões, a liberdade de crítica e o direito de participação no esforço comum para formular a po-

lítica universitária, ao invés de ser um impedimento para o exercício desta lealdade fundamental, é a condição mesma de seu exercício autêntico e responsável.

Não existe nenhum risco em que uma universidade aberta, cuja juventude tenha voz e voto na formulação de sua política, assuma uma posição oposta àqueles princípios básicos. A fidelidade para com eles somente se torna impossível quando as decisões são tomadas intramuros por pequenos grupos influentes ou quando a consciência crítica com respeito à nação é ainda tão débil que estas questões não se propõem, porque a nação está conformada com a universidade e a sociedade, tal como elas são.

PROJETO PRÓPRIO DE DESENVOLVIMENTO AUTÔNOMO

Existe um amplo consenso nos meios acadêmicos em relação à imperatividade de substituir a espontaneidade vigente por um planejamento global do desenvolvimento da universidade. Realmente, se as universidades latino-americanas seguem crescendo como até agora e com os novos ritmos que lhes serão impostos nas próximas décadas, deixarão de cumprir cada vez mais suas funções mínimas, passando a operar como fatores de atraso. Mais grave ainda que esta insuficiência é a deformação que sofrerão as universidades se, à política lúcida e ao projeto explicitamente formulado de recolonização cultural de que são objeto, somente puderam opor uma espontaneidade ingênua.

Já fizemos ampla referência ao risco iminente com que se defrontam os povos latino-americanos de ser induzidos, uma vez mais, aos caminhos da atualização histórica. Mostramos, então, que isto não importará num simples atraso, mas num progresso condicionado e reflexo que integre estes povos na civilização emergente como sociedades subalternas. Poderosas forças atuam hoje sobre as sociedades nacionais da América Latina com o objetivo de conduzi-las à atualização histórica.

Este esforço é exercido tanto de fora como de dentro, pelas classes dominantes cujos privilégios se assentam direta ou indiretamente na perpetuação da dependência e da complementariedade do sistema produtivo desta região com o de centros

reitores forâneos e seus agentes. Ninguém ignora também que o mesmo esforço de indução atualizadora está sendo exercido hoje nas universidades latino-americanas. Para enfrentá-lo se exige uma estratégia com metas claramente definidas, projetos com passos cuidadosamente programados e uma extrema vigilância de sua execução. Trata-se, portanto, de uma vigilância orientada para ganhar ou perder a universidade para os povos latino-americanos, fazendo dela um instrumento do desenvolvimento nacional autônomo, capaz de contribuir para torná-lo intencional e para acelerá-lo; e evitando, assim, que se transforme numa agência de preparação de manipuladores da nova tecnologia de doutrinadores das novas gerações no conformismo com a posição de povos atrasados na história, de sociedades subalternas e de culturas espúrias.

Lamentavelmente, as universidades latino-americanas estão mais preparadas para representar este último papel que, na realidade, foi o que elas desempenharam desde a independência. E muito menos preparadas para assumir o papel oposto de despertar a consciência da nação e criar as sociedades latino-americanas do futuro.

NECESSIDADES FUNDAMENTAIS

Existe uma opinião generalizada nas universidades latino-americanas sobre as necessidades principais com que se defrontam. Entre outras, mencionam-se freqüentemente: a) subutilização de recursos disponíveis de pessoal e a carência destes mesmos recursos que, em alguns casos, chega a níveis extremos, b) a necessidade imperativa de ampliar as ofertas de educação superior, sem perda dos níveis já alcançados e, da mesma maneira, diversificar as modalidades de formação que transmitem, e c) o desafio crucial de superar o atraso progressivo no domínio do saber moderno, seu cultivo e aplicação, seu ensino e difusão, dado o fato de que o conhecimento progride mais rapidamente que a capacidade das universidades de assimilá-lo, aumentando desta maneira, cada vez mais, o desnível cultural entre os países subdesenvolvidos e os plenamente desenvolvidos.

Entretanto, a esta identificação dos problemas capitais não corresponde um diagnóstico lúcido de seu caráter, de suas causas e de seus efeitos e muito menos dos caminhos para sua superação. Muitas são as interpretações e avaliações destes desafios e ainda mais variadas e contrapostas as soluções propugnadas para superá-los.

As carências quantitativas em edifícios, bibliotecas, laboratórios e em pessoal qualificado e dedicado profissionalmente à universidade provêm, de um lado, da crise de crescimento com que se defrontam, porém são também o resultado de obstáculos estruturais que conduzem à duplicação de recursos e ao faraonismo. Isto significa que o atendimento a tais carências dentro da estrutura vigente tornaria as universidades latino-americanas insuportavelmente onerosas para os povos que as mantêm e, ainda assim, não dariam nenhuma garantia de superação de suas deficiências num tempo previsível. Neste campo, portanto, impõe-se uma reforma estrutural prévia às inversões, que permita efetua-las segundo critérios de economia e de responsabilidade social, além de uma previsão clara de seus efeitos.

Algumas universidades latino-americanas parecem ter alcançado o limite máximo admissível na expansão de suas matrículas, surgindo para elas o problema das dimensões ideais. Realmente, a magnitude de uma universidade é função de sua estrutura e, segundo alguns especialistas, a dimensão ótima se situa entre os 10 e 20.000 estudantes para um funcionamento aceitável dentro da estrutura vigente. Quando se examina mais de perto a composição das universidades latino-americanas se descobre, entretanto, que os excessos de população estudantil se dão apenas em algumas faculdades e se devem, freqüentemente, a questões circunstanciais. Assim é que nas universidades que, em virtude do volume global de suas matrículas são aparentemente massificadas, se encontram escolas de engenharia ou de ciências agrárias que não alcançam o número mínimo de estudantes necessários para poder desenvolver tôdas as especializações tecnológicas requeridas, com economia de recursos.

Certas alterações na estrutura universitária significariam, entretanto, a transição para outra escala de crescimento. Este é o caso, por exemplo, dos sistemas universitários mais com-

plexos como os *campus* múltiplos da Universidade da Califórnia. Outros tipos de divisão da universidade que superam sua estruturação em escolas autárquicas, como a criação de institutos centrais, abrem possibilidades ainda maiores de expansão, sem prejuízo do nível do ensino, da intensidade e da qualidade das atividades criadoras.

Embora a superação das carências materiais da universidade latino-americana esteja estreitamente vinculada ao problema da expansão desejável, e mesmo inevitável, das matrículas, seu crescimento deve fazer-se em função do aumento da capacidade de utilização das disponibilidades de instalações. Certo grau de crescimento é uma necessidade iniludível, principalmente para algumas universidades que operam em condições extremamente precárias, e em graus diversos para tôdas elas. Mas deve ser precedido, em cada caso, de um exame cuidadoso da maneira de utilização das disponibilidades presentes e de um planejamento igualmente rigoroso das novas entidades que se modificarão visando ao melhoramento de seu uso. É exemplar o caso da Universidade Nacional da Colômbia que, enfrentando um problema aparente de carência de edificações, o solucionou não com novas construções, mas com certas reformas estruturais que lhe permitiram uma utilização mais racional dos meios que já possuía.

É sabido que muitas universidades e, particularmente, muitas escolas latino-americanas contam com disponibilidades em instalações muito superiores às de suas congêneres de nações desenvolvidas. Embora elas tirem destas instalações um rendimento muito inferior no tocante a matrículas e à qualidade de ensino, reclamam disponibilidades ainda maiores. Em certos casos, trata-se de uma atitude de fuga que dissimula a incapacidade de enfrentar os obstáculos estruturais à expansão que dela espera a sociedade, propondo soluções inadequadas, embora revestidas de solenes razões científicas e acadêmicas. Este tipo de crescimento das disponibilidades de recursos materiais e humanos pode ser, portanto, elevado substancialmente, sem atender jamais às necessidades mínimas, tornando-se a universidade cada vez mais onerosa e, conseqüentemente, mais irresponsável no plano de seus deveres sociais.

24. IMPERATIVOS DA DEMOCRATIZAÇÃO

O problema crucial que se apresenta às universidades latino-americanas é o da adoção de uma política de democratização do ensino superior com a aceitação das conseqüências da expansão de suas matrículas. Esta se fará inexoravelmente, seja pelo caminho da modernização reflexa, seja como resultado de uma reforma autônoma e progressista, devido à pressão de grupos sociais ascendentes que aspiram a ingressar na universidade. O próprio caráter das sociedades americanas, menos rigidamente divididas em estratos que as européias, faz do acesso à universidade uma aspiração corrente de todos os grupos sociais que conseguem um mínimo de suficiência econômica, em escala muito superior ao que ocorreu nos países europeus.

Diante desta maré montante de aspirações, a única posição legítima é não somente abrir a universidade à sua nova clientela mas superar, na medida do possível, carências de formação básica inerentes à extração social daqueles que agora ascendem ao ensino superior. Esta atitude somente é conciliável com a preservação e a elevação do nível de ensino se a universidade superar seu caráter elitista e seus hábitos de simulação acadêmica. Por isso, deverá assumir uma atitude realista frente ao corpo discente e reger-se por critérios explícitos e abertos à discussão.

Prêviamente, será necessário reconhecer três tipos distintos de estudantes, cada um dos quais busca na universidade objetivos próprios, legítimos todos êles, embora de pêso distinto do ponto de vista da sociedade e da universidade.

Em primeiro lugar, há o tipo de estudante universitário consumidor que procura na universidade certo grau de ilustração intelectual ou certo tipo de convivência social. É o caso dos jovens que antes de assumir obrigações de trabalho podem elevar seu nível de qualificação e que, na estrutura universitária vigente, são condenados a seguir nos trilhos de uma formação profissional para abandoná-la no meio do caminho. Seu fracasso é apenas aparente, porque êle leva à vida prática uma certa versatilidade intelectual subministrada pela universidade, embora esta o faça incidentalmente e a seu pesar já que, de fato, apenas se propõe instruí-lo como profissional de certa catego-

ria. É o caso, também, das jovens "casadouras" que somente procuram na universidade o seu par; e do jovem de recursos, cujo grupo social espera que seus membros tenham certo verniz universitário. A este tipo de estudante consumidor a universidade tem que dar o que dela espera, pela sua condição de serviço público e instituição de convivência e de qualificação social. Mas nada além disto.

A segunda categoria é representada pelo estudante do tipo profissionalista, que procura uma habilitação formal para o exercício de uma profissão liberal. Em relação a ele aumenta a responsabilidade da universidade, porque, uma vez graduado, levará um título conferido por ela que lhe abrirá o caminho para uma atividade que exige um mínimo de qualificação para ser exercida responsávelmente. A simulação acadêmica leva freqüentemente a tratar este tipo de estudante e a todos os demais como se fôsem futuros cientistas, impondo-lhes superexigências desnecessárias. O grave é que, para atendê-las, descuidam de sua formação adequada no repertório profissional respectivo.

Esta atitude deve ser mudada radicalmente para que se possa atender ao estudante profissionalista em suas aspirações legítimas, proporcionando-lhe os serviços educativos de que necessita e deixando-o livre para aproveitá-los segundo sua capacidade e dedicação, reservando-se, porém, a universidade o direito de exame que comprove seu rendimento antes de outorgar-lhe um título acadêmico. Alguns estudantes deste tipo, que contam com recursos para realizar seus estudos intensivamente, devem ser graduados o mais rapidamente possível para diminuir o custo que cada um deles representa para a universidade. Outros, privados de condições econômicas para o estudo intenso, devem fazer a carreira como podem, alternando períodos de trabalho e de estudo, freqüentando cursos noturnos enquanto trabalham ou segundo outras modalidades de atendimento às aulas. O que se perde, aparentemente, no nível de ensino com essa conduta aberta, ganhava-se duplamente mediante a criação de um ambiente competitivo dentro da universidade e a seleção de profissionais numa massa maior de candidatos.

A terceira categoria é representada por dois tipos de estudante acadêmico: o técnico profissional e o universitário. Com estas expressões se indica o estudante que tem interesse supe-

rior pelos estudos e uma capacidade intelectual acima da comum e que aspira a alcançar um nível preeminente no campo que escolheu, seja como um futuro profissional destacado, seja como um futuro docente universitário.

Diante dêsse estudante, a responsabilidade da universidade se eleva ainda mais. É seu dever descobri-los, cuidar dêles, orientá-los e treiná-los como aquela parte do corpo discente através da qual ela exercerá suas funções sociais mais complexas e responsáveis de centro de criatividade cultural da nação. Obviamente, os estudantes dêste tipo merecem uma inversão adicional que lhes dê condições de dedicação exclusiva aos estudos, seja à sua própria custa, se têm recursos econômicos para isto, seja como bolsistas da universidade. Além disso, exigem uma atenção especial no sentido de lhes serem propostos programas muito mais ambiciosos de estudos e de trabalho do que os exigidos pelos estudantes profissionalistas.

O fato de que a universidade latino-americana esteja desatenta para essas diferenças existentes entre o corpo discente, tem conseqüências como as seguintes:

1. A inexistência de serviços de bôlsas-de-estudo para os estudantes com dedicação exclusiva.

2. inversões excessivas em custosos serviços assistenciais (restaurantes, residências, etc.), que favorecem indiscriminadamente a todos.

3. a falta de atenção às necessidades do estudante consumidor condenado a seguir uma orientação profissionalista que se frustrará.

4. a excessiva duração dos cursos, que restringe as oportunidades de educação superior a uma estreita parcela da juventude proveniente das camadas mais pudentes.

Através de todos êstes procedimentos, se deforma a vida universitária pela generalização de uma conduta simuladora, extremamente custosa e ineficiente. Esta conduta, que aspira a tratar igualmente todos os estudantes, prejudica a todos, negando a cada um dêles aquilo a que legítimamente pode aspirar e não favorecendo os estudantes de perfil acadêmico que serão seus futuros quadros docentes e os futuros profissionais de mais alto nível que a sociedade reclama.

A alternativa a esta política de distinção de categorias no meio estudantil, difundida na universidade latino-americana, é

a de um igualitarismo utópico e hipócrita que se propõe a elevar todo o corpo estudantil ao regime de dedicação exclusiva; a abrigar e manter a todos, durante o curso, como residentes na "cidade universitária", a fim de que, sôbre a inversão global igualmente distribuída, floresçam os talentos.

A verdade, um tanto óbvia, é que nenhuma nação atingiu ainda condições necessárias para oferecer êsse ideal de serviços educativos. Acrescente-se ainda que a redução do espírito emulativo que envolve êste assistencialismo genérico, torna-se altamente antieducativo. Na realidade, a defesa dêste ideário irrealista sômente conduz à eternização de uma universidade que não atende nem no mínimo necessário às condições de seu funcionamento, nem atende aos estudantes que, contando com recursos econômicos pessoais, desejariam dedicar-se completamente aos estudos. Aparentemente ocupada em atender com generosidade a todos, a universidade latino-americana sômente é capaz de ministrar cursos de nível medíocre a jovens que a freqüentam durante algumas horas e que nada teriam que fazer se quisessem permanecer todo o dia nela para estudar.

Conforme se verifica, é imperativa, para as universidades latino-americanas, a superação da espontaneidade e da programação parcial na política de inversões. E, da mesma maneira, a adoção de pautas distintas e explícitas de conduta assistencial em relação aos estudantes, tratando de aproveitar ao máximo os recursos existentes. Impõe-se, além disso, sômente empreender novas inversões dentro de um planejamento global de desenvolvimento, explorando ao máximo o potencial nacional de talentos para produzir os multiplicadores do saber universitário e os altos quadros da cultura nacional.

Efetivamente, a redução e a anulação, em prazos previsíveis, da distância enorme e crescente no domínio do saber moderno, que separa as universidades latino-americanas das existentes nos países plenamente desenvolvidos jamais serão alcançadas mediante um crescimento espontâneo e uma conduta indiferenciada ante o corpo estudantil. Sômente uma política universitária intencionalmente conduzida permitirá atender os desafios de um crescimento paralelo das disponibilidades e das matrículas; da elevação da qualidade do ensino e, simultânea-

mente, do domínio, o cultivo e a aplicação do saber científico e tecnológico modernos.

Enquanto não se alcance a capacidade de formular e pôr em execução um projeto próprio de desenvolvimento que atenda conjuntamente a êstes requisitos, as universidades latino-americanas estarão condenadas a continuar como estabelecimentos de segunda categoria, incapazes de formar seus próprios quadros docentes e nos quais os núcleos de bom nível serão sempre o fruto de façanhas individuais, mais vinculadas a suas congêneres externas que a seu próprio contexto.

Nestas circunstâncias, os quadros científicos e tecnológicos que se consiga formar serão preparados de acôrdo com programas e necessidades alheias e se correrá sempre o risco de que sejam atraídos ao exterior por centros mais capazes de proporcionar-lhes condições de labor fecundo. Além disso, não se atingirá jamais um desenvolvimento equilibradamente distribuído entre os diversos ramos do saber que transforme a universidade latino-americana numa instituição orgânicamente madura para o cultivo a fundo da ciência e para a convivência igualitária e mutuamente satisfatória com outras universidades. Nenhuma inversão adicional meramente acumulativa feita sôbre as estruturas vigentes das universidades latino-americanas conseguirá superar êste marco que as condena ao atraso cultural e à dependência.

Sòmente um esforço de reforma que mude as próprias estruturas e permita estabelecer novas formas de ação intencionalmente conduzidas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, tornarão possíveis a superação dêstes obstáculos e a implantação da universidade necessária ao desenvolvimento latino-americano.

V

A Nova Reforma Universitária

AOS ELEMENTOS positivos e negativos assinalados no estudo dos grandes sistemas universitários e da estrutura universitária latino-americana cabe agora acrescentar uma concepção global de universidade melhor ajustada às condições de subdesenvolvimento e mais capacitada para contribuir para sua superação.

25. O DESAFIO DA CIVILIZAÇÃO EMERGENTE

Como dissemos, o mundo vive hoje a antevéspera de uma nova civilização baseada numa nova revolução tecnológica destinada a transformar a fisionomia das sociedades humanas, mais profundamente ainda que a revolução industrial: trata-se da revolução termonuclear.

Os sintomas de sua emergência aparecem já em todos os campos e, mais peremptoriamente, na tomada de consciência das universidades mais adiantadas ante a crise com que se defrontam e a necessidade de conduzir intencionalmente o seu processo de autotransformação. O saber científico já não floresce em canteiros privados e à sombra de talentos ocasionais ou da devoção de uma inteligência; pelo contrário, constitui um recurso básico, mobilizado por qualquer nação, através de procedimentos intencionais orientados para o desenvolvimento científico e tecnológico.

Nestas circunstâncias, a universidade — como instituição formadora de quadros capazes de fazer avançar este saber e suas aplicações — converte-se em objeto de especial atenção. Na União Soviética, como nos Estados Unidos, na Inglaterra como na França, na Argentina como no Brasil, operam órgãos governamentais, uns mais ricos e poderosos que outros, que procuram coordenar e fomentar a pesquisa científica. Neste processo, suas universidades foram ou estão sendo mobilizadas para as batalhas da guerra fria ou quente, para servir aos projetos de expansão nacional e fazer frente à competição econômica internacional.

Neste novo marco, a liberdade acadêmica se converteu num mito ou se ajustou à contingência de exercer-se somente no âmbito da metodologia da pesquisa sem direito à escolha em relação aos temas prescritos nos contratos de financiamento. É provável que esta tendência seja irreversível e que se acentue ainda mais nas próximas décadas, na medida em que uma cultura de base científica vá substituindo a cultura vulgar nos diversos campos da atividade humana.

A história recente das universidades norte-americanas é o relato de sua sujeição e das débeis resistências que opõem ao exercício destas novas tarefas. A divulgação indiscreta dos vínculos da Universidade de Michigan com a CIA, para o exercício de funções policiais no Vietnã, do patrocínio da Universidade de Washington ao Plano Camelot e, da mesma maneira, as investigações sociais do *Massachusetts Institute of Technology* e os projetos milionários de estudos latino-americanos de uma dezena de outras universidades, são meros sintomas deste processo de ajuste do mundo acadêmico aos imperativos da luta política e da competição científica.

É notório que, com a universidade atualmente existente na América Latina não se pode fazer frente à nova revolução tecnológica. É notório, também, que o simples crescimento vegetativo destas universidades, isto é, seu desenvolvimento espontâneo a partir de suas formas presentes, não as tornará capazes de enfrentar o desafio de absorver a ciência atual, de cultivá-la, de aplicá-la e de divulgá-la. Um processo similar de crescimento da universidade, através de acréscimos custosos de institutos e centros de pesquisa, já levou à crise as universidades francesas, inglesas e alemãs e resultou na criação de diversos órgãos de investigação fora das universidades, excluindo-as dos principais programas científicos nacionais. Todas elas acabaram por se convencer da necessidade de substituir a espontaneidade, que conduz a êsse resultado, por um crescimento planejado.

A situação da América Latina é ainda mais grave, porque não contando suas universidades com recursos suficientes para proceder àquelas adições, nem as nações com meios para criar centros extra-universitários de investigação, se vêem forçadas a fazê-lo através de programas forâneos de colonização cultural. Efetivamente, no projeto norte-americano de consolidação de seu domínio neocolonial do hemisfério, as universidades passaram a constituir-se em objeto de especial *desvêlo*. Os agentes desta conscrição são *executivos*, *maspoliciais* que acadêmicos, do mesmo tipo dos que elaboraram os projetos Michigan-Vietnã e Washington-Camelot. Eles são os consultores e os planejadores todo-poderosos que as agências governamentais norte-americanas, os bancos interamericanos e as organizações internacionais impõem aos corpos diretivos das universidades latino-americanas submetidas ao subôrno e a conscrição.¹

¹ Reproduzimos, a seguir, o tópico referente à educação, do Plano Camelot, dirigido por Ralph Swisher no projeto do estudo analítico sobre o contrôlo governamental das instituições sociais.

“6. Educação. a) Que instituições educacionais dirige o govêrno? Em que percentagem? É como se garante a lealdade dos professôres? (Quanto se dedica a orientar a lealdade para com o govêrno), b) Até que ponto são cuidadosamente supervigiados seus ensinamentos? Quem a efetua? (Ministério da Educação ou Polícia), c) Aberta ou encobertamente, ou ambas? d) Necessitam os professôres (principalmente os universi-

Nestas circunstâncias, torna-se ainda mais imperativa a discussão da estrutura e a reforma da universidade que convém aos latino-americanos. O êxito ou o malogro dêste esforço em enfrentar a tarefa universitária, agora, e amanhã, a tarefa política de ganhar a universidade para um projeto próprio e autônomo de desenvolvimento, terá, seguramente, um efeito capital com respeito ao futuro da América Latina. Sua conquista representará uma vitória na luta pela superação do subdesenvolvimento; seu fracasso representará a consolidação do atraso através de uma transfiguração da universidade que a obrigue a servir a desígnios estranhos.

Por tôdas estas razões é tão vital para os latino-americanos o debate que se trava hoje, em todo o mundo, a respeito da crise estrutural das universidades. E é importante, sobretudo, que intervenhamos no debate, com nossa visão particular e com nossa problemática específica, em busca de soluções próprias que correspondam às condições locais. A alternativa seria esperar que dos debates entabulados nas universidades européias, que estão descontentes consigo mesmas, surgisse o nôvo modelo de estrutura que deveríamos copiar e adotar; ou, também, a expectativa de que do livre jôgo de fatores em tensão e devido à pressão do intervencionismo norte-americano, emergisse espontâneamente a universidade necessária a nossos povos.

26. PRINCÍPIOS REITORES DE NOVA REFORMA

Tudo o que foi dito anteriormente demonstra que o caráter dos problemas com que se defronta a universidade latino-

tários), para subsistir, desempenhar outros trabalhos, em geral empregos públicos?

a) Em que percentagem têm outros cargos? b) Que percentagem de suas rendas provém de outros cargos? Em que medida são importantes, para a permanência em seu cargo, suas relações com o govêrno? 2) Como se estimula a lealdade do corpo discente? a) Que percentagem de textos está destinada a engrandecer a imagem nacional, a lealdade ao govêrno? b) Até que ponto os cargos nas instituições educacionais superiores se usam como prêmios à lealdade? b) Que classe de contrôles tem o govêrno sôbre os colégios privados? Estabelecem-se *standards* mínimos para os professores? Exigem-se nestes colégios determinados textos e cursos?" (C. Selser, 1966, págs. 283/284).

americana exige sua transformação segundo um próprio projeto de estruturação, que a habilite ao domínio do saber moderno, à aplicação do mesmo auto-conhecimento da sociedade nacional e à aceleração do seu desenvolvimento. E ainda, que a capacite para enfrentar a ampliação exponencial de suas matrículas e para diversificar amplamente a gama de formações que ofereceu até agora. Antes de tentar a formulação deste projeto, impõe-se a tarefa de compendiar as análises críticas já produzidas, através da proposição de diretrizes básicas que devem reger a reestruturação da universidade. Estas diretrizes não pretendem ser um ideário novo que substitua os valores tradicionalmente professados pelas universidades, mas um conjunto de indicações normativas que operem como um programa de mobilização da universidade para a nova reforma. É formulado como um repertório de princípios aos quais todos os universitários devam lealdade de objetivos e procedimentos através dos quais seja possível levá-los à prática nas condições atuais da América Latina.

Entre as muitas recomendações possíveis, parece constituir requisito básico à nova reforma a fidelidade aos seguintes princípios reitores:

RESPONSABILIDADE DA UNIVERSIDADE

1. As atividades de cada universitário devem ser julgadas fundamentalmente com respeito à fidelidade que guardam aos três princípios básicos, que não podem faltar em nenhuma universidade que se preze como tal: a) o respeito aos padrões internacionais de cultivo e de difusão do saber; b) o compromisso ativo na busca de soluções aos problemas do desenvolvimento global e autônomo da sociedade nacional; c) a liberdade de manifestação do pensamento por parte de docentes e estudantes que, em nenhuma circunstância, poderão ser questionados, prejudicados ou beneficiados em razão de suas convicções ideológicas ou da defesa de suas idéias.

2. As atividades da universidade serão sempre públicas, não se admitindo, em nenhuma circunstância, formas secretas

ou reservadas de ação ou pesquisa. Todos os contratos externos com órgãos nacionais e internacionais serão tornados públicos e não se admitirá jamais a obrigação de considerar confidenciais os resultados das pesquisas científicas realizadas pela universidade, exceto quando seja explicitamente demonstrada sua necessidade para o desenvolvimento nacional autônomo.

3. As universidades custeadas com recursos estatais são e devem continuar sendo instituições públicas; sua conversão em empresas ou fundações privadas representaria um retrocesso.

4. A solicitação de recursos públicos pelas universidades, seja para inversões, seja para sua manutenção, deve ser presidida pelo mais alto sentido de responsabilidade social e pelo compromisso de devolver ao povo, sob forma de serviços, os fundos que lhes são destinados das escassas disponibilidades que têm as nações subdesenvolvidas.

5. A autonomia universitária deve ser entendida como o direito de autogoverno exercido democraticamente pelos corpos acadêmicos, sem imposição externa dos poderes governamentais e sem interferências de nenhuma instituição estrangeira, tanto na implantação e funcionamento de seus órgãos de deliberação, como na determinação de sua política de ensino, de pesquisa e de extensão. E, da mesma maneira, sem restrições de nenhuma espécie na condução de suas atividades criadoras, docentes e de difusão e, ainda, na constituição de seus corpos docentes e na fixação de seus critérios de acesso e promoção do estudante.

6. A característica distintiva da universidade latino-americana é sua forma democrática de governo instituída através da coparticipação de professores e estudantes em todos os órgãos deliberativos. Esta instituição assegurou às universidades que a adotaram um alto grau de percepção de suas responsabilidades frente à sociedade nacional, deu uma maior coesão interna a seus corpos docente e discente e é ela que lhes oferece agora a possibilidade de promover sua renovação estrutural.

7. O desafio fundamental com que se defronta a universidade latino-americana é o de superar a espontaneidade vigente, mediante a formulação de um projeto próprio de crescimento, desdobrado em programas concretos que fixem metas a

serem logradas nos anos próximos em termos de expansão das matrículas, elevação do nível do ensino, domínio do saber científico e tecnológico contemporâneo, fomento da capacidade criadora intelectual e científica e assessoramento aos esforços nacionais de superação do subdesenvolvimento.

DIRETRIZES DA REFORMA ESTRUTURAL

8) Atualmente, o problema estrutural básico da universidade latino-americana é superar sua compartimentação em unidades estanques, através da implantação de uma estrutura integrada cujos órgãos se interpenetrem e se complementem, de maneira tal que a habilitem para o cumprimento de suas funções, mediante a ação conjunta de tôdas as suas unidades.

9) A universidade latino-americana enfrenta como tarefa fundamental, no plano acadêmico, a de ascender responsávelmente do terceiro ao quarto nível de ensino, mediante a implantação progressiva de programas permanentes de pós-graduação em todos os campos do saber. Esta tarefa somente pode ser cumprida por um esforço coordenado das universidades de cada região, e deve ter como objetivo fundamental alcançar a plena autonomia no desenvolvimento cultural da América Latina, em prazos curtos.

10) A renovação estrutural da universidade deve ser presidida pelo princípio de não duplicação de órgãos. Uma única unidade universitária deve dedicar-se a cada campo do saber, tornando-se responsável pelo ensino, pesquisa e extensão neste ramo para todos os cursos, todos os níveis e tôdas as atividades.

11) Os componentes autônomos da nova estrutura universitária não devem corresponder a carreiras específicas, mas aos grandes campos do saber e às atividades gerais comuns a todos êles. Isto pode ser atingido mediante a diferenciação estrutural dos órgãos dedicados ao cultivo das ciências básicas, às letras e às artes (institutos centrais) daquelas unidades dedicadas ao ensino profissional (faculdades e escolas) e dos órgãos comple-

mentares de prestação de serviços à comunidade universitária e de comunicação com a sociedade global.

12) A unidade básica dos institutos centrais e das faculdades já não será a cátedra, mas o Departamento, estruturado como a unidade operativa responsável pelo ensino, pesquisa e extensão em cada campo autônomo do saber que integre numa única equipe todo o pessoal docente e cuja direção deverá ser rotativa.

13) Os departamentos coordenarão a utilização de todos os recursos materiais disponíveis para o trabalho em seu campo e se associarão, uns aos outros, a fim de assegurar um exercício mais eficaz da pesquisa e da docência. Isto pode ser alcançado mediante a criação de Centros de Pesquisa, naqueles casos que requeiram estruturas permanentes, ou de Programas, quando se trate de atividades eventuais ou transitórias.

14) Cada unidade de trabalho dos departamentos, centros e programas deve ter a forma administrativa de um projeto, com indicação precisa de seus objetivos, de seu custo e de seu prazo de execução. A seu término, deverão avaliar-se os resultados num informe especial e seu pessoal auxiliar será devolvido a suas antigas tarefas ou exonerado no caso de haver sido admitido para esse projeto concreto.

15) A universidade, como cúpula do sistema educativo, mantém interdependência e tem deveres específicos para com os órgãos de ensino de todos os níveis, os quais somente pode cumprir adequadamente, assumindo a responsabilidade de formar o magistério de nível médio e uma ampla variedade de especialistas em problemas educacionais para todos os níveis. Para isso deve contar com centros de experimentação educacional, planejados como modelos multiplicadores de escolas e com núcleos de elaboração de materiais didáticos e de experimentação de novos procedimentos destinados a melhorar os métodos e níveis de ensino.

16) As nações latino-americanas atingiram um nível de maturidade e de massificação que já não admite a expectativa de que o estudante universitário comum seja obrigado a aprender uma língua estrangeira para seguir com proveito os cursos de terceiro nível. É tarefa das universidades da área de língua espanhola e portuguesa, implantar programas coordenados de

elaboração da bibliografia universitária básica nas respectivas línguas, a fim de pôr à disposição de seus estudantes os textos necessários para qualquer curso em nível de graduação.

17) As necessidades de expansão e aperfeiçoamento do sistema de ensino superior da América Latina aconselham a utilização intensiva de estudantes adiantados nas tarefas de auxiliares docentes, como modo de ressarcir a sociedade das inversões de que são beneficiários e como forma de aprendizagem para os estudantes de licenciatura e doutorado que aspiram a ingressar na carreira do magistério.

A CARREIRA DO MAGISTÉRIO

18) A regulamentação da carreira do magistério superior na universidade latino-americana deve ter como objetivo essencial profissionalizar o pessoal docente de nível superior e elevar cada vez mais a proporção de professores em regime de dedicação exclusiva.

