

Silvino Santin

Professor titular do Dept.
de Filosofia da Universida-
de Federal de Santa Maria

Pelos caminhos do
pensamento crítico

**UNIVERSIDADE
E SOCIEDADE**

Centro de Ciências Sociais e Humanas da UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
Gilberto Aquino Benetti - Reitor

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
José Antonio Fernandes - Diretor
Victor Francisco Schuck - Vice-Diretor

Capa: Ceura Fernandes

Ilustrações: Juan Amoretti

S235p Santin, Silvino
Pelos caminhos do pensamento crítico:
universidade e sociedade / Silvino San-
tin. - Santa Maria : UFSM/Centro de Ciên-
cias Sociais e Humanas, 1988.
63 p.

1. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE 2. EDUCAÇÃO -
ANÁLISE CRÍTICA 3. EDUCAÇÃO SUPERIOR -
BRASIL I. Título

CDD: 370.19
378.81

CDU: 331.89:378

Bibliotecária Serafina de Araujo Abreu - CRB-10/512
Anexo da Biblioteca Central-UFSM

SUMÁRIO

Apresentação:
CAMINHOS CRÍTICOS

AO LEITOR	7
1 - CONSCIÊNCIA CRÍTICA ;.....	9
2 - PRESSUPOSTOS, CONCEITOS, CATEGORIAS	13
3 - UMA QUESTÃO DE LÓGICA	16
4 - UNIVERSIDADE E GRATUIDADE	21
5 - UNIVERSIDADE E COMPETÊNCIA	25
6 - UNIVERSIDADE DEMOCRÁTICA	29
7 - REFORMA UNIVERSITÁRIA - ADJETIVOS E PREFIXOS	33
8 - EDUCAÇÃO OU ENSINO?	37
9 - UNIVERSIDADE ADMINISTRATIVA	43
10- ENSINO, BUROCRACIAS E RESPONSABILIDADES	47
11- UNIVERSIDADE E EPESQUISA	51
12- UNIVERSIDADE E EXTENSÃO	57



Apresentação

Caminhos críticos

O fato de alguns "cientistas do saber" utilizarem-se do poder na Universidade com a finalidade de conquistar a influência de segmentos político-partidários fez com que muitos professores estivessem ausentes do movimento docente - não só na Universidade Federal de Santa Maria, mas também nas diversas universidades brasileiras. Durante o ano de 1986 e início de 87 era difícil para um professor conquistar espaço para expressar idéias que não cooptassem com o estabelecido pelo grupo dominante.

Insatisfeito com a situação, decidindo não se omitir nem a renunciar ao direito de livre pensar e se expressar, o professor de filosofia Silvino Santin criou seus próprios espaços. Acreditava que suas idéias estavam acima dos passageiros e efêmeros interesses de grupos. No início, através do primário mimeógrafo, começou a multiplicar e a difundir suas teorias. Aos poucos, sua proposta para uma nova visão de universidade, começou a despertar interesse e ser respeitada pela coerência e fundamentação que trazia. Foi aí que a imprensa se encarregou de ampliar o universo de leitores e durante certo período ele foi um dos poucos professores, não identificado com ideologias ou grupos político-partidários, que pensava, escrevia e assinava. Sua convicção e coerência mexeu no establishment e desestruturou aqueles que, travestidos de democratas, articulavam mecanismos para impedir a livre manifestação de idéias contrárias a seus velhos chavões.

. Os tempos mudam e, com eles, aos poucos, também se transformam os conceitos de universidade. Através do exercício da consciência crítica desenvolvido por Santin nestes doze textos - buscando muitas vezes fundamentação nos respeitáveis valores culturais gregos ou romanos - abrem-se novos caminhos, mais amadurecidos, de onde já se percebem sinais evidentes de que a universidade deixa a sua clausura e, teoricamente, começa a se reaproximar da sociedade.

. E a demonstração de que as teses de Santin estão no caminho certo são os convites que recebe para expor, em outras instituições, os conceitos a respeito deste privilegiado organismo que busca sua identidade perdida.

Percorrer este caminho crítico apontado por Santin nestes doze textos não é ainda a solução. É, certamente, o primeiro passo em direção a uma nova visão de universidade, mais próxima da sociedade, "de onde nunca deveria ter se afastado".

Gaspar B. Miotto

Professor de Comunicação Social da UFSM

Ao leitor

Muito se tem falado, pouco se tem pensado e, aparentemente, quase nada se tem feito para concretizar a tão decantada melhoria do ensino universitário em vista à construção de uma Nova Universidade. A eclosão da primeira greve docente universitária, a nível nacional, colocou em pauta uma série de reivindicações desnudando a precariedade, quase falência da Universidade Brasileira. O carro chefe de todas as proclamações era a melhoria da educação. Ao final, a greve foi proclamada vitoriosa. A satisfação com o plano de carreira parecia geral. Mas, nos anos seguintes, novas greves foram deflagradas. Também todas vitoriosas. A pauta das reivindicações era, mais ou menos, sempre a mesma. Numa observação mais atenta tive a impressão de que ia, de um ano a outro, encolhendo, talvez, empobrecendo. Na última greve, pareceu-me que estava reduzida às questões de verbas e salários. Não nego a justeza. Acentuo os limites. Por isso, apesar da validade de todas as reivindicações, não consegui entender, talvez por falta de um raciocínio lógico mais arguto, como poderia ser vitoriosa uma greve se, nos anos seguintes, precisava-se cruzar os braços didáticos e pedagógicos novamente, para lutar pelas mesmas coisas. Meu conceito de vitória estaria errado? Ou a vitória das greves não consistiria no atendimento das reivindicações em pauta, e sim na realização de outras intenções não publicamente manifestas? Fiquei duvidando de minha inocência útil. Especialmente quando as lamúrias contra a qualidade do ensino superior continuavam e, salvo distúrbios esquisofrênicos meus, continuam até hoje.

Diante destes fatos julguei oportuno escrever e publicar no jornal. A Razão esta série de textos, buscando desenvolver uma análise crítica para, de alguma maneira, levar ao público a discussão da Universidade Brasileira. Algumas situações são circunstanciadas. Acontece que escrevendo genericamente fica-se muito no abstrato, por isto tentei articular fatos e conceitos. Não quis proclamar minhas teses. Não trabalhei com objetivo de dar definições, respostas e soluções. Busquei, isto sim, desafiar cada leitor a pensar em suas próprias respostas e soluções. Com isto não significa que fiquei neutro, pelo contrário, todo leitor atento, pode captar meu modo de pensar e minhas posições.

Devo registrar uma lembrança agradecida de inúmeros leitores pelas diferentes formas de apoio recebido. Tais manifestações constituíram-se em estímulo para investir e manter-me pelos caminhos do pensamento crítico. Não poderia deixar de explicitar um reconhecimento particular ao jornalista e professor Gaspar Miotto pelo incentivo, empenho e fidelidade em publicar os textos. Graças a sua visão de um jornalismo de idéias e de conteúdos, compreendeu que certos temas não podem ser calculados pelo espaço a ser preenchido, mas pela dinâmica de seu raciocínio. Com a sua saída do jornal, coincidentemente, a série foi interrompida, por isto o 12º texto, que seria o último da série sobre a universidade, permaneceu inédito.

Quero, por fim, agradecer aos inúmeros colegas e amigos, à Direção do Centro de Ciências Sociais e Humanas pelo empenho para que os textos fossem reunidos e publicados neste caderno.

Silvino Santin - Santa Maria, 25.05.88.

1 - Consciência crítica



"A história é a mestra da vida". Esta expressão enchia de orgulho meus antigos professores de história. Marx, por sua vez, erigiu a história como uma categoria fundamental de seu pensamento. Mas apesar de se dizer que a história é a mestra da vida, poucos lhe prestam a atenção merecida. Apesar de Marx ter afirmado que a história é a construção do homem, ele mesmo pouco se preocupou em estudá-la, talvez, porque pensasse em construí-la, e não em estudá-la. Os historiadores, contudo, insistem que o estudo da história é fundamental para se compreender os caminhos do homem. Através dos estudiosos da história,

sabemos que muitos movimentos e momentos da mesma se caracterizam por uma ausência de consciência crítica, talvez melhor dito, de consciências críticas. Sim, não há uma e única consciência crítica. Não há, também, várias consciências críticas porque muitas pessoas julgam tê-la. Pode-se, porém, falar em consciências críticas, porque várias são as possibilidades de sua manifestação. Esta multiplicidade vincula-se às diferentes modalidades de se exercitar a criticidade. Não é possível se tratar a consciência crítica como se ela fosse um objeto determinado; ou um exercício matemático que pode ser operado mecanicamente, desvinculado de pessoas.

A consciência crítica surge e se desenvolve a partir de um paradigma ou de um ponto de referência. O paradigma inspira a observação, a percepção, a compreensão, a análise e a crítica de uma realidade. O paradigma constitui-se da filosofia, da ideologia e de todo conjunto de valores culturais de uma pessoa. Ele estabelece o lugar de onde a consciência vê, percebe, fala e critica. Por isso a consciência crítica não é uma conquista, nem um fato dado, nem um bem adquirido, mas ela é uma atitude e um comportamento que se refazem e se renovam a cada momento. Mais que ter consciência crítica, é preciso ser consciência crítica. Ser consciência crítica, portanto, não é fixar-se em uma perspectiva, mas mergulhar no movimento que conduz às múltiplas direções, para captar-lhe o espectro que fornece a maior abrangência possível dos acontecimentos, e revele a velocidade com que os mesmos se sucedem.

Eu não sou dono, ninguém é dono da consciência crítica. Não proponho uma consciência crítica definida. Gostaria de trabalhar com consciência crítica. Entendo a consciência crítica como a eterna inquietude de quem não quer repetir-se, de quem não quer ser sempre o mesmo. Os momentos da história são movimentos diferentes, portanto exigem tratamentos diferenciados. Por isso a consciência crítica leva a superar a rotina, a repetição, o contínuo ou o mesmo.

Os historiadores, novamente, nos mostram fatos, onde a consciência crítica não teve espaço. O Nazismo e o Fascismo fracassaram, segundo uma ótica histórica, porque lhes faltou a consciência crítica. O Movimento de 64, entre nós, em nada favoreceu e, também, não praticou a consciência crítica. Esses movimentos, porém, mostraram sua força. A força do fanatismo e do histerismo. Lembro-

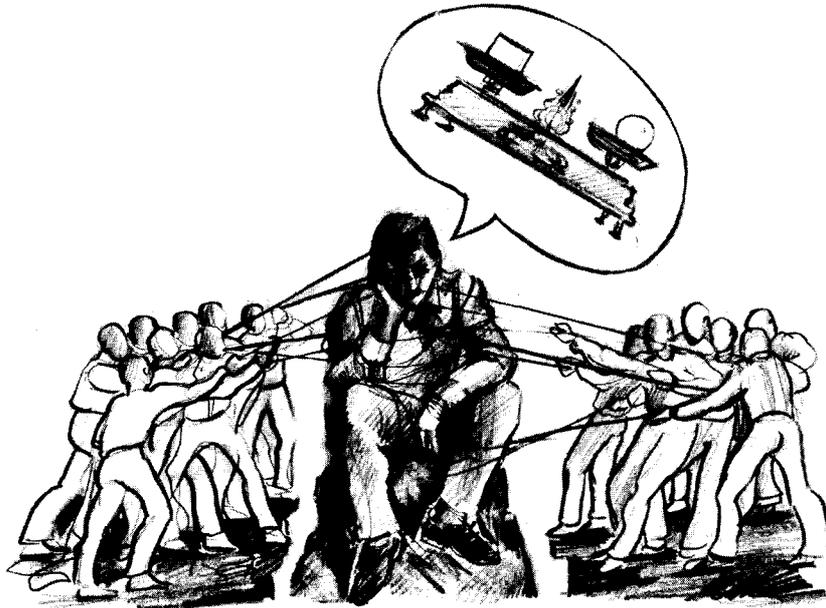
me do depoimento de um velho amigo e colega desta Universidade. Sentiu ele, nos anos 37 e 38, os fascínios das pregações fascistas na velha Itália. As multidões deliravam. Aliás, os documentários confirmam amplamente tais fatos. Não eram, porém, só as multidões que se fanatizavam. O meu amigo dizia que, ao assistir os comícios, empolgava-se também. Somente ao regressar ao seu quarto de estudante, dava-se conta do que estava ocorrendo de fato. E surpreendia-se do que ocorrera no comício. A consciência crítica, contudo, após a retórica inflamatória, surgia no silêncio meditativo da criticidade. Todos os movimentos totalitários, que dificultam ou impedem o exercício da consciência crítica, ou se negam a praticá-la, acabam assinando seu próprio atestado de óbito.

