

ORGANIZADORES:

BENÍCIO VIERO SCHMIDT - RENATO DE OLIVEIRA - VIRGILIO ALVAREZ ARAÇÓN

ENTRE ESCOMBROS E ALTERNATIVAS: ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA



EDITORA



UnB

As velozes e intensas mudanças sociais que vivemos nas últimas duas décadas refletem-se nas instituições. Os debates atuais giram em torno de novos paradigmas de estruturação e administração das organizações. Cada uma das organizações sociais volta-se para o seu interior, discutindo sua missão e suas metas estratégicas para o próximo século, sem esquecer a interrelação com as outras organizações e com as várias esferas estatais e sociais. O ensino superior não escapa a esse exame crítico. A entrada do novo século e mesmo do novo milênio, com todas as mudanças econômicas, políticas e culturais que já se antecipam, impõe repensar as estruturas, os objetivos e a função social que o ensino superior, a universidade, a ciência & tecnologia e a profissão acadêmica desempenharão neste novo contexto. O Estado debruça-se sobre esse novo tema, assim como a própria Academia e mesmo a sociedade. Os atores dialogam e buscam o consenso, nem sempre fácil, nem sempre possível, na definição de políticas que dêem um novo formato, uma nova missão, um novo papel ao ensino superior, à ciência & tecnologia, à universidade e à profissão acadêmica. Os problemas que afetam ao Brasil, nesse sentido, não são simplesmente dele, são problemas comuns aos outros países do continente latino americano, ainda que em dimensões e condições diferentes.

**ENTRE ESCOMBROS E ALTERNATIVAS:
ENSINO SUPERIOR
NA AMÉRICA LATINA**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Reitor

Lauro Morhy

Vice-Reitor

Timothy Martin Mulholland

EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Diretor

Alexandre Lima

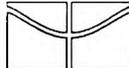
Conselho Editorial

Alexandre Lima,
Airton Lugarinho de Lima Camara,
Estevão Chaves de Rezende Martins,
José Maria G. de Almeida Júnior,
Moema Malheiros Pontes

BENÍCIO VIERO SCHMIDT
RENATO DE OLIVEIRA
VIRGILIO ALVAREZ ARAGÓN
(Organizadores)

ENTRE ESCOMBROS E ALTERNATIVAS:
ENSINO SUPERIOR
NA AMÉRICA LATINA

EDITORA



UnB

Copyright © 2000 by Benício Viero Schmidt, Renato de Oliveira & Virgilio Alvarez Aragón (organizadores)

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 5.988, de 14/12/73.

É proibida a reprodução, total ou parcial, por quaisquer meios,
sem autorização prévia, por escrito, da editora.

Editora Universidade de Brasília

SCS Quadra 02 Bloco "C" nº 78

Edifício OK - 2º andar

70300-013 Brasília – DF - BRASIL

Fone: (55 00 xx 61) 226-6874 - Fax: (55 00 xx 61) 225-5611

Site: <http://www.editora.unb.br> - Endereço Eletrônico: editora@unb.br

Supervisão Geral de Editoria: Maria Zélia Borba Rocha

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica: Data Certa Comunicação

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Universidade de Brasília

Schmidt, Benício Viero

S349

Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina /
Benício Viero Schmidt, Renato de Oliveira, Virgilio Alvarez Aragon. -
Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

310 p.

ISBN 85-230-0602-8

1. Ensino superior - América Latina. 2. Ensino superior e sociedade. 3.
Política educacional - América Latina. I. Oliveira, Renato de. II. Aragon,
Virgilio Alvarez. III. Título.

CDU 378.014.53(7/8)

Financiamento:

CAPES – Fundação-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **9**

PREFÁCIO

A EDUCAÇÃO SUPERIOR LATINO-AMERICANA EM UMA ENCRUZILHADA **15**

Virgilio Alvarez Aragón e Maria Zélia Borba Rocha

UNIVERSIDADE, ELITES E ESTADO

A UNIVERSIDADE, A FORMAÇÃO DAS ELITES E A CONSTRUÇÃO DO ESTADO NO BRASIL **29**

José Antônio Giusti Távares

A FORMAÇÃO DE CIENTISTAS: NECESSIDADES E SOLUÇÕES

ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE CIENTISTAS NO PAÍS: EVIDÊNCIAS, ÊXITOS E DESAFIOS **77**

Jacques Velloso

FORMAÇÃO DE CIENTISTA: O CASO DE VITAL BRAZIL (1865/1950) **99**

André de Faria Pereira Neto

PROFISSÃO ACADÊMICA: ESPECIFICIDADES E PERSPECTIVAS

A PROFISSÃO ACADÊMICA NO BRASIL: CONDIÇÕES ATUAIS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO **139**

Elizabeth Balbachevsky

LOS ACADÉMICOS EN LOS NOVENTA: ¿ACTORES, SUJETOS, ESPECTADORES O REHENES? **155**

Manuel Gil Antón

LA PROFESION ACADÉMICA EN BRASIL: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA **179**