19) A universidade regulará seu sistema de outorgação de títulos (títulos de suficiência, certificados de estudos e diplomas profissionais) e graus (bacharelado, licenciado, mestrado e doutorado) dando a cada um deles uma significação precisa, segundo os padrões internacionais, e atribuindo aos graus uma correspondência necessária com os postos da carreira do magistério.

20) O acesso aos primeiros cargos da carreira docente e a promoção nela, devem corresponder a programas regulares de pós-graduação e à exigência de certos graus, tais como o de bacharel para a função de instrutor, o de licenciado para a de professor assistente, o de mestrado para a de professor adjunto e doutorado para a de professor associado.

21) A posição funcional do docente universitário até o nível de professor associado deve ser revista quinquenalmente. A partir deste nível, a estabilidade somente deve ser assegurada através da obtenção do grau de professor titular mediante concurso com candidatos de fora da universidade, no qual se valorizará com seis pontos sobre dez o mérito das obras publicadas no campo da especialidade em que se concursa.

22) A integração das atividades criadoras e docentes deve ser alcançada através das seguintes diretrizes: a) toda pesquisa universitária deve ser explorada como fonte de ensino e treinamento; b) nenhum pesquisador universitário poderá negar-se ao exercício do ensino; c) todo o docente de dedicação completa tem obrigações de pesquisa científica ou criatividade cultural acerca das quais informará periodicamente a universidade; d) é obrigação iniludível da universidade a formação de novos pesquisadores.

A UNIVERSIDADE E O ESTUDANTE

23) O sistema de ensino superior da nação deve ter como objetivo supremo capacitar-se para ministrar, dentro de um prazo previsível, educação de terceiro nível a todos os jovens. A fim de alcançar este ideal será necessário recorrer a todas as modalidades de estudos, tais como: a dedicação completa, os estudos alternados com trabalho, os cursos noturnos e os cursos por correspondência.

24) O regime de estudos não deve, entretanto, depender mecânicamente das condições econômicas do estudante, mas deve estar orientado para a oferta de oportunidades de educação com dedicação completa aos mais capazes e eficientes, através de critérios explícitos de seleção e programas especiais de compensação das carências de recursos, através de bolsas de manutenção e de trabalho.

25) As organizações estudantis devem assumir responsabilidades específicas na administração dos serviços assistenciais e na distribuição de bolsas de estudos, já que são as mais capacitadas para examinar de maneira não burocrática as necessidades econômicas que legitimamente devam ser atendidas com recursos públicos, de maneira a melhorar o rendimento do ensino e reduzir o custo da educação superior.

A UNIVERSIDADE CRIADORA

26) A mais alta responsabilidade da universidade deriva de sua função de órgão através do qual a sociedade nacional

se capacita para dominar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio do saber humano.

27) O exercício desta função em tôda a sua amplitude, não podendo ser empreendido isoladamente por nenhuma universidade, deve ser atendido, mediante esforços coordenados, pela totalidade dos institutos de ensino ou investigação de nível superior de cada sociedade nacional ou de cada área ecológica e culturalmente unificada por sua tradição ou interesses comuns e que aspire a lograr autonomia em seu desenvolvimento.

28) O cumprimento desta função em nações e áreas subdesenvolvidas sòmente poderá ser realizado se a universidade capacitar-se para estabelecer relações autônomas com a comunidade científica internacional através de uma ação planificada que concentre tôdas as inversões possíveis e o máximo de esforços, com o objetivo de dominar o saber contemporâneo a fim de preencher os requisitos culturais necessários a um desenvolvimento ulterior auto-sustentado.

29) O caráter planejado dêste esforço livre leva, necessariamente, a opções que devem ser realizadas pelas universidades em cada sociedade ou área, com respeito à delimitação dos campos do saber cujo cultivo se propõe aprofundar, definindo, em consequência, as prioridades que deverá atender dentro de um programa concreto de auto-superação e de desenvolvimento cultural autônomo.

30) As metas intelectuais mínimas admissíveis para uma universidade consistem em que seu corpo docente alcance um alto nível de domínio operativo de todo o acervo científico, tecnológico e humanístico e selecione um campo específico em que concentrará seus recursos para o cultivo de certos ramos do saber e suas aplicações, mediante o exercício regular da pesquisa e da atividade criadora.

31) As nações latino-americanas, em virtude de seu subdesenvolvimento, devem exigir de suas universidades outros requisitos mínimos, tais como capacitar-se para o aproveitamento de seus recursos naturais, a promoção de estudos sôbre a realidade social, o estudo de sua inserção no contexto mundial, a fim de determinar os fatores responsáveis por seu atraso e as perspectivas de desenvolvimento independente que se lhes abrem.

32) Cabe ainda às universidades latino-americanas incrementar a criatividade cultural autônoma como um esforço permanente por plasmar uma imagem nacional mais realista e mais motivadora que permita erradicar de sua cultura os contextos espúrios de alienação, devidos à dominação colonial e à exploração neocolonial e que possibilite enfrentar e anular os programas de colonização cultural a que suas populações estão sendo submetidas.

33) A pesquisa desinteressada e a imediatamente motivada devem ser compreendidas pela universidade, como atividades mutuamente complementares e autofecundantes e como resposta a necessidades imperativas de desenvolvimento cultural autônomo e ainda do exercício da docência em nível superior.

A UNIVERSIDADE DOCENTE

34) A universidade deve restringir suas funções docentes regulares ao terceiro e quarto nível para que possa oferecer à juventude com formação pós-secundária a mais ampla gama de preparo acadêmico profissional e técnico. Somente no campo da extensão se podem admitir cursos universitários que não sejam de terceiro nível, os quais, em geral, devem transferir-se progressivamente à escola média.

35) As disciplinas ministradas por todos os departamentos que integram os institutos centrais e as faculdades serão articuladas em planos de estudos graduados para formação nas diversas carreiras profissionais que dão direito a diplomas e em programas de *seqüência* destinados a preparar especialistas, os quais terão direito a certificados de aprovação.

36) Os planos de estudo de tôdas as carreiras regulares oferecidas pela universidade devem compreender um ciclo básico comum a todos os estudantes de cada um dos campos mais gerais do saber, ao fim do qual se possa oferecer-lhes a oportunidade de optar, segundo seus méritos, por qualquer das carreiras de orientação acadêmica, profissional e técnica do respectivo campo.

37) Simultâneamente com a ampliação das modalidades de formação, a universidade deve abreviar seus cursos regulares

através de uma delimitação precisa das obrigações mínimas que cada estudante comum pode efetivamente cumprir no prazo normal de seu curso, sem pretensões enciclopédicas, porém com vistas a capacitá-lo a exercer útil e responsávelmente certas funções.

38) O plano de estudos de cada carreira profissional deverá compreender um curriculum básico, que incluirá o mínimo indispensável de disciplinas de formação e um amplo programa de cursos optativos que o estudante deverá freqüentar visando a uma subespecialização simultânea com a graduação.

39) Os estudantes dos últimos anos de cada linha de formação profissional, que revelem alto aproveitamento e especial aptidão, deverão ser estimulados a seguir seus estudos como "agregados" a um departamento, tendo por objetivo orientá-los para o licenciamento, e, mais tarde, para o doutorado, no respectivo campo departamental.

40) As responsabilidades educativas da universidade não podem ser reduzidas ao âmbito do ensino informativo e da especialização profissional; exigem um zelo especial para oferecer aos jovens oportunidade de maturação intelectual, como herdeiros do patrimônio cultural humano, e formação ideológica visando a torná-los cidadãos responsáveis de seu povo e de seu tempo.

41) Todos os cursos ministrados pela universidade deverão reservar uma certa percentagem de matrículas abertas para estudantes não curriculares que reúnam condições para freqüentá-los com proveito para efeito de atualização ou aperfeiçoamento.

42) A universidade deverá desenvolver para cada carreira profissional programas especiais de treinamento em serviço, dentro ou fora de seus muros, correspondentes no possível (relativamente a objetivos educacionais e serviços à comunidade), àqueles conseguidos pelos cursos médicos com o hospital-escola.

43) O ensino oferecido pela universidade deverá diversificar-se de maneira suficientemente ampla a fim de atender simultaneamente a dois objetivos: às necessidades de seu próprio desenvolvimento como centro cultural e às necessidades maciças de preparo da força de trabalho qualificada exigida pela sociedade nacional.

44) Em atenção a estas necessidades, a universidade deverá diversificar seus serviços docentes a fim de corresponder às expectativas do estudante de perfil acadêmico, de perfil profissionalista ou de perfil universitário-consumidor.

45) O funcionamento dos laboratórios e dos serviços técnicos, administrativos e assistenciais da universidade, recomenda que também seus serviços docentes operem sem interrupção. Para isso, o calendário acadêmico deverá passar do sistema de cursos anuais para o de cursos semestrais (17 semanas de aula, 3 de exames e 8 de férias) e, sempre que seja possível, para o regime de cursos trimestrais, no qual os períodos de aulas e de exames se sucedam ininterruptamente.

A UNIVERSIDADE DIFUSORA

46) As atividades extra-muros da universidade latino-americana, que assumem freqüentemente formas caritativas e demagógicas de extensão, devem ser organizadas como um serviço público que a universidade deve à sociedade que a mantém. Este serviço deverá ser oferecido por todos os departamentos universitários e pelos demais órgãos universitários e deles deverão participar, tanto docentes como estudantes.

47) As atividades de extensão no plano acadêmico podem atingir um alto grau de eficiência, mediante duas ordens de serviços: a) ministrando amplos programas regulares de especialização e de capacitação profissional que reabram a universidade a seus ex-alunos e lhes assegurem meios de manter-se em dia com o progresso de seu respectivo campo; b) realizando programas especiais de formação intensiva de pessoal qualificado nos campos exigidos pelo mercado de trabalho e pelo desenvolvimento nacional.

48) No plano da pesquisa e experimentação, as atividades de extensão se exercem mais útilmente através da execução de programas de pesquisa aplicada aos principais setores produtivos da economia nacional; e da criação de serviços de experimentação educacional destinados a criar modelos de escolas, estabelecer tipos de rotina educativa e produzir os materiais didáticos para os diferentes níveis de ensino.

49) No plano de difusão cultural, as atividades de extensão sòmente alcançam eficácia quando a universidade conta com instrumentos modernos para a comunicação de massas, tais como o rádio, a televisão, o setor editorial, a imprensa e o cinema. Sòmente possuindo-os, a universidade poderá habilitar-se a cumprir as tarefas de elevação do nível de conhecimento e de informação da sociedade nacional, de luta contra a marginalidade cultural de certas camadas da população e de combate às campanhas de alienação, colonização cultural e doutrinação política a que está submetida a nação.

A UNIVERSIDADE E A NAÇÃO

50) Os corpos acadêmicos têm responsabilidades políticas iniludíveis de defesa do regime democrático porque esta é a condição essencial para o exercício fecundo e responsável de suas funções. Esta responsabilidade deve ser exercida dentro de um ambiente de convivência livre de tôdas as correntes do pensamento. Entretanto, não é admissível que a universidade seja transformada em porta-voz de uma doutrina, porque lhe cabe assegurar a tôdas as que tenham *status* acadêmico, voz e expressão dentro de seus cursos.

51) O contexto social a que serve a universidade, sôbre o qual ela influi e do qual recruta seus docentes e estudantes, deve ser o mais amplo possível. Entretanto, cabe à universidade definir a área de população à que pretende oferecer oportunidades de educação de terceiro nível e as condições sob as quais estende êsses serviços a estudantes estrangeiros. Da mesma maneira, compete-lhe escolher a área de aplicação de seus programas de pós-graduação, que devem ser supranacionais, sempre que seja possível.

52) A cooperação e integração entre as universidades nacionais e entre estas e as universidades estrangeiras, deve ter como objetivo explícito a conquista da autonomia de desenvolvimento cultural de cada sociedade nacional e, em nenhuma circunstância, pode favorecer o estabelecimento de dependências que convertam os núcleos universitários nacionais em apêndices de centros universitários estrangeiros.

53) A formulação de um projeto próprio de desenvolvimento é requisito indispensável para que as universidades de áreas subdesenvolvidas possam estabelecer relações fecundas com outros centros universitários e, principalmente, para que possam receber ajuda estrangeira. Onde falta um projeto próprio, as relações entre universidades desigualmente desenvolvidas conduzem, fatalmente, à perda de autonomia das mais atrasadas, e a aceitação de financiamentos de agências estrangeiras ou internacionais importa, sempre, numa ameaça de modelar a universidade nacional de acordo com desígnios alheios.

54) As relações externas da universidade devem ser orientadas pela preocupação permanente de não se deixarem atrelar a programas de modernização reflexa, porquanto êstes, embora possam proporcionar alguma eficiência aos serviços universitários e dar lugar a algum progresso, a longo prazo a condenam globalmente a operar junto a seu próprio povo como um instrumento de alienação e, conseqüentemente, de perpetuação do subdesenvolvimento nacional.

55) O caráter intergeracional da universidade e os recursos intelectuais que ela concentra, lhe impõem, como tarefas iniludíveis, o questionamento da ordem social e o debate mais amplo e responsável das perspectivas que se abrem à nação de integrar-se autônoma na civilização de seu tempo, dentro de prazos previsíveis.

VI

A Universidade Necessária

COM BASE nas análises precedentes e à luz dos princípios expostos, cabe apresentar agora um modelo teórico de universidade que atenda melhor às exigências de desenvolvimento da América Latina. Este modelo será necessariamente genérico, visto que sua função é configurar uma estrutura hipotética cujas partes se complementam funcionalmente e se articulam organicamente de maneira a permitir uma atenção mais eficaz às tarefas que incumbem, a uma universidade, nas condições das nações subdesenvolvidas. Tais funções, como se mencionou, são herdar e cultivar com fidelidade os padrões internacionais da ciência e da pesquisa, e o patrimônio do saber humano. E, ainda, capacitar-se para aplicar este saber ao conhecimento da sociedade nacional e à superação de seus problemas; crescer de acordo com um plano, a fim de preparar uma força de traba-

lho nacional com a magnitude e o grau de qualificação indispensáveis ao progresso autônomo do país. E, desse modo, operar como um motor de transformação da sociedade nacional, através da aceleração evolutiva.

27. A UNIVERSIDADE UTÓPICA

A universidade de que necessita a América Latina, antes de existir como um fato no mundo das coisas, deve existir como um projeto, uma utopia, no mundo das idéias. A tarefa, portanto, consiste em definir as linhas básicas deste projeto utópico, cuja formulação deverá ser suficientemente clara para que possa atuar como uma força mobilizadora na luta pela reforma da estrutura vigente. Deverá ter, além disso, a objetividade necessária para que seja um plano orientador dos passos concretos através dos quais se transitará da universidade atual à universidade necessária.

Este modelo utópico será necessariamente muito geral e abstrato, distanciando-se assim de qualquer dos projetos concretos que possa inspirar. Somente desta maneira poderá atender conjuntamente a dois requisitos básicos: a) ser um guia na luta pela reestruturação de qualquer das universidades latino-americanas, sem o que estarão sempre propensas a cair na espontaneidade das ações meritórias em si mesmas porém incapazes de somar-se para criar a universidade necessária; e b) poder converter-se em programa concreto de ação que leve em conta as situações locais de cada país e que seja capaz de transformar a universidade num agente de transformação intencional da sociedade.

Na elaboração de um novo plano de universidade temos que considerar também muitas contingências. Entre elas o fato de que as universidades são subestruturas encravadas dentro de sistemas sociais globais e, trazem como tais, não em si mesmas as condições de transformação da sociedade total, tendendo antes a refletir as mudanças que a sociedade já experimentou que a imprimir-lhe alterações. Entretanto, o fato mesmo de serem parte do sistema estrutural global, capacita as universidades a antecipar transformações viáveis dentro do contexto

social, que tanto podem servir à manutenção do sistema vigente no que tem de arcaico, como para imprimir-lhe características renovadoras. Pode-se, então, conseguir que a instituição universitária atue antes como agente de transformação progressista que como freio de atraso, mediante a possibilidade de explorar as contradições inevitáveis no desenvolvimento das estruturas.

Outra contingência a que devemos atentar é que as universidades são instituições históricas surgidas em tôdas as civilizações com certo grau de desenvolvimento, para satisfazer exigências específicas de sua sobrevivência e de seu progresso. Não, temos, portanto, que reinventar a universidade, senão dar-lhe autenticidade e funcionalidade mediante a análise das estruturas que se ocultam sob suas formas aparentes e dos interesses particularistas que se disfarçam na ideologia da universidade tradicional, a fim de verificar quais são as possibilidades de modelar uma universidade nova que corresponda às necessidades do desenvolvimento autônomo. Tomam sentido decisivo nesta empresa tanto as experiências passadas por êstes povos na criação de universidades — na medida em que se possa compreendê-las em profundidade — como as experiências de tôdas as sociedades modernas, na medida em que se entendam com clareza os acontecimentos históricos e os imperativos sociais que presidiram a sua estruturação.

Nas análises precedentes se procurou assinalar tanto os condicionamentos necessários como os âmbitos de variação possível dos diversos modelos de organização universitária. Demonstrou-se que uma universidade pode cumprir melhor ou pior seu duplo papel de consolidação da ordem social vigente ou de agente de transformação desta mesma ordem. As universidades que atuam como meras guardiãs do saber tradicional sòmente podem sobreviver enquanto suas sociedades se mantêm estáticas. Entretanto, quando estas começam a mudar, a universidade também se vê desafiada a alterar suas formas para servir às novas forças sociais. Quando não o faz, provoca o florescimento do nôvo saber fora de seus muros e acaba sendo assaltada e transfigurada pelos mais capazes de expressá-lo. Ao contrário disso, as universidades que se antecipam, na medida do possível, às transformações sociais podem converter-se em instrumento de superação do atraso nacional, que, em cer-

tas circunstâncias, contribui decisivamente para a transformação radical de suas sociedades.

Conforme assinalamos, entre o modelo teórico de universidade que se colocará em discussão e qualquer projeto concreto de implantação de uma nova universidade ou de transfiguração de uma universidade existente, haverá necessariamente a diferença que distingue uma concepção utópica de um plano de ação. Entretanto, esta concepção utópica só alcançará seus fins normativos se não se constrói sobre o vazio, como um modelo de universidade desejável em qualquer tempo e em qualquer situação, mas, ao contrário, se é formulada com base numa análise cuidadosa dos fracassos e frustrações da experiência universitária latino-americana, tendo em vista atender às carências observáveis nas condições presentes da região e contando com recursos escassos.

O modelo de universidade em estudo também será utópico no sentido de que antecipará conceitualmente as universidades do futuro, configurando-as com uma meta a alcançar-se algum dia. Esta característica exige que o modelo proposto seja um padrão ideal permanentemente revisto, a fim de que possa apresentar-se, em cada momento, como o objetivo que dará sentido e justificará os diversos projetos concretos que tendam a atingi-lo como etapas de transição. Nestas condições, o modelo teórico deverá atender, ao mesmo tempo, as exigências necessárias de uma proposição normativa, ainda que muito geral, e as exigências ideais de uma utopia tão ambiciosa quanto seja possível. Somente uma proposição muito esquemática poderá atender a estes dois requisitos de padrão normativo e de utopia. Como tal, se distanciará necessariamente das universidades latino-americanas existentes, porém não a tal ponto que nas melhores delas não possa cristalizar-se como seu ideal de reestruturação.

Sem embargo, temos que assinalar que o modelo continuará sendo uma "utopia" desejável para a maior parte das 200 entidades que se autodesignam como universidades na América Latina. Elas não têm condições mínimas para atingir o nível das universidades contemporâneas dignas deste nome e muito menos o das universidades do futuro. Assim é que o projeto servirá também para demonstrar a inviabilidade de muitas das chamadas "universidades", que não têm qualquer capacidade

de alcançar a massa crítica mínima de recursos de ensino e de pesquisa que as converta em núcleos autônomos e lhes permita atuar como um dos centros através dos quais a nação ou região dominam, aplicam e difundem o patrimônio do saber humano.

Realmente, o que se propõe ao formular o modelo é configurar a universidade necessária para atender as exigências mínimas do domínio do saber científico, tecnológico e humanístico de hoje. A construção de pelo menos uma universidade com tais características constitui a meta mínima de aspiração intelectual de toda a nação que se proponha sobreviver e evoluir entre as demais, orientando autônomoamente seu destino e seu desenvolvimento. Entretanto, esta é uma meta demasiado ambiciosa para meros simulacros de universidade, cujos horizontes de crescimento não ultrapassam os de uma agência de formação profissional ajustada às necessidades da região em que se inserem. Na verdade, estas instituições precárias não têm condições de chegar a ser verdadeiras universidades seja qual for o modelo estrutural que adotem.

O importante, entretanto, é que mesmo para estas universidades de menor significação é indispensável a existência de uma verdadeira grande universidade no âmbito da nação ou da região em que se localizam ou da área lingüístico-cultural de que formam parte. Somente esta presença permitirá a tais "quase-universidades" levantar o nível de eficácia do ensino que ministram, abrindo a seus estudantes e professores perspectivas de aperfeiçoamento que, de outra maneira, somente poderiam ser conseguidas no estrangeiro.

Estas advertências são indispensáveis porque a adoção do modelo que se propõe, no caso de universidades precárias, seria talvez mais negativa que conveniente, já que poderia levar a simulações e alienações pelos menos tão graves quanto as deformações cientifistas e profissionalistas anteriormente assinaladas.

Efetivamente, o modelo foi projetado para as universidades que contam com maiores possibilidades de auto-superação e de desenvolvimento e que se propõem serem centros dinamizadores da criatividade cultural de uma nação ou de uma região determinada. Para estas universidades, o novo modelo estrutural pode exercer as seguintes funções:

a) fornecer um elenco explícito de alternativas e opções para o planejamento da renovação estrutural de seus órgãos e a revisão dos procedimentos através dos quais exerce suas funções.

b) proporcionar uma imagem global de como deve ser e operar uma universidade capaz de atender aos princípios reitores da nova reforma;

c) atuar como um corpo de contrastes para o diagnóstico e a crítica das estruturas vigentes e para uma justa apreciação das conquistas já alcançadas pelas universidades latino-americanas, que devem ser preservadas em qualquer futura reforma estrutural;

d) oferecer um quadro de valores que permita avaliar a eficácia e importância de cada projeto parcial de mudança que a universidade se proponha realizar;

e) mobilizar os corpos universitários para um esforço conjunto de reforma, capaz de contrapor a universidade real à universidade necessária e de formular um projeto específico de transição progressiva de uma à outra;

f) opor aos projetos de colonização cultural da América Latina e de perpetuação de seu subdesenvolvimento e dependência através da modernização reflexa, um projeto próprio que preencha, no âmbito universitário, os requisitos fundamentais de desenvolvimento autônomo da nação.

Antes de passar à discussão do modelo teórico proposto, é necessário advertir que nenhuma estrutura universitária é perfeita em si mesma. O máximo a que pode aspirar é prefigurar uma estrutura capaz de cumprir as funções atribuídas à universidade em certas circunstâncias. É legítimo indagar, inclusive, se a estrutura presente da universidade latino-americana, embora obsoleta, não se prestaria à renovação se tivéssemos disponibilidades de recursos para investir no ensino superior de tal forma que, apesar das duplicações e constrictões, ela se tornasse eficaz.

Um modelo estrutural novo somente se impõe como uma necessidade impostergável porque as universidades latino-americanas não são capazes de crescer e de aperfeiçoar-se nas condições atuais, a partir da estrutura vigente, com os recursos disponíveis. E, principalmente, porque esta estrutura serve mais à perpetuação do *status quo* que à sua transformação. Im-

põe-se, além disso, porque os remendos que se estão fazendo nesta estrutura, concretizados através de programas induzidos do exterior, ameaçam robustecer ainda mais o seu caráter retrógrado, aliviando algumas tensões e atendendo a algumas carências, precisamente para manter suas características essenciais de universidades elitistas e apendiculares.

28. A ESTRUTURA TRIPARTIDA E INTEGRADA

A questão fundamental que se apresenta ao analista num estudo de estruturas universitárias refere-se à sua divisão. A universidade latino-americana tem como característica estrutural básica sua partição em faculdades e escolas profissionais auto-suficientes e, dentro delas, em cátedras autárquicas.

Esta estrutura compartimentada se explica unicamente como o resultado de um processo histórico que a fez tal qual é agora, através dos sucessivos desdobramentos de órgãos e da adição de inumeráveis apêndices. Nesse sentido, a universidade latino-americana constitui um resíduo histórico e não um modelo, isto é, apresenta o resultado de uma seqüência de acontecimentos passados em cujos termos se pode compreender sua configuração presente, porém não justificá-la. Ninguém pode afirmar que a estrutura vigente corresponda a um conjunto de propósitos ou a uma decisão assumida deliberada e lucidamente num momento dado. Entretanto, o fato mesmo de ser histórica lhe dá a solidez das instituições cristalizadas, armadas de uma couraça autodefensiva de sua forma, autojustificadora de sua validade e autopreservadora dos interesses cristalizados nela.

O rompimento destas cristalizações institucionais apresenta enormes dificuldades e somente se torna viável por dois meios:

a) na emergência de movimentos revolucionários que transfigurem tôdas as instituições;

b) como resultado de um esforço interno de reforma, praticável unicamente quando se atrai a maioria dos docentes e estudantes para a mais nítida consciência da ineficácia da universidade tal como ela é, para atingir os fins que, nominalmente, se propõe servir.

Da mesma maneira, sòmente se justifica quando esta reforma se torna indispensável para o progresso nacional. E sòmente se torna possível quando a universidade se vê convulsionada por conflitos na estruturação interna de seus órgãos e na articulação dêste com a sociedade global que geram tensões insuportáveis, levando a instituição a enfrentar o problema de sua reforma porque sua forma vigente já é claramente percebida como problema. Como esta situação problemática tanto pode resolver-se de acòrdo com os interêsses nacionais e populares como em oposição a êles, quando ela se implanta, cumpre desencadear a luta pela reforma que permita criar a universidade necessária.

Isto é o que sucede hoje na universidade latino-americana posta em causa, da mesma maneira que as demais instituições nacionais, devido à tomada de consciência do subdesenvolvimento nacional, do risco de vê-lo perpetuado através de modernizações consolidadoras e da deliberação cada vez mais generalizada de superá-lo a qualquer custo. Estas circunstâncias são as que colocaram a geração atual ante o desafio de reexaminar criticamente a universidade desde suas bases e restaurá-la conceitualmente como um passo preliminar para sua reconstrução posterior no mundo das coisas.

O modêlo estrutural que se propõe em seguida consiste, essencialmente, num nôvo modo de organização da universidade, que pretende ordená-la como uma estrutura integrada por três tipos de componentes básicos. São êles: a) os Institutos Centrais, concebidos como entidades dedicadas à docência e à investigação nos campos básicos do saber humano; b) as Faculdades Profissionais, organizadas para absorver estudantes que já contem com uma formação universitária básica e ministrarlhes cursos de treinamento profissional e de especialização para o trabalho; c) os Órgãos Complementares, instituídos para prestar serviços a tôda a comunidade universitária e para pôr a universidade em contato com a sociedade global.

Os institutos centrais cultivam e ensinam as ciências, as letras e as artes, tanto por seu valor propedêutico para qualquer formação profissional posterior como por seu valor intrínseco. As faculdades se dedicam às ciências aplicadas que atingiram seu nível de desenvolvimento de disciplinas universitárias procurando, em seu cultivo e investigação, alcançar o mais alto

grau de eficácia. Os órgãos complementares fornecem à comunidade universitária os serviços de informação, difusão, edição, assistência e esportes, explorando também o valor educativo destas atividades na formação de certos tipos de profissionais.

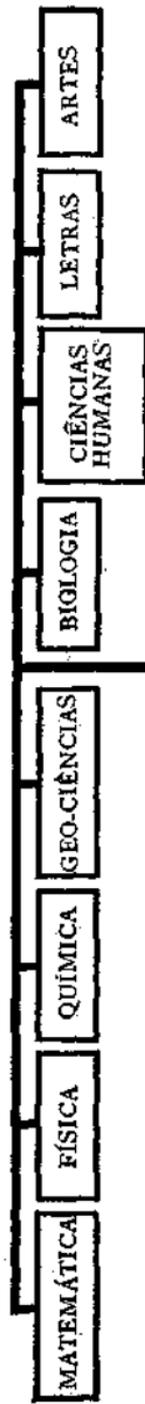
Esta tripartição funcional da universidade separa e distingue atividades específicas cuja execução conjunta conduz atualmente a perigosas ambigüidades. Ao mesmo tempo as integra umas com as outras, como partes complementares e interfecundantes de uma mesma estrutura. Assim é que, em lugar de multiplicar o ensino das ciências, por exemplo, em cada faculdade, adjetivando-as previamente para ajustá-las a cada formação profissional, as ciências são localizadas em institutos centrais onde os futuros estudantes profissionais receberão formação básica e onde elas são cultivadas como campos específicos do saber, com seus respectivos métodos, técnicas e temas de investigação. As aplicações científicas, que constituem repertórios de procedimentos experimentais de cada ramo profissional, são cultivadas nas faculdades, com o mesmo espírito de economia de recursos, de integração de seu cultivo e de seu ensino, por uma mesma unidade para toda a universidade.

O quadro 1 mostra os três componentes básicos do modelo teórico de estruturação universitária num nível ideal de madureza. O primeiro componente compreende o conjunto de oito Institutos Centrais, de Matemática, Física, Química, Geociências, Biologia, Ciências Humanas, Letras e Artes. Embora todos devam estar subordinados a uma coordenação geral que supervisione a docência e a investigação, cada um deles deve ter certa autonomia na direção de suas atividades, concretizadas através de suas divisões ou departamentos e respectivos centros de investigação e programas de estudo. Estes últimos tanto podem atuar como núcleos de ação interdisciplinar ao nível dos departamentos no âmbito dos institutos, como em conjugação com os departamentos das faculdades e dos órgãos complementares. Os centros se constituirão quando fôr necessário coordenar atividades permanentes, com um quadro próprio de pessoal, equipamento e outras facilidades; e os programas, quando se trate de atividades transitórias destinadas a desaparecer ao final de um ou mais projetos específicos de trabalho.

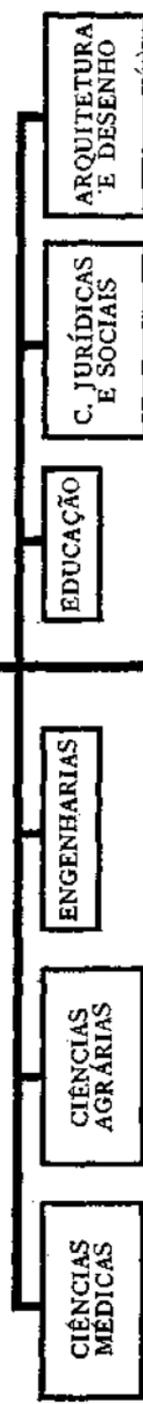
O segundo componente corresponde ao conjunto de Faculdades Profissionais destinadas ao ensino e treinamento pro-

ÓRGÃOS BÁSICOS DA UNIVERSIDADE DE ESTRUTURA TRIPARTIDA

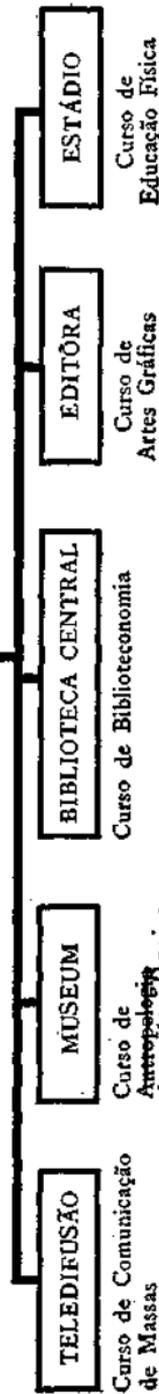
INSTITUTOS CENTRAIS



FACULDADES PROFISSIONAIS



ÓRGÃOS COMPLEMENTARES



fissional, a saber: Ciências Médicas, Ciências Agrárias, Ciências Tecnológicas, Ciências Jurídicas e Sociais, Arquitetura e Desenho e Educação. Também as faculdades têm nas divisões ou departamentos suas unidades operacionais de docência, de investigação e de extensão, as quais poderão, da mesma maneira, desdobrar-se em centros e programas da mesma natureza daqueles que se situam ao nível dos institutos centrais. A coordenação das atividades docentes desenvolvidas pelas divisões e departamentos das Faculdades e Institutos Centrais será exercida por Escolas, entendidas como congregações de cada carreira, encarregadas de fixar anualmente o respectivo *curriculum* e como serviços de secretaria para o registro do rendimento de cada estudante. No modelo proposto, as faculdades e escolas atuais das universidades latino-americanas, dispostas por linhas profissionais divergentes, voltam a reunir-se em grandes universidades integradas de ensino e investigação, tanto para subministrar os antigos *curricula*, como para transmitir muitos outros, atendendo com os recursos de seus departamentos às necessidades didáticas das diversas formações de cada um dos seis grandes campos profissionais e, da mesma maneira, às atividades de investigação e de extensão.