No Brasil parece que, mais do que nunca, estamos precisando do exercício de consciência crítica. Consciências capazes de denunciar fanatismos, delírios e histerismos. Consciências capazes de anunciar outras e novas alternativas. Consciências bem informadas, capazes de propor estratégias adequadas de atuação na realidade cotidiana.

E aqui penso nas Universidades em geral e na UFSM em particular. Cabe à Universidade assumir o papel de ser a cultivadora e a alimentadora de criticidades para que possam surgir consciências críticas. Olhando mais de perto, suspeito que precisamos começar, talvez, por uma auto-consciência crítica. A auto-consciência crítica é a base, o princípio e o dinamismo de qualquer consciência política.



2 - Pressupostos, conceitos, categorias



A ORDEM, tanto individual quanto social, sistematiza-se a partir de princípios básicos, de conceitos gerais e de categorias definidas. Cada um de nós pensa, fala e age em nome de verdades, valores e critérios que pressupõe corretos, válidos e, até certo ponto, inquestionáveis. Eles se constituem nos elementos fundamentais, formadores de nossa identidade cultural e de nosso perfil ideológico. Somos conhecidos pelas verdades que sustentamos, pelos valores que defendemos e pelos critérios que utilizamos.

Assim, cada um constrói seu paradigma que lhe fornece a chave de compreensão e de interpretação de toda a realidade. Cada pessoa, pressupõe-se, que seja o criador e o senhor de seu próprio paradigma, isto é, de sua própria fisionomia. Toda vez que entramos em contato com os

outros, o fazemos sob a ótica de nosso paradigma. Todas as vezes que interpretamos os acontecimentos, utilizamos a chave de nosso paradigma.

Um povo cria sua própria cultura ao instaurar um conjunto de verdades, valores e critérios. Com isto ele se identifica e, ao mesmo tempo, se distingue de todos os demais povos. A história das culturas está aí para comprovar tais fatos.

Os gregos, que estão nas raízes de nossa herança cultural, instauraram um paradigma que rompeu com os paradigmas da era mítica. No paradigma da cultura grega o jogo binário desempenha uma função fundamental. Os gregos viam o universo num jogo binário entre a desordem (caos) e a ordem (cosmos). O saber, para eles, devia seguir a lógica dual do falso ou verdadeiro. Os comportamentos colocavam-se entre o certo e o errado. As posições dos indivíduos, por sua vez, precisavam expressar-se entre o sim e o não. Em outras palavras, entre estar a favor ou contra.

Esse binarismo continua até hoje. Faz parte do nosso paradigma cultural ocidental. As ciências exatas, parece, sustentam seu estatuto epistemológico sobre a funcionalidade deste binarismo. Não há um "tertius". Podemos até afirmar que o critério binário é fundamental, eficaz e, em certos casos, indispensável. Nem todas as situações humanas, contudo, sujeitam-se ao jogo binário. Surgiram, assim, artifícios complexos para fazê-lo funcionar. Mas surgiram, também, casos desastrosos e até cômicos. O Movimento de 64, por exemplo, dividiu a sociedade brasileira entre os a favor e os contra. Ou entre comunistas e anti-comunistas. Ou entre subversivos e não subversivos. Lembro-me, neste momento, de um exemplo dado pelo meu antigo professor de Sociologia Geral. Dizia ele que um general de Hitler, encarregado do recrutamento militar, classificava a humanidade entre homens e mulheres. Os homens eram aptos ou não aptos para as forças armadas. As mulheres bem, as mulheres, entre bonitas e feias.

Hoje, os exercícios de criticidade não podem esquecer de observar como o jogo binário continua em pleno vigor. Podemos, para ficarmos mais próximos, analisar movimentos grevistas que surgem em toda a parte e, talvez, fixar um olhar restrito, embora rápido, sobre a greve na UFSM.

Uma assembléia, em geral, começa com dois grupos distintos. Um grupo vai à assembléia já definido a favor da greve. Alguns, aliás, parecem ter nascido a favor da greve. Outro grupo já vai arregimentado contra a greve. Também aqui tem-se a impressão de atavismos antigrevistas. Outros grupos se formam, mas como o jogo é binário, não pode haver uma terceira posição ou outras posições. Existem só duas alternativas. Também só se coloca uma única maneira de lutar, a greve. Os outros, que em geral são a maioria, são classificados de "em cima do muro". O "em cima de muro" é uma categoria originária do jogo binário. Acontece o mesmo do que ocorre num campo magnético. Tudo o que não se alinha nas forças de atração dos dois polos, é tratado como resíduo.

Dentro desta binaridade da greve surgem as rotulações e os batismos. De um lado estão os conservadores, os reacionários, os mercenários do ensino, que fazem da universidade um bico, os que querem acabar com o ensino público e gratuito, etc. De outro lado estão os revolucionários, os que querem manter o ensino público e gratuito, os que fazem do magistério seu ganha pão e seu ideal de vida, os que querem a melhoria da educação, etc.

Do lado de fora está a "turba multa" alienada, acomodada e incapaz de assumir as lutas pela melhoria do Ensino Superior. Burgueses que só pensam em si próprios e prontos a aceitar as vitórias de quem se arrisca nos perigos da greve.

Não quero esgotar a reflexão sobre o mecanismo de funcionamento do jogo binário. Respeitável, mas não único. Por isso quero dizer que vejo a greve dentro das universidades como um instrumento precário de lutas. Uma estratégia muito eficaz nos meios de produção, mas dotado de pouca imaginação, de reduzida inspiração e de muita fragilidade para reivindicar a recuperação das universidades. Acredito numa greve quando ela estiver respaldada num projeto de Universidade claro e definido por uma política calcada sobre princípios filosóficos e pedagógicos, sobre princípios econômicos e sociológicos e sobre objetivos didáticos capazes de dar o perfil e a identidade de uma universidade e, ao mesmo tempo, estabelecer as competências de professores, agentes administrativos e alunos. Não acredito numa greve que tem como carro-chefe os aspectos econômicos. O econômico é, dentro de meus pressupostos, um instrumento, não um fim.



3 - Uma questão de lógica?



A lógica é o instrumento do raciocínio que herdamos do mestre grego Aristóteles. Trata-se de um mecanismo para garantir a veracidade ou a falsidade de um enunciado. A lógica foi desenvolvida pelos filósofos gregos como uma maneira coerente e convincente de pensar. Pela lógica eles buscavam demonstrar a verdade de uma afirmação ou de uma negação. Assim, o raciocínio lógico tornou-se o suporte do pensamento racional. E a filosofia foi se construindo sobre os alicerces da logicidade. O pensamento humano, sem dúvida, adquiriu solidez e vigor com o desenvolvimento das modalidades lógicas de raciocinar, o silogismo. Resta saber se a logicidade racional poderá ser aplicada a todos os casos. Uma simples e direta observação da existência humana mostra que nem tudo pode ser tratado logicamente. O raciocínio lógico, realmente, aplicado a muitas situações humanas, não só se torna inviável, mas provoca equívocos terríveis. Os gregos,

aliás, já haviam se dado conta que, no mundo das artes e da poesia, a lógica não funciona. Por isto as paixões, a emoção, a imaginação e os sentimentos não obedecem ao rigor da lógica aristotélica. O lógico, portanto, não era, para os gregos, a totalidade do pensar e do agir humano.

Diante do processo de sistematização do pensamento humano pelo critério do lógico e do não-lógico, torna-se indispensável saber se um enunciado está radicado na inteligibilidade (logos) ou se está fundamentado na sentimentalidade (phatos). Esta divisão possibilita a compreensão e a interpretação de uma proposição enquanto conteúdo inteligível, ou enquanto apenas uma expressão de sentimentos e emoções. No primeiro caso é possível o raciocínio lógico. No segundo caso torna-se inviável porque estamos no domínio da aleatoriedade subjetiva.

Os ensinamentos gregos, embora rançosos, inúteis para alguns, gozam de uma surpreendente atualidade, quando bem aplicados. Vamos tentar. Alguns slogans ecoaram e ecoam constantemente em todas as greves que sacudiram as Universidades Brasileiras. Costumou-se proclamar solenemente: "mais verbas para a educação", "pelo ensino público e gratuito", "por uma universidade livre e democrática", "aumento de salário para a melhoria do ensino e da pesquisa", etc. Tais reivindicações são anunciadas, não só como justificativas suficientes para instaurar o movimento grevista, mas também para merecer automaticamente o respaldo incondicional da opinião pública. As proclamações reivindicatórias são eloqüentes e verdadeiras, mas frente à repetição da mesma pauta de reivindicações desde a primeira greve, uma reflexão, talvez, possa ser interessante.

A aplicação do raciocínio lógico sobre as relações: verbas-educação ou salário-ensino, mostra uma falácia ou um sofisma. As verbas não são, pelo simples fato de serem concedidas, geradoras de mudanças qualitativas no ensino e na educação. Um maior salário não confere maiores conhecimentos a um professor. Mas, pela proclamação dos slogans, parece claro que um vez aumentado o coeficiente financeiro tem-se como resultado direto a melhoria da universidade. Falando logicamente, o aumento de salário confere ao profissional um maior poder aquisitivo. E nada mais. Da mesma forma, não se pode pensar que o professor, liberado de encargos didáticos, aumente automatica-

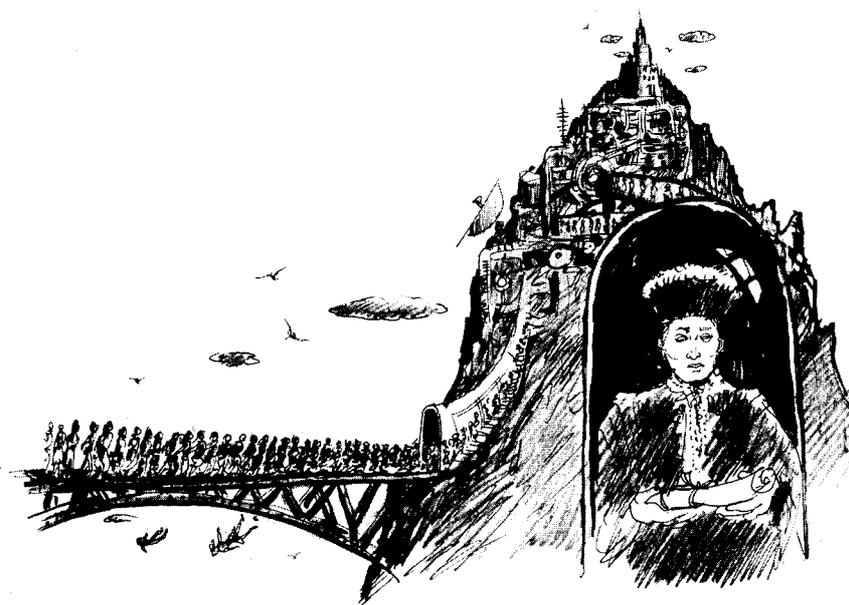
mente sua pesquisa. Uma licença prêmio não significa tempo de estudo e de pesquisa. A liberação de atividades docentes e a licença prêmio só proporcionam um tempo disponível, mas não levam diretamente a cursos e leituras de atualização. Falta, em tudo isto, a peça principal, a decisão do profissional interessado. O tempo disponível e o volume maior de dinheiro só podem oferecer uma parcela das condições necessárias para se alterar a qualidade da Universidade. Acreditar que a solução do problema econômico resolve os problemas da universidade é aceitar a estratégia bélica de Felipe, rei da Macedônia e pai de Alexandre Magno. Dizia o rei Felipe que "a melhor maneira de se conquistar uma cidade é colocar na frente de um exército um burro carregado de ouro".

Fica evidente pela lógica que os aspectos econômicos e os aspectos qualitativos do ensino são de ordem diversa. Nem sempre andam juntos. A história das ciências nos mostra como os avanços científicos, muitas vezes, estiveram dissociados do poder econômico. Tais fatos ocorreram em todas as áreas do saber. Basta lembrar o casal Curie. Pierre e Marie Curie pesquisaram longamente em física até realizar várias descobertas, entre elas o Rádio. Tudo na maior penúria. Depois conseguiram por duas vezes o Prêmio Nobel de Física. O governo francês criou, posteriormente, uma cadeira de Física Geral na Sorbonne para Pierre. Após a morte deste, assumida por Marie. Na filosofia basta lembrar Nietzsche e Marx. Na arte Van Gogh. E tantos outros.

Quero lembrar, para fortalecer essa reflexão crítica, uma palestra de Karl Popper, professor da Universidade de Londres. Em 1973, foi realizada uma semana comemorativa a Herbert Spencer, onde foram proferidas várias palestras sob o tema "Incentivos e obstáculos ao progresso das ciências". Popper apresenta, em sua conferência, os principais obstáculos ao programa das ciências. Diz que eles são de caráter social e que se distribuem em dois grupos: obstáculos econômicos e obstáculos ideológicos. Sobre os obstáculos econômicos assim falou: "do lado econômico a falta de recursos é um obstáculo trivial (embora descobrimentos importantes, experimentais e teóricos se hajam manifestado apesar da carência de recursos). E, nos anos recentes, tornou-se claro: muito dinheiro é capaz de afugentar idéias. Está claro que o progresso pode ocorrer mesmo em circunstâncias adversas".