Virgilio Alvarez Aragón

Políticas Públicas e Acadêmicos: UM CASO DE IMPACTO **205**

MARIA ZÉLIA BORBA ROCHA

UNIVERSIDADE PÚBLICA, C&T E ACADÊMICOS **229**

VILMA FIQUEIREDO

AS NOVAS POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O FUTURO DA UNIVERSIDADE

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A GLOBALIZAÇÃO **239**

BENÍCIO VIERO SCHMIDT

A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA ENTRE A REFORMA E A CONTRA-REFORMA **263**

RENATO DE OLIVEIRA

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA:

PROMESAS CUMPLIDAS Y DESAFÍOS PENDIENTES - EL CASO ARGENTINO **279**

CARLOS ALBERTO MARQUIS

LAS NUEVAS POLÍTICAS DE REESTRUCTURACION DE LA

ENSEÑANZA SUPERIOR Y EL FUTURO DE LAS UNIVERSIDADES **297**

Ubaldo Zúñiga Quintanilha

SOBRE AS INSTITUIÇÕES **307**

SOBRE OS AUTORES **309**

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea apresenta quatro temas: Universidade, elites e Estado; A formação de cientistas: necessidades e soluções; Profissão Acadêmica: especificidades e perspectivas e, finalizando, As novas políticas de reestruturação do ensino superior e o futuro da universidade.

Estes quatro tópicos constituíram mesas de debate do seminário internacional *A Universidade, o ensino superior e a ciência & tecnologia no Brasil e América Latina: problemas, soluções e perspectivas*, realizado na Universidade de Brasília em maio de 2000, sob a iniciativa da ANDES-SN - Associação Nacional do Docentes de Ensino Superior - Sindicato Nacional (gestão 1998/2000), do NESUB - Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior e do CEPPAC - Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre América Latina e Caribe, ambos da Universidade de Brasília.

O artigo de José Antônio Giusti Tavares - *A Universidade, a formação das elites e a construção do Estado no Brasil* - abre o volume. Trata-se de uma primorosa análise histórica, mostrando a vinculação umbilical entre a universidade, as elites e o Estado, no caso brasileiro. São irmãos siameses que se relacionam em um processo de simbiose.

O tema - A formação de cientistas: necessidades e soluções - é abordado por dois renomados estudiosos, enfocando aspectos diferentes. Jacques Velloso, em seu trabalho *Aspectos da formação de cientistas no país: evidências, êxitos e desafios*, mostra-nos, em um estudo empírico inédito, a importância da estrutura brasileira de pós-graduação e de incentivo à pesquisa na graduação, através das diversas modalidades de bolsas de iniciação científica, para a formação de cientistas. André de Faria Pereira Neto, em uma reconstituição histórica da biografia de Vital Brazil, demonstra como a profissionalização do cientista não é, exclusivamente, desenvolvida no interior dos laboratórios de pesquisa, mas

abrange a ação política. Seu texto - *Formação de Cientistas: o caso de Vital Brazil (1865/1950)* - fecha o segundo tema do livro.

Os artigos que compõem o terceiro tópico do volume têm em comum o estudo da profissão acadêmica a partir de realidades específicas. Elizabeth Balbachevsky, com seu trabalho *A Profissão Acadêmica no Brasil: condições atuais e perspectivas para o futuro*, desenvolve uma análise macro da profissão no Brasil, demonstrando como diversidades institucionais produzem culturas acadêmicas diferenciadas. Manuel Gil Antón, em seu texto *Los Académicos en los Noventa: ¿Actores, Sujetos, Espectadores o Rehenes?*, analisa as mudanças pelas quais está passando a profissão acadêmica no México em função das políticas estatais e da dinâmica mundializante que altera estruturas e relações sociais. A especificidade da Universidade de Brasília no contexto brasileiro é abordada em dois estudos empíricos. O artigo de Virgilio Alvarez Aragón intitula-se *La profesion académica en Brasil: el caso de la Universidad de Brasil* e caracteriza o perfil deste professorado a partir de variáveis como formação acadêmica, dedicação à pesquisa, internacionalização e produtividade dos acadêmicos. Perfil minucioso é desenhado a partir da correlação com idade, sexo, titulação e área do conhecimento. O estudo desenvolvido por Maria Zélia Borba Rocha - *Políticas Públicas e Acadêmicos: um caso de impacto* - demonstra como os docentes da Universidade de Brasília reagem às novas políticas estatais de reestruturação do ensino superior público brasileiro. O trabalho de Vilma Figueiredo - *Universidade Pública, C & T e acadêmicos* - analisa as relações conjunturais entre estes três atores, fechando este bloco com uma abordagem política do tema.