O terceiro componente da estrutura tripartida compreende o conjunto dos Órgãos Complementares indispensáveis à existência e ao trabalho da comunidade universitária e a sua comunicação com a sociedade nacional. Suas unidades principais são a Biblioteca Central, que se ocupa em reunir o acervo bibliográfico básico da universidade — principalmente o de utilização eventual e rara — manter o catálogo geral das diversas bibliotecas universitárias especializadas e das grandes bibliotecas regionais e oferecer condições de treinamento em serviço aos estudantes de biblioteconomia. O *Museum*, que compreende os museus mantidos pelas universidades, por seu valor educativo e demonstrativo — de ciências e tecnologia, por exemplo — ministra, da mesma maneira, o ensino de museologia. O Centro de Teledifusão Educativa, com seus serviços de rádio, televisão, cinema, teatro e imprensa, funciona como o centro básico de comunicação da universidade com a sociedade, para a difusão cultural, oferecendo condições para formar diversas modalidades de especialistas na ^{Escola} Escola de Comunicação de Massas — redatores, jornalistas, especialistas em teledifusão e

rádio, teatrólogos, cineastas, etc. A Editôra Universitária, que centraliza o programa editorial da universidade, o articula com o de outras universidades regionais e com editôras particulares, tendo como objetivo tornar disponível em língua vernácula todo o acervo do saber escrito indispensável à docência em nível superior, e como propósitos adicionais a preparação de materiais didáticos para a escola primária e média, e, da mesma maneira, a difusão cultural. Também oferece a editôra a oportunidade de treinamento ativo a certas modalidades de especialistas como os gráficos e os revisores, que devem ser aproveitados pela universidade. Finalmente, o Estádio Universitário deverá oferecer à juventude em geral e aos universitários em particular, os meios para a prática de esportes e, ainda, a oportunidade de formação ativa de especialistas em educação física.

No plano administrativo, o correspondente às Escolas são, para os órgãos complementares, os cursos universitários como órgãos de coordenação do ensino e de treinamento profissional em certos campos específicos. Estes cursos serão ministrados, obviamente, a estudantes já preparados nos institutos centrais, e com a cooperação dos serviços destes e das faculdades profissionais. Este é o caso dos cursos universitários de Biblioteconomia, de Museologia, de Educação Física e de Comunicação de Massas, entre outros possíveis.

Seria altamente desejável a implantação desta estrutura tripartida numa mesma área, compondo o *campus* universitário que para isso teria que contar, ainda, com facilidades de residência, alimentação e assistência para certa parte dos corpos docente e discente. Este é, entretanto, um ideal inexecutável por muito tempo para as universidades que já contam com enormes inversões em edificações dispersas na cidade em que se situam. Nestas circunstâncias, o que se recomenda é a implantação dos Institutos Centrais e dos Órgãos Complementares no *campus*, como o grande centro de interação universitária que ofereça à totalidade do corpo discente recém-chegado à universidade, dois anos de convivência em comum e de formação educativa em geral, antes da opção em relação a uma formação profissional. Esta se faria nas Faculdades Profissionais que continuariam localizadas em lugares distintos. Somente desta maneira se pode alcançar a integração indispensável entre os Institutos Centrais,

cuja dependência recíproca exige uma conjugação espacial e, da mesma maneira, assegurar, à generalidade dos estudantes, um mínimo de vida universitária intensiva e de serviços educativos e esportivos gerais em seu período mais plástico de formação.

QUALIDADES DA NOVA ESTRUTURA

No plano docente, esta estrutura tripartida assegura a integração dos diversos órgãos universitários num nível muito mais alto do que o que se consegue atualmente. Em lugar de considerar o estudante, desde seu ingresso na universidade, como candidato a um tipo específico de formação e isolá-lo numa escola profissional sem possibilidades de rever posteriormente sua escolha, a nova estrutura permite cultivar previamente as aptidões de cada estudante, informá-lo sobre os diversos campos de formação que se lhe oferecem para que, baseado nesta experiência, possa optar por uma carreira em definitivo.

Esta disposição aberta e flexível se concretiza porque o estudante não ingressa nas Faculdades Profissionais, mas nos Institutos Centrais a fim de receber ali um período de formação propedêutica. A liberdade de escolha não pode ser total, naturalmente, já que a formação ministrada por cada um dos Institutos Centrais tem valor diverso em relação às diferentes carreiras profissionais. Entretanto, se oferece a oportunidade de escolher inicialmente não entre carreiras, mas no âmbito das grandes áreas da atividade humana. Assim, o ingresso no Instituto Central de Ciências Físico-Matemáticas abre a possibilidade de seguir estudos tendentes a uma carreira de pesquisador ou de professor de nível médio nestes campos, ou de orientar-se para a engenharia. A matrícula no Instituto de Ciências Biológicas assegura iguais possibilidades de orientação a uma carreira científica ou em direção ao magistério e aos diversos serviços que exigem formação básica neste campo e, também, em direção às carreiras profissionais conexas, como as ciências médicas e as ciências agrárias. O ingresso no Instituto de Ciências Humanas oferece oportunidades equivalentes de especialização científica ou de magistério de nível médio e a de encaminhar-se para as carreiras jurídico-administrativas. O Instituto de Letras e Artes opera como campo de autocultivo

com aspiração à criatividade literária ou artística e com o caráter de ensino propedêutico orientado para a especialização no magistério. Contribui, por outra parte, para a formação profissional em arquitetura e para a especialização em artes aplicadas e em comunicação de massas.

Dentro do sistema tripartido compete aos Institutos Centrais ministrar os seguintes tipos de formação:

1) Cursos introdutórios de quatro semestres para todos os alunos da universidade, a fim de dar-lhes preparação intelectual e técnico-científica básica para seguir cursos profissionais nas faculdades.

2) Cursos de bacharelado de seis semestres para os alunos que somente desejam uma formação cultural de nível universitário e para os que seguirão cursos de magistério, biblioteconomia, etc.

3) Cursos de licenciado de mais quatro semestres depois do bacharelado, para os estudantes que revelem maior aptidão para a pesquisa e os estudos originais e desejem obter o licenciado com um grau correspondente ao *Master degree*. mediante a *licença de*
Ex

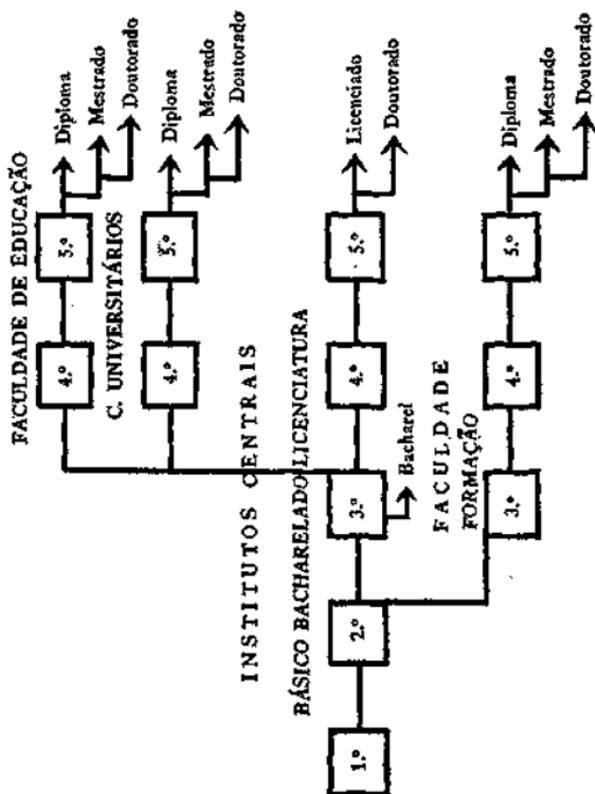
4) Programas de estudos de pós-graduação, de, pelo menos, mais quatro semestres depois do licenciado, para os candidatos ao doutorado (*Philosophical Doctor*).

Os Institutos Centrais funcionarão, portanto, em quatro níveis: o básico, de quatro semestres, que pode estender-se até o bacharelado, caso em que abarcará seis semestres; o de formação orientada em direção ao licenciado, que implica dez semestres de estudos, e o de pós-graduação, com quatorze semestres como mínimo.

O quadro 2 mostra o contraste entre a organização estrutural das universidades tradicionais e a disposição flexível do sistema tripartido. No primeiro caso, o estudante já ingressa com uma orientação definitiva e irreversível; no segundo, pode fazer opções sucessivas tendo em vista, entretanto, o rendimento alcançado, que lhe abrirá certas perspectivas e fechará outras. Assim é que somente os estudantes de alto rendimento serão incentivados a seguir a carreira científica, completando sua formação nos mesmos institutos centrais, até o nível de doutorado. Uma certa parte do corpo estudantil se orientará, ao final do período que culmina entre o quarto e o sexto semestre, para as faculdades profissionais ou para cursos espe-

FLUXOGRAMA COMPARATIVO DA ESTRUTURA UNILINEAR COM A TRIPARTIDA

SISTEMA MULTILINEAR DA UNIVERSIDADE DE ESTRUTURA TRIPARTIDA



SISTEMA UNILINEAR DA UNIVERSIDADE TRADICIONAL



cializados de formação em serviço, onde terão de dois a quatro anos de estudos preparatórios para o exercício de certas profissões. Outra parte procurará obter o diploma de bacharel, encerrando seus estudos neste grau, com um nível de formação intelectual que lhe conferirá certa versatilidade para numerosas ocupações. Uma terceira parte, depois do bacharelado, se encaminhará à Faculdade de Educação a fim de orientar-se para o magistério de nível médio ou para formar-se como especialista em educação. Outro contingente de bacharéis ingressará nos cursos de Biblioteconomia, Serviço Social, Comunicação de Massas, Museologia, Educação Física e outros. E, por último, a todos os egressos de cursos em nível de graduação se poderá oferecer a oportunidade de aperfeiçoar seus estudos nos Institutos Centrais, tendo como objetivo obter o licenciado e o doutorado, através de programas especiais destinados a formar os futuros docentes universitários e os altos quadros intelectuais, científicos e profissionais.

Este mecanismo de orientação e seleção é rígido essencialmente pelas exigências de "créditos" — isto é, a aprovação em certas disciplinas — de cada plano de estudos da respectiva carreira e pelas relações expressas de dependência entre as disciplinas — matérias prévias—. Entretanto, é conveniente sua complementação com uma assistência pessoal ao estudante em relação às alternativas que se lhe oferecem e as conseqüências de suas opções. O melhor sistema para consegui-lo é a *tutela* no estilo inglês, excessivamente custosa tal como era ministrada em Oxford e Cambridge, porém aplicável à nova universidade se fôsse devidamente redefinida para ajustar-se ao regime didático do sistema tripartido. Neste caso, a tutela poderia reduzir-se à obrigatoriedade para todos os docentes de exercer funções de orientação dos estudantes que lhes sejam confiados. Sua obrigação neste caso seria dar aprovação à petição semestral de inscrição do estudante e assegurar-lhe uma entrevista mensal de orientação.

As principais vantagens da estrutura tripartida podem sintetizar-se da seguinte maneira:

- 1) Evita a multiplicação desnecessária e custosa de instalações e equipamentos. Concentrando todo o ensino e a pesquisa em cada campo num único órgão, alcança-se uma melhor utilização do equipamento e dos recursos do que dividindo o

cumprimento daquelas funções entre vários pequenos laboratórios, com bibliotecas e pessoas dispersos.

2) Posterga para dois anos depois do ingresso na universidade a opção definitiva do estudante pela carreira, a fim de dar-lhe oportunidade de decidir-se quando tenha mais maturidade e esteja melhor informado sobre suas aptidões e sobre os diferentes campos a que poderá dedicar-se.

3) Proporciona modalidades novas de formação científica e de especialização profissional que o sistema unilinear atual não permite ministrar e, dessa maneira, consegue atender às necessidades de qualquer nova modalidade de formação tecnológica por parte do mercado de trabalho, mediante a combinação de certos tipos de formação básica com linhas especiais de treinamento.

4) Seleciona melhor os futuros quadros científicos e intelectuais da nação, porque — em lugar de fazer sua escolha entre os poucos estudantes que, ao concluir o curso secundário, se decidem por tal orientação — a mesma se fará entre todo o corpo estudantil que frequenta os Institutos Centrais e de acordo com a capacidade e a vocação que revela em relação à pesquisa fundamental.

5) Permite uma integração mais completa da universidade com os setores produtivos e os serviços que deverão empregar os técnicos saídos da universidade.

Neste sistema tripartido — como decorre do anteriormente exposto — os Institutos Centrais, embora compreendendo funções docentes propedêuticas correspondentes aos *undergraduate courses* norte-americanos, se opõem a eles como estrutura universitária, por diversas razões:

a) porque não separam estes corpos básicos dos programas avançados mas, pelo contrário, os integram numa mesma unidade docente;

b) porque reúnem os recursos didáticos e de investigação para atender à formação básica e à avançada, utilizando os próprios estudantes graduados como colaboradores em tarefas docentes e dando realismo ao ensino de ciências pelo fato de ministrá-lo ali onde a ciência é efetivamente cultivada;

c) porque seleciona os futuros pesquisadores não a partir da decisão pessoal do estudante, mas sim mediante um siste-

ma de experimentação vocacional e de comprovação de suas aptidões.

É difícil avaliar a proporção de estudantes nos três níveis — básico, formativo e pós-graduado — em cada instituto central. Pode-se supor, todavia, que em mil matrículas, novecentas estarão concentradas nos cursos básicos e cem nos de formação superior, proporcionando a êstes últimos uma assistência educativa muito mais alta que em qualquer outro sistema e contando com êles para atender à massa de estudantes de nível básico.

RISCOS E PERCALÇOS

A adoção do sistema tripartido importa, entretanto, em certos compromissos e alguns riscos que devem ser adequadamente considerados. O compromisso consiste na responsabilidade de implantar os Institutos Centrais através de um esforço programado com critério para preparar previamente o pessoal que nêles deverá atuar, assegurando-se que atinja o mais alto nível. Nada pode ser mais desastroso que a adoção do sistema de Institutos Centrais em suas características formais sem alcançar, previamente, um nível de excelência do pessoal universitário para o exercício da docência e o cultivo da pesquisa. Êste é o caso de algumas universidades do Brasil que, por um simples ato burocrático, estão transferindo o antigo pessoal que ocupava as cátedras dos setores básicos das faculdades tradicionais para "institutos centrais". Tal simulação é ainda mais desastrosa que a manutenção do sistema de escolas autárquicas que, apesar das deficiências assinaladas e de sua incapacidade para contribuir para a superação do subdesenvolvimento, sempre formam profissionais que a sociedade nacional é capaz de utilizar.

A adoção do sistema comporta, pois, a fixação de um programa de transição que permita fazê-lo progredir através de etapas, com o duplo propósito de elevar substancialmente o nível de qualificação do pessoal docente e implantar uma universidade nova efetivamente capacitada para dominar, cultivar e difundir o saber contemporâneo. Êstes propósitos somente podem ser atendidos dentro de limites práticos, uma vez que nenhuma uni-

versidade pode dominar e cultivar todos os campos do saber em tôda a sua extensão e profundidade desejáveis. Frente a esta contingência, cabe-lhe atender a dois requisitos mínimos na fixação de seu programa de expansão:

a) assegurar-se o nível mínimo indispensável nos vários campos do saber com objetivos operacionais de ensino e de interfecundação das atividades de pesquisa;

b) escolher lúcidamente os setores em que investirá mais em pessoal e equipamento para exercer uma função criadora científica e intelectual de alto nível.

A escolha dêstes campos prioritários — um ou mais para cada instituto central e para cada faculdade — deve estabelecer-se, sempre que seja possível, atendendo os efeitos que tais inversões nas ciências básicas e nos setores de aplicação terão sobre as atividades produtivas e sobre o processo de desenvolvimento do país.

Outro risco implícito na adoção do sistema tripartido — tão fatal como os casos previstos de simulação — é o de mudar da deformação profissionalista que sofre a universidade latino-americana atual para uma deformação científicista que prejudicaria irremediavelmente a nova estrutura. Para evitá-lo, é necessário compreender que a obrigação de ministrar cursos preparatórios de caráter científico a todos os estudantes, distribuídos segundo os campos do saber considerados básicos para a carreira que cada um escolheu, torna indispensável orientar êste ensino com um sentido realista das exigências mínimas de cultivo de cada ciência, necessárias para dar versatilidade ao profissional comum, porém sem exagerá-las como se se pretendesse fazer um cientista de cada um dêles.

Uma forma de enfrentar êste problema consiste em complementar os cursos propedêuticos dos institutos centrais com algum tipo de informação e treinamento de caráter pré-profissional, a fim de não dificultar a opção profissional que, ao cabo do período básico, e não existindo esta informação, se faria com completo desconhecimento de seu caráter e das exigências que implica. Exemplifica êste procedimento a recomendação de ministrar cursos técnicos de eletricidade e de mecânica, simultaneamente com os estudos nos Institutos Centrais de Ciências Físico-Matemáticas para os estudantes de engenha-

ria; ou estudos de enfermagem e medicina preventiva para os futuros médicos; ou ainda, períodos de treinamento nas oficinas de artes plásticas para os estudantes de arquitetura. Esta formação prévia, ao mesmo tempo que vocacional, deve ter o caráter de iniciação em uma linha alternativa de profissionalização técnica oferecida aos estudantes que, não atingindo o aproveitamento mínimo necessário para o bacharelado ou o ingresso na carreira a que aspiravam, teriam que ser abandonados pela Universidade. Um aproveitamento assinalável nesta etapa de treinamento profissional poderia recomendar a continuação dos estudos neste mesmo campo com vistas a obter um título de habilitação técnica. Este grau não daria ingresso a uma carreira acadêmica sem prévia aprovação das disciplinas exigidas; entretanto, poderia abrir perspectivas tão amplas de trabalho remunerado que fôsse, apenas por isso, preferida por muitos estudantes.

Pode-se objetar que tais tipos de treinamento não estão incluídos hoje naquelas carreiras, e que são desnecessários e custosos. Verdadeiramente, não estão incluídos. Porém isto acontece em prejuízo da qualidade profissional e do comprometimento social dos estudantes universitários, que só se beneficiariam com um treinamento dêste tipo nas primeiras etapas de sua carreira. Além disso, seu custo adicional se justificaria pela contribuição social representada pela criação de novas linhas de formação técnica pós-secundária e, principalmente, porque permitiria às universidades reorientar e aproveitar estudantes que, de outra maneira, deveriam ser eliminados por não alcançarem um nível mínimo de aproveitamento nos cursos de caráter acadêmico.

O aluvião de matrículas que, provavelmente, as universidades latino-americanas enfrentarão nas próximas décadas é um problema que não tem solução nas universidades de estrutura tradicional, capazes unicamente de crescer com prejuízo da qualidade do ensino ou através da multiplicação dispendiosíssima de escolas inteiras. O sistema tripartido oferece algumas contribuições para a solução do problema, porque permite ampliar as matrículas globais e reduzir o número de estudantes nas escolas profissionais, ao liberá-las de ministrar cursos básicos e ao criar uma nova modalidade intermediária de formação (bacharelado). Os Institutos Centrais se defrontarão, en-

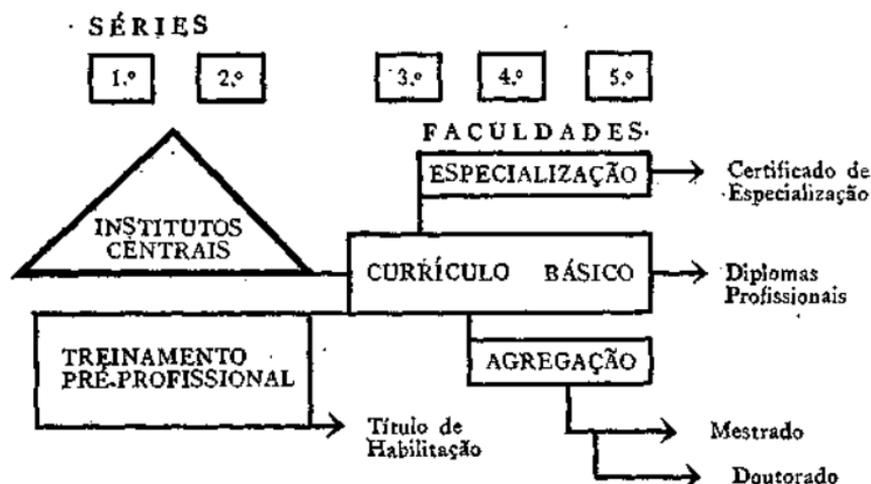
tretanto, com o problema da massa de estudantes que se concentrarão em seus cursos básicos. Este problema tem solução mediante a utilização da capacidade docente dos estudantes que já atingiram o bacharelado ou cursam a pós-graduação como candidatos ao licenciado e ao doutorado. Estes devem ser chamados a colaborar em tarefas de ensino, seja como um trabalho gratuito para a universidade, em razão do valor da docência para sua aprendizagem, seja como ressarcimento dos gastos que nêles são feitos. Ou, ainda, por meio de bôlsas de trabalho para os estudantes mais dotados, porém desprovidos de recursos próprios para seguir os estudos com dedicação total.

Este procedimento é muito recomendável porque permite contar com a colaboração de todos os estudantes adiantados, enquanto cursam seus próprios estudos, fazendo-os instrutores dos alunos que estão dois ou três anos abaixo dêles, e dêste modo, ampliar o quadro docente. Recomenda-se também pela oportunidade que oferece o exercício da docência por pessoal jovem, anualmente substituível e, portanto, não burocratizado, como acontece freqüentemente com a contratação de instrutores demasiado medíocres para adiantar-se no caminho da docência universitária e, por isto, condenados a permanecer sempre no seu grau mais baixo.

TÍTULOS E GRAUS

O Quadro 3 retrata o padrão de carreira profissional da Universidade Tripartida, indicando as alternativas de *formação técnica*, de *especialização* simultânea com a graduação e de *"agregação"* que deverá oferecer ao corpo estudantil. Por êle se verifica que, simultâneamente com a formação propedêutica de dois anos dos institutos centrais, o estudante faz um treinamento profissional que se lhe permite prosseguir eventualmente neste campo para completar ali sua formação. Verifica-se, também, que no ciclo profissional, o estudante comum de qualquer carreira tem um corpo mínimo de matérias que deverá cursar — Curriculum Básico — para ter direito a diplomar-se. Entretanto, é-lhe oferecida, simultâneamente, a possibilidade de seguir outras duas linhas de estudos com vista à especialização. Através dêsse procedimento, o estudante poderá seguir, junto

PADRÃO BÁSICO DOS CURSOS PROFISSIONAIS NA UNIVERSIDADE TRIPARTIDA E INTEGRADA



com o curso básico, estudos especiais — que já o encaminhem a uma orientação profissional específica (engenheiro-mecânico ou elétrico, etc.); médico clínico, médico cardiólogo, médico odontológico, etc.; arquiteto de edificações, arquiteto paisagista, arquiteto urbanista, etc.). Naturalmente, qualquer destas especializações pode ser feita, também, depois da graduação, principalmente no caso de revisão da orientação profissional ou de estudantes de tempo parcial. A outra alternativa oferecida aos estudantes especialmente bem dotados é a *agregação*, isto é, a vinculação do estudante a um departamento com o objetivo extra-profissional de alcançar um grau de licenciado que o oriente à carreira do magistério ou da pesquisa científica. Os primeiros passos desta formação poderão realizar-se simultaneamente com a graduação profissional.

Conforme se demonstra, os institutos centrais poderão outorgar graus de *Bacharel*, *Mestre*, *Licenciado* e *Doutor* (*Philosophical Doctor*). Os dois últimos graus também serão outorgados pelas faculdades profissionais. Entretanto, o campo ordinário das faculdades constitui a outorgação de *diplomas pro-*

fissionais (médico, engenheiro, advogado, etc.) de títulos de habilitação técnica e de certificados de estudos avançados ou de especialização. A autorização a um setor qualquer da universidade para outorgar êstes títulos e graus será conferida, naturalmente, por um órgão responsável pelo contrôlo do cumprimento de exigências mínimas de suficiência acadêmica que resguardem o prestígio da instituição e assegurem a lealdade aos padrões universitários internacionais.

O bom exercício desta função, no que diz respeito aos graus, tem a maior importância devido à necessidade de articulá-los com a carreira do magistério, como procedimento novo de formação e recrutamento do pessoal docente. Isto exigirá uma cuidadosa regulamentação a fim de não prejudicar os docentes que não tiveram a oportunidade de obter tais títulos porque anteriormente não os outorgava a universidade e, principalmente, para evitar que o novo procedimento desmereça, por um baixo grau de exigências, a respeitabilidade acadêmica da universidade, indispensável à sua vida interna, ao cumprimento de suas funções mais nobres e à sua convivência com outras universidades.

Esta articulação poderá tomar a forma de uma exigência do grau de Bacharel para o exercício da atividade de instrutor, de Licenciado (já obtido ou com um prazo máximo de três anos para sua obtenção) para o cargo de Professor-Assistente, do grau de ^{Master} Doutor (obtido ou com um prazo máximo de cinco anos para obtê-lo) para a função de Professor-Adjunto. O cargo de Professor Titular (ou Professor, sem adjetivação) supõe, naturalmente, o doutorado prévio. Entretanto, muito mais que isso supõe uma obra publicada de alto mérito e notoriedade internacional. Embora no regime departamental de direção colegiada, os professores titulares não sejam necessariamente os regentes administrativos, seu papel é da maior importância. A êles cabe a função de docentes e pesquisadores encarregados de orientar os programas de pós-graduação em seus respectivos setores. Por isso, êsse grau não deve ser considerado como o ápice de uma carreira acadêmica no escalonamento universitário comum, mas como uma posição de destaque assinalável que só excepcionalmente deve ser concedida a um professor da casa e que pode ser habitualmente exercida por professores visitantes.

grau de
dr. pl. o
de prof.
assessado

A adoção de um esquema de carreira docente como o proposto, deve fazer-se, por isto mesmo, instituindo a posição suprema de Professor Titular por cima do catedrático atual. No período de implantação da nova estrutura — temos de reiterá-lo —, este cargo deveria ser reservado a especialistas estrangeiros de alta capacitação, contratados com o objetivo específico de estabelecer os procedimentos básicos do regime de doutorado.

29. OS GRANDES COMPLEXOS FUNCIONAIS

Os institutos centrais e as faculdades profissionais, em suas articulações funcionais, compõem distintos complexos integrativos, seja por sua interdependência didática, seja por sua complementariedade de órgãos comuns de ensino e de pesquisa que exigem a máxima capacidade de ação conjugada e de intercâmbio mutuamente satisfatório. Entretanto, estes grandes complexos funcionais não devem ser considerados como entidades autárquicas correspondentes às atuais faculdades, porque isto levaria a manter a compartimentação que se deseja superar.

A grande vantagem da estrutura tripartida se acha, justamente, na possibilidade de estreitar os vínculos de toda natureza entre o campo docente, a pesquisa e a extensão de cada um e de todos os outros órgãos da universidade. Na realidade, o funcionamento da estrutura tripartida somente pode realizar-se de forma fecunda na medida em que suas possibilidades integradoras sejam ativadas. Somente assim, cada setor fortalecido pelo princípio de não duplicação, porém apoiado pelos demais e apoiando-se nêles, poderá alcançar o máximo de especialização e de eficácia no cultivo do respectivo campo. Sem prejuízo da alteração da trama geral de interdependência, e da criação destes conglomerados, é indispensável reconhecer e fortalecer os vínculos entre certos tipos de órgãos cuja complementariedade é tão estreita que exige a criação de mecanismos reguladores de ação conjunta.

Temos que destacar aqui cinco destes complexos funcionais: o das ciências exatas com as engenharias; o das ciências biológicas com seus campos de aplicação produtiva na agri-

cultura e de aplicação assistencial nas ciências de saúde; o das ciências humanas com suas aplicações profissionais no campo jurídico-administrativo, contábil e diplomático; e o dos campos especiais de letras e artes com certos ideais de cultivo artístico-cultural e com suas aplicações na arquitetura, no desenho industrial e na comunicação de massas. O quinto campo seria a articulação de todos os institutos centrais com a Faculdade de Educação e com os cursos universitários de Biblioteconomia, Muscologia, Comunicação de Massas, Educação Física, etc., como opções livremente abertas a todos os universitários que conseguiram o grau de bacharel e têm inclinações para o magistério ou interesse pelos problemas educacionais, de difusão e de informação, que tendem a assumir crescente importância no futuro.

CIÊNCIAS EXATAS E ENGENHARIAS

O primeiro complexo que relaciona as ciências exatas com as engenharias está integrado principalmente pelos quatro institutos centrais, de Matemática, Física, Química e Geociências e a Faculdade de Ciências Tecnológicas. Nas etapas iniciais de implantação da estrutura proposta, é sumamente recomendável que estes quatro institutos se constituam como divisões de um só Instituto Central de Ciências Físico-Matemáticas, a fim de que possam crescer equilibradamente e se acostumem a depender um do outro e, em consequência, atuar em cooperação de maneira a não duplicar laboratórios, bibliotecas e serviços.

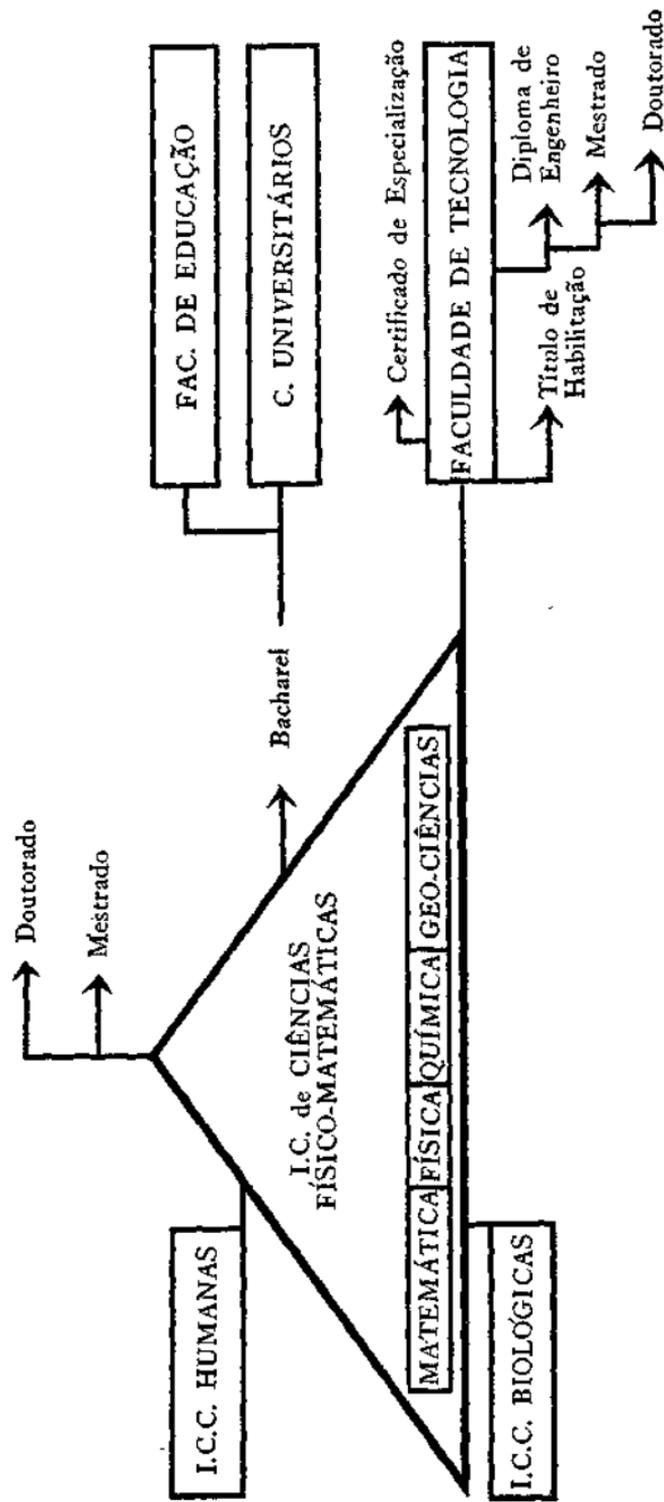
A articulação deste proto-instituto central com a Faculdade de Tecnologia deve fazer-se da forma mais orgânica, seja porque entre os dois preparam os futuros estudantes deste campo, seja porque os respectivos programas de investigação devam ser, em grande parte, comuns. A presença da divisão de Geociências neste complexo se deve ao consenso generalizado sobre a estreita dependência em que a Geologia, a Meteorologia e a Geografia se encontram em relação às chamadas ciências exatas. É verdade que esta última disciplina se integra mais nas Ciências Humanas, embora não mais que nas demais geociências. Somam-se, assim, conveniências de ordem prática

e de natureza acadêmica para recomendar sua articulação com a Faculdade de Tecnologia onde grande parte dos estudantes de Geociências receberão, mais tarde, sua formação como engenheiros especializados.