A reivindicação de condições econômicas adequada é justa, mas não é a questão principal. O econômico é uma variável dependente. No passado os professores tinham a imagem de mestres do saber e da virtude. Pensar o passado, provavelmente, sensibilize a poucos. Ainda mais é comum condenar a missão semi-sacerdotal do magistério. Hoje deve-se pensar dentro do paradigma atual. Vivemos a era da ciência e da tecnologia. A ciência e a tecnologia transformaram a todos, segundo Paulo Ricoeur, em trabalhadores e consumidores. O professor, talvez, não deverá fazer exceção. Estou em dúvida se os slogans, que anunciam a gratuidade e a melhoria do ensino, não constituem uma máscara do paradigma consumista do capitalismo tecnológico.

4 - Universidade e gratuidade



Universidade gratuita. Duas palavras de alta densidade política e social. Tecla de rara sonoridade. Fonte inesgotável de retóricas sem fim. Prato saboroso de discussões eloqüentes. Cavalo de batalhas de sucessivas greves. Garantia de democracia. E porque não, caminho seguro de bons investimentos. Tudo isto pode-se dizer ou fazer em torno da gratuidade da universidade.

A escola, realmente, mais do que um direito, deve ser uma obrigação de todo cidadão. Por isto ela deve estar ao alcance de todos. Mas, para a maioria da população, somente será possível pela via da gratuidade. E quando se pensa chegar à universidade, a gratuidade parece tornar-se o único caminho possível. No centro desta questão colocam-se dois pontos críticos. O primeiro consiste em saber da viabilidade de uma universidade aberta

a todos através da gratuidade. O segundo refere-se ao Estado. Haverá um Estado capaz e disposto a garantir uma universidade gratuita para todos?

Deixando de lado outros aspectos da universidade gratuita, vamos enfocar dois pontos apenas: o da viabilidade e o da dimensão da gratuidade.

1º - Viabilidade da Universidade gratuita

A gratuidade, como possibilidade de todos ingressar na universidade, nos conduz à discussão do tipo de universidade. Hoje, a universidade é profissionalizante. Este tipo de universidade pode tornar possível a gratuidade enquanto for um investimento produtivo e rentável. Ao chegar, porém, à saturação do mercado de trabalho ela torna-se insustentável. Para que produzir desempregados diplomados? Outro caminho, para viabilizar a gratuidade, seria multiplicar tantos cursos quantas forem as atividades humanas. Haveria cursos para tudo e para todos. Nos dois casos, o fracasso parece certo porque a universidade profissionalizante é, por sua própria estrutura, uma escola de elites e para elites. Giannotti, um homem marcado pela força do AI-5, estranhamente escreveu: " É tempo de assumir que a escola é também o lugar do ócio com responsabilidade social, espaço do pensamento e de inventividade onde alguns, quanto mais possível pelo mérito, possam respirar para dedicar parte de suas vidas a tecer os grandes painéis em que a experiência dum povo se fabrique como engenho e arte". (Universidade em Ritmo de Barbárie - pg. 113)

Podia-se, talvez, buscar outra alternativa de universidade. Uma universidade educativa. Ela teria como objetivo principal uma educação para proporcionar maior participação na herança cultural da humanidade, na compreensão dos avanços científicos e tecnológicos, nas grandes decisões da sociedade e nos benefícios do desenvolvimento. A profissionalização, neste caso, é um elemento correlato, nunca um objetivo principal e muito menos único.

2º - As dimensões da gratuidade

Como entender uma universidade gratuita? O que significa a gratuidade? Até onde ela se estende? Habitual-

mente proclamamos a gratuidade da universidade durante o espaço que se estende do vestibular ao diploma. Aqui, a gratuidade acaba seus efeitos. É a gratuidade de obtenção de um diploma.

A universidade profissionalizante é, na verdade, um investimento. Investir significa aplicar com objetivos de rendimentos futuros. O investimento mais tranqüilo é através da gratuidade. Isto é, os outros financiam para que alguns possam investir. A "scholé" grega consistia nas atividades não lucrativas. Atividades dos cidadãos livres. Englobava a arte, o teatro, a poesia, a filosofia, a ginástica, etc. Tais atividades foram traduzidas pela posteridade medieval como atividades do lazer. Os escravos gregos financiavam, com seus trabalhos nas minas a "scholé" grega, numa proporção de até 20 escravos para um cidadão. E o ócio da proposta de Giannotti, e a gratuidade universitária, ficam a cargo de quem?

Numa comemoração ruidosa, que costuma anteceder os rituais medievais de nossas formaturas solenes, um grupo de formandos em medicina, entre outras exclamações de triunfo, proclamava "o fim da pobreza e o começo da miséria". A princípio estranhei. Achei, depois, original. Pensando mais, concluí que se tratava de uma expressão muito significativa. A proclamação podia dizer muitas coisas e indicar várias direções. Inicialmente, percebe-se dois momentos. Um antes, outro depois da formatura. Antes a pobreza. Depois a miséria. Um retrocesso? Não podia ser. O tom festivo desmentia. Acontece que dois momentos não se referem ao mesmo sujeito. A pobreza era do estudante-formado. A miséria é dos futuros pacientes, aqueles que irão precisar de seus serviços. A pobreza significa falta de dinheiro, abertura econômica. A miséria significa falta de saúde, sofrimento e doença. Esta miséria dos outros seria o fim da pobreza dos festeiros. A pobreza destes acabaria com o encontro da miséria dos outros. Irônica e paradoxalmente esta miséria foi a financiadora da gratuidade do investimento e agora pagaria o preço dos benefícios do próprio investimento, pelo menos no que se refere ao elemento financeiro.

Pode haver uma maneira diferente de entender a universidade gratuita. A gratuidade não se esgotaria com o diploma. Ela deve ter repercussões sociais. O escravo grego financiou a "scholé" dos cidadãos livres. Os trabalhadores, pagadores de impostos, financiaram a gratuidade

universitária. Eles têm direito de receber os benefícios de seus investimentos. Por isto, a universidade profissionalizante não pode continuar produzindo profissionais inacessíveis à maioria da comunidade. Os altos custos dos honorários para alcançar os benefícios da saúde, da habitação, da justiça, das tecnologias, etc., marginaliza grande parte da população. Sabe-se que os incentivos ou subsídios à produção não têm a finalidade de aumentar os lucros, mas de tornar o produto mais acessível ao consumidor. E a universidade gratuita pode ser pensada com este critério?

Diante disto, lembro-me da campanha desenvolvida em Marau, minha terra natal, nos anos 53 e 54, com a finalidade de construir um ginásio. A comissão encarregada de angariar fundos trabalhava com todo o empenho. No meio de todo o entusiasmo, uma lição diferente. Um colono, depois de ouvir atentamente toda a explicação sobre as vantagens da nova escola e da necessidade de todos colaborarem, responde no mais claro linguajar vêneto: "mi, darghe soldi para far su na scola par insenharghe ai altri, que dopo i vien imbroiar-me? Nó nó, mai pi". (Eu, dar dinheiro para construir uma escola para ensinar aos outros que depois vêm lograr-me? Não não, jamais). Será que esta "filosofia colona" não está mais difundida do que nós, da universidade, imaginamos?

5 - Universidade e competência



Proclama-se uma universidade competente. Convoca-se para lutar pela universidade competente. Não se debate e não se define a competência. O que se deve entender por competência? Quando e como uma universidade é competente? A compreensão da questão não está suficientemente clara. Torna-se muito interessante, portanto uma análise, talvez uma revisão, dos quadros conceituais de nosso vocabulário e dos nossos discursos. Não se pretende, com isto, estabelecer os parâmetros da verdadeira competência. Uma preocupação desta natureza visa, se possível, despertar uma consciência crítica com o objetivo de buscar o começo ou o aperfeiçoamento da competência.

Delimitar a semântica da competência torna-se uma tarefa um tanto complexa, porque não se trata de um objeto manipulável como se fosse um livro ou uma caneta. Que elementos ou que critérios tomar? Seguindo a inspiração das atividades docentes pode-se adotar duas alternativas. Não são as únicas. A primeira dá acesso ao acervo bibliográfico. A segunda leva à observação e à escuta de situações existenciais.

O dicionário Aurélio define a competência como "a faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões". Numa segunda definição o dicionário define a competência como "a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa". E acrescenta: "capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade". As duas definições parecem claras. A primeira tem um caráter jurídico, e vincula-se ao amparo legal. A segunda, de caráter mais antropológico, vincula-se a qualidade ou virtudes. Em ambos os casos a competência parece estar mais vinculada como um atributo de pessoas, pois implica sempre em comportamento, atitudes e tomada de posição. Com isto ficaria evidenciado a expressão "universidade competente" não prima pela legitimidade gramatical. No mínimo é questionável. A competência depende do agir humano, seja por força de lei, seja por aptidões pessoais.

As situações existenciais revelam uma polissemia incontrollável do termo competência. Já não se trata de conceitos dicionarizados, mas de significados inseridos no exercício de funções. A escolha de situações existenciais é, aqui, totalmente arbitrário, portanto carregada de implicações ideológicas. Há uma intencionalidade consciente. Outras opções podem ser feitas, segundo os interesses de quem as faz.

Copérnico, na área das ciências, foi um astrônomo de rara competência. Suas posições heliocêntricas colocavam-se fora do estatuto dos estudos astronômicos da época. Mas segundo Arthur Koestler, ele não teve coragem de apresentar sua teoria heliocêntrica não por medo da igreja católica, mas pelo medo de cair no ridículo perante seus colegas astrônomos. Galileu, defensor das mesmas teorias, teve coragem de fazê-lo. Encontrou, porém, duas resistências. Uma, a da hierarquia católica, de todos conhecida. A outra veio dos intelectuais da época através de conselhos para demovê-lo de tais pesquisas que, além de o indispor com a igreja, de nada valeriam para o avanço das ciências. Onde estava a competência? Os critérios de competência correspondiam às verdades científicas e às instituições da época. O tribunal eclesiástico tinha uma competência legal, segundo as normas vigentes, e tinha a competência das teorias científicas aceitas pelos homens da ciência daquela época. Só um questionamento da competência do tribunal e dos estatutos científicos da época poderia salvar Galileu e a teoria heliocêntrica.

Na área do esporte, como medir a competência? Quando um treinador é competente? Tomemos dois personagens conhecidos. O primeiro Feola, gordo e dorminhoco. Dizia a imprensa que ele dormia nos treinos e coxilava nos jogos oficiais da seleção. Foi ele, contudo, que, pela primeira vez, trouxe a taça Jules Rimet. O outro, Claudio Coutinho elegante, bem-falante e poliglota. E conseguiu apenas o discutido título de "campeão moral". Um título, aliás, autoconferido. A competência está na vitória ou na postura do treinador? A competência se revela treinando craques em super-clubes, ou treinando pequenos clubes com jogadores medíocres?

Na área econômica, como saber a competência do economista? Segundo comentários, Dílson Funaro, já revelara incompetência pelo fato de ser dirigente da Trol. Se ele fosse competente, seria da Estrela. Não exigirá maiores capacidades dirigir uma empresa em situação inferior, sempre ameaçada pela força de concorrentes poderosos, do que administrar uma grande empresa? Um economista competente numa empresa será, automaticamente, em qualquer outra também?

Na área do direito. O advogado competente é aquele que consegue absolver seu cliente, mesmo que seja culpado certo de ilícito, ou, talvez, criminoso de rara periculosidade? Ou competência jurídica seria esclarecer a verdade e fazer justiça?

Na área universitária. As queixas são generalizadas. Ouve-se dizer com frequência, que a universidade não passa de um colégio. Nas formaturas, os oradores de turma não poupam "elogios" à má qualidade do ensino. Segundo Moura Castro, existem universidades brasileiras onde a produção científica por docente em 40 horas, tempo integral ou dedicação exclusiva é, em média, um trabalho científico por docente por século. E acrescenta "em algumas universidades cada trabalho publicado (sem levar em consideração sua qualidade) custa à nação cifras de 100,200 e até 300 mil dólares" (Capes, Ciência e Cultura, (37): 165-187). Elisaldo A. Carlini, da Escola Paulista de Medicina, reforça a idéia dizendo que a "proposta de aumentar as verbas sem rigorosa triagem e acompanhamento do desempenho dos atuais docentes é desperdiçar o dinheiro público". (Ciência e Cultura, 38(9): 1575-1576).

Ninguém está obrigado a concordar com estas afirmações, mas fazem eco às queixas gerais. Nos meios de comunicação encontramos maneiras de pensar muito próximas. Os vídeos da televisão nos mostram algumas cenas em que o velho pai, com sua experiência, sabe tanto quanto o filho diplomado, a respeito das qualidades e funções de máquinas agrícolas ou dos produtos veterinários. O filho, com todos seus conhecimentos adquiridos na universidade, constata que sabe a mesma coisa que o velho pai estudando na experiência da vida. Universidade colegião? Inutilidade da escola? Ou uma questão de competência? Para que estudar na universidade se a experiência ensina a mesma coisa?

Para garantir a força das nossas lutas em favor da universidade competente precisamos, penso eu, começar debater a questão da competência. E, para mim, uma universidade competente começa com um corpo docente que faz da universidade a razão fundamental de sua força de trabalho. Mais, vive a universidade como o mundo de suas realizações profissionais e pessoais. Somente assim o ensino, a pesquisa e a extensão conseguem constituir uma comunidade universitária orientada por idéias e trabalho.

6 - Universidade democrática

O perfil democrático de uma universidade passa necessariamente por uma compreensão prévia de democracia. A princípio, tudo parece simples e claro. Mas ao enfrentarmos o longo percurso histórico dos ideais democráticos, desde a Democracia Ateniense até os nossos dias, a questão assume uma complexidade difícil de explicar. Mais ainda, quando envolvidos por intermináveis discursos democratizantes, por promessas de democracia, por confissões de democratas e por siglas democráticas de instituições de toda ordem, temos a impressão de ingressar num labirinto sem o novelo salvador de Ariadne. Isto porque os princípios da Democracia Ateniense, como uma nova e original proposta de organização social, ficam perdidos no fundo de uma lembrança milenar e ofuscados por uma infinidade de discursos envernizados de democracia. Assim, a democracia hoje tornou-se uma palavra magicamente poderosa. Ela se transformou em uma fórmula de encantamento e magia. Sua recitação confunde-se com seu significado. Assim, o que ela diz, acontece. Quando pronunciada, portanto, tem o condão de transformar instituições, governos e indivíduos. É suficiente adjetivar uma organização como democrática. E ela é democrata. Um governo autoproclama-se democrático, automaticamente torna-se democrático. Assim funciona o poder divino-mágico. Sem dúvida, os gregos ficariam espantados com a força mágica de que foi investido o discurso democrático, eles que tanto lutaram para traçar o primeiro painel de uma sociedade democrática. Resta saber se a nossa retórica democratizante corresponde aos ideais democráticos. Será suficiente gritar que se é democrata? Ou será necessário a prática democrática? A tarefa de explicitar a universidade democrática começa, talvez, pela distinção entre a retórica democrática e a prática democrática da universidade.

Qualquer idéia, qualquer doutrina, qualquer instituição sofre as influências do processo histórico, o que torna impossível garantir o sentido preciso de um conceito. A questão torna-se mais incontornável quando um conceito não pode ser reduzido apenas ao nível teórico ou doutrinário, mas implica necessariamente o nível institucional. O "Petit Robert", dicionário da língua francesa, situa exatamente a democracia nestas duas dimensões, salientando os dois níveis, o doutrinário e o institucional. Primeiramente define a democracia como "doutrina política segundo a qual a soberania deve pertencer ao conjunto de cidadãos". Em seguida acrescenta que democracia é a "organização política na qual os cidadãos exercem esta soberania". No primeiro caso, democracia aparece como doutrina, portanto como teorização, que institui o conjunto dos cidadãos como fonte do poder. No segundo caso, democracia é organização, portanto algo concreto e espaço-temporal, onde os cidadãos exercem o poder. A democracia se compõe destes dois momentos. O do discurso e o da prática. São inseparáveis. Mas o mundo político atual parece que fez a separação sem maiores preocupações. Por isto aqui surge o conflito, a confusão e o crime. O nosso discurso é democrático, mas a prática não o reflete. Pior, ficamos satisfeitos com o discurso.

A solução da questão não está, provavelmente, na distinção entre o discurso e a prática da democracia. O passo para a solução deve ser dado na direção oposta, ou seja na unificação das duas dimensões. A democracia faz parte dos fenômenos humanos que somente se tornam consistentes enquanto ideais praticados. A democracia só acontece como discurso realizado. E aqui enfrentamos uma nova série de questões. Como falar e praticar democracia? É possível o conjunto dos cidadãos praticar diretamente o poder? Como concretizar a plenitude da soberania de todos os cidadãos?

A complexidade das sociedades atuais parecem descartar a viabilidade das democracias diretas. O que se propõe são as democracias representativas. A questão fica amenizada, mas longe de estar solucionada. O poder dos cidadãos é exercido pelos representantes. Isto resolve apenas parte do problema. Falta legitimar a representatividade. Aqui chegamos nos complicados caminhos que instauram a representação. Isto é, que operam a passagem do poder dos cidadãos para um ou um grupo de cidadãos. E

ainda esbarramos com a complexidade do exercício da representação.

A análise conceitual parece não oferecer dificuldades. As dificuldades estão na observação de nossas práticas do poder representativo. As democracias representativas contemporâneas, ao considerar o conjunto dos cidadãos em geral, só lhe dão atenção em tempos de eleições. Em outras palavras, a soberania dos cidadãos reduz-se ao voto. Com o voto eles, os cidadãos, esgotaram toda sua soberania. Depois da urna o povo é citado, fala-se em nome dele, mas nunca é consultado. Ele precisa lutar para abrir um espaço onde tenta falar, sem garantia de ser escutado. O eleito, ao contrário, uma vez ungido de representatividade, julga-se dono absoluto do poder. Torna-se plenipotenciário. A instituição ou a função que assume torna-se uma propriedade privada. Distribui cargos e benefícios como recompensa pelos trabalhos da campanha eleitoral. Os escolhidos devem ser de sua confiança. Não se pergunta se são de confiança do povo.

É bom ainda lembrar que as democracias modernas limitaram a soberania dos cidadãos aos poderes legislativo e executivo. O judiciário não faz parte desta soberania. A única fórmula é o juri popular.

Quando uma universidade será democrática? Como se dará a sua tão decantada democratização? As eleições com participação indistinta de todos, professores, funcionários e alunos, para o preenchimento de todos os cargos na hierarquia do poder, serão a fórmula mágica democratizante? Ou a garantia da democratização só se dá pela autonomia econômica e financeira? O acesso livre e gratuito de todos será outro ingrediente da universidade democrática não seria também estender seus benefícios a todos os cidadãos? Por que um operário, uma doméstica, um agricultor mesmo analfabetos, estão completamente ausentes da universidade? A universidade democrática oferece perspectiva a eles também? Terá ela alguma informação, alguma orientação, algum projeto de educação permanente para eles? Ou o ensino, a pesquisa e a extensão nada significam para eles? E a fisionomia externa ou física poderá refletir uma universidade democrática? Se muitos não tem condições de aproveitar as bibliotecas, as salas de aula ou os laboratórios, porque não podem usufruir das belezas de seu Campus? Uma universidade democrática precisará cercar-se de arame farpado e proteger-se com guardas armados?

Quero lembrar, neste final, que os gregos definiram a democracia também como isonomia. O que quer dizer: a igualdade da lei para todos. Não se trata de uma lei no sentido formal apenas, mas enquanto é instituição da própria sociedade. Isto implica, segundo Castoriadis, uma participação efetiva dos cidadãos. O poder é exercido pela coletividade. Parece que ficou claro que democracia ou instituição democrática se faz com a participação efetiva de todos. Portanto, é bom lembrar que a lógica democrática tem como elemento fundamental de sua premissa maior a soberania dos cidadãos.

7 - Reforma universitária - adjetivos e prefixos

O cenário universitário, nos últimos anos, parece dominado por uma atmosfera de desilusões e frustrações. Em certos momentos respira-se um ar de pessimismo e de derrota. Para nos situarmos neste contexto, talvez seja interessante lembrar que no final da década de sessenta muitos educadores brasileiros foram profundamente marcados pelas obras de Bordieu e Passeron, "La Reproduction" e "Les Héritiers", ou de Ivan Illich, "A sociedade sem escola". Estas obras tiveram o mérito de denunciar os desvios e as patologias da educação escolar, mas no esforço de desmascarar a prostituição da escola em favor das classes dominantes, acabaram definindo a escola como uma instituição sem força alguma para operar mudanças na ordem social. Os leitores menos atentos acabaram sendo influenciados por uma filosofia negativista que provocou uma descrença generalizada na escola e nos processos educacionais. Desde os alunos, passando pelos pais e professores até os diretores, reitores e ministros, manifestava-se o mesmo sentimento de desencanto e de derrota.

A sociedade científicista, por sua vez, transformou a universalidade em caminho único para o acesso aos melhores empregos do sistema de produção técnico-industrial. A escola passou a ser a via expressa de mão única para o "filé mignon" do mercado de trabalho. O ensino-aprendizagem tornou-se a tarefa única da escola profissionalizante. O diploma universitário é o grande pórtico de entrada para o paraíso das funções administrativas, burocráticas e liberais. A própria escola transforma-se em uma organização empresarial, estatal ou particular. O magistério reduz-se a simples emprego, como qualquer outro. E quando o mercado de trabalho se retrai, a escola perde a sua função profissionalizante, torna-se inútil. O magistério passa a ser um emprego de segunda categoria.

Estamos em crise. É o refrão geral. Mas um refrão que não assusta e não sensibiliza ninguém. Tornou-se uma rotina. A própria crise parece incorporada ao nosso cotidiano. Ela é familiar. Reduziu-se a uma figura de retórica. No meio destas desilusões e frustrações, talvez possamos ouvir mais atentamente a linguagem da crise. Thomas Kuhn nos aponta um aspecto interessante. Diz ele

que "o significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos" (Estrutura das Revoluções Científicas, pg. 105). E a escola, no meu entender, é um instrumento. Um instrumento vinculado à ordem social, ou para usar uma expressão de Gramsci, "situada em um determinado bloco histórico". E pelo que se deduz da história, a escola pode ser um instrumento de domesticação ou uma força de transformação. A função instrumental vai depender daqueles que estão dentro da escola. Os limites das funções da escola medem-se pela capacidade e competência dos que a integram.

A história da educação documenta, através dos fatos, que a escola desempenhou esta dupla função contraditória. Em muitos períodos a escola foi um mero instrumento de controle. Apesar disto encontramos escolas que exerceram verdadeiras subversões da ordem social. Não estou dizendo que a ordem social proposta seja boa ou ruim, mas apenas quero mostrar que a escola é capaz de alterar a ordem social. Alexandre Magno aprendeu na Escola de Aristóteles, em Pela, capital da Macedônia, as teses básicas sobre as quais idealizou seu império universal. Modelo que serviu para o Império Romano e, em parte, para a universalidade geográfica do Cristianismo. A universidade de Alexandria foi a escola modelo do ensino dos primeiros tempos da era cristã. As universidades medievais, segundo Antônio Paim, foram o protótipo das escolas que desempenharam as funções de cérebro pensante e de centro das decisões da época. George Gusdorf lembra que a Prússia, esmagada pelo poderio militar de Napoleão em 1806, resolveu recuperar-se das perdas bélicas pelo caminho do conhecimento. Surgiu assim um novo tipo de universidade para formar os futuros responsáveis pela administração do país. Eis a origem da Universidade de Berlim fundada em 1810 e que foi a universidade piloto do século XIX europeu. (In H. Japiassu "Interdisciplinariade e Patologia do Saber". Intr. pag. 27). Entre nós basta lembrar a economia atual que está tendo o dedo de algumas universidades brasileiras. Fica claro que a escola tem espaços para interferir. Se as mudanças não acontecem precisamos fazer um diagnóstico da situação.

Os diagnósticos sobre a crise da universidade brasileira já produziram uma literatura considerável, em quantidade e qualidade. Tais diagnósticos não são convergentes ao traçar o perfil da patologia universitária. Um

número razoável de críticos, inspirados na ideologia economicista, creditam a crise da universidade à falta de verbas e aos baixos salários. Um número, não menos considerável de "experts", acredita que a censura, as perseguições, as caçadas, o exílio, as aposentadorias compulsórias de intelectuais são os responsáveis maiores pelo baixo nível do ensino superior. Há também os que pensam que a expansão incontrolável de instituições de ensino superior comprometeram a qualidade de ensino. A falta de uma política prioritária educacional por parte dos órgãos competentes governamentais, aliada a um certo descaso e até desprezo pela educação, constituem outra razão do aviltamento da universidade. Há, porém, outra ordem de problemas, foro interno, que poucos se aventuram tocar. Nesta ordem alinham-se os famigerados ingressos ao magistério superior, sem concurso, via apadrinhamento político ou via nepotismo. O critério de escolha foi ironicamente chamado de QI. Quem Indica. Referindo-se a esta ordem interna da crise universitária, o Prof. S. Carlini, da Escola Paulista de Medicina, diz que "ao longo destes anos todos, participando de muitos congressos e assembléias gerais, não me lembro de ter ouvido discussões e análises do papel dos docentes no fracasso de nossa universidade. Críticas contundentes ouvi, e mesmo emiti, aos Poderes Públicos, todas justas, pelo hediondo desprezo com que muitas vezes a universidade foi encarada. Mas o inimigo interno, este foi poupado. Ou seja, nunca olhamos ao nosso redor, para o nosso próprio rabo, e as nossas corporações (associações docentes) não tiveram ânimo para colocar em destaque, na ordem do dia, tal fato". (Ciência e Cultura 38(9) pg. 1575).