As relações internas deste complexo funcional, examinadas do ponto de vista da docência, são mostradas claramente no Quadro 4. No mesmo se vê que uma certa parcela de estudantes, depois dos cursos básicos, continua no Instituto Central para fazer seu licenciado e doutorado, como matemáticos, físicos, químicos ou geólogos. Outra parte, consideravelmente maior, depois do bacharelado, se encaminha para a Faculdade de Educação, a fim de receber preparo profissional para o magistério médio naqueles campos, ou para cursos especializados, como o de biblioteconomia, museologia ou outros, para diplomar-se como profissionais especializados em ciências físico-matemáticas. A terceira opção corresponde às engenharias, que tendem a atrair um número crescente de estudantes, na medida em que a sociedade nacional progrida em sua industrialização autônoma. Numa Faculdade de Tecnologia, em plena maturidade e capacitada para servir a uma ampla base populacional, se devem oferecer dezenas de linhas de formação tecnológica e centenas de linhas de subespecialização. As principais formações seriam: Engenharia de Edificações (civil, hidráulica, naval, sanitária, etc.); Engenharia Elétrica, Eletrônica e de Telecomunicações; Engenharia Mecânica, Metalúrgica, Química e Geológica (mineralogia, geologia, petrologia, hidrologia, meteorologia); Engenharia de Computações e Cálculo e Engenharia de Produção (administração de obras, produtividade industrial, planejamento).

A formação de engenheiros em todos estes campos exige inversões prévias na qualificação do pessoal docente e na criação de centros de investigação aplicada. O alto custo destes centros recomenda que não sejam implantados como entidades meramente docentes, mas como instituições dedicadas à investigação aplicada a certos campos particulares. Por exemplo, um Centro de Tecnologia de Edificações para Engenheiros e Arquitetos ou para setores ainda mais amplos; um Centro de Tecnologia Industrial capacitado a prestar serviços à indústria, entre muitos outros.

COMPLEXO FUNCIONAL DAS CIÊNCIAS EXATAS E DAS ENGENHARIAS



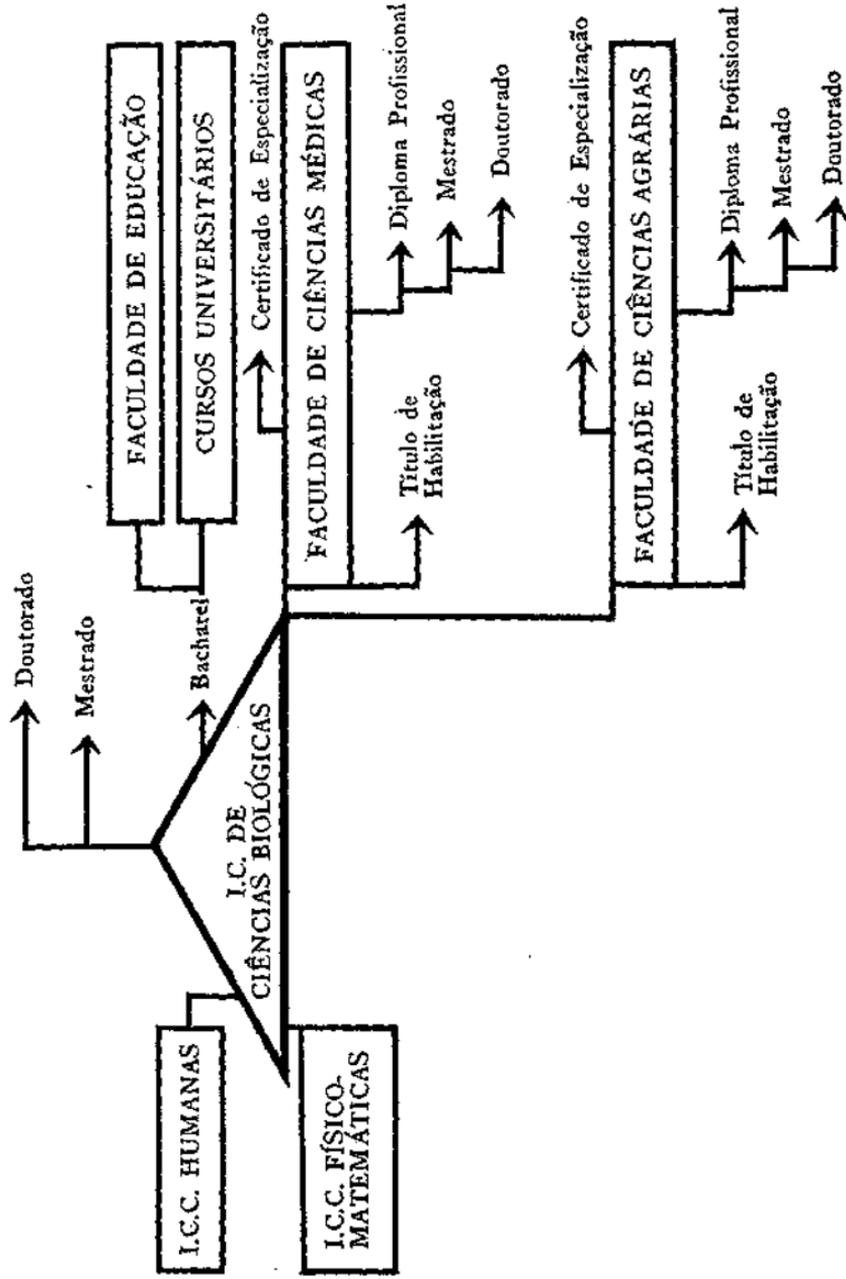
As relações da engenharia com a produção e as conveniências de um ensino realista e eficiente aconselham, em muitos casos, a criação de núcleos universitários junto a grandes empresas estatais mediante convênios e mandatos. Desta maneira, se pode oferecer aos estudantes a oportunidade de fazer os dois últimos anos de seu curso em locais apropriados a seu treinamento, sob a orientação de seus professores e dos engenheiros profissionais altamente qualificados que as empresas contratam no país ou no exterior e que, atualmente, não conseguem realizar as virtualidades docentes de seu trabalho.

Através deste procedimento se poderia formar, por exemplo, engenheiros especializados nos vários ramos da tecnologia do petróleo, da mineralogia, siderurgia, mecânica automobilística, etc., com um nível de qualificação muito mais alto que o que qualquer faculdade de engenharia poderia oferecer mediante cursos teóricos em pequenos laboratórios de simulação destas atividades. Ao mesmo tempo, se conseguiria elevar o nível da tecnologia nacional, reduzindo a dependência em relação à assistência técnica estrangeira, de custo muito elevado, frequentemente ineficaz e sempre comprometida com interesses anti-nacionais.

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SUAS APLICAÇÕES

O segundo complexo funcional está representado no quadro 5. Corresponde ao conjunto de nexos que vinculam ao Instituto Central de Ciências Biológicas as Faculdades de Ciências Agrárias e de Ciências Médicas e, também, diversos cursos universitários. Como este campo oferece atualmente um enorme atrativo ao corpo estudantil, é de se supor que a universidade possa reunir ali, desde os primeiros passos, uma grande massa de estudantes entre os quais selecionará seus futuros docentes neste campo e os jovens que formará como pesquisadores científicos de alta qualificação, além de diversas especialidades de investigadores de segunda linha, devidamente treinados para a pesquisa aplicada. Será possível também, orientar uma parte mais ponderável desses estudantes em direção às ciências agrárias e proceder a uma seleção dos futuros profissionais das carreiras médicas e do professorado secundário de

COMPLEXO FUNCIONAL DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SUAS APLICAÇÕES



biologia, atendendo a seu talento e às suas inclinações individuais.

Todo o conjunto de estudantes dêste campo fará sua formação básica no Instituto Central de Biologia. Entretanto, seguirá cursos, ao mesmo tempo, nos Institutos Centrais de Ciências Físico-Matemáticas, e no de Ciências Humanas, de acôrdo com as disciplinas exigidas para o ingresso posterior nos cursos profissionais, embora atendendo, também, à escolha individual do estudante. Assim é que, frente ao estudante que planeja seguir medicina, a universidade simplesmente registra sua aspiração e lhe indica que créditos deve obter nos diversos institutos centrais — além do *estágio* de treinamento pré-profissional — para que possa inscrever-se mais tarde no curso médico propriamente dito.

No transcurso dos dois anos seguintes, êsse estudante fica livre para confirmar a primeira escolha ou orientar-se para outras várias, como a carreira de pesquisador, com vistas à docência universitária nos diversos campos da biologia, o magistério secundário de biologia, ou a carreira de bibliotecário especializado na mesma ou, inclusive, profissionalizar-se em Ciências Agrárias (agronomia, tecnologia florestal e alimentar, veterinária e zoologia), ou em Ciências Médicas (medicina, saúde pública, odontologia, farmacologia, enfermagem, educação física, técnico em análise de laboratório, etc.).

No caso do estudante da área de ciências biológicas, dado o elevado número de alternativas de carreira que lhe são oferecidas, recomenda-se, ainda mais que em outros casos, a adoção do regime de tutela ou de orientação docente. Através dêle, cada estudante faria sua escolha com pleno conhecimento das alternativas que se lhe abrem ou se lhe fecham por causa de seu aproveitamento na medida em que acumula cursos. Seria, da mesma maneira, recomendável, no caso de estudantes bolsistas que ultrapassem o limite máximo de reprovações admissível numa mesma matéria, interromper depois da primeira reprovação os benefícios extraordinários que a universidade lhes confere.

Os campos profissionais vinculados às ciências biológicas apresentam dois problemas capitais de natureza oposta:

a) o alto desenvolvimento científico de algumas faculdades de medicina, alcançado em condições deformantes por estar contido dentro de um *curriculum* profissional;

b) o fracasso das universidades latino-americanas em dar sentido realista à formação profissional e em fundamentar cientificamente as carreiras de agrônomo e veterinário.

A solução ao primeiro problema importa na necessidade de tornar mais médico o ensino profissional em medicina, libertando-o das cargas do ensino básico e proporcionando-lhe melhores condições de desenvolvimento científico e docente pela transferência de tôdas as disciplinas básicas para os institutos centrais. O problema é complexo por causa do alto grau de inversões em equipamentos e em pessoal qualificado que algumas universidades já têm nas biológicas médicas e que chegam a constituir, em certos casos, os únicos núcleos a partir dos quais se pode incrementar uma criatividade de alto nível no campo da biologia. É também um obstáculo a tendência dos docentes de medicina a permanecer nesta área por causa de seu prestígio social. Entretanto, tais setores necessitam independizar-se para crescer e dar uma base científica de alto nível às ciências médicas e às ciências agrárias e, ainda, para elevar o cultivo e o ensino da biologia a nível de pós-graduação.

Os problemas das ciências agrárias apresentam maior complexidade, em razão do atraso e da ambigüidade em que se encontram submersas. A ambigüidade se deve a que as carreiras neste campo não conseguiram impor-se de forma adequada e aceitável aos setores da sociedade chamados a utilizá-las. O engenheiro agrônomo latino-americano, procurando ganhar prestígio pelo conteúdo eventual de engenharia em sua profissão, dificilmente chega a ser um agrônomo. O veterinário, aspirando a equiparar-se ao médico de velho estilo, é antes um curandeiro de animais enfermos que um promotor da saúde e da multiplicação econômica dos rebanhos. Isto se agrava pelo fato de que ambas as carreiras não oferecem linhas de especialização profissional que formem pessoal habilitado para introduzir práticas científicas maduramente experimentadas nos setores produtivos fundamentais da região. Não se formam, por exemplo, agrônomos especializados em café, cacau, açúcar e cereais, etc., nem veterinários capacitados a usar a zootecnia e a genética moderna e os conhecimentos de agostologia indispen-

sáveis ao cuidado dos rebanhos nas condições em que são criados na América Latina. Da mesma maneira, êstes cursos são freqüentemente os mais dispendiosos da universidade e os menos eficazes, em virtude de sua desorientação e do pouco atrativo que exercem sôbre a juventude.

Para isso contribui muito o caráter da estrutura agrária latino-americana, baseado numa economia agropecuária de exportação monocultora e latifundiária. Tais características fazem com que a rentabilidade das emprêsas agrárias se assente em explorações extensivas em que o fator mais barato é a terra e a mão-de-obra e onde não cabem, por isto mesmo, procedimentos racionalizadores das atividades produtivas, como os que devem introduzir os agrônomos e os veterinários para preservar o solo e economizar mão-de-obra. Em verdade, a economia rural latino-americana se baseia quase que exclusivamente no saber vulgar do camponês, transmitido oralmente, que jamais foi avaliado cientificamente através da experimentação. Nestas circunstâncias, o agrônomo e o veterinário se convertem em profissionais inúteis, e até inconvenientes aos olhos dos fazendeiros, que tendem a identificá-los com a única missão que efetivamente exercem, que é a de burocratas encarregados do controle fiscal e de programas oficiais de incremento da salubridade. A utilidade efetiva das carreiras agrárias somente nos últimos anos começou a ser reconhecida, e isto em nações como a Argentina, cujas economias agropecuárias enfrentam a competição dos custos mais baixos de produção de países tecnologicamente mais desenvolvidos.

A contribuição que pode dar a êste campo a universidade tripartida é a de encaminhar para a profissionalização em ciências agrárias estudantes com um mais alto grau de preparação científica básica, e, principalmente, unificar as escolas de Agronomia e Veterinária. Estas devem ser integradas numa única entidade — A Faculdade de Ciências Agrárias — com um núcleo básico e com centros regionais, localizados nas áreas ecológicamente diferenciadas do país e especializados na experimentação científica relacionada com os problemas de produção agropecuária que nelas prevaleça. Depois da formação básica no Instituto Central de Ciências Biológicas, os estudantes que optem pelas ciências agrárias receberão nesses centros a preparação profissional, aprendendo os conteúdos científicos

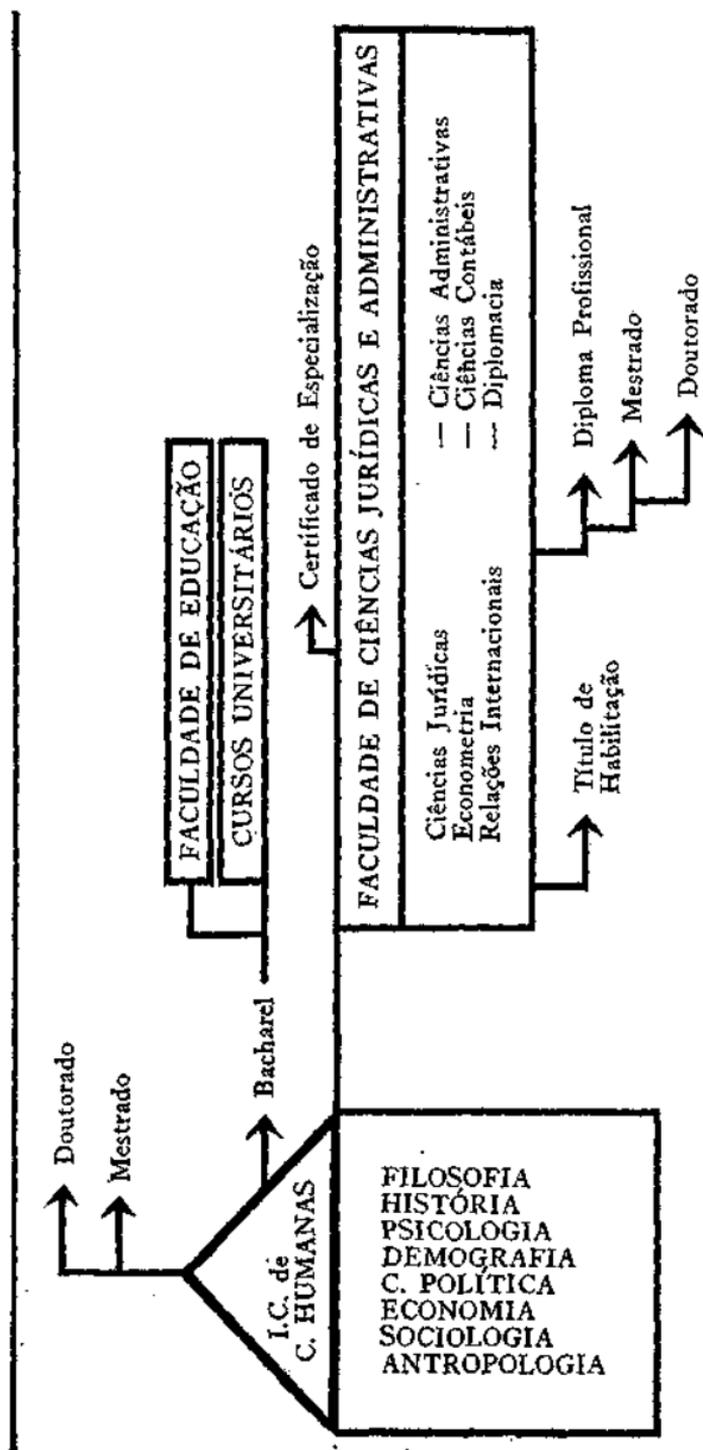
juntamente com as rotinas da direção e as práticas de extensão. Além destes estudantes de alta preparação destinados a implantar na região uma atividade agropecuária orientada cientificamente, aqueles núcleos poderão preparar uma multiplicidade de especialistas, que serão recrutados na região sem outra exigência prévia que a capacidade de tirar proveito dos cursos trimestrais e semestrais de ensino de rotinas, cuidadosamente preparados como, por exemplo, a inseminação artificial, a avicultura, a mecanização e rotação dos cultivos, as pastagens artificiais, etc. . . . e com significado econômico para os empresários da região.

AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS CARREIRAS ADMINISTRATIVAS

O terceiro grande complexo está representado principalmente pela conjugação do Instituto de Ciências Humanas com a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. Aqui se observam nexos da mesma natureza daqueles que se registram nos complexos precedentes. A isso se acrescenta, entretanto, outro conteúdo, que é o valor mais genérico e não meramente profissional dos conhecimentos ministrados pelas ciências humanas, para todos os tipos de formação. Este valor adicional dos estudos humanísticos exige do Instituto Central de Ciências Humanas a capacidade de ministrar cursos a um número de estudantes muito superior ao daqueles que tentam se formar como advogados, contadores, administradores, professores de ciências sociais, assistentes sociais, etc.

A esta combinação de fatores que ^{agrupam} ~~agrupa~~ o Instituto Central de Ciências Humanas se soma a necessidade de conglomerar nêle uma ampla gama de disciplinas, não tanto em virtude de suas vinculações lógicas, como de necessidades operativas. Assim é que às Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia, Economia, Ciência Política, Demografia, Psicologia Social), deve acrescentar-se a História, a Psicologia e a Filosofia, em virtude da necessidade de uma formação mais geral em todos estes campos para promover a especialização em qualquer dêles e da conveniência de promover estudos interdisciplinares em que estes enfoques distintos se combinem na investigação dos

COMPLEXO FUNCIONAL DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS APLICAÇÕES



mesmos temas. Uma alternativa a estudar seria distinguir e, portanto, isolar, as ciências sociais das demais ciências humanas, integrando estas como "humanidades" no campo das letras, como o faz a universidade européia tradicional.

A união de todos estes campos importa em alguns problemas por causa da diversidade de seu desenvolvimento ou de sua aplicabilidade. Assim é que a Economia, por seus vínculos com as atividades administrativas, conta, em geral, com maior número de docentes e com mais amplos recursos que as demais ciências sociais. Isto não ocorre, entretanto, em benefício dos estudos científicos de economia ou de sua aplicabilidade a investigações "motivadas", mas, principalmente, para dignificar, no plano acadêmico, a formação de contadores. Uma demarcação precisa dos dois campos, tendo em conta o caráter básico da Economia e o caráter profissional da atividade dos contadores e de outras especializações como as atividades de gerência empresarial e de administração pública, beneficiaria ambas as orientações, permitindo a cada uma delas atender melhor os requisitos de seu desenvolvimento científico e aplicação prática.

Uma situação equivalente ocorre com a Psicologia em virtude de seu duplo caráter de disciplina científica geral e de campo de aplicação profissional. Entretanto, neste caso, as aplicações se vinculam tão orgânicamente à formação geral (Psicologia Geral, Experimental, Diferencial, Social) que recomendam a especialização profissional em Centros Universitários de Investigação e de extensão, em que operem conjuntamente o Departamento de Psicologia do Instituto Central de Ciências Humanas, como os departamentos correspondentes da Faculdades de Ciências Médicas (Psicologia Médica), da Faculdade de Educação (Psicologia Educacional) e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (Psicologia Industrial).

Estas diferenças de desenvolvimento universitário e de especialização obrigam a prestar maior atenção aos Departamentos de Economia e à Psicologia que aos demais componentes do Instituto Central de Ciências Humanas, os quais podem ser aglutinados numa Divisão de Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia, Ciências Políticas e Demografia) e em Departamentos de História e de Filosofia. A cada um destes órgãos cumprirá dar cursos propedêuticos gerais, cursos de formação de especialistas nos respectivos campos em nível de licenciado e

de doutorado, através da *agregação*. Além dessas funções docentes, lhes incumbiria operar como os principais núcleos de criatividade da universidade no campo fundamental das contribuições ao autoconhecimento nacional e na busca de soluções para o desenvolvimento autônomo.

Os principais campos profissionais em direção aos quais se encaminhará a maioria dos estudantes do Instituto Central de Ciências Humanas são a Faculdade de Educação (formação de especialistas em educação e professores de ensino secundário) e a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. Esta última ganharia muito se voltasse a aglutinar os campos antigamente reunidos nas Faculdades de Direito e posteriormente separados por causa da tendência à compartimentação da universidade latino-americana em escolas autárquicas. Esta nova aglutinação se recomenda pela existência de inumeráveis disciplinas comuns indispensáveis à formação dos diversos especialistas deste campo que, por causa do princípio de não duplicação, devem ser cultivadas e ensinadas num único departamento. São exemplos destas disciplinas comuns, os cursos jurídicos ministrados necessariamente a contadores, administradores e diplomatas e os estudos de economia necessários aos advogados e aos citados especialistas.

Por tudo isto, numa universidade de estrutura tripartida e integrada, cujas faculdades recebem estudantes que já contam com cursos básicos para ministrá-lhes formação e treinamento profissional, recomenda-se a criação de um único núcleo de preparação de advogados, contadores, administradores, diplomatas, escrivães públicos, etc.

Esta será a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais com suas Escolas de Direito, de Administração e Planejamento e de Relações Internacionais e Diplomacia. Cada uma delas deverá organizar-se como um centro de coordenação do ensino de seus estudantes que se realizaria nas Divisões e Departamentos da Faculdade que cultivarão a investigação e ministrarão o ensino em cada campo especializado em nível de graduação e de pós-graduação e realizarão as tarefas de extensão.

A estas Divisões e Departamentos devem corresponder, sempre que seja possível, centros interuniversitários de investigação e de docência dedicados ao estudo dos problemas regio-

nais e nacionais do desenvolvimento, à formação de especialistas em planejamento e programas de preparação de pessoal administrativo com qualificação particular (Administração de Empresas, Administração Pública, Finanças Públicas, Técnica Bancária, etc.).

AS LETRAS E AS ARTES

O quarto complexo funcional da universidade de estrutura tripartida estaria formado pelos Institutos Centrais de Letras e de Artes, em conjugação com a Faculdade de Educação, a Faculdade de Arquitetura e Desenho e os Cursos Universitários de Comunicação de Massas. Neste caso, as relações com a Faculdade de Educação serão ainda mais íntimas, porque se supõe que a maioria dos estudantes de letras e de artes se orientarão para o magistério secundário, depois de cumpridos os estudos básicos em nível de bacharelado.

Ao Instituto Central de Letras, com suas divisões de Línguas e Literatura vernáculas e estrangeiras, caberá realizar cursos instrumentais nestes campos para todos os estudantes universitários que os requeiram, escolhendo entre eles, depois do Bacharelado, os que maior capacidade revelem para as profissões vinculadas com a comunicação de massas e o magistério secundário, e os que seguirão seus estudos no Instituto Central para obter o Licenciado e o Doutorado.

Para isso, o Instituto deverá capacitar-se não só para atingir uma eficácia maior no ensino de idiomas, apelando para os recursos audio-visuais modernos, mas também para o treinamento adequado de redatores e tradutores. Os primeiros, através de programas especiais de treinamento que lhes assegurem o domínio dos instrumentos de expressão literária para a criação artística ou para carreiras profissionais, como jornalistas, revisores, publicitários e outros ramos do campo da comunicação e difusão, como teatro, cinema, rádio e televisão. A formação profissional dos últimos especialistas deverá ser feita nos Cursos de Comunicação de Massas ministrados pelos órgãos complementares da Universidade, tais como a Editôra e o Centro de Teledifusão.

Os candidatos ao Licenciado e aos programas de Doutorado em Letras, selecionados com base neste amplo corpo de alunos, poderiam atingir um nível mais alto que o dos atuais estudantes de Lingüística, de Filosofia e de Estudos Literários, assegurando dessa maneira, maiores probabilidades de formar altos quadros intelectuais, aptos para interpretar e expressar a cultura nacional.

A importância decisiva das letras e das humanidades para o desenvolvimento intelectual da nação recomenda uma atenção prioritária aos programas de ação conjunta dos Institutos Centrais de Ciências Humanas e de Letras. Realmente, a maioria do professorado de nível primário e médio pertence ao campo das Letras. Aparentemente, se dedicam unicamente ao ensino da língua vernácula, porém, é através deste ensino que se transmite a imagem da nação cujo caráter realista ou místico, autêntico ou espúrio, somente se plasma incidentalmente. A universidade latino-americana não pode deixar de intencionalizar esta imagem, pelo menos com o objetivo de erradicar os estereótipos antinacionais e anti-sociais, formados no período de dominação colonial (o preconceito racial, a idealização de ancestrais dignificadores, etc.), ou através da doutrinação ideológica (a visão ianque do mundo, a explicação do atraso pelo clima, a mestiçagem, o catolicismo, etc.).

O Instituto Central de Artes, mais ainda que o de Letras, apresenta peculiaridades que o contrastam com os demais e obrigam a indagar se deve ser integrado no conjunto dos institutos centrais ou separado como um setor especial no qual o exercício da docência e da criatividade artística se pode reger por critérios próprios. Sua incorporação à universidade e sua configuração como Instituto Central se justificam por causa da necessidade irredutível de cultivo e docência universitária neste campo fundamental da criatividade humana e pela conveniência de exercê-los ali onde melhor possam influir na formação educativa do conjunto do corpo discente.

O Instituto Central de Artes deve ser, por isso, o núcleo integrado através do qual a universidade cultiva e difunde as artes visuais e a música. As diferenças entre êstes campos impõem, naturalmente, sua separação em duas divisões, cada uma delas com os respectivos departamentos, oficinas, e cen-

tros de atividade necessários ao exercício de suas funções em nível universitário. A superação da estrutura atual dos conservatórios de música que operam desde o nível primário até o superior se pode alcançar pela transferência para a Faculdade de Educação dos setores e graus correspondentes àqueles níveis, de maneira que a Divisão de Música se dedique apenas à docência de terceiro nível, visando a formar instrumentalistas e professores secundários de música, além das atividades de difusão e de apreciação musical.

A Divisão de Artes Visuais corresponde, praticamente, a uma reordenação das Escolas de Belas-Artes para integrá-las no Instituto Central de Artes. Situando-se ali o ensino, o cultivo e a difusão das artes visuais se rompe o isolamento em que vivem até agora tais escolas, abrindo a tóda a universidade seus departamentos de desenho e suas oficinas de ensino e de prática artística. Além de ministrar cursos aos estudantes que se orientam vocacionalmente para as artes, depois dos cursos secundários, a Divisão de Artes Visuais do Instituto Central de Artes ministrará o ensino de desenho e artes a todos os estudantes que desejem encaminhar-se para as carreiras de Arquitetura, Desenho e para os Cursos de Comunicação de Massas (Teatro, Cinema, Televisão, etc.). Estas atividades de ensino teórico e prático, necessárias ao amadurecimento da percepção estética e ao estímulo da criatividade artística, darão a muitos estudantes a base indispensável para seguir o magistério primário e secundário de artes na Faculdade de Educação e, também, para os cursos de Biblioteconomia ou de Comunicação de Massas, onde se graduarão como especialistas.

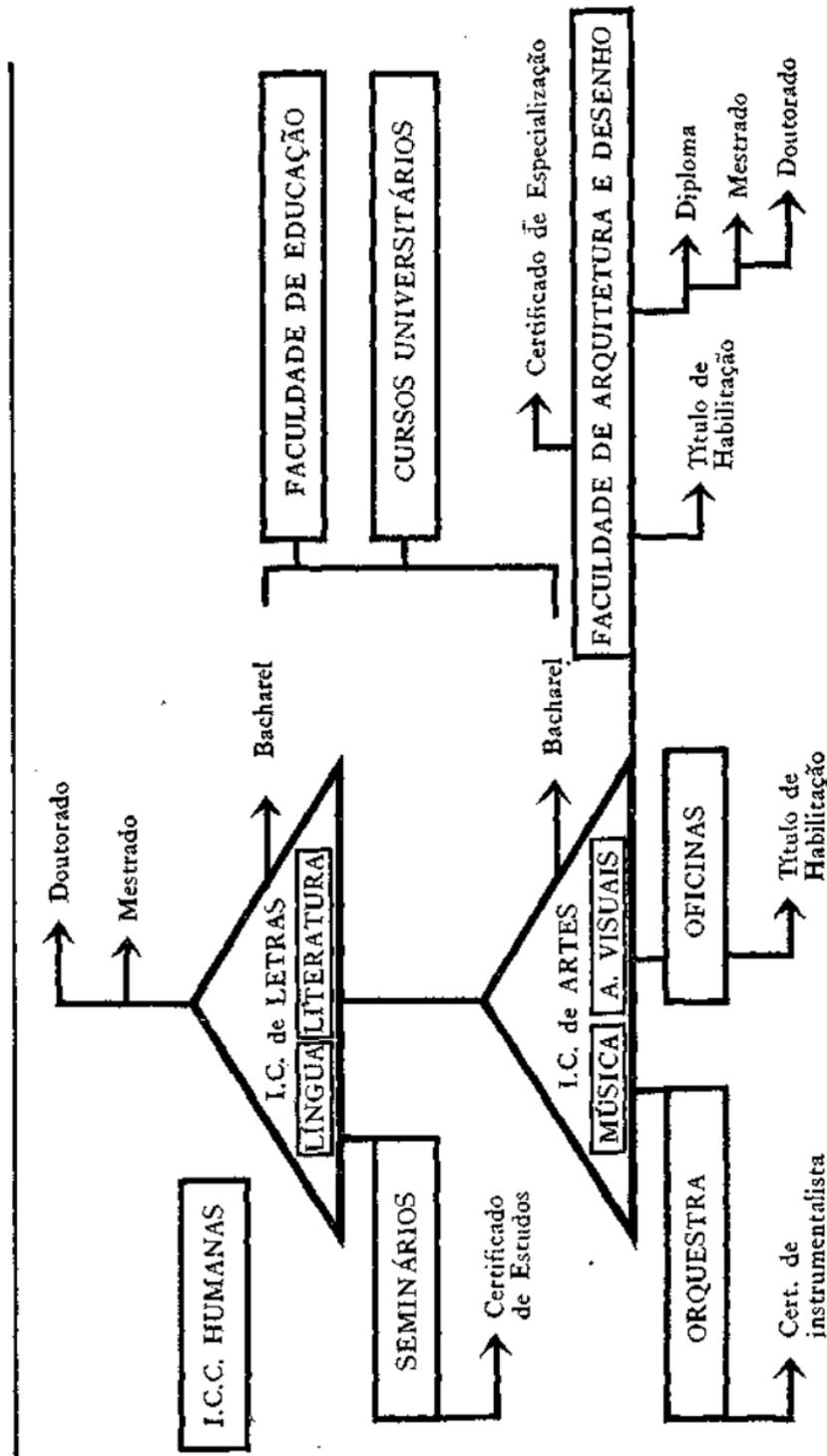
Os estudantes com perfil artístico mais destacado poderão, da mesma maneira, permanecer no Instituto para concluir ali sua formação em um dos cursos, mediante um período adicional de estudos que dará direito ao título ou grau universitário correspondente. Esta linha diverge do licenciado e do doutorado previstos nos demais institutos centrais, por causa da natureza especial da criatividade artística e da dificuldade de apreciação acadêmica que lhe é inerente. O mesmo problema existe na formação e seleção do magistério universitário de Artes Visuais, que deverá ser regulamentado mais livremente,

a fim de não ser limitada, pela burocratização, uma atividade não suscetível de ser enquadrada em normas rígidas.