As lutas pela reforma da universidade têm suas razões nas discussões sobre a fundação ou não de escolas de nível superior no Brasil. Depois continuam pela definição do tipo de universidade que seria a melhor para os brasileiros. Foi a partir da segunda metade da década de sessenta que a questão da reforma universitária tomou os rumos já conhecidos. Os responsáveis são os famigerados acordos MEC-USAID. Segundo Schemberg, "o tipo de universidade que aqui temos é o tipo de universidade americana medíocre. Nos Estados Unidos há universidades excelentes, que estão, sem dúvida, entre as melhores do mundo. Mas, em consequência dos acordos MEC-USAID, não se introduziu a universidade americana do melhor tipo, mas a do tipo medíocre." (Rev. Civilização Brasileira n 16, pg. 88). É interessante lembrar, salvo problemas de audição, que a

UFSM teria sido, no Brasil, a que aplicou com maior fidelidade a reforma universitária proposta em 69.

Hoje proclama-se aos quatro ventos a necessidade urgente de investir na qualidade do ensino. Criar uma universidade qualitativa. Com o advento da Nova República, o adjetivo NOVO ou NOVA virou moda. Assim, trata-se de implantar a "Nova Universidade". Ou então, propõe-se "Reviver a Universidade". Muitos, parece, pensam que o adjetivo "NOVA" garante mudanças. Ou que o prefixo "RE" é suficiente para introduzir uma nova vida. Dentro deste espírito retórico e com um tipo de entusiasmo juvenil tenta-se, também, alterar o visual. Dispensa-se a gravata. Abrem-se os gabinetes. Fala-se uma linguagem mais familiar. Encurtam-se as distâncias entre governantes e súditos. Mas as mudanças substanciais esperadas demoram a acontecer. A comunidade começa a se mexer. As esperanças começam a desaparecer. O descontentamento e o desencanto crescem rapidamente. Aí, lentamente, os gabinetes vão se fechando. A gravata é reassumida. Volta a solenidade dos discursos. Tudo em nome do decoro do cargo e da preservação da autoridade. Assim, nos pórticos da universidade, a esfinge da reforma continua imperturbável e insaciavelmente devorando discursos, adjetivos e prefixos. A peste do desânimo, do desencanto e do pessimismo continua minando as últimas forças dos ideais educacionais. E a universidade brasileira continua tranqüila deitada em campus esplêndido.

Precisamos agora, mais do que nunca, acreditar nas forças transformadoras da escola. Mas a força da escola é a nossa força. Somos nós que fazemos a força da escola. Não o inverso. Paulo Freire, que passou tão humilde e desapercivelmente entre nós, é o educador que acreditou na escola e na educação. Não apenas acreditou, mas mostrou que um simples método de alfabetizar tem força de abalar interesses ou de assustar tanques e metralhadoras. e este homem franzino e velhinho, mas educador forte e cheio de vida, que precisamos meditar. Paulo Freire precisa mais do que teses de mestrado e doutorado, títulos honoríficos e apologias, ainda que merecidos, tornar-se presente em nossas escolas. Ele não pode sofrer um segundo exílio. O exílio das prateleiras das bibliotecas ou dos altares dos personagens míticos. A Pedagogia do Oprimido precisa descer às salas de aula. A reforma começa com a crença nas forças da educação e da escola. E esta crença sobrevive quando alimentada por uma Filosofia de Esperança.

8 - Educação ou ensino?

Há algum tempo havia, nas universidades, uma preocupação muito séria com os cursos de licenciatura. Tal preocupação vincula-se aos esforços de melhoria do ensino de 1º e 2º graus. A UFSM organizou um colegiado dos coordenadores de todas as licenciaturas. É desnecessário lembrar que é da competência destes cursos a formação dos quadros de magistério. Uma preocupação, portanto, plenamente justificada pois será a partir da qualificação dos futuros mestres que se poderá esperar um salto qualitativo em nosso ensino.

Sob a inspiração destas preocupações organizaram-se seminários, congressos, encontros, reuniões e debates com o objetivo de redefinir conteúdos didáticos e currículos. À medida em que os trabalhos e estudos avançavam esbarrava-se numa questão fundamental: a definição do perfil do futuro professor. Que tipo de professor formar? Aqui, de fato, está a chave da questão. Pois conteúdos e didáticas só podem ser definidos quando se definiu o produto final do curso. Os temas começavam a girar, então, em torno de perguntas desta natureza: o curso de história formaria um historiador ou professor de história? O curso de filosofia, um filósofo ou um professor de filosofia? E assim todos os cursos. Uma solução seria recuperar a figura do bacharel, que receberia apenas os conteúdos específicos da Ciência. O licenciado receberia as disciplinas pedagógicas. Aí surgiam as críticas. O professor de história se distinguiria do historiador apenas por uma batuta, um verniz ou um chapéu pedagógico. Muitos não concordaram e achavam que todo bom professor de história deve ser também um historiador. Para complicar a situação entrava em cena também a distinção entre professor e educador. Seria legítima a distinção? Para muitos não. Todo professor é educador ao mesmo tempo. A distinção entre ambos garantiria que um profissional do magistério poderia ser apenas professor, o que revelaria um desvirtuamento das funções educacionais da escola. Os debates assumiam contornos dramáticos quando alimentados por

posturas ideológicas radicalizadas. No final, depois de exauridos argumentos, forças e paciência, elaborava-se um documento com bases em conceitos e definições de caráter genérico para garantir o consenso da maioria. Assim todos concordavam. Todos aplaudiam. Todos voltavam para casa. Todos iriam dormir tranquilos. Todos iriam voltar para as salas de aula. Tudo ficaria igual. E nada mudaria.

Hoje, aparentemente, as preocupações desapareceram. Os problemas continuam os mesmos. Porque as soluções ficaram nos documentos. Dizem os pesquisadores que a solução de um problema depende exclusivamente de uma correta formulação do mesmo. Será que não houve um erro na formulação da questão?

- 1 - A escola, uma instituição do contexto sócio-cultural.

Toda instituição surge dentro de um contexto sócio-cultural como uma exigência para o equacionamento das necessidades humanas, quer individuais quer coletivas. A tendência do homem, segundo a sociologia e a psicologia, é de institucionalizar toda sua atividade como forma de segurança e de funcionalidade. Assim, uma instituição se estabelece com a função de organizar e disciplinar um conjunto de atividades em vista de objetivos determinados e específicos. A escola não se instalou diferentemente.

É óbvio que toda instituição faz parte da paisagem sócio-cultural de sua época. E toda vez que há mudanças na paisagem-sócio cultural, as instituições precisam adaptar-se. Quando isto não acontece elas tendem a desaparecer ou ficam anacrônicas. Ainda que muitos defendam a existência de instituições permanentes, os estudos de etnologia revelam que todas as instituições surgiram no processo evolutivo do homem obedecendo a regras impostas pelo paradigma cultural de cada etnia. Assim podemos dizer que, para a manutenção de nossa ordem sócio-cultural vigente, precisamos garantir que certas instituições tenham caráter permanente. Se elas desaparecerem a ordem social fica comprometida. Todos sabem que a educação é uma atividade própria da espécie humana, mas a institucionalização das atividades educacionais em uma organização escolar foi uma iniciativa muito tardia na história da humanidade. E esta institucionalização vincula-se à

ordem social em elaboração e em implantação. Diante disto se afirma que não há nenhuma teoria pedagógica que não implique um conceito de homem, de mundo e de sociedade. Quando queremos tratar as crises do nosso sistema escolar precisamos observar as crises de nossa ordem sócio-cultural. Pelo método fenomenológico precisamos recorrer à genealogia do fato da crise. O que significa ir às raízes de nossa ordem sócio-cultural.

2 - Mais uma vez os gregos

As raízes de nossas instituições escolares encontram-se na Grécia pelo simples fato de que os gregos estabeleceram os fundamentos de nossa bagagem antropológica e social.

Os gregos partem do princípio que o homem é um ser social, por isto eles não se preocuparam em mascarar as funções da escola. Foram claros e explícitos. A escola era uma instituição sob o comando da ordem social, a POLIS. A paidéia conjugava-se com a politéia. Os gregos propunham que a essência da "educação consistia na modelagem dos indivíduos pelas normas da comunidade"(J. Werner, PAIDEIÁ,pg.21). Esta modelagem deveria atender o homem inteiro que precisava ser constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés, e no espírito". (Paidéia,pg.13). Mas, segundo eles, tal formação não seria possível "sem oferecer ao espírito uma imagem do homem como ele deve ser".(Paidéia,pg.12). Todo ideal educacional dos gregos tinha como centro a idéia de "areté", termo que não tem uma tradução equivalente, mas segundo J.Werner pode ser traduzido pela palavra"virtude",entendida como"expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro". (Paidéia,pg.23).

O estudioso da história da educação ocidental fica surpreso com as freqüentes mudanças nos estatutos das instituições educacionais e escolares. A escola grega não é homogênea. Observa-se, também, que a ordem social grega não é homogênea. Todos conhecem duas ordens sociais gregas, historicamente tratadas como opostas. Esparta e Atenas. Com isto a escola assume as feições de sua matriz social. Na Idade Média a escola tornou-se a instituição responsável pela formação das virtudes morais cristãs. O próprio saber estava a serviço

da formação de homens virtuosos e santos. Os Modernos, obedecendo à nova ordem social sintetizada no Estado Moderno, investiram no desenvolvimento da razão. A racionalidade torna-se ponto de referência para a construção das ciências e para determinar as decisões políticas. A ciência e a tecnologia estão definindo os rumos da nossa ordem sócio-cultural.

3 - A Escola Hoje

A ordem social contemporânea se apresenta como um grande conjunto de empresas definidas pelo sistema de produção e consumo. Dentro deste conjunto institucional, a escola recebeu a tarefa de transformar os cidadãos em funcionários desta imensa ordem empresarial. Cada um precisa para sobreviver, entrar no jogo de produzir e consumir. Todos precisam tornar-se produtores e consumidores, a escola com seu aparato científico e tecnológico deveria realizar esta alquimia. Assim um punhado de conhecimentos especializados e com algumas técnicas específicas, cada curso vai distribuindo tarefas de acordo com os loteamentos do espaço social.

A escola, como foi observado, conjugava duas dimensões. Uma fundada na ordem das ciências. Outra baseada na ordem dos valores. Hoje a nossa escola deixou de se preocupar com a ordem dos valores. E quando fala em valor entende o valor dos cifrões. Os valores colocam-se na esfera dos comportamentos, das atitudes e dos posicionamentos. O professor atual é eximido, pela censura ou por conta própria, de desenvolver a consciência como instância, onde se dá o fórum dos debates sobre os valores ou significados. Contenta-se em transmitir um conjunto de conhecimentos. Talvez porque seja mais fácil. Talvez porque exige menos competência. Talvez porque falte coragem. Talvez porque não sabe ser livre. Tudo é resolvido com um manual debaixo do braço, repetindo fórmulas científicas, praticando rituais técnicos até a aposentadoria. O estudante, por sua vez, faz filas nas bocas das máquinas de xerox, reproduzindo cópias de cadernos, cujo original ninguém sabe ao certo a data de nascimento. Talvez com a mesma idade das primeiras lições do velho manual.

Nesta hora, penso eu, para não esquecê-lo tão rapidamente, seria bom lembrar Paulo Freire com sua

Pedagogia da Libertação. com ela Freire procura reunificar as ciências e seu significado antropológico e social. Basta lembrar esta passagem: "uma coisa é 4x4 na tabuada, que deve ser memorizada; outra coisa é 4x4 traduzidos na experiência concreta: fazer quatro tijolos quatro vezes".(Extensão ou Comunicação?,pg.52) ou esta outra: "o melhor aluno de filosofia não é o que disserta "ipsis litteris" sobre as doutrinas filosóficas dos filósofos. O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também".(pg.53). Paulo Freire não apenas se dirige à inteligência do aluno, mas apela também à consciência. A consciência situa os conhecimentos no mundo humano e posiciona o aluno na compreensão do mundo do trabalho. É assim que cada curso pode formar apenas técnicos e profissionais, ou cidadãos comprometidos com a ordem social. A odontologia pode formar um Tiradentes apenas dentista,ou também inconfidente. Para o primeiro bastam técnicas e conhecimentos.Para o segundo precisa-se de consciência política.

Trabalhar com lógicas, matemáticas, teodolitos e laboratórios é uma coisa. Debater sobre valores, questões sociais, políticas e ideológicas é outra coisa.

Qual a tarefa da escola, ou qual o perfil do professor não é uma questão de manuais ou dicionários. Esta é uma questão de nossas opções e de nossas decisões. Optar e decidir dependem de um ideal, de coragem, de liberdade e de consciência.



9 - Universidade administrativa

Há algum tempo o discurso progressista e renovador dirigia todo o fogo de suas baterias contra as formas institucionais. As instituições eram a encarnação do grande satã, inspirador e responsável por todos os males individuais e sociais. O institucional era a força capaz de neutralizar qualquer iniciativa de transformação. O indivíduo era esmagado pelas instituições. A sociedade estava cercada de todos os lados pelas muralhas das formas institucionais.

Passada, porém, a febre anti-institucional, uma reflexão menos apaixonada mostrou que as instituições são uma necessidade humana. E a partir das necessidades surgidas na convivência humana que as instituições surgem como uma experiência para se alcançar determinados fins. A instituição impõe uma organização, uma disciplina, e uma funcionalidade às pessoas e a suas atividades, indispensáveis para se alcançar os objetivos propostos. A instituição se, por um lado, limita, por outro lado ela fortalece os movimentos humanos. Desta maneira os próprios movimentos de transformação social só se tornam eficazes quando assumem uma organização, isto é, quando se institucionalizam. Com isto pôde-se dizer que a história humana se concretiza nas instituições e que os indivíduos adquirem identidade dentro delas.

O pensamento reflexivo e crítico nos oferece, hoje, uma série de perspectivas de institucionalidade mostrando as funções das instituições no contexto de cada sociedade e de cada cultura.

A instituição é uma ordem criada segundo determinadas exigências e segundo valores e critérios culturais próprios de cada época. Assim criaram-se diferentes instituições em torno das questões de saúde, de educação, de produção, de comércio, etc. Mas a obrigatoriedade institucional não libera as instituições de distorções e desvios históricos. Uma análise atenta das formas históricas das instituições, exatamente, revelam que os objetivos primeiros são desvirtuados. Pior ainda, em nome de obje-

tivos de saúde, educação, justiça ou bem-estar mascararam-se interesses ocultos. Foi a partir desta análise que a escola viu-se transformada em uma instituição a serviço das classes dominantes. Os hospitais foram apontados como uma instituição criada pela sociedade produtiva para ver-se livre de pessoas incômodas. Basta ler M.Foucault em sua obra "Nascimento da Clínica", ou a obra de Eduard Goldsmith e Pierre-Marie Brunetti "La Medicina e la question". Um dos aspectos apontados é que na mesma casa de saúde são reunidos os doentes contagiosos com o setor da maternidade e os atendimentos de fraturas. Outro aspecto levantado é a influência econômica e política exercida sobre a produção de medicamentos.

Análise dos desvirtuamentos das instituições mostrou que elas se compõem de dois elementos fundamentais. Um diz respeito ao conteúdo baseado nas necessidades humanas e expresso pelos fins a atingir. Outro é constituído pelos recursos e instrumentos empregados para levar a bom termo esses fins. O primeiro engloba a ordem dos valores culturais e deve ser a questão fundamental. O segundo define os aspectos institucionais e se constitui na questão do poder. Instala-se no interior de cada instituição uma relação dialética entre a ordem dos valores e a ordem do poder. É interessante notar que, observando a genealogia das instituições, a ordem do poder está submissa à ordem dos valores.

As universidades são instituições que não fogem a essa regra. Por isso, hoje, nos perguntamos: terão as universidades, de fato, como questão central os objetivos da educação? Ou falando na linguagem atual, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão? Teoricamente sim. Uma rápida lembrança histórica pode nos ajudar. Antonio Tobias, em seu livro "Universidade: Humanismo ou Técnica", salienta que as primeiras universidades nasceram em torno de grupos de estudos, de pesquisas de professores e de alunos em busca da ciência enraizada na verdade, como fonte alimentadora da sede de investigação (pg.35). Segundo Tobias, a universidade, além da pesquisa ou da ciência, precisa do aspecto institucional. Assim, a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles não podem ser aceitos como universidade porque faltava-lhes a forma institucional. E pela revista Sapiencia, a universidade é a corporação de estudantes e de professores que, pela investigação e pela docência se ordena à contemplação da verdade (pg.30). É

interessante observar que os estudantes são colocados antes dos professores. E a observação fica ainda mais significativa quando lembramos que a Universidade de Bolonha, tida cronologicamente como a primeira da Europa, era dirigida pelos alunos. Diz Rasdall em seu livro "As Universidades da Europa na Idade Média", que em Bolonha, "o reitor era um aluno, encarregado, portanto, de pagar os professores e supervisioná-los (pg.159).

A origem de boa parte das universidades, após a chamada "democratização do ensino superior" se dá por decretos governamentais. Atualmente, no Rio Grande do Sul, existem duas instituições de ensino superior que já foram reconhecidas como universidades via Câmara Federal e Senado. Com isto inverte-se a origem da universidade. Começa-se pelo aparelho institucional. E ainda surge uma inversão de relações no interior da instituição. A questão central da universidade, que é a investigação, passa para o segundo lugar. A questão do poder, portanto os aspectos administrativos, vai ocupar o lugar central da mesma. A pesquisa e a docência passam a depender do aparelho administrativo. Não é mais a ciência que justifica o setor institucional, mas é este que justifica a ciência. Tudo vai girar em torno do poder. O poder não a partir da competência na investigação, mas o poder político-administrativo. Assim a reitoria, as pró-reitorias, as chefias, as coordenações tornam-se órgãos administrativos com funções burocráticas, transformando seus ocupantes em executivos ou funcionários. Instala-se assim, um verdadeiro império de burocracia. A universidade, em lugar de seguir os caminhos da investigação, acaba submetendo-se aos princípios da teoria geral da administração. Criam-se colegiados, conselhos, comissões e assessorias em todos os níveis e para todos os fins. É o lugar comum onde o poder se dilui, impedindo qualquer iniciativa eficaz de mudar, com o objetivo de deixar as coisas como estão. Aí a imaginação burocratizante instaura um festival de papéis. As siglas formam uma floresta impenetrável de letras. Decretos, portarias, estatutos, regimentos, regulamentos, instruções ou ofícios constituem a seiva do poder. Para tudo é preciso instaurar processos, cujo veículo é o paciente malote, acostumado a percorrer a sofrida via-crucis, que começa com o vai-vem entre os birôs de Herodes às repartições de Pilatos, até alcançar o alto topo do Calvário do computador. Aí tudo estará consumado.

Para completar a paisagem administrativa surge, na expressão de Roberto Gomes, "a razão ornamental" que consiste entre outras coisas, revestir de seriedade o que se faz. Por isto, continua ele, "sempre que se trata de realizar uma atividade cultural - apresentar uma aula, discursar, escrever um livro ou pensar - o brasileiro sério mergulha num terno e gravata".(Crítica da Razão Tupiniquim,pg.17). Constitui-se, assim, o ritual completo das formalidades administrativas e burocráticas. As questões de pesquisa e de ensino perdem-se nestas montanhas de papéis, de tal maneira que,segundo cochichos maldizentes,mas talvez justos, se aulas e alunos deixassem de existir, a máquina burocrática continuaria funcionando, sem se dar conta,pelo espaço de dois anos. Tais idéias parece não serem tão fora de propósito. Vejamos o que diz Reno Cantoni:"O homem burocrático é aquele que antepõe irresponsavelmente papel timbrado, carimbos, siglas e rubricas ao diálogo vivo com homens vivos. A consciência burocrática se arrisca a ser ou tornar-se uma consciência estereotipada,indiferente, anônima, que obedece a uma engrenagem autônoma onde ninguém é responsável".(Rev.Paz e Terra nº 9, pg.315).

Se a educação é a questão central da Universidade, chegou a hora, caso queiramos uma nova universidade, dar-lhe o tratamento que merece. O começo, no meu entender, está na definição de uma política preocupada com a educação e todas as suas dimensões, e não como escalada do poder. Se a educação é diálogo, precisamos sentir e debater frente a frente as aspirações da comunidade, da família e dos indivíduos, as fontes originais de qualquer instituição educacional.Somente assim a máquina administrativa ficará a serviço dos fins próprios da universidade. Ou será que preferimos nos protegermos com as armaduras da burocracia para não assumirmos as responsabilidades de ter que decidir?

10 - Ensinos, burocracias e responsabilidades

A predominância das instâncias administrativas e burocráticas, existentes nas instituições universitárias, determinou um privilegiamento dos aspectos quantitativos da educação em prejuízo dos aspectos qualitativos. Assim o exercício do poder e as atividades acadêmicas se desenvolvem sobre papéis. O poder e a vida acadêmica como exercícios do debate e do diálogo, enfaticamente chamados democráticos, não tem espaço e nem sentido. Com isto a educação se reduziu ao processo de ensino-aprendizagem, enquanto fenômeno mensurável e ponderável. Ou seja, um problema quantificável.

Os cursos se transformaram em quantidades temporais. O crédito não significa conteúdo. Ele significa um número de horas-aula. Supõe-se que esse montante de horas ou esta quantidade temporal tenham como base um determinado conteúdo. As matrículas, também, são fundamentalmente calculadas em termos de carga horária. Há um mínimo e um máximo de carga horária para garantir a validade da matrícula. O aluno, ao se matricular, não recebe nenhuma informação sobre programas ou conteúdos das disciplinas. Estas são apresentadas como quantidades de créditos. Somente depois, ao começarem as aulas, o aluno vai saber se a disciplina eletiva, que ele escolheu, lhe interessa. Com a frequência às aulas ocorre um problema mais grave. O aluno pode faltar 25% das aulas ministradas. Com isto, ele vai se preocupar com o número de faltas mais que com o conteúdo. Sabe-se que certos cursos não poderiam dispensar o aluno de nenhuma aula. Ou haverá aulas inúteis? Há também certas aulas que se tornam indispensáveis para o acompanhamento do curso. A aula é irrecuperável. Mas uma memorização dos conteúdos pode resolver aparentemente o problema. E neste caso como fica? Um médico recém formado faz uma cesariana. Na hora de suturar o útero a questão se complicou. Há uma técnica es-

pecífica. Num extremo, busca socorro. Chega tarde demais. Já havia uma criança órfã. Será que o tema em questão não fora dado numa destas aulas que estão entre os 25% de ausências legalizadas?

O quantitativo e o legalismo podem inspirar uma pedagogia profundamente duvidosa e perigosa ou até criminosa. Os cálculos matemáticos, sem uma medula ética, podem levar a um processo educacional profissionalizante falho. Mais ainda, diante de números, de diários de classe ou de registros escolares, todos se sentem descompromissados. Mas tais erros não poderão, em parte, serem tributados à responsabilidade universitária?

No horizonte desta ótica quantitativa acontecem múltiplas histórias. Uma poderia começar assim. Não faz muito tempo, um aluno chega às portas da formatura. O diploma já está quase ao alcance de suas mãos. Os documentos necessários são encaminhados para a expedição do diploma. Um imprevisto acontece. Descobre-se uma nota falsificada no histórico escolar do 2º grau. Tudo perdido. O aluno é remetido à salas de aula do 2º grau Foi o que ele fez. Completado legalmente o 2º grau, submete-se a um novo vestibular. O anterior fora anulado. Reingressa no curso. Encaminha o processo de reavaliação de todas as disciplinas já cursadas. Aqui, surge o conflito burocrático administrativo. Duas alternativas. Uns se colocam a favor da revalidação. Outros, contra. Mas os conhecimentos adquiridos foram perdidos? Um ilícito formal pode viciar os conhecimentos e anular as notas? Se isto fosse verdade seria necessário colocar em questão o próprio curso. Afinal, o aluno vence. As disciplinas são revalidadas. Hoje está diplomado. A esperteza do computador, uma versão atual dos gansos do Capitólio que com seus grasnidos salvaram o Senado Romano, garantiu a honorabilidade da instituição. Aparentemente tudo voltou ao normal.