A Faculdade de Arquitetura e Desenho, dentro do sistema tripartido, ao receber — como as demais — estudantes que já têm quatro semestres de preparação de nível superior, todos eles já orientados para a profissionalização em cursos prévios de treinamento, poderá concentrar-se mais em seus objetivos específicos de formar especialistas capacitados para usar os recursos técnicos com sentido estético para a criação de formas funcionais. Estas tanto podem ser habitações, escolas ou fábricas, como objetos de uso para fabricação industrial ou, ainda, grandes conjuntos urbanos ou regionais. Estas diferentes linhas importam, necessariamente, em tipos distintos de informação e de orientação educativa. Alguns, como a Arquitetura de Edificações, tão estreitamente vinculados aos problemas técnicos da construção, exigirão cursos comuns com os estudantes de Engenharia Civil num Centro de Tecnologia da Construção. O Desenho Industrial exigirá também um conhecimento de procedimentos fabris e de máquinas, cujos conteúdos técnicos se aproximam igualmente das engenharias. Campos mais diferenciados como o de Urbanismo e o de Planejamento Regional supõem cursos especiais de ciências sociais e de técnicas de planificação.

Esta ampla gama de orientações das arquiteturas, tanto vinculadas às artes como à tecnologia, e, da mesma maneira, às ciências humanas, somente poderá ser atendida através de um esforço centralizado, no que diz respeito à profissão, num departamento de composição. Esta seria ensinada em diversas oficinas, tanto quanto seja possível sob a forma de treinamento em serviço, que proporcione ao estudante condições realistas para sintetizar conhecimentos e percepções procedentes de campos técnicos e artísticos na conformação de projetos concretos. Tais estudos orientados de composição, assim como as aulas informativas de teoria da arquitetura deverão formar o *curriculum* básico da carreira de arquiteto em que o estudante irá progredindo à medida que avance numa linha de especialização que o prepare, simultaneamente, para o exercício da criatividade num setor específico, como a edificação, o urbanismo, a arquitetura paisagista ou o desenho industrial.

COMPLEXO FUNCIONAL DAS LETRAS, DAS ARTES E SUAS APLICAÇÕES



30. A FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dentro da estrutura tripartida da nova universidade, a Faculdade de Educação constitui uma unidade tão importante como os Institutos Centrais. Realmente, ela é o complemento indispensável dos institutos, que confere ao conjunto universitário o sentido integrador que deve ter. Efetivamente, na estrutura proposta, a carreira do magistério secundário e a formação de especialistas em educação se convertem numa alternativa de carreira livremente aberta a todos os estudantes e transforma a universidade inteira numa grande instituição de cultivo do saber e das artes e em formadora de multiplicadores para sua difusão. Evidentemente, tal meta não pode ser alcançada acrescentando-se mais um ano de cursos sobre didática de cada disciplina, como se faz habitualmente nas universidades latino-americanas. Também não se atinge semelhante objetivo formando os futuros professores fora da universidade, acreditando poder preparar o magistério secundário de ciências onde não se pratica a pesquisa, como acontece onde a educação se incorpora à universidade como uma faculdade profissional autárquica.

Dentro da universidade de estrutura tripartida, a Faculdade de Educação tende a crescer tanto ou mais que as engenharias e as ciências médicas, não só pelo número de estudantes que as buscará, mas também pela necessidade imperativa de realizar seus cursos na forma de treinamento em serviço, em condições tão próximas às reais como as que têm hoje os estudantes de medicina nos hospitais de clínicas.

A educação tem um papel tão importante no desenvolvimento econômico que seu cultivo adequado pela universidade constitui um requisito indispensável para o progresso da nação. Entretanto, é nesta esfera que as universidades latino-americanas são mais débeis. Por isto, a nova universidade deve realizar um papel renovador ainda mais preeminente no dito campo pelas seguintes razões:

a) porque tem aqui a possibilidade de preparar quadros profissionais como multiplicadores que atuarão ao longo de toda sua vida docente sobre milhares de jovens;

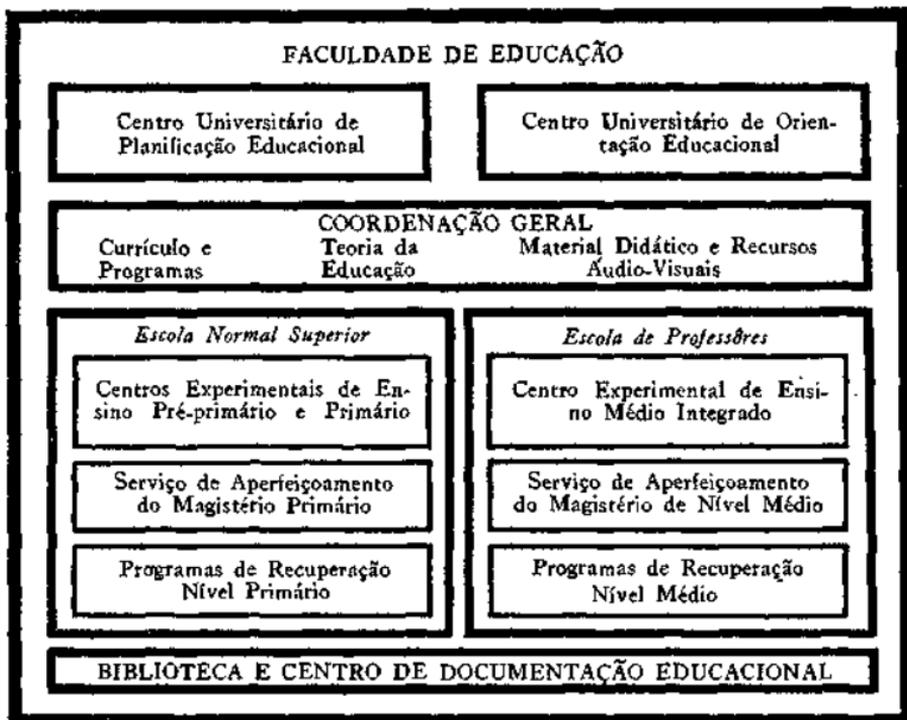
b) porque neste campo, a atividade profissional é predominantemente pública e, em consequência, a universidade pode

exercer um papel ainda mais ativo mediante a criação de modelos de escolas de nível primário e médio que a nação multiplicará ao expandir seu sistema de ensino; a produção de material didático e de recursos audio-visuais de boa qualidade que, uma vez difundidos, permitam elevar rapidamente o nível do ensino, e, ainda, mediante a realização de programas intensivos de aperfeiçoamento do magistério primário e médio;

c) porque contando a universidade com uma enorme concentração de recursos em todos os campos do saber, pode ela contribuir para a elaboração experimental de rotinas para o ensino de cada matéria em todos os níveis;

d) porque neste campo as atividades de extensão e de pesquisa aplicada podem alcançar um alto grau de eficácia, desde que a universidade tome como tarefa sua a criação e manutenção de centros dedicados à planificação educacional, pesquisa pedagógica e orientação didática.

GRÁFICO 8



Uma Faculdade de Educação preparada para o exercício destas funções deve preencher três requisitos prévios: a) estar integrada com os órgãos de manutenção e controle do sistema público de ensino primário e médio de sua área de influência; b) contar com um amplo conjunto de serviços e facilidades para não transformar-se também em mera neblina pedagógica estendida sobre as instituições de ensino; c) estar implantada num *campus* onde se localizem também os Institutos Centrais, cujos recursos de pessoal qualificado e disponibilidades de bibliotecas, laboratórios e centros de investigação lhe sejam acessíveis.

Uma Faculdade de Educação assim concebida deverá contar com os seguintes centros, programas e serviços:

1) A escola Normal Superior, com seu próprio Centro Experimental de Ensino Pré-Primário, Primário e Especial (para alunos excepcionais e deficientes), destinada a formar professores para as escolas normais e especialistas em ensino primário; a criar modelos multiplicadores de escolas normais e de escolas primárias comuns, urbanas e rurais; a manter programas de aperfeiçoamento para o magistério primário, em serviço de planificação e experimentação de campanhas de alfabetização e de recuperação cultural de adultos.

2) A Escola de Professores com seu Centro Experimental de Ensino Médio Integrado (*comprehensive school*), destinado à formação do magistério de nível médio para o ensino secundário e para o ensino técnico, à criação de modelos multiplicadores de escolas de nível médio menos custosas e mais eficazes e à manutenção de programas de aperfeiçoamento do magistério de nível médio, ao planejamento e execução experimental de serviços de recuperação intensiva de jovens e adultos atrasados nos estudos.

3) A Biblioteca Educacional com um Serviço de Documentação que reúna o material didático em uso em todo o país e o melhor em uso no exterior, além de um grande acervo de obras modernas de educação como material informativo e fontes de pesquisa.

4) O Centro de Pesquisa e Planificação Educacional com pessoal capacitado para a realização de estudos do sistema educacional do país e dos fatores sócio-culturais que intervêm na educação, visando ao planejamento educacional.

5) Centro de Orientação Educacional que será o núcleo básico de investigação e de ensino da Faculdade no campo da psicologia educacional.

A integração de todos estes órgãos será alcançada através de uma Coordenação Geral da Faculdade de Educação, que contará com dois departamentos: o da Teoria da Educação, dedicado à investigação e ao ensino, e o de *Curricula* e Programa. A este último cabe coordenar as atividades das escolas e dos centros experimentais de ensino no treinamento dos futuros docentes e, além disso, na elaboração de modelos multiplicadores de escolas e de rotinas para o ensino de cada disciplina em nível primário e médio. Para isso, contará com um laboratório de Recursos Audio-visuais dedicado à elaboração de livros, jornais, material didático e filmes, e gravações para a teledifusão educativa, a fim de elevar o nível do ensino primário e médio do país.

Somente um conjunto como este de órgãos e serviços dará à Faculdade de Educação as necessárias condições para realizar o ensino da didática através do treinamento do magistério em serviço, frente a modelos concretos previamente planejados e experimentados. Os futuros professores de matemática, por exemplo, partindo de sua formação básica sobre o conteúdo de sua disciplina, obtida no Instituto Central correspondente, verão aqui a maneira de transmiti-la da melhor forma a alunos de cada nível de educação através de atividades concretas, de procedimentos específicos, mediante a utilização de materiais didáticos escrupulosamente selecionados e de uma forma tal que os resultados do ensino possam ser objetivamente mensurados. Assim é que a especialização no ensino das matemáticas não resultará de uma orientação vocacional autodidata ou de uma preparação verbal em relação a "regras didáticas", mas será o resultado de uma experiência vivida em centros experimentais unicamente dedicados à tarefa de reduzir aquele campo do saber a programas e procedimentos, comprovadamente eficazes em sua transmissão aos alunos.

Ao concluir, é necessário reiterar que falamos de um modelo teórico ou de uma universidade de utopia, que deve ser visto e criticado como tal. Sua função é a de uma tabela de valores que permita avaliar criticamente a universidade real, e

a de um corpo de metas ou fins que torne possível apreciar cada projeto concreto de transformação da estrutura universitária latino-americana, a fim de ver se êle permitirá passar do estado presente a uma nova forma mais eficaz ou apenas robustecerá a estrutura atual, emprestando-lhe maior eficiência marginal.

Entre êste modelo ideal e qualquer projeto concreto, mesmo o que mais se aproxime dêle, existirá sempre a distância que separa as abstrações das coisas. O desafio que enfrentarão os que aceitem êste modelo como uma meta a alcançar é, portanto, o de cobrir de carne, pele, sangue e pigmento os seus ossos descarnados para que chegue a existir um dia, no mundo das coisas, como a Universidade que corresponde às necessidades de um povo num momento dado de sua existência histórica.

Na esperança de que isto venha a acontecer, permitimo-nos encerrar êste livro com uma advertência: em qualquer projeto de reforma estrutural da universidade, o fundamental será sempre saber quem regerà sua implantação. Por melhor que seja um modelo teórico, (se fôr implantado pelos velhos professores que dirigiram até agora a universidade, ou pelos jovens professores que só aspiram a modernizá-la, êles apenas a farão mais eficaz no exercício de seu papel de instituição mantenedora do *status quo*. Só os realmente capazes de encarnar os interesses da maioria da população e de defender a qualquer custo o desenvolvimento nacional autônomo, podem modelar uma universidade nova capacitada a atuar como uma agência de aceleração evolutiva da sociedade. Dentro da universidade, sômente o corpo estudantil nos oferece suficiente garantia de que não atuará para servir a objetivos de autoperpetuação das hierarquias internas e de defesa dos interesses de velhas clientelas.

Nestas circunstâncias, o problema fundamental da reforma não reside nas technicalidades da nova estrutura, mas sim na determinação do conteúdo de poder que marcará o rumo e o ritmo do processo de transformação. E êste objetivo inarredável aponta para o co-governo das universidades, das faculdades e dos departamentos pelos seus professores e estudantes, como o requisito fundamental para a edificação da universidade necessária.

APÊNDICE I

A Universidade de Brasília

PROJETO NACIONAL DA INTELLECTUALIDADE BRASILEIRA

POR HERON DE ALENCAR

COMUNICAÇÃO À ASSEMBLÉIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO —
MÉXICO, SETEMBRO DE 1964

A UNIVERSIDADE de Brasília é o resultado de uma consciência crítica dos mais autênticos intelectuais brasileiros. Não foi imposta à realidade nem tampouco nasceu de um desejo alienado de nivelção cultural e científica com Universidades dos países chamados desenvolvidos. Pelo contrário, seu projecto, transformado em lei pelo Congresso Nacional (Lei N.º 3.998, aprovada pelo Presidente da República a 15 de dezembro de 1961) foi o fruto da convergência de experiências de um grande número de intelectuais brasileiros, cada um dêles projetando seu setor através de uma vivência pessoal e muitas vezes dramática da realidade brasileira. Isto é, que cada um dêles, em lugar de alienar-se, tinha que enfrentar de corpo e alma a problemática brasileira, tanto universitária, como social, política e econômica. Apesar de todos não terem o mesmo grau de experiência, todos conheciam a carga pejorativa que no

contexto brasileiro recaía sobre a expressão que os marcava de "intelectuais", e nenhum deles escondia sua disposição para modificá-la mediante uma ação transformadora de nosso processo social e político. Em outras palavras, ao recusar a tórre de marfim e a condição de santo, que fazem do intelectual tradicional um homem fora de seu espaço e de seu tempo, todos eles se comprometiam com o destino de mais de quarenta milhões de brasileiros analfabetos e miseráveis, por quem se sentiam em parte responsáveis. Em outras palavras, todos eles estavam empenhados em edificar a nação efetivamente livre e emancipada que o povo brasileiro está historicamente chamado a construir.

Entre as causas dessa consciência crítica do grupo de intelectuais que, sob a coordenação e a direção de Darcy Ribeiro, elaboraram o projeto da Universidade de Brasília e começaram sua implantação, se destaca o reconhecimento da profunda crise, para não dizer a quebra que vive a jovem Universidade brasileira. Tendo surgido apenas há aproximadamente trinta anos, nasceu envelhecida e em crise. Nasceu da simples soma de Faculdades e Escolas Superiores já existentes e copiadas de modelos estrangeiros. Isto significa que herdou problemas graves, que não lhe eram próprios e motivou outros, não menos graves, com os quais se defronta até hoje. Por exemplo, cada uma das Faculdades e Escolas Superiores chamadas a integrar uma Universidade no Rio, em São Paulo, na Bahia, em Recife, em Pôrto Alegre, etc., emprestou à nova instituição, além de uma postura aristocrática, uma teoria e uma prática de autonomia, determinando que permanecessem isoladas, uma das outras, cada uma lutando orgulhosamente por manter sua independência em relação às demais e à Reitoria, e por isso efetivamente lutando contra o surgimento do que foram chamadas a criar, isto é, a Universidade.

Desta maneira, a instituição universitária no Brasil, com raras exceções, é um curioso sistema de estruturas autônomas, isoladas uma das outras, comunicando-se apenas através de um único órgão superior, o Conselho Universitário, dentro do qual cada um procura defender sua autonomia e seus interesses particulares, examinando-se todos os outros problemas a partir dessa óptica exclusivista e, portanto, necessariamente deformadora.

Se cada uma dessas estruturas manteve, e mantém, sua autonomia em relação às demais, e à Reitoria, foi até hoje impossível criar um ensino verdadeiramente universitário dentro do qual o estudante possa ter, pelo menos, mais e melhores oportunidades de formação superior que aquelas rigorosamente profissionais, e nem sempre eficientes, que lhe são oferecidas pelas Faculdades e Escolas Superiores, as quais são em essência as mesmas há mais de um século.

Até hoje foi impossível criar entre estudantes e professores um espírito autenticamente universitário, capaz de permitir a racionalização e a atualização do ensino e de evitar a má utilização de pessoal e material que é um dos mais graves problemas do ensino superior no Brasil. Do mesmo modo foi impossível desenvolver, a nível universitário, os centros de investigação e de criação cultural, que tanto necessita o país em sua atual etapa de desenvolvimento. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criadas com o duplo objetivo de serem os órgãos integradores da Universidade e escolas de formação de professores para o ensino secundário, viram fracassar totalmente aquele primeiro objetivo, como não podia ser de outra maneira; e hoje, com os novos problemas criados pelo processo histórico brasileiro, cumprem mal também sua segunda missão: a de escolas de formação de professores secundários.

Por tudo isso, se fala muito, ainda hoje, do anacronismo da Universidade Brasileira. É este um dos temas mais frequentemente repetidos em nossas campanhas de reforma universitária. A verdade é que a expressão foi reiteradamente utilizada tomando-se em conta, principalmente, o atraso em que a Universidade brasileira se encontra com relação às Universidades norte-americanas e européias, inclusive em relação a algumas da América Latina, entre as quais a do México, constitui o exemplo mais citado. É certo que este atraso existe. Porém quando se procedeu à elaboração do projeto da Universidade de Brasília e durante os dois primeiros anos de sua implantação não foi isso o que nos preocupou fundamentalmente. Tal tipo de atraso é apenas um dos aspectos de nosso atraso global em relação aos demais países. Tomá-lo isoladamente e querer, em consequência, que nossas Universidades se equipem e equipem a outras mais adiantadas, para competir com elas nos mesmos níveis pedagógicos e científicos, é o mesmo que que-

ter que nossas Universidades se alienem ainda mais que no passado, e agora já às custas de fabulosas somas de dinheiro de que o país não poderia dispor.

O atraso que nos preocupou, e que deverá seguir preocupando-nos fundamentalmente, é o de nossa Universidade em relação a nós mesmos, os brasileiros, o desajuste em que se encontra dita instituição em relação à nossa sociedade atual, em relação às exigências e aos desafios da vida brasileira atual. Por exemplo, ninguém põe em dúvida que a Universidade foi em sua origem, e continua sendo até hoje, em qualquer rincão do mundo, a instituição destinada a formar a classe dirigente, já seja porque a ela se enviam, com obrigatoriedade, os filhos das classes dominantes, já seja porque funciona como sistema de seleção de indivíduos de outras classes destinados a preencher os quadros de direção em vários níveis. É evidente que uma superestrutura social e uma instituição cume com tal objetivo teria, necessariamente, que gerar uma contradição essencial em seu processo de interação com a realidade; teria que extraviar-se, tarde ou cedo, nos becos sem saída da grave crise em que se debate a própria sociedade que a engendrou. Parece difícil explicar-se de outra maneira que a Universidade tenha perdido o dinamismo e a marca de contemporaneidade com que se revestiu inicialmente para transformar-se, pouco a pouco, numa mera depositária e transmissora do "tesouro" universal. Em lugar de criar, se dedicou preferentemente a preservar o que já estava criado. E pior ainda, em alguns casos se opôs à criação de novos valores ou descobrimentos de novas verdades; recusou-se a dialogar e a discutir, para não comprometer o "tesouro" de que se autoneomeia defensora e guardiã. Com a nova obrigação de formar elites baseadas no mérito e no valor individual, que substituíssem àquela outra elite baseada em direitos hereditários ou outorgados como favor real e divino, a Universidade foi clausurando suas portas, encerrando-se em si mesma, tornando-se anacrônica por sua preocupação exclusiva de transmitir a cultura "oficial" dominante, a qual, por definição, teria que desconhecer todo o progresso imediato e recusar toda renovação de base, desde que se destinava a preservar e a transmitir as verdades e os valores "oficiais" dominantes, que a financiam e a sustentam. Ora, ainda sendo uma instituição de existência material recente, a Universidade no

Brasil nasceu já velha porque essencialmente estava destinada à mera função de preparar decorativamente as elites sociais e culturais do país, como há dois séculos ou mais o faziam as Universidades européias, e como passaram a fazê-lo as Faculdades e Escolas criadas pelo Império. Sua outra missão, também essencial, “a de preparar e de instrumentar pelo menos os quadros das classes dirigentes”, foi minimizada ou praticamente se tornou inexistente. Ela é cumprida nas Universidades estrangeiras, norte-americanas, principalmente.

Na melhor das hipóteses isso representa um duplo erro, cujas conseqüências se multiplicam num ritmo impressionante, e se tornam, dia a dia, mais graves. O primeiro erro consiste em conceber o Brasil como se concebia há duzentos, cem ou cinquenta anos atrás. Isto é, como se ainda fôssemos a sociedade colonial, escravagista e paternalista dos quatro primeiros séculos, ou a sociedade sem povo dos primeiros cinquenta anos da República. Em ambas as hipóteses era historicamente explicável o caráter aristocrático e decorativo de nosso ensino. Hoje, a permanência desse caráter é um crime contra o povo e contra a nação, pelo que representa de impedimento à expansão e ao desenvolvimento da sociedade brasileira. O segundo erro consiste em permitir que valores e conceitos absolutamente alheios à nossa prática vital, por meio da alienação dos quadros dirigentes e pelo poder doutrinador de toda uma máquina de propaganda antinacional, tentem predominar sobre nossos valores e conceitos, devido a que nos encontramos impossibilitados ainda para organizar os sistemas e mecanismos através dos quais possa frutificar uma autêntica cultura nacional. Este é o círculo vicioso em que atualmente vivemos, não somente em matéria de educação e de ensino, mas em tudo o mais. O menos que se poderia deduzir é que as classes dirigentes brasileiras são ineptas. Essa conclusão não está muito longe de ser verdadeira. Do ponto de vista do povo, do ponto de vista dos interesses nacionais, não há a menor dúvida de que essa conclusão é verdadeira. Do ponto de vista das próprias classes dominantes, embora a conclusão siga sendo verdadeira, se deve acrescentar que não é por acaso ou por inépcia que isso sucedeu e que ainda sucede. A ideologia da atrasada e antinacional classe dominante brasileira não pode conduzir senão a essa contradição, por um lado a

contradição de estar histórica e socialmente obrigada a preparar seus quadros, e por outro, de estar impedida politicamente de construir mecanismos adequados e corretos de preparação — como é o caso das Universidades principalmente —. Porque se tais mecanismos fôsem adequados e corretos, mudariam, cedo ou tarde, seu conteúdo ideológico e sua prática política, embora o fôsse apenas pela assimilação progressiva de elementos das classes inferiores. Daí sua política de portas fechadas nas Universidades e Escolas Superiores.

Como não poderia deixar de ser, quem melhor e mais cedo se apercebeu dessa contradição foi a Igreja Católica. Com sua experiência milenar e sua prática de luta pelo monopólio da cultura e da educação em todo o mundo, não lhe foi difícil obter, no Brasil, privilégios em matéria de educação que na própria Espanha, até hoje, não conseguiu. Basta ver o contraste entre êstes dois fatos: no século XVI, quando a Igreja Católica possuía o monopólio da educação e da cultura na colônia portuguesa do Brasil, aos jesuítas lhes foi negado seu reiterado pedido para que o Colégio das Artes da Bahia, que já expedia graus e diplomas de doutôres, fôsse transformado em Universidade. No século XX, em 1940, a Igreja Católica obtém do Estado a permissão para fundar a primeira, da hoje quase dezena, de Universidades. E ainda mais, conseguiu compartilhar com o Estado todos os direitos em matéria de educação, inclusive os de expedir títulos e graus, que por motivos óbvios deveria competir sòmente aos Estados.

O projeto da Universidade de Brasília representa um grande passo adiante em matéria de universidade, no Brasil, precisamente porque, reconhecendo êstes erros e essas contradições procura corrigi-los ou superá-los partindo de uma visão eminentemente brasileira dos problemas educacionais e universitários. Essa mesma visão, historicamente impossível aos fundadores das Universidades de São Paulo e do Distrito Federal, não os impediu de dar grandes passos adiante, apesar de tudo, no processo do ensino superior no Brasil.

O jovem Reitor da Universidade de Brasília, Professor Darcy Ribeiro, em mais de uma oportunidade fêz a síntese do que representava essa visão eminentemente brasileira dos problemas educacionais e universitários e inclusive definiu as

duas lealdades fundamentais da Universidade de Brasília: a lealdade aos valores e padrões internacionais da ciência e da cultura — mediante a qual se procuraria corrigir a farsa dos graus e títulos universitários nacional e internacionalmente desprestigiados — e a lealdade ao povo brasileiro e à sua Nação, expressando assim o compromisso de vincular a Universidade à busca de soluções para os problemas nacionais, à luta do povo brasileiro para levar seu processo histórico aos efetivos caminhos da independência e emancipação. Em verdade, ainda em seus estatutos, a Universidade de Brasília se proclama comprometida com a realidade brasileira e, tanto direta como indiretamente, empenhada na solução dos problemas nacionais.

Entre os objetivos que mostram a atitude inovadora da Universidade de Brasília, devem ser mencionados: o de formar cidadãos responsáveis, empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com os quais se defronta o povo brasileiro em sua luta pelo desenvolvimento econômico e social (Art. 2.º, item 1); o de preparar profissionais de nível superior e especialistas altamente qualificados em todos os campos do conhecimento, capazes de promover o progresso social mediante a aplicação dos recursos da ciência e da técnica (Art. 2.º, item III); o de congregar cientistas, intelectuais e artistas, assegurando-lhes os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de independência para que se entreguem à ampliação do conhecimento, ao enriquecimento da cultura, ao cultivo das artes e à sua aplicação a serviço do homem (Art. 2.º, item IV); o de colaborar com estudos sistemáticos e pesquisas originais, para o melhor e mais completo conhecimento da realidade brasileira em todos os seus aspectos (Art. 2.º, item V); o de contribuir para que Brasília, a Nova Capital Federal, exerça efetivamente uma função integradora da vida social, política e cultural da Nação, através de um núcleo de ensino e de investigação do mais elevado nível, aberto a toda juventude do Brasil e, enquanto seja possível, à de outros países, especialmente aos da América Latina (Art. 3.º, item I); assegurar aos poderes públicos, dentro de suas possibilidades, o assessoramento que solicitarem para o cabal desempenho de suas funções, nos diversos domínios do saber (Art. 3.º, item II); o de colaborar com as instituições educacionais de todo o país na elevação do nível de ensino e em sua adaptação às necessidades

do desenvolvimento nacional e regional (Art. 3.º, item IV); o de cooperar com Universidades e outras instituições científicas e culturais, nacionais e estrangeiras e internacionais, com o objetivo de enriquecer a ciência, as letras e as artes e a fraternidade dos intelectuais em todo o mundo, assim como lutar pela defesa da autonomia cultural, da liberdade de investigação e de expressão e pela paz entre os povos (Art. 3.º, item V). Para alcançar seus fins e objetivos, a Universidade de Brasília declara em seus Estatutos que se regerá pelos princípios de liberdade de investigação, de liberdade de ensino e de liberdade de expressão, mantendo-se fiel aos requisitos essenciais do método científico e estando sempre aberta a tôdas as correntes do pensamento sem participação de grupos ou movimento políticos partidários (Art. 4.º).

É evidente que tais declarações de princípios, tais definições de finalidades e de objetivos seriam simples letra morta, como tantas outras, e se considerariam somente como expressão do verbalismo latino-americano — carregado de resíduos positivistas misturados a ideais neo-românticos — se a êsse espírito de renovação educacional e de efetivo compromisso com a realidade não correspondesse uma autêntica estrutura universitária e normas de funcionamento verdadeiramente renovadoras e inovadoras, se a essa posição ideológica não correspondesse uma prática. De imediato e a fim de calar qualquer dúvida a êsse respeito, os Estatutos da Universidade de Brasília, aprovados pelo “Conselho Federal de Educação” (Parecer n.º 152, de 17-XI-1962) não foram postos em vigência, em sua totalidade, pela Reitoria da Universidade. O projeto previu o prazo de dez anos para a total implantação da Universidade, e por isso, os artigos dos Estatutos são progressivamente postos em vigência a cada fase prevista do processo de implantação. Com a experiência de seu funcionamento acumulada em cada fase é possível indicar a necessidade ou não de correção dos artigos aplicados e suas conseqüências nos demais. Não é isto senão a aceitação desta verdade sabida e reconhecida: que nenhuma Universidade pode ser criada, inteiramente, de uma única vez e dêsse modo imposta à realidade. Como fenômeno supra-estrutural, a Universidade resulta de um acúmulo qualitativo de experiências realizadas ao longo de todo um processo de interação entre a filosofia que a motiva e a prática cotidiana

dessa aplicação. Daí que o projeto da Universidade de Brasília estabeleça as diversas fases e prazos de implantação de sua estrutura, tanto no material como no educacional, ao longo de um prazo de dez anos, dos quais os dois primeiros seriam dedicados exclusivamente à preparação interna de seu pessoal, de suas instalações, de seus sistemas, de suas normas para a primeira etapa de funcionamento. Porém, nesses dois primeiros anos (1962/64) por imperativos de ordem política, a Universidade teve que pôr em funcionamento uma estrutura provisória de três Cursos-Centrais, de Arquitetura-Urbanismo, de Administração-Direito-Economia e de Letras Brasileiras, para ser posteriormente absorvidos pela estrutura prevista nos Estatutos. Em conseqüência, a Universidade teve que alterar, em parte, a primeira etapa de implantação, retardando em um ano a instalação de alguns Institutos.

A estrutura da Universidade de Brasília está baseada num sistema, duplo e integrado, de Institutos Centrais e de Faculdades e Unidades Complementares. Os primeiros (I.C. de Matemática, I.C. de Física, I.C. de Química, I.C. de Biologia, I.C. de Geociências, I.C. de Ciências Humanas, I.C. de Letras e I.C. de Artes) estão destinados a subministrar, integralmente, com suas atividades de estudo e investigação (Art. 9.º):

- I — cursos de introdução, a todos os alunos da Universidade, com o objeto de dar-lhes a preparação intelectual e científica básica para seguir os cursos profissionais ou de especialização;
- II — cursos complementares, aos estudantes que desejem seguir a carreira de magistério ou de biblioteconomia;
- III — cursos de graduação em ciências, letras e artes, aos alunos que revelem maior aptidão para a investigação e estudos originais;
- IV — programas de estudo para mestría e doutorado.

As faculdades, que deverão receber alunos com formação básica adquirida nos Instituto Centrais, têm a função de subministrar, integralmente com seus programas de estudo e pes-

quisa nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural, o ensino e o treinamento profissional, através dos Departamentos e Centros instituídos pelo Conselho Universitário (Art. 11.º). Foram inicialmente previstas as seguintes Faculdades:

- I — Faculdade de Ciências Políticas e Sociais, que compreenderá a Escola de Direito, a Escola de Diplomacia, a Escola de Administração e Finanças e a Escola de Economia Aplicada;
- II — Faculdade de Educação, que compreenderá a Escola Normal Superior, a Escola de Educação e o Centro de Investigação e Planificação Educacional;
- III — Faculdade de Ciências Médicas, que compreenderá a Escola de Medicina, a Escola de Farmácia, a Escola de Odontologia e Escola de Enfermagem;
- IV — Faculdade de Ciências Agrárias, que compreenderá a Escola de Agronomia, a Escola de Tecnologia Florestal e a Escola de Veterinária e Zootécnica;
- V — Faculdade de Tecnologia, que compreenderá a Escola de Engenharia Mecânica, a Escola de Engenharia Elétrica e Eletrônica, a Escola de Engenharia Civil, a Escola de Engenharia Metalúrgica, a Escola de Geologia e Mineralogia, a Escola de Engenharia de Produção Industrial e a Escola de Engenharia Química;
- VI — Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, que compreenderá a Escola de Arquitetura, a Escola de Tecnologia da Construção, a Escola de Representação e Expressão Plástica e a Escola de Artes Gráficas.