Será que tudo ficou resolvido? Ou a questão pode ser muito mais significativa do que a burocracia e a administração julgam? Sem dúvida, à luz destes conhecimentos, pode-se ponderar outras dimensões. Uma, já muito conhecida, refere-se às relações entre o ensino de segundo grau e a universidade. Afinal das contas o curso foi feito sem que o débito com uma disciplina atrapalhasse. Outra, mais complexa, mais difícil, mais delicada

e mais corajosa pode ser colocada, diz respeito à ordem da consciência. Será que a falsificação de uma nota não pode ser prenúncio de falsificações futuras? Não se trata de condenar o homem, mas de refletir na escola tais acontecimentos. Caso contrário, pode-se concluir que foi um gesto de astúcia. Portanto, elogiável. Desta maneira podem aparecer como normais, atestados frios ou falsos, a produção de documentos forjados, a invenção de provas testemunhais de má fé. Será que com isso a universidade está entregando à sociedade um profissional confiável? Em geral nós exigimos do mecânico, para confiar-lhe o automóvel, não apenas capacidade técnica, mas certo grau de honestidade. E ao falarmos das questões de educação, de saúde, de justiça, etc., será suficiente uma competência técnica científica, ou também uma competência moral? A questão de honestidade será uma preocupação obsoleta? E se não for? Por que a escola não lhe dá maior atenção?

O debate sobre os temas éticos não está tendo nenhum destaque no contexto das atividades escolares. Não se trata de impor um código de valores morais. Mas não se poderia dispensar um fórum de debates sobre os temas que envolvem as idéias de uma moral universal ou de uma moral de situação. Afinal, qual a função das éticas profissionais? Creio que não se trata de uma tarefa para encobrir as misérias ou falhas de uma categoria. Muito menos de uma garantia para que as tabelas de honorários sejam cumpridas.

O grande dilema parece consistir na maneira como tratar as questões éticas. Ou haverá algum interesse oculto para que elas não sejam abordadas? Ou serão coisas de um passado piegas e superado? Mas contradizem a moda. "A moda é ganhar dinheiro", ou "levar vantagem em tudo".

Seria um momento de apelar para Deus? Talvez relembra-los valores religiosos? a impressão que se tem é que este caminho não sensibiliza muita gente. Talvez as camadas menos favorecidas apenas. Recorrer aos filósofos. Parece mais aceitável. Kant, por exemplo. Ele, na formulação da metafísica dos costumes, propõe uma filosofia moral pura. Há um imperativo categórico para garantir que o dever seja dever simplesmente. Cumpre-se por ser dever, não por ter um ser superior como fundamento. Mas Kant poderá ser um filósofo demasiadamente clássico e metafísico. Difícil de ser digerido por quem trabalha com secos

e molhados e gosta de feijão com arroz. E Sartre? Sim, Jean-Paul Sartre. Mas que lições de moral poderia dar este sumo sacerdote do ateísmo francês contemporâneo? Vejamos Sartre, quando fala em moral, não parte de nenhum "apriori" pois isto, penso eu, pode ser um bom caminho para se discutir as questões morais.

Muitos pensam que Sartre, ao negar a existência de Deus, nega os valores morais e prega uma total libertinagem. Talvez seja o contrário. Em sua conferência o "Existencialismo é um humanismo", Sartre diz: "Ainda que Deus não exista; reencontraremos as mesmas normas de honestidade, de progresso, de humanismo"...(pg.252). Com isto pode-se afirmar que a posição de Sartre é muito mais séria do que se pensa à primeira vista, porque o homem é um auto-projeto(243) o que o torna "responsável por aquilo que é"(244). E o homem é a partir daquilo que quer ser e do que faz, pois "o homem não é mais que o que ele faz".(242). Porque "o homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja"(242). Desta maneira Sartre entende que "um homem embrenha-se na vida, desenha seu retrato e para lá desse retrato não há nada" (246). "Sou assim responsável por mim e por todos". (246) Com isto ninguém pode "escapar ao sentimento da total e profunda responsabilidade"(247). Uma responsabilidade que se torna única, absoluta e intransferível de tal sorte que "estamos sós e sem desculpas".(253) E "quem mente e se desculpa, declarando: nem toda gente faz assim, é alguém que não está à vontade com sua consciência" (247/48). Cada um pode falar.

Terão a escola e a universidade coragem e competência para abrir um forum de debates sobre os temas morais? Enquanto isto não acontecer, provavelmente, teremos que continuar nos iludindo com companhas contra a violência, contra a criminalidade, contra as injustiças sociais, etc. Ou então nos conformarmos com festivais permanentes de corrupção, com a impunidade dos crimes de colarinho branco, com as mentiras elevadas à categoria de verdade, com a insensibilidade oficializada das injustiças sociais, com as mordomias e os privilégios sustentados numa deslavada falta de vergonha e respeito à opinião pública. E a universidade nada tem a ver com tudo isso? Serão suficientes as formalidades legais cumpridas, à ausência de falhas na documentação e os arquivos completos para que Pilatos possa ter as suas mãos lavadas?

11 - Universidade e pesquisa

As discussões sobre o espaço da pesquisa dentro da universidade deveriam deixar perplexos, caso fosse possível, os velhos fundadores das escolas filosóficas gregas e das primeiras universidades européias. Para os antigos mestres tais discussões não tem sentido. Isto porque a pesquisa foi a razão de ser destas escolas e da universidade. A pesquisa gerava a escola ou a universidade. Hoje discutimos se a universidade deve fazer pesquisa.

As escolas filosóficas gregas surgiram em torno de grupos de investigadores guiados por um grande mestre e fundador em um paradigma epistemológico, como instrumento de produção de conhecimentos. Os dois exemplos, sempre citados, são a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles. Estes dois grandes mestres do pensamento grego não só fundaram duas instituições diferentes mas, especialmente traçaram dois projetos de pesquisa baseados em dois paradigmas epistemológicos, ou seja, em princípios teóricos e metodológicos diferenciados a partir dos quais buscaram construir uma ciência explicativa da natureza e fundadora da ordem social. Não foram apenas essas duas grandes escolas que tiveram o privilégio de ter como base a investigação. Todas as escolas pré-socráticas assemelhavam-se pelos seus objetivos de investigação da natureza numa tentativa de fixar o primeiro princípio de todas as coisas. O que as distinguia era a diferenciada identificação deste primeiro princípio. Mesmo ao lado da Academia e do Liceu encontramos pequenas escolas, pouco lembradas e, quando lembradas, são apresentadas de maneira negativa. A mais célebre é a escola cínica. A história reduziu a escola cínica a um bando de débeis mentais comandados pelo famoso Diógenes. Estudada com mais atenção a escola cínica mostra seu papel de contestação e de crítica à ordem social e ao paradigma epistemológico da escola aristotélica. Todos conhecem o gesto de Diógenes

procurando, em pleno dia, à luz de uma lanterna, o Homem. Era uma ironia dos conceitos abstratos e metafísicos dos aristotélicos. O Homem, conceito, não existe. O que existe são homens. O artifício conceitual metafísico de Aristóteles fazia parte do discurso científico da época. Venceu. Os cínicos ficaram com a triste fama de todos conhecida.

As primeiras universidades nasceram e cresceram enraizadas na pesquisa. Alexandria, fundada no fim do século III é, sem dúvida, a mais característica universidade de pesquisa. Nela todos faziam pesquisa, "professores" e "alunos". Não havia sala de aulas. Mas havia biblioteca. Museu. Jardins botânico e zoológico. A investigação se fazia nos livros e na realidade concreta. As primeiras universidades européias medievais surgiram em torno das pesquisas dos grandes pensadores. As universidades medievais alimentaram-se do desafio proposto pela questão das relações entre Razão e Fé, ou seja, entre Teologia e Filosofia. Destas pesquisas surgem as Sumas Teológicas. A mais célebre é a de Tomás de Aquino. Os estudos filosóficos no Brasil foram marcados até recentemente por esta obra. Aos poucos as universidades medievais deixaram a pesquisa e se concentraram no ensino. Julgaram que as Sumas haviam fechado o ciclo das pesquisas. Começa a decadência. As novas investigações começam a ser desenvolvidas fora da universidade, ou à margem da universidade.

O paradigma epistemológico medieval não oferecia mais energia para novas investigações. Era preciso repensar o estatuto da ciência. Mas as universidades estavam fechadas em seu próprio modelo de pensar. Galileu, a duras penas, começa a construir a nova ciência. O novo saber devia ser, segundo ele, construído sobre princípios matemáticos e geométricos. O grande livro da ciência não eram as obras escritas por mestres do passado, mas o universo. A inquisição o condenou. Mas estava lançada a base das futuras investigações sobre as quais se construíram as novas universidades. Descartes segue-lhe os passos. Ele buscou uma matemática universal para a fundamentação e clareza de todos os campos de conhecimento humano. Também Descartes não teve a tutela das universidades. Conhecendo e temendo a mesma sorte de Galileu escreveu com muito cuidado. Com eles começam a surgir as universidades modernas. E a história continua mostrando as boas e más universidades. As primeiras têm

como base a investigação, as segundas dedicam-se a tarefa de transmitir conhecimentos, ou seja, ao ensino. Assemelham-se a escolas de segundo grau prolongadas. Ou na expressão, várias vezes ouvida nas assembléias gerais dos docentes, um colegião.

Parece claro que a universidade, em seu sentido pleno, é uma Instituição de natureza investigadora. O que significa dizer que os trabalhos docentes e discentes devem ser inspirados pelo espírito do pesquisador. E o pesquisador, diz Hilton Japiassu, se faz diante do desafio, do obstáculo e da dificuldade. Não são as respostas que fazem o investigador mas o questionamento. Karl Jaspers define a universidade como o "locus investigationis", o lugar da investigação. Merleau-Ponty, em sua aula inaugural no Colégio de França, dizia: "O Colégio de França, desde sua fundação, o que está encarregado de dar a seus ouvintes, não são verdades adquiridas, mas a idéia de uma pesquisa livre". E mais "aquele que é testemunho de sua própria pesquisa, de sua inquietude interior, não pode de forma alguma sentir-se herdeiro dos homens realizados".

A reforma universitária de 68 coloca a universidade brasileira sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Apesar de todas as acusações feitas à reforma, e justas, um dado muito positivo, mas pouco observado, pode ser aceito. A reforma coloca o ensino e a pesquisa como indissociáveis. As atividades do ensino e da pesquisa andam juntas. Não há um corpo de pesquisadores ao lado de um corpo de docentes na universidade. Deve haver um só corpo de docentes pesquisadores. (Cfe. Luiz A. Cunha, Rev. Civilização Brasileira nº116 pg.82 e ss). Hoje esta vinculação, no dia-a-dia da universidade, está profundamente problematizada. O bode expiatório desta situação, pelo que se depreende de muitos discursos reivindicatórios, é única e exclusivamente a falta de verbas.

Para Popper, como já foi abordado em artigo anterior, as verbas não são o maior obstáculo. Isto não significa dizer que elas possam ser dispensadas. Para Popper, o maior obstáculo do avanço das ciências e das pesquisas está na ideologia. Diz ele: "O mais conhecido obstáculo é a intolerância ideológica ou religiosa, usualmente acompanhada pelo dogmatismo e pela falta de

imaginação".(Problemas da Revolução Científica,pg.105) Alguns exemplos históricos são muito conhecidos. Mas podemos lembrar Mendel, cujas teorias biológicas, embora verdadeiras, não foram aceitas pelos donos da verdade biológica da época(Foucault,"A ordem do Discurso", pg.36). Bronowski diz a respeito de Newton: "considerarei a Newton um símbolo compacto de toda a Revolução Científica. Foi nobilitado, mas nunca teve cátedra na universidade".(Senso Comum e Ciência,pg.43).

E entre nós? Parece que o recurso à denúncia de falta de verbas poderá encobrir outras carências. Claudio de Moura Castro, citado em artigo anterior, refere-se aos altos custos e à raridade das pesquisas e dá a entender que haveria uma acentuada carência de capacidades. Talvez seja por isso que o Prof.Zeferino Vaz, primeiro reitor da UNICAMP, colocava como as três prioridades da universidade Cérebros, Cérebros e Cérebros.

No Brasil foram criadas universidades institucionais, burocráticas e funcionais. A política e a filosofia destas fundações eram dirigidas pela idéia da expansão do ensino superior. Não há necessidade de comentários. Na raiz de nossas instituições superiores, dificilmente encontramos as raízes da pesquisa, mas do ensino. Por isto nos contentamos facilmente com a organização institucional. Mesmo quando pensamos em pesquisa, antes de saber os rumos ou as questões da pesquisa elaboramos um sofisticado aparato institucional. Nós, por exemplo, temos o Pró-Memória, órgão burocrático. Nova Palma tem a maior memória genealógica da imigração italiana no Estado. Sem aparatos institucionais, mas graças ao empenho heróico de seu simples e humilde Pároco, o Padre Luizinho Sponchiado. Lá está o maior e mais completo fichário sobre as famílias italianas imigradas. Pela primeira vez a Ex-Colônia de Silveira Martins superou as suas outras três co-irmãs, Caxias, Bento Gonçalves e Garibaldi. Na preservação do meio ambiente e na defesa de uma agricultura ecológica, Lutzsemberger é o maior nome do nosso Estado. Pelo que eu sei, não fala em nome das universidades, mas de sua consciência e de seus ideais. Sem ou com poucas verbas, mas com muita competência, ele tornou-se uma autoridade respeitada dentro e fora do país.