As unidades Complementares poderão ministrar cursos de formação profissional, de aperfeiçoamento, de especialização e de extensão cultural, correspondentes a seus campos de ativi-

dades de acôrdo com planos de estudos aprovados pela autoridade universitária competente (Art. 13.º). Foram previstas, inicialmente, as seguintes Unidas Complementares:

- I — Biblioteca Central, centralizada no tocante a processo e descentralizada no tocante a coleções, que compreenderá uma unidade principal de obras gerais e de referências, dotada de serviços de aquisição, catalogação, documentação e intercâmbio científico e cultural, que coordenará as atividades das bibliotecas especializadas dos Institutos Centrais, das Faculdades e das demais Unidades Universitárias e que manterá cursos de biblioteconomia;
- II — Editôra Universidade de Brasília, que se destinará a editar e imprimir os textos básicos para o ensino em nível superior e a produção científica e literária da própria Universidade; a traduzir ao português e publicar as principais obras do patrimônio cultural, científico e técnico da Humanidade;
- III — Museu, que compreenderá o Museu da Civilização Brasileira e o Museu da Ciência e da Técnica e dará cursos de museologia;
- IV — Sala Magna, que servirá como auditório nobre da Universidade, equipada para o funcionamento também como sede de Congressos Internacionais;
- V — Estádio Universitário, destinado a atividades desportivas e à preparação de especialistas em educação física;
- VI — Centro Militar, encarregado de coordenar com as Forças Armadas o serviço militar obrigatório dos universitários e a utilização dos recursos técnicos, científicos e de investigação das diversas unidades universitárias, para a formação de especialistas de tecnologia militar;
- VII — Casas Nacionais da Língua e da Cultura, destinadas ao estudo da língua, literatura e das tradições

nacionais de determinados países, construídas e mantidas por êstes no *campus* da Universidade;

- VIII — Centro Brasileiro de Estudos Portugêses, destinado a representar, na Universidade, a comunidade de intelectuais de todo o mundo que se exprime em língua portugêsa;
- IX — Centro de Estudos do Português do Brasil, destinado ao levantamento, classificação e análise das formas assumidas pela língua portugêsa no Brasil;
- X — Instituto de Teologia Católica, cuja organização e manutenção está a cargo da Ordem dos Dominicanos do Brasil.

Esta estrutura, dupla e integrada, de Institutos Centrais e de Faculdades e de Unidades Complementares, funciona sob a chefia de um sistema de órgãos de três tipos, a saber:

I — órgãos normativos da atividade didática, que são, além do Conselho Universitário e sua Mesa Executiva:

- A — As Congregações de Carreira, integradas por todos os professôres titulares, associados e assistentes, dos Institutos Centrais, das Faculdades e das Unidades Complementares, que dêem cursos de formação e de especialização para cada carreira acadêmica ou profissional, e por dois delegados dos estudantes, um para os cursos de graduação e outro para os cursos de pós-graduação. Às Congregações de Carreira cabe: a) fixar e modificar o *curriculum* da respectiva carreira, assim como o plano de estudos, de treinamento técnico, profissional ou acadêmico, para graduação ou pós-graduação ou para a obtenção de títulos e graus ou de certificados em cursos parcelados, de seqüência ou de especialização e aperfeiçoamento; b) eleger, entre seus membros docentes, os Decanos de estudos graduados e pós-graduados; c) aprovar o programa de cada disciplina integrante do *curriculum*, submetido à aprovação do professor responsável, com a opinião do respectivo Departamento.

B — A Câmara de Decanos, que reúne a todos os Decanos de estudos graduados ou pós-graduados da Universidade e à qual compete: a) convocar, por intermédio do Reitor, e por decisão de dois terços de seus membros a sessão extraordinária do Conselho Universitário, destinada a decidir sobre matéria relevante para o exercício do magistério na Universidade; b) elaborar o Regimento Orgânico das Congregações de Carreira e submetê-lo, por intermédio da Mesa Executiva, à apreciação do Conselho Universitário; c) estabelecer as obrigações dos Decanos e dos professores orientadores e seus respectivos regimes de trabalho; d) apreciar as proposições de professores ao Conselho Universitário e, depois de aprová-las pela maioria de seus membros, dirigi-las àquele órgão, por intermédio da Mesa Executiva.

C — A Câmara dos Delegados Estudantis, que é a Assembléia Geral dos Delegados estudantis dos cursos de graduação e pós-graduação às Congregações de Carreira, à qual compete: a) deliberar sobre as proposições que devem ser submetidas ao Conselho Universitário, dirigindo-as a este órgão por intermédio da Mesa Executiva, quando forem aprovadas pela maioria de seus membros; b) convocar por intermédio do Reitor, mediante resolução aprovada por dois terços de seus membros, as sessões extraordinárias do Conselho Universitário para tratar de matéria importante, relacionada com as condições de vida e de trabalho dos estudantes na Universidade.

II — Órgãos de Coordenação das atividades das diversas Unidades Universitárias, a saber:

A — A Câmara dos Diretores, que é a assembléia geral dos Diretores das Unidades Universitárias e que também funciona como órgão consultivo da Mesa Executiva, sob cuja presidência se reúne de três em três meses para: a) convocar por intermédio do Reitor a sessão extraordinária do Conselho Universitário, mediante decisão

aprovada por maioria absoluta; b) aprovar por maioria absoluta as proposições dos Diretores dos Conselhos Departamentais e dos Departamentos, devendo dirigi-las à Mesa Executiva com o objetivo de que sejam submetidas ao Conselho Universitário; c) auxiliar a Mesa Executiva na formulação da política administrativa e de execução que melhor se recomende para o bom funcionamento das Unidades Universitárias; d) opinar, quando seja consultada pela Mesa Executiva, sobre o quadro de pessoal e seus salários, e formular sugestões para a modificação e atualização dos mesmos, encaminhando as sugestões ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, por intermédio da Mesa Executiva; e) emitir opinião dirigindo-se ao Reitor por intermédio da Mesa Executiva, sobre as representações interpostas contra os atos administrativos de qualquer dos Diretores.

B — As Comissões Diretivas, em número de três, cada uma delas encarregada da coordenação superior dos Institutos Centrais, das Faculdades e das Unidades Complementares e integradas respectivamente pelos Diretores dessas Unidades Universitárias. Reunindo-se ordinariamente uma vez ao mês, a cada uma dessas Comissões Diretivas compete: a) orientar o funcionamento das Unidades Universitárias que nela se encontram representadas; b) eleger, bienalmente, e por maioria de votos, o Coordenador Geral que presidirá seus trabalhos; c) aprovar os planos de trabalho, as respectivas previsões de custo dos Conselhos Departamentais e unificá-los para enviá-los à Mesa Executiva.

C — Os Conselhos Departamentais que são as assembléias dos chefes de Departamento de cada Unidade Universitária, presidida pelos respectivos diretores, e nas quais se integram, com direito de voz e voto, dois representantes dos estudantes das respectivas Unidades Universitárias, um dos cursos de graduação e outro dos cursos de pós-graduação, se reúnem uma vez por mês, ordinariamente, e a eles compete: a) orientar o funcionamento

da respectiva Unidade Universitária; b) aprovar os planos de trabalho e as respectivas previsões de custo; c) supervisionar a execução dos programas de trabalho dos Departamentos, procurando elevar constantemente o nível de ensino e de investigação; d) eleger, anualmente, o Diretor da Unidade Universitária respectiva, que presidirá seus trabalhos.

III — Órgãos de direção e supervisão da Universidade, que são:

A — A Reitoria, que é o órgão central executivo da Universidade e está representada na pessoa do Reitor, que é também o Presidente da Fundação Universidade de Brasília. Pode o Reitor exercer o direito de veto, parcial ou total, sobre resoluções de quaisquer órgãos colegiados da Universidade; pode, também, reexaminar *ex officio* ou através de recurso, os atos ou decisões dos órgãos não colegiados da Universidade. Ao exercer o Reitor, o direito de veto, convocará, concomitantemente, por ato próprio, em prazo de trinta dias, a sessão extraordinária do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, para apreciação das razões do veto, submetendo ao Conselho Diretor as informações que tenham sido dados pelo órgão colegiado no qual se originou a resolução vetada; o rechaço do veto do Reitor pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília convalida a Resolução (Art. 47.º e §). O Vice-Reitor, que substitui o Reitor, é o chefe da Secretaria da Mesa Executiva, preside as sessões dos órgãos colegiados da Universidade, na ausência do Reitor, dirige o serviço de extensão universitária da Universidade, preside a Câmara dos Decanos e convoca a sessão extraordinária das Congregações de Carreira.

B — Os Coordenadores Gerais, em número de três, respectivamente, dos Institutos Centrais, das Faculdades e das

Unidades Complementares, eleitos bianualmente pelas Comissões respectivas;

C — Os Diretores e Chefes de Departamentos;

D — A Mesa Executiva é presidida pelo Reitor ou Vice-Reitor e composta também pelos três Coordenadores Gerais dos Institutos Centrais, das Faculdades e das Unidades Complementares, e se reúne semanalmente. A ela compete: a) estabelecer a agenda de trabalho e a ordem do dia das sessões do Conselho Universitário, dando-as a conhecer com dez dias de antecipação; b) coordenar a elaboração dos planos de trabalho da Universidade e submetê-los à aprovação do Conselho Universitário; c) preparar o orçamento dos gastos da Universidade visando à consecução de suas finalidades; d) relatar e encaminhar ao Conselho Universitário as proposições aprovadas pela Câmara dos Diretores, pela Câmara dos Decanos e pela Câmara dos Delegados Estudantis; e) transmitir ao Conselho Universitário, com parecer, os informes de suas Comissões permanentes e Especiais; f) coordenar o funcionamento da Universidade visando à consecução de seus objetivos; g) esforçar-se pelo cumprimento correto das decisões do Conselho Universitário (Arts. 50 e 51).

A direção desse sistema de órgãos normativos, de coordenação e de mando da Universidade de Brasília é o Conselho Universitário, que é a autoridade suprema em matéria didática, técnico-científica, acadêmica e disciplinar. Sua estrutura e sua competência diferem, fundamentalmente, da estrutura e da competência do modelo de Conselho Universitário geralmente em funcionamento nas demais Universidades brasileiras.

Sob a direção da Mesa Executiva, que funciona como seu órgão permanente, o Conselho Universitário se reúne, ordinariamente, duas vezes ao ano — com motivo da abertura dos cursos do primeiro semestre e do encerramento dos cursos do segundo semestre — e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo Reitor, pelo Vice-Reitor quando exerce a Reitoria, ou por decisão aprovada por dois terços dos votos dos

membros da Câmara de Decanos, da Câmara dos Delegados Estudantis, ou por maioria absoluta de votos da Câmara de Diretores.

Integram o Conselho Universitário os membros da Mesa Executiva, os Diretores das diversas Unidades Universitárias, que compõe a Câmara dos Diretores; os Delegados estudantis, respectivamente para estudos graduados e pós-graduados de cada carreira, que compõem a Câmara dos Delegados Estudantis; e dois representantes, eleitos anualmente, entre o pessoal técnico e administrativo. A ele compete:

- A — Aprovar e reformar seu Regulamento Interno, por proposta da Mesa Executiva;
- B — Propor, por intermédio do Reitor, ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília (órgão de manutenção da Universidade), a modificação dos Estatutos da Universidade;
- C — Aprovar, na segunda sessão ordinária de cada ano, o plano de atividades docentes, de estudo e de investigação para o exercício seguinte, como programa geral de trabalho da Universidade;
- D — Criar ou suprimir, por proposta do Reitor, aprovada pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, Unidades Universitárias, assim como aprovar ou modificar os respectivos regulamentos;
- E — Estabelecer os títulos e graus acadêmicos e profissionais que a Universidade outorgará, de acordo com o Regulamento de Títulos e Graus e o Regulamento de Revalidação de Estudos;
- F — Determinar anualmente, por proposta da Mesa Executiva, os postos vacantes para Professor Titular;
- G — Aprovar os Regulamentos e Regimentos previstos nos Estatutos da Universidade, que lhe sejam enviados pela Mesa Executiva;

- H — Tomar conhecimento, em última instância, dos recursos interpostos contra as penas disciplinares impostas pelo Reitor, conforme o Regulamento Disciplinar da Universidade;
- I — Deliberar sobre as proposições aprovadas pela maioria dos membros da Câmara dos Decanos, da Câmara dos Delegados Estudantis ou da Câmara de Diretores, que lhe sejam submetidas pela Mesa Executiva, acompanhado de informe;
- J — Outorgar o título de *Doutor Honoris Causa*, de professor *Honoris Causa* e de Professor Emérito;
- L — Aprovar os Regulamentos das seguintes Comissões Permanentes e designar seus membros: a) Mestría e Doutorado; b) Regulamentos; c) Títulos, Graus e Revalidações; d) Carreiras de Magistério; e) Difusão e Intercâmbio Científico;
- M — Designar as Comissões Especiais para estudar e dar opinião, na sessão seguinte, sobre qualquer assunto específico de interesse da Universidade.

Do ponto de vista docente, de trabalho de investigação e assessoramento da Universidade, a unidade básica do sistema são os Departamentos, cada um deles constituído, pelo menos, de cinco professôres de um mesmo campo de especialidades, desde o nível de professor titular ao nível de professor assistente (Arts. 54 a 61). Integrados administrativamente numa das Unidades Universitárias, e projetadas em obediência ao princípio de não duplicação de órgãos, de pessoal e de equipamentos materiais no mesmo campo de ensino e de investigação, os Departamentos prestam serviços docentes e de investigação para tôda a Universidade e desenvolvem suas atividades junto aos estudantes de qualquer carreira, cujo *curriculum* exija ou recomende cursos de graduação ou de pós-graduação em suas especialidades respectivas. Dêsse modo, constituem a unidade operativa básica da estrutura universitária, representando êste um dos maiores progressos já realizados no ensino

superior brasileiro, que ainda tem a figura do catedrático como a autoridade única e todo-poderosa.

Para que se possa fazer uma idéia do progresso que isto representa, convém fixar-se no exemplo, já tantas vêzes mencionado, e que pode ser aplicado a qualquer outra disciplina, do que ocorre em qualquer universidade Brasileira em relação ao ensino de Química. Se em tal Universidade há Faculdades e Escolas Superiores de Medicina, Farmácia, Odontologia, Ciências, Engenharia Civil, Engenharia Eletromecânica, Veterinária e Zoologia, Agronomia, etc., isso quer dizer que tal Universidade terá, pelo menos, trinta professôres catedráticos de Química, cada um dêles isolado em seu pequeno e, na maioria das vêzes, decorativo laboratório, alguns dêles dando aulas para dois ou três alunos e ainda pior, todos lutando contra todos por fundos materiais e prestígio para conseguí-los. Além dessa onerosa e anticientífica multiplicação de pessoal e de equipamentos materiais para o ensino de uma mesma disciplina dentro de uma mesma Universidade, o sistema de catedráticos motiva outros problemas, não menos graves, de que podem tomar-se como exemplos, entre outros, o baixo nível do ensino e a falta de estímulo na formação de novos quadros de ensino e de investigação que se encontram impedidos de progredir ante a autoridade onipotente do catedrático.

O sistema departamental instituído pela Universidade de Brasília, embora possa não ser o melhor, foi a melhor solução encontrada para procurar corrigir os erros e evitar os problemas motivados pelo sistema de catedráticos das demais Universidades brasileiras. Algumas delas, como a do Estado do Ceará, já evoluíram para um nôvo sistema, ou, pelo menos, para uma solução de compromisso entre os dois sistemas, devido ao efeito que provocou o exemplo da Universidade de Brasília.

Além de um número mínimo de cinco professôres, cada Departamento deve ter um representante dos candidatos inscritos em cursos ou programas de Mestria e de Doutorado, com direito a voz e voto. É da competência de cada Departamento elaborar seu plano de trabalho semestral, a previsão de seus gastos e o programa de atividade de cada um de seus membros, de acôrdo com as necessidades dos cursos e dos programas de investigação e de assessoramento; subministrar os cursos de especialidade, de acôrdo com os *curricula* e programas aprovados

pela Congregação de Carreira pertinente; propor à autoridade universitária competente a admissão ou supressão de seu pessoal docente e técnico; cuidar da boa conservação e utilização das bibliotecas, dos laboratórios, dos equipamentos materiais e dinheiro a seu cargo; elaborar o material didático próprio dos respectivos cursos e estabelecer as condições de ingresso dos estudantes aos cursos de pós-graduação em sua especialidade.

No interesse de que o sistema departamental possa funcionar e atender plenamente a seus objetivos, a Universidade de Brasília criou, por seus Estatutos, a Carreira do Magistério (Arts. 72 a 79), cujo Regulamento deve obedecer às seguintes normas e princípios:

1 — A carreira do Magistério compreende os postos de Professor Assistente, Professor Associado e Professor Titular, cujos salários observarão, respectivamente, a proporção de 10, 12 e 14, e serão pagos nas seguintes bases previstas no respectivo contrato de trabalho: 100% para a dedicação total, com 40 horas de trabalho semanal; 50% para meia-jornada, com 20 horas de trabalho semanais, e 25% para a dedicação parcial, com um mínimo de 10 horas semanais de trabalho.

Os professôres ou técnicos que estejam à disposição da Universidade, quando recebam qualquer pagamento em dinheiro de uma repartição pública a que estejam vinculados, sômente poderão receber da Universidade a diferença entre êstes pagamentos e o salário previsto para o respectivo pôsto, conforme as condições e o horário de trabalho que efetivamente cumprirem.

2 — Os professôres assistentes são admitidos na Universidade mediante proposta do respectivo Departamento, com opinião fundamentada sôbre o *curriculum vitae* do candidato e no qual esteja comprovado:

- A — Tem curso superior no qual se dê a disciplina respectiva, obtida no máximo há dez anos, e ter exercido o magistério superior nos últimos dois anos, ou uma atividade intelectual ou científica devidamente publicada que ateste qualificação intelectual equivalente ao grau de Mestre;
- B — Ter o grau de Mestre, obtido na Universidade de Brasília ou o mesmo grau ou grau equivalente de outra Universidade.

O professor assistente tem um prazo sem prorrogação de três anos a partir de sua admissão, para obter o grau de Doutor da Universidade de Brasília ou a revalidação do mesmo grau, ou de grau equivalente obtido em outra Universidade; seu contrato cessará de pleno direito se uma dessas condições não fôr cumprida.

3 — O Professor Associado é admitido por proposta do respectivo Departamento, mediante opinião fundamentada sobre a formação universitária do candidato, em que se demonstre:

- A — Experiência de magistério superior e atividade intelectual ou científica, devidamente publicada, ao nível de doutorado da Universidade de Brasília;
- B — ou ter grau de Doutor, obtido pelo menos depois de um ano de trabalho na Universidade de Brasília, como Professor Assistente.

O Professor Associado, admitido conforme as condições estabelecidas no item A, em um prazo sem prorrogação de dois anos para obter o grau de Doutor da Universidade de Brasília ou a revalidação do mesmo grau, ou de grau equivalente, obtido em outra Universidade.

4 — Passados cinco anos de haver obtido o grau de Doutor pela Universidade de Brasília, ou a revalidação do título equivalente de outra Universidade, com emissão do respectivo diploma, o Professor Associado pode pedir a apreciação de seu *curriculum vitae* para a obtenção do grau universitário e do posto de Professor Titular, mediante concurso de títulos e provas e de conformidade com as condições estabelecidas no Regulamento da Carreira do Magistério.

5 — Os postos disponíveis de Professor Titular são declarados anualmente pelo Conselho Universitário, por proposta da Mesa Executiva.

6 — É assegurada a completa igualdade para efeitos didáticos, entre o Professor Associado e o Professor Titular, garantida a êste último, em forma vitalícia, sem prejuízo de seu submetimento ao respectivo Departamento para as atividades docentes e de investigação.

Do ponto de vista do ingresso de estudantes e do regime didático, a Universidade de Brasília trouxe algumas contribuições inovadoras dignas de atenção. A primeira delas diz respeito ao exame vestibular para a Universidade.

O exame vestibular para a Universidade é, por assim dizer, o centro de nossa problemática universitária, precisamente por ser o problema que melhor manifesta o caráter aristocrático e decorativo que predomina em nosso ensino superior. Não se trata aqui de discutir se a Universidade deve continuar sendo uma instituição de minorias selecionadas, de pequenas elites, ou deve transformar-se para atender as exigências de uma sociedade de grandes massas, como o é o Brasil atual. Não se trata de discutir se o estudante-massa provoca a queda do nível de ensino ou se os que ensinam buscam esta desculpa como única possibilidade de resguardar o caráter de elite da Universidade. A nosso modo de ver, êsses são falsos problemas cuja discussão ainda não foi devidamente feita. Esta não é, entretanto, a melhor oportunidade para levá-la a cabo. Por agora, do que se trata é somente de destacar a incapacidade de nosso sistema de ensino superior para atender as exigências mínimas das próprias classes dirigentes, no sentido de dotá-las dos quadros que elas necessitam. O apressado processo de mudança da sociedade brasileira repercute em todos os setores da vida nacional, exceto no nosso sistema de ensino superior, a julgar pelas pouquíssimas provas de sensibilidade que oferece à mudança. Para êste sistema, salvo uma ou outra exceção considerada como manifestação de pioneirismo, tudo segue como há trinta anos, o que equivale a dizer como há cem anos; a mesma educação deslocada no espaço e no tempo, meramente ilustrativa, o que se comprova muito bem com as porcentagens de inscrições nos cursos superiores, nos quais segue a frente a de Direito, com 23,8% e Filosofia e Letras, com 22,6%. E mais: dos 16.893 estudantes que terminaram os cursos em 1960, 3.274 saíram das escolas de Direito e 1.000 dos cursos de Letras, enquanto sob o item excessivamente geral de Engenharia não chegam a 1.500 os profissionais de várias especializações tecnológicas. Porém, apesar disto, as Faculdades e Escolas Superiores seguem limitando excessivamente o número de inscrições no primeiro ano; e o que é pior, algumas delas chegam ao cúmulo de admitir menos estudantes do que prevê o limite de ingressos: Escolas

de Engenharia, como a do Estado da Bahia, entre outros exemplos, se mostravam orgulhosas pelo fato de admitir somente 6 ou 8 estudantes entre, aproximadamente, 300 que se apresentam ao exame de ingresso.

Duas desculpas igualmente insustentáveis são apresentadas para justificar essa situação anormal. A primeira é a de que o número de inscrições no primeiro ano é limitado necessariamente por força das limitações do pessoal e do material em cada Faculdade ou Escola Superior. Já não faz falta acrescentar que essas limitações são motivadas pela estrutura defeituosa e a má organização do ensino na maioria de nossas Universidades, erro e defeito que a Universidade de Brasília está se propondo corrigir. A segunda desculpa consiste em afirmar que os candidatos preparados pelas escolas secundárias apresentam um nível inferior ao exigido pela Universidade. Como se nossas Universidades fôssem tão penosamente mantidas pelo povo brasileiro para receber candidatos preparados por outro ensino secundário que não o nosso; como se o nível de ingresso na Universidade brasileira não devesse guardar correspondência íntima com o nível da escola secundária brasileira. Para ir ao fundo do problema: como se as perguntas rebuscadas feitas nos exames vestibulares, às quais a maioria dos próprios professores não é capaz de responder, fôssem a melhor maneira ou a menos ineficaz de indicar o nível dos candidatos.

O exame vestibular na Universidade de Brasília é um diagnóstico do curso secundário que o candidato fez. É uma prova única para todos os inscritos na qual eles devem indicar duas opções de formação profissional e responder a: 1) série de perguntas correspondentes a cada uma das disciplinas do curso secundário; 2) um teste de aptidões gerais e um teste vocacional, simplesmente indicativos complementares ao desenho do perfil do candidato. Já dado o diagnóstico e feita a distribuição segundo as opções, se realiza uma entrevista com os classificados, a fim de completar as informações ou sugerir outra opção, orientar em como escolher os cursos que desejam frequentar e explicar o sistema de funcionamento da Universidade. Esta prova única é cuidadosamente preparada depois de todo um trabalho de levantamento de dados e análises de questionários preliminares; a responsabilidade de todo êsse trabalho cor-

responde a uma equipe de professores e de técnicos do Centro Integrado do Ensino Médio da Universidade de Brasília. De acordo com este sistema, o candidato, embora apresente deficiência em uma ou duas disciplinas que não são consideradas fundamentais à formação profissional que escolheu, pode ser admitido na Universidade, se o seu nível nas demais disciplinas lhe permita obter a classificação. Nesse caso será automaticamente inscrito num curso de recuperação da disciplina em que se revelou deficiente, devendo superar a deficiência num prazo indicado pelos responsáveis do curso, sob pena de ser cancelada sua admissão condicional. Ao estudante condicionalmente admitido, a Universidade impõe limitações no que se refere ao número de cursos a assistir, enquanto se encontra na fase de recuperação.

Além dos estudantes regulares admitidos mediante classificação no exame de ingresso, a Universidade admite também "estudantes especiais" que se inscrevem para assistir as aulas de uma única disciplina de qualquer de seus cursos. A estes não se exige a menor formalidade, nem a comprovação de haver assistido à escola primária, devendo apenas demonstrar ante o Departamento respectivo que têm conhecimentos suficientes para seguirem com proveito as aulas a que desejam assistir. Têm os mesmos direitos e os mesmos deveres dos estudantes regulares e se cumprem as exigências pertinentes à disciplina receberão, da mesma maneira que os estudantes regulares, o mesmo certificado e o mesmo crédito correspondente. Dez por cento das inscrições de cada disciplina devem ser reservadas para os estudantes especiais. Mais de um crítico da Universidade de Brasília advertiu que por esta porta larga e democrática dos "estudantes especiais", a Universidade terminaria vendo simples pedreiros assistir a seus cursos de construção civil. O que nos estranha é pensarem que não tenha sido precisamente para isso que ela abriu as suas portas.

Em vez do ano escolar, como é característico das demais Universidades brasileiras, o período letivo da Universidade de Brasília é o semestre, e dentro deste os cursos e os trabalhos escolares são efetuados ao longo de 16 semanas ou 96 dias. Isto significa a possibilidade de intensificar e condensar os estudos, num ritmo que está de acordo com as atuais exigências da sociedade brasileira. Significa para o estudante da Universi-

dade de Brasília a possibilidade de fazer num ano o que em outra Universidade levaria dois. Ou de fazê-lo melhor no mesmo espaço de tempo.

O sistema de ano-série obrigatório, comum às Universidades brasileiras, foi substituído na de Brasília pelo sistema de confiança no aluno: de acôrdo com êsse sistema, o estudante pode organizar livremente seu programa de trabalho em cada semestre, até completar, dentro dos prazos mínimos exigidos, a obtenção do certificado, diploma, título ou grau que se propõe. O número máximo de disciplinas no qual o estudante pode solicitar inscrição, tendo em conta a obtenção do crédito, é de 3 por semestre. Contudo, podem os professores orientadores e os Departamentos aprovar programas de trabalho mais amplos, em casos considerados excepcionais.

Êstes são os princípios básicos da estrutura e do funcionamento da Universidade de Brasília, que é um projeto em processo de implantação. É uma experiência que está sendo cotidianamente comprovada, revista, ajustada. Alguns erros já foram cometidos, muitos seguem sendo cometidos e outros serão cometidos no futuro. Êste é talvez o primeiro dos direitos que reclamam os professores de Brasília, o direito de errar. Sem êle sempre será difícil fazer alguma coisa que valha a pena.

Apesar de ser uma experiência ainda em sua fase inicial, a Universidade de Brasília está produzindo um efeito irreversível de demonstração sôbre todos os setores de ensino universitário brasileiros. Isto levou a que o próprio Ministro da Educação sugerisse às Universidades uma política de reforma progressiva. Com êste fim, já em 1962, e depois em 1963, o ministro reuniu professores de várias Universidades brasileiras em simpósio sôbre a Organização universitária, sôbre o exame vestibular para as Universidades, sôbre estrutura e organização das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e sôbre a organização do estatuto do professor universitário. Convocado na qualidade de representante da Universidade de Brasília, o autor participou dêsses simpósios e, em todos êles, viu seus colegas coincidirem por unanimidade com a necessidade de reformar a estrutura e o funcionamento do ensino universitário brasileiro, que já não poderia seguir inalterável estando em marcha a experiência de Brasília. Os documentos elaborados nesses simpósios convocados e organizados pela Direção de Ensino Superior

do Ministério da Educação produziram algum efeito, principalmente naquelas Universidades — como as de São Paulo, Ceará e Recife — em que a mentalidade tradicional se achava em minoria temporal ou sujeita a uma pressão irreversível do movimento nacional pela reforma da Universidade brasileira.

Agora, embora episódicamente, a Universidade de Brasília e as demais Universidades brasileiras se encontram ameaçadas. Aquela mentalidade retrógrada e antinacional, que tanto havia obstaculizado a expansão e o desenvolvimento da Universidade brasileira, domina agora o país, por força de um golpe de estado que se caracteriza pela violência e pelo terror jamais antes exercido de forma tão brutal em toda nossa história. Como todas as ditaduras de caráter fascista, seu ódio se vira primeiramente contra o povo e contra as fontes de criação de cultura; principalmente contra as Universidades, seus professores e seus estudantes; especialmente contra a Universidade de Brasília, da qual muitos professores foram destituídos, outros foram presos, outros se encontram asilados, e as salas de aula foram ocupadas por policiais ou espiões militares, e a Universidade submetida à intervenção militar. O ódio à cultura e às fontes de criação da vida nacional é inerente à própria essência do fascismo. Resta saber se esse ódio é capaz de liquidar a essência da Universidade, que é seu amor à cultura e à liberdade. Esperamos que não o seja, porque confiamos em que as Universidades e os professores brasileiros receberão o apoio e o estímulo de seus irmãos e colegas de todo o mundo.

APÊNDICE II

A Ex-Universidade de Brasília. Significação e Crise

NÃO EXISTIU no passado brasileiro da Colônia ou do Império e, mesmo, da República Velha uma tradição universitária entre nós. Ao contrário do Império Espanhol, onde, ainda no primeiro período colonial, muitas universidades foram criadas e até mesmo no primeiro século da colonização, o século dos descobrimentos, o ensino superior no Brasil colonial limitou-se aos seminários e aos colégios dos jesuítas, outra qualquer formação leiga demandando, pois, ser procurada além-mar, Coimbra, Paris, Louvain, Montpellier sendo as universidades européias que mais atraíram os *filius familias* brasileiros que reclamavam instrução leiga além daquela que pudesse ser proporcionada pelos colégios jesuíticos e outros cursos secundários depois existentes nas principais cidades.

Foi somente com a transferência da sede da monarquia portuguesa para o Brasil como conseqüência das guerras napo-

leônicas, e para efeito de gozar aqui, a côrte, dos refinamentos intelectuais a que estava acostumada na metrópole, que teve início o ensino superior leigo e profissional entre nós com a fundação das Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio e da Academia Militar.

Nem com a independência, porém, chegou-se a criar uma universidade, como fôra o sonho de ilustres brasileiros da época. O primeiro imperante e o segundo limitaram-se sempre à criação de unidades universitárias isoladas, tais as duas faculdades de Direito — a de S. Paulo e a de Olinda — suscitadas para demanda de juristas e administradores decorrente das ingentes tarefas organizatórias da novel nação independente.

O exemplo dos dois monarcas frutificou adiante, quer por obra dos governos posteriores, quer por parte da iniciativa privada que, aqui e acolá, fazia surgir mais uma Faculdade de Direito, de Engenharia ou de Belas-Artes.

Quando, primeiro em tentativas nada inovadoras e pouco significativas, nos anos vinte no Rio e em Minas Gerais, e, após a revolução de 30, em São Paulo (1934) e no Rio de Janeiro (1935) e, em seguida, em quase todos os Estados criaram-se as primeiras universidades oficiais brasileiras, elas não passaram da confederação de faculdades isoladas, então agregadas por efeito de lei a uma universidade. Se alguma exceção pode ser notada é na Universidade do Distrito Federal com a criação de uma Faculdade de Educação e uma de Ciências e outra de Filosofia e Letras, um Instituto de Arte e uma Faculdade de Economia Política e Direito, e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, para cuja fundação foram trazidos da Europa numerosos e renomados mestres. A Universidade do Distrito Federal, que nascia em 1935 de modo tão promissor, e que lançava no mundo cultural brasileiro nomes que depois se afirmariam como dos mais expressivos de nossa vida intelectual, tais um Gilberto Freyre, um Artur Ramos, um Anísio Teixeira, um Hermes de Lima, um Alcides da Rocha Miranda, um Prudente de Moraes Netto, logo foi vítima do ambiente político que preparava a ditadura do Estado Nôvo, como suspeita de ser portadora de germens de subversão da ordem social, que a vida posterior de homens como os que acima citamos como alguns de seus fundadores iria, por inteiro, desmentir, sem que, porém, isso tivesse a fôrça de fazer

reviver, durante tantos anos, aquela que foi a primeira esperança autêntica da Universidade brasileira.

Um doloroso depoimento da atmosfera de equívocos e incompreensões que cercou, na sua curta vida de pouco menos de um ano, essa promissora Universidade do Distrito Federal está consignado no prefácio que Anísio Teixeira escreveu para o livro pioneiro de Artur Ramos, *Introdução à Psicologia Social*, livro que, aliás, resultara de um curso da UDF. Neste prefácio, escreve Anísio Teixeira: "o livro dá, com efeito, a medida de Artur Ramos e a medida da Universidade do Distrito Federal. Um professor jovem e pouco conhecido ia reger, pela primeira vez, na menor e mais jovem Universidade do Brasil, uma cátedra de fronteira no campo dos conhecimentos humanos da época. O curso inaugural vai de julho a dezembro de 35. E o livro é escrito, logo depois, em três meses, entre 3 de fevereiro e 10 de maio de 1936. Aos que se lembram do que foram êstes meses no Rio, depois do levante militar de novembro de 35, bem se pode ver que o autor se apressara por deixar um testemunho do muito que fôra feito naqueles seis meses criadores da UDF, ameaçados já de destruição pela inepta atmosfera que atingiu o jovem centro de estudos superiores."¹

Afora essa experiência, assim tão precocemente frustrada pela situação política nacional, então refletindo a conjuntura internacional, que exibia a ascensão do nazi-fascismo na Europa e no mundo, e a solução eclética da Universidade de S. Paulo, que agregava faculdades preexistentes e criava, de modo realmente inovador, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, convocando ilustres especialistas europeus para inaugurar aquelas cátedras nas quais não tínhamos, no País, uma razoável tradição acadêmica, as demais universidades brasilei-

¹ É realmente de pasmar a semelhança do que descreve aqui o grande educador, com o que, trinta anos após, tivemos a oportunidade de viver em outra Universidade do Distrito Federal, a Universidade de Brasília. Quando o aceso da crise que concluiu por destruir a Universidade de Brasília, tivemos o cuidado de comprovar experimentalmente essa pasmante semelhança, ao lermos para estudantes e professores da UNB que então nos visitavam, com o cuidado de suprimir ou alterar datas, é óbvio, êsse e outros trechos dêsse prefácio de A. Teixeira, e quantos não já o conheciam antes foram unânimes em supor tratar-se da crise que então vivíamos, em outro Distrito Federal, trinta anos após...

ras não passaram de uma lei que veio a congregar faculdades já existente, isoladas e ciosas de seu isolamento (geralmente confundido com autonomia), não passando, pois, muitas vezes, de "reitorias montadas para serviços centralizados de orçamento e administração, para atos solenes de abertura e encerramento do ano letivo e para o debate, ainda tímido, sobre a inviabilidade da própria estrutura e a necessidade de proceder-se à reforma universitária".¹ De realmente universitário pouco têm as nossas universidades, e êsse pouco é geralmente conquista penosa da pertinácia e dedicação de alguns poucos investigadores, quando isso se casa com o mecenato de alguns reitores todopoderosos em suas universidades. Algo, pois, que se faz malgrado a estrutura e apesar dela, e que não pode deixar de ficar moralmente marcado como fruto de um favor especial e provavelmente injusto para com outros casos análogos e não convenientemente apoiados, como, aliás, é fatal em todo mecenato.

As faculdades profissionais agregadas ou, melhor, conferidas por lei numa universidade brasileira qualquer, trazem da origem, marcas individuais que anulam sua possibilidade de convivência útil com o todo universitário. Muitas dessas faculdades estão ainda muito próximas de um começo como instituição particular mantida por esparsas e modestas dotações governamentais e módicas anuidades cobradas de seus alunos. É evidente que, em tais limitações financeiras, seus professores não puderam viver da função magisterial, a ela dedicando-se de modo exclusivo ou sequer primacial.

Aliás, como profissionais liberais, na maioria dos casos bem sucedido, jamais puderam pensar em tal dedicação exclusiva, mas, ao contrário, mesmo após a federalização de suas faculdades, seus interesses estão todos investidos na continuidade de um sistema de remuneração modesta e ocupação mínima (apenas três aulas-conferência semanais e nenhuma outra atividade na faculdade sendo o comum). Isso canonizou o sistema e, com êle, o modesto pagamento do professor universitário entre nós. E nem se pode dizer que êsse modesto pagamento é fruto de um desprestígio social de classe, pois graças a êsse sistema de dedicação parcial, integram a classe a fina flor da elite dirigente

¹ Darcy Ribeiro, *Universidade de Brasília*, ed. do Ministério de Educação e Cultura, Brasil, 1962, pág. 3.

do País, raro sendo o político, o banqueiro, o administrador, o profissional liberal de alto mérito e larga influência no seu meio, que desfrute também de uma posição universitária, quer esteja em atividade ou em continuadas e sucessivas licenças. Nesses casos, a cátedra universitária é, assim, por fatalidade, não um emprêgo, mas um "gancho", algo que menos remunera financeiramente do que mediante o prestígio que pode agregar, como uma coroa de loiros, a uma trajetória brilhante na advocacia, na medicina, na política, nos negócios, na administração; na vida profissional, enfim.

De tal modo que, hoje, o salário de um professor catedrático dêse tipo clássico, não chega para a manutenção e limpeza da casa palaciana em que reside ou para pagamento da respectiva criadagem. Isso dá a tônica da situação, e vale como demonstrativo do quanto de tempo e energias pode uma dessas pessoas fazer reverter em benefício da função universitária que detém. Não fôsse a valia social do pôsto e o prestígio que reflete, e a dose de dedicação seria exatamente proporcional à compensação financeira. Seria injusto dizer que assim é, pois, no sentido oposto, atuam além daquele salário — prestígio antes referido — que tem evidente repercussão financeira na profissão liberal paralela e dominativamente exercida — os pendoros vocacionais de algumas dessas pessoas realmente excepcionais — não há negar! — realmente capazes de fazer bem e, por vêzes, muito bem, várias e diferentes coisas ao mesmo tempo.

Se o fenômeno antes descrito é dominante nas grandes faculdades tradicionais, aquelas que desfrutam do prestígio das grandes profissões — Direito, Medicina, Engenharia —, é óbvio que elas só aceitam a agregação legal a uma nova universidade se êsse fôr o regime comum à mesma. É óbvio também que êsse ar contratual não ficará patente. Como sòmente conhecem êsse regime que, aliás, casa-se com o sistema de sua vida profissional como uma luva, êsse será, fatalmente, o regime tanto de trabalho como de remuneração nas demais faculdades, menos prestigiosas e, talvez, mais jovens, quicá; mesmo criadas pela própria lei que institui a Universidade. Também na Faculdade de Filosofia, na de Arquitetura, na de Belas-Artes, na de Veterinária, na de Agronomia, na de Enfermagem, Nutrição, Biblioteconomia, etc. . . . a tôdas as faculdades estende-se o sistema,

e isso não apenas no plano regional de cada universidade, mas, nacionalmente, já que o sistema burocrático é, no caso, federal. E, assim, está feita a ficção: no plano interior da Universidade, o professor de Direito Comercial, também advogado e banqueiro, o professor de Clínica Médica, também exitoso profissional e proprietário de uma cadeia de hospitais particulares, o professor de Resistência dos Materiais, também engenheiro e industrial, fazem de conta que vivem do mesmo salário do professor de Filologia Românica, de Filosofia Grega, de Antropologia, de Química Analítica ou de História Medieval. Só que para êstes últimos a ficção é uma crua realidade... Realidade que nem o sistema oficial do tempo integral poderá abrandar, pois tal sistema tem por teto apenas a duplicação do salário base, o que equivale à acumulação de dois postos universitários, faculdade constitucional que é geralmente preenchida por aqueles professôres do tipo clássico e dominante, sendo que, duas cátedras, naquele regime acima referido, longe de ocupar sua vida, como ocorre no sistema de tempo integral, constituem apenas a duplicação de um aderço socialmente prestigioso e útil, em nada impediende das outras atividades profissionais realmente dominantes, porque incomparavelmente mais compensadores.

O preço de tal ficção é, aparentemente, módico, já que sua produtividade não é sequer apurada, daí que a contrafação possa ser multiplicada de maneira assustadora. O governo brasileiro mantém, hoje, vinte universidades federais e mais duas outras universidades organizadas sob forma de fundação mas, por lei e, na verdade, sustentadas por dotações orçamentárias da União, tanto como as federais. E já são muitas as unidades universitárias e até mesmo, universidades mantidas pelos governos estaduais.

Um tal regime de trabalho e remuneração não poderia estimular uma autêntica vida universitária e a conseqüente produção cultural que seria de esperar de um tão largo número de instituições acadêmicas oficiais.³ É porisso que o sistema uni-

³ Embora restrinjamos aqui a análise às universidades públicas ou oficiais, não é melhor mas bem ao contrário, a situação das universidades particulares, quase tôdas elas católicas e funcionando mais à base do idealismo de seus professôres, na maioria dos casos também professôres das universidades oficiais.

versitário brasileiro oficial pode ser visto, do ângulo de uma percuciente análise sociológica, antes como um mecanismo de manutenção e cooptação das classes médias do que como um sistema de eficaz produção acadêmica. Aqui, a função latente supera a explícita, e aquela, não há negar, é rigorosa e eficientemente exercida, o clientelismo sendo a nota peculiar que o denuncia e revela.

Da origem de faculdades isoladas, as nossas unidades universitárias, tanto as que antecederam como as que sucederam a criação das respectivas universidades, vivem seu tirocínio acadêmico em completo isolamento das demais unidades da mesma universidade. Cada unidade tem de encontrar os meios próprios de atender, por exemplo, às necessidades de seu currículo acadêmico sem o menor atendimento para cursos ou pesquisas que, nos mesmos âmbitos, estejam sendo acaso desenvolvidos em outras unidades.

A repercussão mais negativa e mais irracional desse isolacionismo é a ociosa multiplicação de cursos, pesquisas, pessoal, instalações e serviços, todos, em regra geral, e, por isso mesmo, deficientes. Aqui se patenteia o estilo perdulário e, pois, anti ou pré-industrial de nossa vida universitária, que, nesse ponto, é de uma gritante antieconomicidade só comparável à improdutividade resultante. O sistema das faculdades e institutos isolados determina, para ficarmos apenas num exemplo, que cada unidade onde uma dada disciplina científica integre o respectivo currículo tenha a necessidade de uma cátedra de tal disciplina. Essa disciplina, no caso de uma ciência natural, demandará um laboratório pelo menos de demonstração se não de investigação criadora. Por esse caminho, chegamos ao incrível resultado de uma universidade brasileira plenamente desenvolvida apresentar cerca de trinta cátedras de física ou de química. Não é possível supor, quando multiplicamos esse número já considerável pelo das universidades federais brasileiras, que o orçamento da União tenha tão inesgotáveis recursos, ao ponto de poder petrechar as universidades brasileiras de cerca de seiscentos laboratórios de física e outros tantos de química, por volta de trinta ou pouco menos para cada universidade. O resultado é que, na melhor das suposições, cada uma dessas cátedras está apetrechada apenas com um modesto laboratório de demonstração,

mas insuficiente para a investigação criadora à altura da ciência do século atual. Como lamentável consequência de tudo isso, temos expatriada a elite intelectual do País nos âmbitos da ciência natural e das matemáticas, pois dificilmente um brasileiro que obteve o Ph.D em ciência numa universidade européia ou americana terá condições de retornar ao nosso País, a menos que sua disposição patriótica o disponha a cortar, no ponto atual, sua carreira científica, a menos que esteja disposto a trocar a condição de cientista pela de professor de ciência, isto é: mero repetidor e divulgador da ciência já construída e não mais colaborador da ciência atual ou *in fieri*. Para tanto faltam, não apenas as instalações e os demais recursos de laboratório, mas as condições de estímulo, desde as salariais até as de emolumento e colaboração peculiares à equipe, que a cátedra isolada e isolacionista não tem condições de suscitar como o tem, por exemplo, o departamento. Dêsse modo, mantemos no exterior, ou melhor: condenamos ao exílio a elite científica do País; e nem sequer por algum motivo político, religioso ou ideológico, mas pelo simples fato de serem cientistas.⁴

Em face de um quadro tão pouco promissor, não seria de estranhar que a intelectualidade brasileira, especialmente a intelectualidade científica, desejasse aproveitar a rara oportunidade de fundação da nova capital do País para aí constituir uma verdadeira universidade, a primeira que, pelas condições de

⁴ O aqui afirmado não se trata de mera suposição apenas razoável ou possível. O nosso ilustre colega, prof. Roberto Aureliano Salmeron, eminente físico atômico que dirigia o conjunto dos Institutos de Ciência na Universidade de Brasília e que hoje se encontra novamente no *Centre Européen de Recherches Nucléaires de Genebra*, revelou-nos, nos primórdios da crise de nossa universidade e já prevendo e lamentando o desfecho negativo da mesma — que subia a cento e trinta o número dos cientistas brasileiros (matemáticos, físicos, químicos, biólogos e geólogos) de nível variável entre o doutoramento e a condição de professor titular, que viviam naquela então (junho de 1965) em universidades européias e norte-americanas, desejosos de retornar ao nosso país, atraídos pelas virtualidades da estrutura renovadora da Universidade de Brasília. O deplorável desfecho do caso da UNB não somente impediu a volta desses brasileiros como determinou o retorno ao exterior de numerosos cientistas nacionais e estrangeiros que aquela universidade já continha em seus corpos docente e técnico, inclusive o nosso ilustre informante e interlocutor de então.

absoluta limpeza de terreno propiciadas pela cidade nova surgida no Planalto Central, podia nascer como universidade, isto é: como um todo e não mera agregação de unidades já pre-existentes.

Como nova capital, Brasília demandava uma universidade. Como cidade planejada e artificialmente criada, ela exibia a condição de um total desvinculamento com a figura tradicional da universidade brasileira. Era, pois, o momento de reviver as esperanças da Universidade do Distrito Federal, e não foram poucos os que retornaram à maravilhosa aventura, agora já com cabelos e barbas brancas, mas com o mesmo idealismo dos jovens anos de 35. (Como não ter agora na retentiva a nobre figura de Alcides da Rocha Miranda na dolorosa reunião que tivemos com o reitor-liquidatário da UNB, enxugando uma lágrima furtiva que lhe escorria teimosa pela segunda Universidade do Distrito Federal, cuja morte então já se podia antecipar?!)

Surge, então, o plano de Darcy Ribeiro, resultante de uma série de reuniões e discussões de numerosos representantes dos vários setores da vida intelectual brasileira e sob o patrocínio do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais de que Darcy Ribeiro era, então, um dos coordenadores.

A estrutura pensada para a UNB, inspirada nas modernas universidades européias e americanas e num muito nítido compromisso com as demandas da vida real do País, baseava-se na integração de dois tipos de unidades votadas ao ensino e à pesquisa: Institutos Centrais e Faculdades.

Aos Institutos Centrais, destinados ao cultivo da ciência pura, das letras e das artes não aplicadas, cabia, além da elaboração da pesquisa fundamental nesses setores, ministrar os seguintes cursos:

a) cursos introdutórios de dois anos (quatro semestres) a todos os alunos da Universidade, objetivando dar-lhes a formação básica indispensável em cada um dos âmbitos do conhecimento a que os destinasse sua formação profissional a ser obtida nas faculdades;

b) cursos de bacharelado em quaisquer dos âmbitos específicos da ciência pura, das letras e das artes não aplicadas;

c) cursos de mestrado;

d) programas de doutoramento nos âmbitos acima deferidos.

Os Institutos Centrais inicialmente pensados foram em número de oito: Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras, Artes.

Todo aluno que ingressava na Universidade passava obrigatoriamente um período inicial de quatro semestres em algum ou alguns desses institutos, a depender do âmbito de formação básica que sua escolha profissional requeresse.

Dêsse modo se unificava o ensino e a pesquisa de cada uma das disciplinas básicas, evitando-se a multiplicação de pessoal, serviços, cursos, instalações e pesquisas que as faculdades estanques da universidade tradicional exigem.⁵

Na organização docente, o departamento integrado por Professôres Titulares, Professôres Associados, Professôres Assistentes, Assistente e Estagiários Instrutores, substituía, com vantagem, a estrutura tradicional da cátedra, isso, aliás, tanto nos Institutos Centrais como nas Faculdades.

A essa arrumação mais racional e econômica correspondia uma extraordinária flexibilidade nos currículos escolares. O regime do curso seriado de currículo único e fechado, comum nas universidades brasileiras, foi substituído, com extraordinários frutos, pelo sistema de créditos semestrais apenas regulados por uma série de pré-requisitos e coadjuvado por uma réplica brasileira do sistema inglês do tutorado, que foi a instituição do professor orientador.

Graças a tal sistema de créditos, o aluno que trabalha e tem, pois, num número limitado de horas disponíveis para o estudo podia melhor adaptar seu curso às suas reais possibilidades, escolhendo um número menor de disciplinas por semestre, dentro, sempre, dos limites máximos e mínimo estabelecidos pela Universidade, com a consequência de prolongar por mais um, dois ou três anos a sua formação universitária.

⁵ Também no plano de ciência aplicada e da tecnologia, que pelo regime da UNB cabia às Faculdades, a unificação dos cursos e pesquisas se fazia, graças à unificação das faculdades de âmbitos aproximados, tais como a Faculdade de Ciências Médicas, a Faculdade de Ciências Políticas e Sociais (Direito, Administração, Economia e Diplomacia) a Faculdade de Tecnologia, a Faculdade de Ciências Agrárias, a Faculdade de Comunicação de Massas (Jornalismo, Cinema, Rádio, Televisão etc...).

Outras expressões dessa flexibilidade eram a variedade de currículos e de opções, a facilidade com que o aluno, observadas as exigências de sua formação e as condições de seu vestibular, podia mudar de carreira, quer no período inicial do Instituto, quer, mesmo, no âmbito de cada uma das Faculdades e — *last but not least* — a instituição da disciplina de integração. Por disciplina de integração entendia-se toda e qualquer disciplina que não fizesse parte do currículo obrigatório de formação escolhido pelo aluno. Assim, o aluno de Direito, por exemplo, que escolhia uma disciplina de Artes ou de Biologia, estava cumprindo parte do programa de integração de todos os cursos que a UNB exigia, em número variado, de seus alunos, com o sadio objetivo de evitar a proliferação daquela espécie de “bárbaro vertical” de que falava Ortega y Gasset, referindo-se ao personagem surgido em nossa civilização como decorrência do tecnicismo industrial, aquele cientista bitolado que cada dia sabe mais — “quase tudo” — a respeito apenas de uma fatia muito estreita do real — “quase nada” —, a esse “sábio ignorante” que é o especialista. Tal inovação, de inequívoca significação cultural, é outro ponto básico da estrutura da UNB e que somente poderia ocorrer numa universidade que nascia como um todo, já que a própria proximidade física num *campus* universitário é, obviamente, condição para a realização dessa instituição renovadora, autêntico “ôvo de Colombo” da estrutura universitária, como, aliás, todas as outras grandes inovações postas em prática nos quatro anos incompletos de implantação e vida da UNB.

Segundo o plano original, os Institutos Centrais, que são a porta de entrada da Universidade, apenas começariam a funcionar em 1964. Os anos subseqüentes à instituição, por lei, da Fundação Universitária de Brasília (Lei n.º 3.998, de 15-12-61), seriam utilizados na organização e treinamento das equipes dos vários Institutos e Faculdades, na construção dos prédios e das instalações, e na compra do instrumental científico necessário. Entretanto, para atender a uma exigência de ensino superior em Brasília, e, mesmo, para facilitar a obtenção das verbas federais entre nós escassas e, pois, apenas destinadas a instituições já existentes e atuantes, e ainda para evitar a proliferação das “faculdades de faz de conta” que fatalmente fariam sua aparição em Brasília para atender à demanda local

de ensino superior, a UNB teve de antecipar suas atividades em dois anos, iniciando a 21 de abril de 1962, segundo aniversário de Brasília, os cursos-tronco de Direito-Economia-Administração, Letras Brasileiras e Arquitetura-Urbanismo, que constituíam, assim, o núcleo dos Institutos e Faculdades destinadas às Ciências Humanas, às Letras e às Artes. Ficaram só por iniciar mais tarde os âmbitos mais complexos e mais custosos das ciências naturais, já que também os estudos matemáticos se iniciaram em 62, para atender aos currículos de Arquitetura, Economia e Administração. Nesse sistema transitivo dos Cursos-Tronco, que envolviam uma relativa fusão do que depois seriam Institutos Centrais e Faculdades, já se punham em prática todos os princípios gerais da estrutura inovadora da UNB; a organização departamental, o currículo móvel à base da acumulação de créditos semestrais, a não duplicação de cursos e serviços docentes e de pesquisa, a obrigatoriedade das disciplinas de integração, o vestibular comum para todos os cursos, embora com exigências variáveis de habilitação em cada disciplina, conforme o seu peso para a formação profissional preferencial do candidato, etc. Apenas a separação dos dois anos básicos e dos demais de formação profissional ainda não se processava como viria a ser, mais tarde, nos Institutos de Faculdades. Tratava-se, pois, de uma organização provisória daqueles cursos profissionais de mais rápida e fácil implantação, já que não dependem tanto de instalações especiais e custoso instrumental científico.

Iniciavam-se paralelamente os cursos de graduação e os de pós-graduação nesses setores, já que, com os primeiros professores, a UNB admitiu norma estatutária, fazer o seu mestrado no período máximo de dois anos.

Os trabalhos de docência e pesquisa iniciaram-se e se desenvolveram num clima de excitante idealismo e criatividade. Malgrado o desconforto e os desacertos da transferência dos professores e suas famílias de uma cidade tradicional para Brasília, a comunidade do *campus*, congregando professores, instrutores e alunos, representou, para todos nós, uma experiência de vida que não podemos recordar sem emoção.

Aos poucos, o sistema dos "Cursos-Tronco" ia sendo substituído pela estrutura definitiva dos Institutos e Faculda-

des. A Universidade crescia a cada semestre, com a chegada de novos professores e a entrada de novos alunos, que acorriam, de todos os pontos do País, atraídos, tanto êstes como aquêles, pelas esperanças que a nova estrutura em todos suscitava.

A fase de implantação da Universidade alcançava o seu momento decisivo, com o início da chegada dos cientistas para a demarcação dos Institutos Centrais mais complexos e custosos — Física, Química, Biologia e Geociências — quando a UNB, assim como todo o País, foi sacudida pelo movimento militar de 1.º de abril de 1964. A 9 de abril, tropas da Polícia Militar de Minas Gerais e efetivos do Exército sediados em Mato Grosso, ocupando quatorze ônibus e trazendo três ambulâncias de serviço médico — não se sabe até hoje o porquê, mas era esperada uma reação armada de parte da Universidade! — em uniforme de campanha e portando equipamento de combate, invadiam o *campus* universitário. À invasão seguiu-se uma minuciosa batida e revistamento das secretarias da reitoria e dos demais departamentos, em particular da Biblioteca Central, cujo prédio, inclusive os gabinetes dos professores do Instituto Central de Ciências Humanas, sediado no primeiro andar, foi interditado por dezesseis dias. Com as tropas, vinha uma lista de professores a serem aprisionados. Doze dêsses professores puderam ser encontrados, seja no *campus*, seja em suas residências, onde foram chamados pela reitoria e pelos colegas, que julgaram melhor seria os mesmos se apresentarem, já que nada tinham a ocultar e, assim, poderiam fãcilmente desfazer equívocos. Nossa surpresa foi, porém, que muitos dêles ficaram presos no quartel do Batalhão da Guarda Presidencial de treze a dezoito dias. . .

Com a invasão e ocupação militar do *campus* universitário, logo vieram a demissão do Reitor Anísio Teixeira e do vice-Reitor Almir de Castro e a destituição do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília. A UNB ficou, dêsse modo, desgovernada, mas, mesmo assim, passados os primeiros dias de susto, retomamos as aulas cujos professores não estavam presos e tentamos manter a aparência de uma normalidade realmente impossível.

Quando o nôvo Reitor, Zeferino Vaz, foi nomeado e, ao ocupar a reitoria, manifestou seu apreço à estrutura da UNB, uma aura de esperança cercou seus primeiros atos, todos êles

de apoio à instituição, inclusive gestões bem sucedidas no sentido de libertar nossos colegas presos.

Grande parte dessa esperança se esborrou quando, após retornar, como fazia, semanalmente, até o fim de sua gestão, a S. Paulo, o Reitor Zeferino Vaz deu a público uma lista de demissões de treze professores e instrutores, sem que tivesse havido qualquer investigação ou processo e sem que tivesse sido concedido aos mesmos qualquer direito de defesa. Isso criou na Universidade um clima de pessimismo radical, não tendo sido poucos os colegas que, então, pensaram numa demissão coletiva em sinal de protesto e em defesa da liberdade acadêmica, idéia que, na época, não prevaleceu, considerada a situação anormal em que vivia o País, numa fase de mudança revolucionária do poder. Prevaleceu, então, a tese de que valia perseverar, perseguindo o ideal de manter a UNB, malgrado a afronta que sofríamos na demissão injustificada daqueles colegas.

Como o Reitor Zeferino Vaz continuasse, malgrado as demissões, a prestigiar a instituição e sua inovadora estrutura, retomamos todos a tarefa e prosseguimos na implantação da UNB. O segundo semestre de 64 e o primeiro de 65 foram, a êsse respeito, períodos de vigoroso incremento da Universidade. Chegaram os cientistas, alguns dos quais trazendo uma experiência de muitos anos em universidade e centros de pesquisa europeus e norte-americanos, e, outra vez, o clima do *campus* era de euforia criadora. Já povoado dos grandes nomes da ciência nacional, e contando com a colaboração de notáveis especialistas estrangeiros, o nosso *campus*, onde crescia lentamente a obra dos Institutos Centrais de Ciências, e onde alunos bolsistas, instrutores e professores passavam o dia em estimulante e saudável companhia, já dava a nítida impressão da antecipação de um sonho realizado. Uma só coisa limitava nossas esperanças — a rigorosa limitação das verbas de que podia dispor a UNB, onde já se podia perceber, quando menos, uma especial má vontade dos órgãos oficiais para com a universidade renovadora e, para muitos, subversiva.

A *avant-première* da crise definitiva estava, porém, em fermentação já no primeiro semestre de 65. Nós, professores, particularmente os do Instituto Central de Ciências Humanas, não poderíamos imaginar que a chegada — para nós tão alvissarei-

ra — do pensador católico gaúcho Ernani Maria Fiori, com o objetivo de dar início, em colaboração com o ilustre filósofo uruguaio de formação alemã, Juan Llamias de Azevedo, aos estudos de filosofia da UNB, seria o *pivot* de uma crise que anunciara o próximo e amargo fim.

Tendo o Reitor Zeferino Vaz decidido contratar o prof. Fiori, que fôra demitido e aposentado de seus cargos na Universidade do Rio Grande do Sul, por ato da Revolução, logo após a chegada a Brasília do notável mestre gaúcho, fizeram-se sentir junto ao Reitor, muitas e fortes pressões, que colimavam a demissão imediata do professor recém-contratado. Seguiram-se, então, mais de dois meses de luta renhida, em que os coordenadores das diversas unidades universitárias se constituíram em verdadeiros campeões da autonomia acadêmica, mas que, entretanto, não puderam ver seus esforços coroados de êxito, pois, após debaterem o problema com quantas autoridades civis e militares tinham algo que ver com a questão, tiveram de ver consumir-se o ato de demissão daquele ilustre colega, já que tal se fazia com base num parecer da Curadoria de Resíduos do Ministério Público do Distrito Federal, sustentando a tese da ilegalidade do contrato trabalhista que a Fundação Universidade de Brasília mantinha com o professor Fiori, desde que o mesmo tinha sido demitido e aposentado com base no Ato Institucional.

Malgrado nenhum dos coordenadores, nem a maior parte dos professôres, ter-se convencido da validade dessa tese, mas, já que ela poderia ser discutida nos tribunais por provocação do nosso colega demitido, os coordenadores aconselharam o corpo docente a não reagir de outro modo senão intercedendo junto ao colega vitimado pela flagrante injustiça para que recorresse ao Judiciário, tanta era a disposição de nos mantermos nos estritos limites do acatamento à lei e às decisões da Justiça. Seguindo, nesse ponto, fielmente, a liderança dos coordenadores, os professôres da UNB encerraram o caso dando a público um manifesto em que revelavam seu desacôrdo com o parecer da Curadoria de Resíduos e com a decisão do reitor nêle fundada, incentivando públicamente o colega demitido a recorrer à justiça.

Outros nomes visados continuavam, porém, a constituir novas pressões sôbre o reitor — que já se considerava sem

condições de continuar no cargo após o caso Fiori — e a Universidade de Brasília, que se via também a braços com uma também deliberada pressão financeira.

Também pressionado no sentido de deixar a direção da UNB, já que pela contratação do prof. Fiori perdera a confiança do Governo, o Reitor Zeferino Vaz resolve solicitar sua demissão da reitoria, mantendo, porém, seu posto de membro do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, e indicando para sucedê-lo o prof. Laerte Ramos de Carvalho, catedrático de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de S. Paulo, adredemente eleito membro do Conselho da Fundação para esse mister.

A posse do novo reitor foi cercada de uma aura de eufórica expectativa, tendo, mesmo, o corpo docente aprovado, por unanimidade, um voto de confiança na gestão que assim se iniciava.

Mas, as pressões contra professores e funcionários técnicos de alto nível continuavam firmes. O Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, que, quando reitor do Paraná, atribuíra o grau de doutor *honoris causa* a Darcy Ribeiro, fundador da Universidade de Brasília e Chefe da Casa Civil do governo João Goulart, parecia querer limpar-se aos olhos do governo revolucionário, mediante a liquidação da obra mais significativa de Darcy Ribeiro — a Universidade de Brasília.

Grande número de professores da UNB e parte considerável de seus técnicos e dirigentes eram funcionários do Ministério da Educação e Cultura postos à disposição da nova universidade e por ela contratados nos termos da legislação trabalhista. Cabia, pois, ao Ministério, requisitar os seus funcionários quando assim o Ministro o desejasse. Esse, parece, foi o caminho escolhido para desmontar a UNB sem provocar os efeitos indesejáveis de uma demissão em massa de professores e funcionários técnicos.

O primeiro funcionário chamado de volta ao Ministério, D. Edna Soter de Oliveira, ocupava um posto-chave na organização da UNB. Como diretora da Secretaria Geral de Alunos, D. Edna cumpria, com uma dedicação e um zelo realmente comoventes, o papel de algodão entre os cristais, controlando, com rara sabedoria, os ímpetos estudantis de protesto con-

tra a política educacional e estudantil do governo revolucionário, evitando, assim, que a conduta dos nossos estudantes pudesse dar foros de veracidades às insinuações de “universidade vermelha” ou “universidade subversiva”, que o caráter inovador de nossa Universidade suscitara em alguns espíritos conservadores, e que a ligação com o nome de Darcy Ribeiro e a dêste com o governo Goulart fazia supor, para alguns membros do governo revolucionário, em especial o Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, que disso não fazia segredo para ninguém, em especial para os militares no comando de tropa em Brasília.⁶

Juntamente com a requisição da prof.^a Edna Soter de Oliveira vinha também a do assistente do Departamento de Sociologia do Instituto Central de Ciências Humanas, prof. Roberto Décio de Las Casas, também funcionário do Ministério da Educação e Cultura pôsto à disposição da UNB sem ônus para aquêle Ministério e devidamente contratado pela Universidade nos têrmos da legislação trabalhista e dos seus estatutos, considerado o seu *curriculum vitae*, pelo respectivo departamento, como convenientemente qualificado para o quarto grau da hierarquia docente, ou seja, o pôsto de assistente.