Está na hora, talvez, de revermos os paradigmas epistemológicos e ideológicos que sustentam nossas univer-

sidades. Pensarmos uma pesquisa que nasce aos nossos pés. Não precisamos fazer pesquisas para apresentar em vitrines internacionais, mas podemos fazer pesquisas para tentar melhorar a ocupação e o manejo de nossas áreas rurais, construir habitações mais acessíveis, agilizar o funcionamento da justiça e acesso aos benefícios da medicina, etc... Para isto não precisamos buscar inspiração em terras alienígenas, basta lembrar Riobaldo, o solitário personagem de "Grande Sertão: Veredas" de Guimarães Rosa, ao dizer: "Solte na minha frente umas idéias bem ligeiras que eu rastreio até o fundo de todos os matos".



12 - Universidade e extensão

A Reforma Universitária de 1968 definiu a competência da Universidade Brasileira com três palavras: ENSINO - PESQUISA - EXTENSÃO. São três conceitos. Três instâncias. Mas não se pode dizer que sejam três idéias apenas. À primeira vista tudo parece claro. Muito claro. Aliás, o mérito dos aparelhos conceituais é de construir clarezas e evidências aparentes. O Conceito dá a impressão de resolver todos os problemas semânticos fixando o sentido das palavras. Quando se diz, por exemplo, que alguém faz pesquisas, todos julgam saber clara e univocadamente o que significa pesquisa.

Analisando as três competências universitárias observamos que, ao nível do ensino e da pesquisa, a situação se mostra tranqüila. Aqui encontramos muitos pontos convergentes, apesar dos múltiplos conflitos sobre questões da operacionalização do ensinar e do pesquisar. Mas é na área da Extensão que as coisas mais se complicam. Talvez porque menos estudada. A extensão aparece como algo indefinido. Uma atividade secundária. As preocupações com a extensão não são freqüentes. Se for feita ou não, aparentemente, não muda nada. Faz quem tem tempo ou vontade. Ela se concretiza, às vezes, como distribuição de algumas migalhas, caídas das mesas universitárias cientificamente fartas, sob a forma de assistencialismo caritativo. Outras vezes, só se torna viável através de convênios ou com o estímulo de ganhos extras. Raras vezes é assumida como compromisso social.

Diante desta situação podemos levantar várias questões. Por que a extensão foi introduzida na universidade como uma atividade distinta do ensino e da pesquisa? O que representa esta nova atividade da universidade? É mesmo nova? Será um avanço? Ou a extensão nada mais é que o reconhecimento de um desvio dos objetivos originais das instituições universitárias?

Precisamos buscar alguns subsídios para tentar lançar um pouco de luz sobre possíveis compreensões das atividades extensionistas e de sua institucionalização como instância de poder. Na origem das universidades não encontramos a extensão como uma atividade distinta do ensino e da pesquisa. Seria uma deficiência da universidade? Aqui entramos no mérito da competência das universidades. Ou seja, quais são os objetivos que as universidades, desde suas origens, se propuseram? Parece fora de dúvida que o ensino e a pesquisa constituem as raízes e a essência das atividades universitárias. E a extensão? Ela não existia? Ou estava embutida nas atividades de pesquisa e de ensino? Ou seja, o ensino e a pesquisa se faziam sob a inspiração e a ótica do que se pretende fazer, hoje, com as atividades extensionistas? Neste caso, a extensão seria a recuperação das dimensões perdidas do ensino e da pesquisa. Precisamos, portanto, perseguir a semântica da extensão.

A extensão, de imediato, como é apresentada, revela uma preocupação de unir ou aproximar duas realidades separadas: a Universidade e a Sociedade. Resta saber se este distanciamento é legítimo e normal, ou se representa um desvirtuamento das atividades originais da universidade. Em três documentos, produzidos na UFSM, a extensão é proposta como uma "ponte", um "elo" ou uma "convivência" entre a Universidade e a Sociedade. Esses documentos são explícitos em reconhecer o ensino e a pesquisa como atividades habituais, tradicionais quotidianas do mundo universitário. Quanto à extensão, não ocorre o mesmo, Ela aparece como o "novo elemento". O documento "Universidade e comunidade", do Prof. Valter Bianchini, de 1983, reproduzindo a concepção de extensão em nível nacional, diz: "A lei 5.540 - de 1968 - determinante da departamentalização do Ensino instituiu o tripé: ENSINO - PESQUISA - EXTENSÃO. Logicamente a extensão passou a ser o momento novo do Ensino,"...(pg.5-6). Tal novidade consistiria, segundo outro documento - Uma política de Extensão para a UFSM - de 1982 e também do Prof. Valter Bianchini, "no sentido de levar a universidade ao meio comunitário".(pg.5) O mesmo documento reforça estas idéias dizendo: "Ao abrir as portas das universidades para uma convivência de duplo interesse universitário-comunitário- está se institucionalizando um novo posicionamento - o da universidade aberta"...(pg.4) Num terceiro documento, mais recente - sem data e anônimo - o autor se vale do dicionário

Aurélio para explicitar a compreensão de extensão, como aproximação da Universidade e Sociedade, e conclui: "Sendo assim, fica aí implícita a ação de levar, de entregar, de transferir o conhecimento daqueles que se julgam sabedores para aqueles que julgamos não-sabedores."(pg.4) Dentro desta perspectiva do documento, Universidade e Comunidade, já citado, entende que a extensão criaria a "indissolubilidade das estruturas de formação das elites culturais com todos os segmentos da sociedade."(pg.6)

Baseados nestes primeiros dados poderíamos deduzir que a extensão, assim compreendida, não se radica na essência da universidade, mas ela surge do distanciamento que existe entre a universidade e a sociedade. Seria um esforço de aproximação ou de reaproximação. O que implica na superação do distanciamento surgido historicamente, ou estabelecido desde as origens, entre Universidade e Sociedade. Assim a extensão teria uma função medicamentosa e curativa. Ou um corretivo aplicado ao desvirtuamento das funções específicas de uma nova universidade. Mais, a extensão poderia significar uma reavaliação da pesquisa e do ensino distanciados dos interesses da sociedade. O que significa pensar o ensino e a pesquisa, portanto a ciência em geral, como questões sociais também.

Voltemos à história da universidade. Uma leitura histórica não garante que as questões de ensino e de pesquisa das universidades do passado eram o reflexo das necessidades da sociedade da época. Vejamos. Será que as grandes questões referentes à harmonia entre razão e fé, ou às provas da existência de Deus, da imortalidade da alma e da natureza dos anjos, que dominaram os grandes debates das universidades escolásticas medievais, eram também os problemas das comunidades camponesas e mesmo da nobreza? Da mesma maneira, as grandes questões de matemática, de geometria e de física, que fundaram as ciências e as universidades modernas, correspondiam às necessidades e às as pirações da sociedade dos séculos XVI e XVII?

Diante disto seria legítimo, penso eu, concluir que a idéia de extensão não é tão simples como parece à primeira vista. Nem tão inocente. O ensino já foi denunciado como um poderoso instrumento de manutenção do poder e dos privilégios das elites dominantes. As pesquisas foram denunciadas porque estão dirigidas segundo os

interesses da dominação econômica, política e militar. E a extensão não estaria, também, batizada com estas mesmas águas ideológicas?

É interessante lembrar, ainda, que junto com a idéia de extensão, instalaram-se os campi universitários. Sobre este tema o Prof. Carlos Nelson F. dos Santos, da Universidade Federal Fluminense, no artigo "O Campus Universitário no Brasil: Arquitetura - Aspectos Ideológicos", faz uma análise do fenômeno urbano traçando um paralelo entre a sociedade e o campus. Sobre a urbanização ele diz que a cidade se tornou o "locus da produtividade econômica" (Rev. Civilização Brasileira, nº 16, pg. 97). E continua afirmando que "o planejamento urbano torna-se uma proposta de divisões. O espaço deve ser separado e classificado de modo a que haja um lugar para cada coisa e cada coisa esteja em seu lugar. Esta separação garante o controle parcelado" (pg. 99). Neste mesmo aspecto podemos lembrar os filósofos gregos que, no esforço da construção da POLIS, propunham a ordem da natureza (PHYSIS) como sustentação da ordem social (POLIS). Isto por que a natureza garantia um lugar para cada coisa, conseqüentemente a sociedade devia garantir que cada coisa estivesse em seu lugar. Com isto a cidade planejada busca garantir o controle de todas as atividades urbanas.

Passando para a cidade universidade, segundo o professor fluminense, "O espaço do campus passa, desta forma, a ser mais uma das peças da cidade-máquina. É o lugar de onde ela vigia e onde pode ser vigiada. A universidade passa a gerar uma ideologia que classifica o espaço para ajudar a manter as ordens estabelecidas na sociedade". (Rev. Civ. Bras. nº 16, pg. 101). O campus se transforma na cidade universitária com urbanização, administração e vida próprias.

Seguindo esta mesma análise podemos, penso eu, observar que o campus da universidade brasileira está profundamente marcado por três imagens da nossa tradição cultural. Inicialmente o campus reproduz, em parte, a imagem de uma área militar. Há todo um aparato de manutenção da segurança. Guaritas na entrada. Guardas armados. Em segundo lugar o campus se assemelha a um mosteiro, devidamente isolado do mundo pela clausura, o que implica num controle de circulação de pessoas e de horários. Por fim, o campus se parece com uma propriedade

privada, devidamente delimitada por uma cerca de proteção. A área militar, o mosteiro e a propriedade privada são zonas privilegiadas. Elas representam a segurança, a virtude, a ordem. A sociedade fica lá fora. É o mundo exterior. Aqui residem o perigo e a ameaça. O perigo da subversão. O perigo do pecado. O perigo da invasão. A universidade é o lugar da sabedoria, da consciência e da salvação racional. A sociedade é o espaço da ignorância e da alienação. Pela extensão a universidade desce de sua torre de marfim científico-técnológica para percorrer as regiões inóspitas dos habitantes não-sabedores.

Chegou a hora, talvez, em nossas proclamações reformistas, de rever o aparelho conceitual que sustenta nossa estrutura universitária, mantendo seu isolamento e conseqüente distanciamento frente à sociedade. Aceitar a extensão como uma atividade distinta do ensino da pesquisa significa admitir e manter a idéia do distanciamento. A aproximação é feita dentro de interesses e critérios da instituição universitária que define a política extensionista. Assim a universidade só vai à sociedade através de um ritual complicado e controlado. E a sociedade só chega à universidade através de caminhos quase invisíveis. Na medida que o ensino e a pesquisa se encastelaram na cientificidade, será que a extensão leva à sociedade a sabedoria que esta espera? Quem garante que a ciência, pelo simples fato de ser ciência, é sempre benéfica? "De modo geral, somos levados a crer sempre na atuação criadora da ciência. Mas a história está aí para nos desmentir". ("O Homem e a ciência", contra capa). Hoje o coro dos que denunciam os malefícios do progresso científico e tecnológico aumenta cada vez mais. Ortega y Gasset fala da "desumanização do homem". Gabriel Marcel analisa "as técnicas de aviltamento" Por isso, revendo nosso aparelho conceitual, podemos, com o Prof. Carlos Santos, pensar num "campus não tão materializado, nem tão formalmente definido, mas num campus mais esparso, mais misturado com todas as outras ações cotidianas que acontecem no espaço das cidades (as de produção, de consumo, de circulação, de gestão, etc.) seria muito mais urbano. Só não seria tão "científico". Afinal, a quem beneficiam as perfeições científicas"? (Rev.Civ.Bras.pg.102)

A universidade, como o lugar de produtividade científica, está produzindo e distribuindo conhecimentos em benefício de quem? A extensão seria apenas este caminho pelo qual os magos do saber, de vez em quando, visitam as

misérias da ignorância? Ou seria melhor que a pesquisa e o ensino nascessem e se desenvolvessem a partir das necessidades da sociedade regional? Ou seja, a universidade só encontraria sua razão de ser nas necessidades, exigências e aspirações da sociedade à qual deve fazer parte. Isto implica numa nova visão de universidade, onde ensino, pesquisa e extensão não são três conceitos, nem três instâncias, nem três funções, mas uma só. Isto provavelmente levará a exigir uma nova competência do professor. Com isto, provavelmente, seja mais cômodo manter os aparatos burocráticos da extensão e as demais divisões do espaço urbano universitário. Assim podemos organizar aparições solenes e ritualizadas. E, em especial, quando nos interessa.

Processamento do texto:

Laboratório de Informática do CCSH

Diretor....: Prof. Júlio César Brenner

Digitação...: Ricardo Silveira Zago
 Maria Sueli Correa

- 1988 -