Malgrado o Departamento de Sociologia e o Instituto Central de Ciências Humanas — ambos, na oportunidade, dirigidos pelo autor dessas linhas — fizessem ver ao reitor a conveniência de manter-se o prof. Las Casas em suas funções na UNB, onde além do cargo de assistente exercia por eleição unânime de seus colegas, as funções de secretário executivo do seu Instituto, e embora o reitor tivesse feito chegar ao Ministro tais considerações, a resposta ministerial era inflexível. “Não obstante as considerações apresentadas e favoráveis à permanência do referido professor no Instituto, lamento informar que, infelizmente, não é possível atender”, escrevia o Ministro Suplicy de Lacerda em ofício n.º 1.653, de 29 de setembro de 65 diri-

⁶ Elementar dever de justiça impõe-nos a revelação de que, consoante tudo indica, os chefes militares do Distrito Federal resistiram a princípio a tais insinuações. Pessoa ligada ao Governo revelou-nos, à época, ter participado no aeroporto de Brasília, de um curioso debate no qual o Ministro de Educação atacava, por todos os meios, a Universidade de Brasília, sendo esta defendida pelo general comandante da Região e pelo coronel comandante do Batalhão da Guarda Presidencial.

gido ao reitor da UNB, sem se dar sequer ao trabalho de apresentar alguma razão para a sua insistência, que assim se demonstrava antes no empenho de retirar o professor da UNB do que no de aproveitá-lo de algum modo útil ao Ministério.

Em vista de tal insistência, e não querendo abandonar a Universidade de seus sonhos, o prof. Las Casas dispôs-se à atitude extrema de deixar-se demitir do Ministério por abandono de serviço, conservando-se, assim, na UNB como professor contratado nos termos da legislação trabalhista, que era o seu caso e o de todos.

Fundado, porém, em curiosa interpretação da legislação trabalhista forjada por seus consultores jurídicos, o Reitor Ramos de Carvalho sustentou a tese de que o prof. Las Casas, funcionário do MEC pôsto à disposição da UNB, desde que requisitado pela repartição de origem deixava de ter qualquer vínculo empregatício com a Universidade, motivo pelo qual seu nome fôra retirado da fôlha de pagamento do mês de setembro.

Os coordenadores de tôdas as unidades universitárias procuramos, então, o Reitor Ramos de Carvalho para solicitar-lhe, sem sequer desejarmos discutir a suspeitíssima tese jurídica — que então nomeasse o professor que se sacrificara pela permanência na UNB. Dessa reunião, ocorrida a 30 de setembro, já saímos todos os coordenadores com viva impressão de que a sorte da UNB estava selada. O reitor negava-se a aceitar a proposição unânime dos dirigentes das várias unidades universitárias, alegando que o êrro do Reitor Zeferino Vaz ao ter resistido na demissão de Fiori não seria por êle repetido. Como isso fôsse uma conduta incompatível com a recíproca confiança que deve existir entre o reitor e os coordenadores, todos nós lhe entregamos, na oportunidade, os respectivos cargos de direção. Concitando-nos a manter os postos, o reitor escusou-se de encerrar apressadamente a sessão, já que devia viajar para o Rio de Janeiro naquela mesma noite. Sabedores de nossa atitude demissionária dos postos de direção, os professores de todos os Institutos fizeram aprovar moções de solidariedade aos respectivos coordenadores, apontando-os como os únicos depositários da confiança do corpo docente.

Não foi mais profícua a reunião a que compareceu o reitor, visivelmente perturbado, a 8 de outubro, e, na qual, outra vez e de modo definitivo os coordenadores lhe devolvemos o

cargo de confiança, dizendo-o incompatível com a dignidade pessoal de cada um de nós, desde que o reitor não se dispunha a manter o princípio da autonomia universitária, ao curvar-se a exigências exógenas.

Com êsse amargo resultado, a assembléia do corpo docente resolveu, na noite do mesmo dia 8, suspender os trabalhos universitários, simbolicamente, por 24 horas, como um meio de protesto pelo que estava ocorrendo na UNB e um modo de chamar a atenção pública sôbre tais absurdos.

A assembléia estudantil, no dia 9, decretou greve geral de protesto.

Tanto foi o bastante para que o Reitor Laerte Ramos de Carvalho solicitasse a ocupação do *campus* pela Polícia Militar e suspendesse as atividades docentes da Universidade.

Com a ocupação militar do *campus*, ocorreram prisões de professôres, inclusive do coordenador do Instituto Central de Biologia, o renomado geneticista Antônio Rodrigues Cordeiro, juntamente com outros professôres do seu Instituto, e até, mesmo, foram presos ilustres professôres visitantes de nacionalidade estrangeira, tais como o físico atômico Michel Paty e o arquiteto indiano Shan Jauveja.

Um químico inglês teve os pneus de seu carro estourados a tiros de fuzil por não ter notado a ordem de alto que lhe dava uma patrulha da Polícia Militar, em pleno *campus*.

O quadro do aparato militar da ocupação do *campus* pode ser avaliado pelo temor que suscitou nos filhos do filósofo norte-americano Fred Gillette Sturm, que se atiraram ao chão da camioneta que conduzia, como turista, os membros de duas famílias norte-americanas em visita ao *campus*, ao verem tantos homens em armas.⁷

Durante tôda uma semana, com o *campus* ocupado e as aulas suspensas por determinação do reitor, a repressão foi a mais violenta, alunos tendo sido presos e espancados quando tentaram uma manifestação pública de protesto na Estação Rodoviária, que é o centro de Brasília. No Congresso, deputados e senadores verberavam a intolerância que ameaçava a mais moderna e modelar universidade do País. Associações científicas de todo o mundo e personalidades marcantes da cultura

⁷ Este relato nos foi feito pelo próprio prof. Fred Gillette Sturm que nos visitava no auge da crise.

européia e americana bradaram protestos e enviaram aos seus colegas de Brasília telegramas de solidariedade. A imprensa nacional e estrangeira dedicava à crise colunas e páginas destacadas. Nada disso, ou melhor, tudo isso combinado não bastou para salvar a UNB.

No dia 18 à noite, o reitor fazia divulgar pelos canais de televisão, ao mesmo tempo que enviava para as emissoras de rádio e matutinos, uma lista de quinze professores demitidos sumariamente e sem defesa — e nem sequer acusação! — ou devolvidos à repartição de origem, no caso dos que eram funcionários públicos.

A essa violência, a comunidade universitária reagiu com um só homem. E não há de negar que somente um ideal muito nobre e mui calorosamente acalentado poderia produzir efeito tão heróico: — *duzentos e dez professores, no dia seguinte, entregaram seus pedidos de demissão ao reitor*. Isso significava a definitiva paralisação da UNB, pois os duzentos e dez demissionários, somados aos quinze demitidos, perfaziam, na época, cerca de mais de noventa por cento dos professores efetivos brasileiros no momento presentes em Brasília.

O reitor tentou, então, tergiversar e confundir. Alegou que não aceitava demissão coletiva e, em seguida, foi aceitando as demissões aos lotes, servindo-se de critérios os mais especiosos — graus de proximidade com os quinze demitidos e espôas de alguns deles, foram alguns dos critérios observáveis. Em seguida, os jornais de sua influência publicaram notícias inverídicas de que alguns professores reconsideravam sua demissão, e o reitor estabeleceu prazo para os que quisessem reconsiderar. Enquanto isso, o *campus* continuava militarmente ocupado, a vida universitária completamente suspensa, os professores demitidos ou afastados proibidos policialmente de entrar no *campus*.

O Conselho Federal de Educação enviou a Brasília uma comissão de sindicância que inquiriu alguns coordenadores e outros professores, deixando em todos a penosa sensação de uma absoluta impotência.

Outros entendimentos ainda foram tentados com autoridades federais, mas tudo em pura perda. Quando o Conselho Diretor se reuniu secretamente e fora do lugar de costume, sem convocar os professores Salmerón e Cordeiro que eram suplen-

tes (e é de observar que um dêles, na dita reunião teria direito a voto, já que faltara um dos membros efetivos) foi apenas para sancionar as arbitrárias atitudes do reitor.

A Comissão Parlamentar de Inquérito anteriormente convocada para estudar a falta de verbas para a UNB tomou a si a apuração da crise. Convocou, entre outros, o Reitor Laerte Ramos de Carvalho e o prof. Salmerón para deporem, e êsses depoimentos contrapostos, hoje publicados no *Diário do Congresso Nacional* de 16 de fevereiro de 1966, constituem o melhor retrato da situação em que vivemos a crise da UNB. O contraste é flagrante entre o contraditório e o pouco à vontade do depoimento do reitor e a segurança tranqüila do ilustre cientista que tão bem soube deixar comprovada a significação cultural ímpar da curta experiência da UNB. Também constitui um fiel retrato da mesma situação, que o Reitor Laerte Ramos de Carvalho continue reinando sôbre o cadáver daquela que foi a esperança mais positiva da reforma da universidade brasileira, enquanto Roberto Aureliano Salmerón tivesse de retornar às suas atividades científicas no Centro Europeu de Pesquisas Nucleares (CERN) de Genebra. Tal como mais de uma centena de cientistas brasileiros, também Salmerón não pôde realizar uma vocação científica em nosso País. O melancólico desfecho da crise da UNB determinou que assim fôsse, e que não apenas êle, mas a fina flor da intelectualidade científica de nosso país esteja condenada, ainda hoje, a prestar seus inestimáveis serviços a outros países e a outros povos.⁸ Até quando?!...

Até quando?! Eis uma questão que angustiosamente se fazem, hoje, os intelectuais embarcados na idéja da reforma universitária no Brasil. E nenhum dêles teria a pretensão de saber responder a tais interrogantes. Trinta anos e a circunstância única e imprevisível de uma nova capital federal separam a aventureira fundação e o rápido desaparecimento da Universidade do Distrito Federal (1935-36) da aventura pouco me-

⁸ Esta não é apenas uma opinião pessoal do autor dessas linhas. É muito significativo que o insuspeito seminário sôbre educação, realizado pelo *Estado Maior das Forças Armadas*, tenha incluído entre suas conclusões sôbre o ensino superior a que se segue: "a situação nacional foi agravada com o estrangulamento da Universidade de Brasília, experiência pioneira, e a fuga de cerca de três mil técnicos brasileiros de gabarito para o exterior". (*Correio da Manhã*, de 19-10-66, pág. 7.)

nos fugaz da Universidade de Brasília (1962-65). Trinta anos e a fundação de uma nova capital não foram o bastante.

Mais otimistas, ao encerrar-se, com a apoteose da demissão de duzentos e dez professores, a fase mais aguda da crise que vitimou a UNB, nossos alunos dirigiram aos seus mestres a seguinte carta aberta:

“No momento em que a crise da UNB tem o seu desfecho, a Federação dos Estudantes da Universidade de Brasília — FEUB — não poderia deixar de trazer esta mensagem aos professores que se foram por terem lutado, ao nosso lado, pela preservação da mais moderna Universidade do País.

A reforma universitária, que ela representava, sofreu um lastimável retrocesso. Um fato, entretanto, nos consola: a semente foi lançada. Nós não esqueceremos, jamais, os postulados que nortearam a sua criação — *lealdade aos padrões internacionais da cultura e à solução dos problemas nacionais*.

Aos nossos caros Mestres, que tão bem souberam honrar e defender a UNB, o nosso mais real e sincero reconhecimento.

O exemplo de dignidade e renúncia que nos deram, sobretudo no desenrolar da crise, calou fundo em nosso coração.

Não guardamos mágoa dos que não souberam compreender o sentido da nossa luta.

Deixamos o julgamento para a História, que dará a sua palavra final”.

...Até quando?!... Não já será o futuro?...

Salvador, agosto de 1966.

Bibliografia Básica

ENSAIOS OU ESTUDOS GERAIS

ASBHY, Sir Eric

1958 — *Technology and the Academics: an Essay on Universities and the Scientific Revolution*. London. —

1961 — *Patterns of University in Non-European Societies*. London.

BARBER, Bernard

1952 — *Science and Social Order*. Glencoe.

BLACKETT, P. M.

1966 — *Technology, Industry and Economic Growth*. Southampton.

BRAMELD, T.

1957 — *Cultural Foundations of Education and Interdisciplinary Exploration*. New York.

BLANK, D. M. y STIGLER, G. K.

1959 — *The Demand and Supply of Scientific Personnel*. N. Y.

CONANT, J. B.

1952 — *Modern Science and Modern Man*. New York.

1956 — *The Citadel of Learning*. New Haven.

CLARK KERR

1963 — *The uses of a University*. Massachusetts

- CLARK KERR y Otros
1963 — *Industrialism and Industrial Man*, Oxford.
- CRUZ COSTA, J.
1961 — "La Universidad como Creadora de Cultura", en *Cursos de Verano*. Montevideo.
- DAVID, H. (Ed.)
1960 — *Education and Manpower*. New York.
- ELBERS, G. W. DUNCAN, P. (ed.)
1959 — *The Scientific Revolution*. Washington.
- FICHTE, J. T.
1807 — "Plan razonado para Erigir en Berlín un Establecimiento de Enseñanza Superior que esté en conexión con una Academia de Ciéncias". Trad. española en Fichte e Otros (1959).
- FICHTE, J. T. y Otros
1959 — *La idea de la Universidad en Alemania*. (Ed. de Juan Llambías de Azevedo). B. Aires.
- GERTH, H. H. and WRIGHT MILLS, C.
1947 — *From Max Weber: Essays in Sociology*. N.Y.
- GUSDORF, Georges
1964 — *L'Université en Question*. Paris.
- HARBISON, Frederich y MYERS, Ch.A.
1964 — *Education, Man Power an Economic Growth*. N.Y.
- HUTCHINS, R. M.
1950 — *The Idea and Practice of General Education: An Account of the College of the University of Chicago*, Chicago.
1953 — *The University of Utopia*. Chicago (Trad. B. Aires, 1959).
- HUXLEY, J.
1944 — *On Living in a Revolution*. London.
- HUMBOLDT, G.
1810 — "Sobre la Organización interna y externa de los Establecimientos Científicos Superiores de Berlín. (fragmento)". Trad. española en Fichte y otros. (1959).
- JASPERS, Karl
1945 — *La idea de la Universidad*. Trad. esp. en Fichte y otros (1959).
- JASPERS, K. y KARL KOSSMAN
1961 — *Die Idee Universitat*. Heidelberg.

- KETSHING, W. H.
1932 — *The University in a Changing World*. London.
- LAZARFELD, Paul y THIELENS Jr. Wagner
1958 — *The academic Mind*. Glencoe.
- LOPES, J. Leite
1968 — *Revista Civilização Brasileira*, n.º 17.
- LYND, Robert
1940 — *Knowledge for What?* Princeton.
- MAC IVER, R. M.
1955 — *Academic Freedom on Our Time*. N. York.
- MANHEIM, Karl
1952 — *Man and Society*. London.
- MOHERLY, Sir Walter
1939 — *The Crisis in the University*. London.
- MONDOLFO, Rodolfo
1960 — "La Universidad como creadora de Cultura. *Cursos de Verano*. Montevideo.
- NEWMAN, Cardeal
1852 — *The idea of a University*. N.Y.
- MUHKIN, S. (Ed.)
1962 — *Economics of Higher Education*. Washington.
- NORTHROP, F. S. C.
1947 — *The logic of the Sciences and the Humanitas*. N.Y.
- NOSTRAND, H. L.
1962 — *The University's Emerging Role: A Synthesis of Common Understanding*.
- O.C.D.E.
1962 — *Aptitude Intellectuelle et Education*. Paris.
- ORTEGA Y GASSET, J.
1930 — *Misión de la Universidad*. Madrid.
- PLATT, J.
1961 — *Toward Strategic of Education*. California.
- REISER, O. L.
1958 — *The integration of Human Knowledge*. Boston .
- RIESMAN, David
1958 — *Constraint or Variety in American Education*. N.Y.

- RUSSELL, B.
1952 — *The impact of Science on Society*. London.
- SCHELSKY, Helmet
1963 — "La Universidad Teórica" in *Ecco*. 37/39. Bogotá.
- SCHELER, Max
1959 — "Universidad o Universidad Popular" in Fichte e otros (1959 *La Idea...*)
- SCHIEIERMACHER, F.
1808 — "Pensamientos ocasionados sobre Universidades en Sentido alemán". Trad. española en Fichte e otros (1959).
- SCHULTS, Th. W.
1963 — *The Economic Value of Education*. N. York.
- SNOW, Sir C. P.
1959 — *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Cambridge.
- TIERS-MONDE
1960 — *Colloque sur la Planification de l'Education dans ses Rapports avec le Developpment Economique et Sociale*. (Vol. I N.º 1-2) Paris.
- UNESCO — WUS (World University Service)
1960 — *The University Today. Its Role and Place. An International Study*. Genève.
- UNESCO
1961 — *Conference of African States on the Development of Education in Africa*. Addis Abeba, Paris.
- UNESCO
1965 — *Aspectos Sociales y Económicos del Planeamiento de la Educación*. Paris.
- VAISEY, J.
1962 — *The economics of Education*. London.
- WEBER, Max
1918 — "La Ciencia como Profesión vocacional" (Trad. española en Fichte e Otros, 1959).
- WHITEHEAD, A. N.
1958 — "Humanism in a Scientific Age" in *American Scientist*, 46-3?
- WILSON, Logan
1942 — *The Academic Man*. New York.

2. — OS GRANDES SISTEMAS UNIVERSITÁRIOS

ANDERSON, R. S.

1959 — *Japan: Three Epochs of Modern Education*. Washington.

BEN-DAVID y otros

1962 — *La Universidad em Transformación*. Barcelona.

BOURDIEU, Pierre

1964 — *Les Heritiers. Les étudiants et la Culture*. Paris.

BRUBACHER, J. S. y RUDY, W.

1958 — *Higher Education in Transition: An American History*, N. York.

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION.

1960 — *A Master Plan for Higher Education*. 1960/1975. California.

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE.

1956 — *Organization des Études en France*. Paris.

COMMITTEE OF HIGHER EDUCATION.

1963 — *Report of the Committee Appointed by the Prime Minister Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963*.

DEWITT, Nicholas

1961 — *Education and Professional Employment in the USSR*. Washington.

D'IRSAY, Stephen

1933 — *Histoire des Universités*. Paris.

FLEXNER, Abraham

1930 — *Universities: American-English-German*. London.

HAVING HURST, Robert J.

1960 — *American Higher Education in the 1960 s*. Ohio.

IRVIN, Mary (Ed.)

1956 — *American Universities and Colleges*. Washington.

JAPAN — Ministry of Education

1959 — *Demand and Supply for University Graduates*. Tokyo.

NEVINS, Allan

1962 — *The State Universities and Democracy*. Illinois.

ORLANS, Harold

1962 — *Effects of Federal Programs on Higher Education*. Washington.

ORLEANS, Leo A.

1960 — *Professional Manpower and Education in Communist China*. Washington.

PAYNE, George Louis

1960 — *Britain's Scientific and Technological Manpower*, Stanford.

PRESIDENT KENNEDY'S SCIENCE ADVISORY COMMITTEE

1962 — *Meeting Manpower Needs in Science and Technology* (report) Washington.

KAHLER, E.

1952 — *Higher Education in France*. Washington.

KNELLER, T.

1956 — *The British Universities*. London.

KORON, Alexander G.

1957 — *Sovietic Education for Science and Technology*. Massachusetts.

PUSEY, Nathan M.

1961 — *Harvard and The Federal Government*. Massachusetts.

SCHWARTZ, H. Peter

1963 — "Imagen de la Universidad Alemana" in ECCO. 37/39. Bogotá.

RUDOLPH, Frederic

1962 — *The American College and University: A History*. N. York.

3. — A UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA

ACADEMY of SCIENCES

1960 — *Report of the Mission on the Seven University of Chile*. Washington.

ASOCIACION COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES.

1962 — *Recomendaciones de las Misiones Técnicas Extranjeras*. Bogotá.

ALENCAR, Heron de s/d

El Plan Estructural de la Universidad de Brasilia. México (mimeografiado).

- ARAYA, Rolando Sánchez
 1964 — “El Papel de la Educación en el desarrollo Económico y Social” en Cuadernos N.º 15 — Montevideo.
- ARDAO, Arturo
 1950 — *La Universidad de Montevideo*. Montevideo.
- ATCON, Rudolph P.
 1963 — “La Universidad Latinoamericana” in *Ecco* 37/39. Bogotá.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO
 1965 — *La Educación Avanzada y el Desarrollo de América Latina*. Chicago.
- BARBOSA DE OLIVEIRA, A.
 CARVALHO, J. Zacarías Sá
 1960 — *A Formação de Pessoal de Nível Superior e o Desenvolvimento Económico*. Rio de Janeiro.
- BASC — UNAN, Anibal
 1959 — “Definición de la Universidad Latinoamericana” in *Universidad* N.º 40 Santa Fé.
- BAGU, Sergio
 1967 — *El Desarrollo Técnico-Cultural en la Liberación del Tercer Mundo Tablas Estadísticas*. (Mimeografiado). Montevideo.
- BAGU, Sergio
 1959 — “Como se gestó la Reforma Universitaria” (1938) in *la Reforma Universitaria* (FUBA, ed.). B. Aires.
- BELTRAN, G. Aguirre
 1961 — *La Universidad Latinoamericana*. México.
 1965 — *La Educación Superior en las Repúblicas Americanas*.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS. Instituto Torcuato di Tella.
 1964 — *Los Recursos Humanos de Nivel Universitario y Técnico en la República Argentina*. B. Aires.
- CENTRO DE ESTUDIANTES DE DERECHO.
 1966 — *Qué es y cómo nació la Reforma Universitaria*. (Recompilación). Montevideo.
- CENTRO DE ESTUDIANTES DE INGENIERIA DE LA PLATA.
 1941 — *La Reforma Universitaria*. (Compilación hecha por Gabriel del Mazo). La Plata.

- CENTRO DE ESTUDIANTES DE MEDICINA (Ed., de Buenos Aires.
 1926/7 — *La Reforma Universitaria* (Compilación hecha por Horacio Trejo) B. Aires.
- CIE-COSEC (Secretaría de la Conferencia Internacional de Estudiantes, Ed.).
 s/f *La Reforma Universitaria en América Latina. Análisis y Documentos*. Leiden. Holanda (1960) aprox.
- Colombia: Servicio Nacional de Aprendizaje.
 1959 — *Informe sobre necesidades de mano de obra calificada en Colombia*. Bogotá.
- Corporación de Fomento, Servicio de Cooperación Técnica.
 1961 — *Encuesta sobre mano de obra calificada y personal de mando medio en la industria*. Santiago de Chile.
- FEDERACION UNIVERSITARIA DE BUENOS AIRES (FUBA).
 1959 — *La Reforma Universitaria* (Compilación de Alberto Ciria, Horacio José Sanguinetti y Arnoldo Siperman) B. Aires.
- FEBLES, Juan Mier
 1964 — *La Universidad de La Habana al Consejo Ejecutivo y a la Asamblea General de la Unión de Universidades de América Latina*. La Habana.
- FERNANDES, Florestan
 1966 — *Educação e Sociedade no Brasil*. S. Paulo.
- FRONDIZI, Risieri
 1959 — "La Universidad y sus misiones" in *La Reforma Universitaria* (Ed. FUBA). B. Aires.
- GONZALEZ, Julio V.
 1927 — *La Reforma Universitaria*. 2 tomos. B. Aires.
- GROMPONE, Antonio M.
 1953 — *Universidad oficial y Universidad viva*. México.
- HALPERIN DONGLI, T.
 1959 — *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. B. Aires.
- INGENIEROS, José
 1956 — *La Universidad del Porvenir*. B. Aires.
- KLEIMER, Bernardo
 1964 — *20 años de movimiento estudiantil reformista*. 1943/1963. B. Aires.

KORN, Alejandro

1956 — *La reforma universitaria*. Buenos Aires.

MACHADO NETO, A.L.

1967 — "A Ex-Universidade de Brasília" in *Revista Civilização Brasileira*, Ano I, n.º 14, págs. 139/158.

MAC-LEAN Y ESTENOS, R.

1956 — *La crisis universitaria en Hispanoamérica*. México.

MAGGIOLO, Oscar J.

1964 — "La investigación científica al servicio de la tecnología industrial" en *Cuadernos*, Montevideo.

MARIATEGUI, José Carlos

1963 — "El proceso de la Instrucción Pública" en *Siete Ensayos de Interpretación de la realidad peruana*. La Habana.

MEDINA ECHEVARRIA, J.

1966 — "El papel de la Universidad en el Desarrollo Económico, Social y Cultural de América Latina" en UNESCO: *Reunión de Expertos en Enseñanza Superior. Documento de Estudio N.º 6*, San José de Costa Rica.

MENDIETA Y NUNEZ, L. GOMEZ ROBLEDA, J.

1948 — *Problemas de la Universidad*. México.

MINISTERIO DE EDUCACION. Cuba.

1966 — *Informe a la XXIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública convocada por OIE y la UNESCO*. Habana.

1966 — *Informe de la Delegación de la República de Cuba a la Primea Reunión de los Ministros de Enseñanza Superior de Países Socialistas*. La Habana.

MONTALVA, Eduardo Frei

1963 — "La Universidad, Cociencia social de la Nación" en *Misión de la Universidad*. Montevideo.

MOREIRA, J. Roberto

1960 — *Educação e Desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro.

ODDONE, J. Antonio

ODDONE, M. B. Paris de

1963 — *Historia de la Universidad de Montevideo. 1849/1885*. Montevideo.

OEA — Unión Panamericana

1961 — *La Educación y la Cooperación Interamericana*. Washington.

ONU-CEPAL

1953 — *Investigación Tecnológica y Formación de Técnicos en América Latina*. Santiago.

PONCE, Aníbal

1927 — “El año 1918 y América Latina” en Julio V. González, *La Reforma Universitaria* (Prólogo) B. Aires.

PALACIOS, Alfredo

1957 — *La Universidad Nueva, desde la Reforma hasta 1957*. B. Aires.

QUINTERO, Rodolfo

1961 — *Universidad y Política*. Caracas.

RAMIREZ NOVOA, Exequiel

1956 — *La Reforma Universitaria*. B. Aires.

RIBEIRO, Darcy

1960 — “Universidade de Brasília” en *Educação e Ciências Sociais*, vol. 8 N.º 15. Rio de Janeiro.

1962 — *Plano Orientador da Universidade de Brasília*. Brasília.

1962 — *A Universidade e a Nação*. Fortaleza, Brasil.

1965 — “A Universidade Latino-Americana e o Desenvolvimento social” in *Revista Civilização Brasileira*, Ano I n.º 3, Rio de Janeiro, págs. 249/286.

RIBEIRO, DARCY

ROMERO, José Luis

1958 — “La Reforma universitaria” en *Revista del Centro de Estudiantes de Arquitectura*. Montevideo.

SANCHEZ, Luis Alberto

1949 — *La Universidad Latinoamericana*. Guatemala.

SANGUINETTI, Florentino

1960 — *Temas Universitarios* (recompilación) B. Aires

SELSER, Gregorio

1966 — *Espionaje en América Latina*. El Pentágono y las técnicas Sociológicas. B. Aires.

SOLARI, Aldo E.

1966 — “La Universidad en transición en una sociedad estancada: El caso del Uruguay” en *Aportes*, 2, París.

TAMAYO, Franz

1944 — *Creación de la Pedagogía nacional*. La Paz.

TEIXEIRA, Anísio

A Crise Educacional Brasileira. R. de Janeiro.

1957 — *Educação não é Privilégio*. Rio de Janeiro.

UNESCO — CEPAL — CEA

1960 — *La enseñanza de la Economía en América Latina*.
Washington.

UNESCO — CEPAL

1966 — *Conferência de Ministros de la Educación de América Latina y del Caribe*. (Doc. mimeografiados).
B. Aires.

UNIVERSIDADE DE CHILE

1966 — *Bases para un plan de desarrollo de la Universidad de Chile*. Santiago.

VARELA, José Pedro y RAMIREZ, Carlos M.

El destino nacional y la universidad (polémica) Montevideo.

WONSEWER, Israel

1963 — "Educación y Desarrollo al Nivel de la Enseñanza Superior" en *Cuadernos N.º 11*, Montevideo.

1964 — "La investigación económica" en *Cuadernos N.º 11*, Montevideo.

ZEA, Leopoldo

1949 — *Dos etapas del pensamiento en Hispano-América*.
México.

FONTES ESTADÍSTICAS

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio

1963 — *Raízes do Brasil*, Rio de Janeiro.

FLEK, J. y otros

1965 — *La economía de los dos mundos*. B. Aires.

GINSBERG, Norton

1960 — *Atlas of Economic Development*. Chicago.

KUSNETS, Simon

1964 — *Postwar Economic Growth*, Massachusetts.

ONU

1958 — *Aumento de la población mundial en el porvenir*.
N. Y.

- 1963 — *Informe sobre la situación social en el mundo*. N. Y.
 1965 — *Conferencia mundial de población*. Bol. Inf., N. Y.
- UNESCO
- 1955 — *World Survey of Education — Handbook of Education organizations and Studies*. París.
 1960 — *La situación educacional en el mundo*. París.
 1961 — *Manual of educational statistics*. París.
 1962 — *Basic facts and figures*. 1961. París.
- U.N. United Nations
- 1964 — *Statistical Yearbook*. N. Y.
- USUI, Mikoto e
 HAGEN, E. E.
 1959 — *World Income, 1957*, Massachusetts.

Repetto, José Félix Patiño
 1966 — *La Reforma de la Universidad de Colombia. Informe del Rector*
 Vol. II Bogotá

Ribeiro, Jany
 1967 — "Universities and Social Development"
 in *Elites in Latin America* (S. M. Lipset e
 A. Solari, eds) pp. 373/383. N. York

1967 — *La Universidad latinoamericana*. Montevideo

1967 — "Política de desarrollo autónomo para
 la Universidad latinoamericana. Facta de la
 Ombrosologia II n.º 43 pp. 27/39
 Montevideo

Zimmerman, L. J.
 1966 — *Países Pobres, Países Ricos - la brecha que se
 ensancha*
 México.

ESTA OBRA FOI EXECUTADA NAS OFICINAS
DA COMPANHIA GRÁFICA LUX, RUA FREI
CANECA, 224 — RIO DE JANEIRO, PARA A
EDITORA PAZ E TERRA LIMITADA

NOTA DO AUTOR E DOS EDITORES

Num livro de preparo tipográfico tão complexo quanto este, ocorreram algumas pequenas falhas que devem ser corrigidas para que o leitor possa apreender o exato sentido das teses aqui defendidas. Pedindo-lhe que nos releve esse incômodo, oferecemos a seguinte lista de erratas e acréscimos:

1) ONDE SE LÊ:	LEIA-SE:	Pág.	Parág.	Linha
comunidade	comunicação	28	3.º	11
coação	coatividade	33	1.º	6
cruzam	conduzem	37	2.º	11
potenciais	sociais	75	1.º	14
Subdesenvolvimento	Desenvolvimento	79	Quadro 2	
tecnologia	teologia	87	3.º	3
II Veteriná	II Veterinária	Anexo III		
III Veterinária	III Medicina	Anexo III		
construções	constricções	104	—	13
crenças	criações	134	—	13
mas	mais	153	2.º	9
Antropologia	Museologia	176	Gráfico I	
Escola	Curso	177	1.º	18
Doutor	Mestre	189	2.º	5
conjugação	conjunção	199	1.º	2
agrupa	agiganta	199	2.º	1
fatores	futuros	211	2.º	6

2) ACRESCENTAR:

antes da palavra <i>alemã</i> : acadêmica alemã	50	1.º	1
depois de <i>master degree</i> : mediante defesa de tese	180	4.º	4
depois de <i>professor adjunto</i> : e do grau de Doutor para o de Professor Associado	189	2.º	7
título: Universidade de Buenos Aires	Anexo I		
Universidade Autónoma do México	Anexo II		
Universidade da República Oriental do Uruguai	Anexo III		
Universidade de Havana	Anexo V		

3) INCORPORAR A BIBLIOGRAFIA:

RESTREPO, José Felix Patiño

1966 — *La Reforma de la Universidad de Colombia*. Informe del Rector. Vol. II. Bogotá.

RIBEIRO, Darcy

1967 — "Universities and Social Development" in *Elites in Latin America* (S. M. Lipset e A. Solari, Eds.) págs. 343/381. N. York.

1968 — *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo.

1968 — "Política de Desarrollo Autónomo para la Universidad Latinoamericana". *Gaceta de la Universidad*. IX n.º 43 págs. 27/39. Montevideo.

ZIMMERMAN, L.J.

1966 — *Paises Pobres, Paises Ricos* — la brecha que se ensancha. Mexico.