O último tópico do livro tem em comum análises macro-estruturais. Benício Viero Schmidt reflete a respeito das mudanças pelas quais passa a sociedade contemporânea e da posição que ocupa o ensino superior e a ciência & tecnologia nesse novo cenário internacionalizante. Em seu trabalho *A Educação Superior e a Globalização*, aponta a necessidade da unidade latino-americana em torno do ensino superior e da ciência & tecnologia a partir da responsabilização do Estado, como perspectiva. *A Universidade Pública Brasileira entre a Reforma e a Contra-Reforma* é o título do

artigo de Renato de Oliveira. O autor demonstra as relações históricas entre a consolidação da universidade brasileira e o modelo de desenvolvimento sócio-econômico-político. Desenvolve uma dura crítica ao funcionamento interno da universidade, sem contudo deixar de defendê-la. Termina apontando uma alternativa de saída aos impasses internos da universidade pública em sua relação com o Estado e com os demais setores do ensino superior. As mudanças pelas quais estão passando o ensino superior e a universidade argentinos são demonstradas por Carlos Alberto Marquis em seu texto *La Universidad Latinoamericana: promesas cumplidas y desafíos pendientes: el caso argentino*. Ubaldo Zúñiga Quintanilla termina o tema e o volume com seu trabalho *Las nuevas políticas de reestructuración de la enseñanza superior y el futuro de las universidades*, onde apresenta o caso chileno.

A importância dos temas desenvolvidos no presente volume só rivaliza com a atualidade das reflexões. Pensar o ensino superior, a ciência & tecnologia, a universidade e a profissão acadêmica em sua atualidade implica refletir sobre as mudanças com os olhos voltados para o amanhã. Passado-presente-futuro é a viagem que nos proporciona este livro, em uma perspectiva plural.

Este livro, bem como o seminário que o originou, não teriam sido possíveis sem o financiamento do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da CAPES - Fundação-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Os Organizadores

PREFÁCIO

A EDUCAÇÃO SUPERIOR LATINO-AMERICANA EM UMA ENCRUZILHADA

Virgilio ALVAREZ ARAÇÓN
MARIA ZÉLIA BORBA ROCHA

No estudo e análise da educação superior latino-americana, muitas coisas já foram ditas e analisadas. No início da segunda metade do século XX, até final dos anos sessenta, a discussão fundamentalmente esteve centrada nos fins e objetivos das instituições de educação superior, em particular das universidades. As diferentes pressões da sociedade em relação às universidades faziam necessário entender seu futuro, que era pensado em termos amplos e gerais e a partir da experiência então existente.

Os anos sessenta apresentam-se como os anos da grande expansão das matrículas universitárias: países como Equador, Venezuela, Costa Rica e Colômbia vêm crescer sua população estudantil de maneira mais que gigantesca. Enquanto no primeiro caso a matrícula cresceu 67 vezes entre 1950 e 1985 (variando de 4.122 a 277.799 alunos matriculados), no último o crescimento foi de quase 37 vezes com relação ao ano base¹. A este fenômeno os governos e direções das universidades responderam de diversas maneiras, dando lugar ao que Clark (1993, p. 307) chama *crescimento reativo*, entendido como o *crescimento nas instituições e pessoal que resulta de uma reação a uma maior demanda estudantil e a maiores requerimentos de força de trabalho*, sem que na maioria dos casos suas implicações tenham sido previstas. Ao aumento da demanda, em muitos

1 - O crescimento foi maior naqueles países que apresentavam baixos índices de escolaridade em 1950, enquanto os que já tinham resolvido esse problema viveram a massificação em menor escala. Enquanto Argentina e Uruguai cresceram no período apenas 10 e 11 vezes, Brasil e México o fizeram 29 e 34 vezes no mesmo período - entre 1950 e 1985 - (Brunner 1990, quadros 1 e 2, pp. 51 e 79).

casos sem controle e sem maiores critérios – como no caso do sistema mexicano – respondeu-se simplesmente com ampliação de ofertas em termos de cursos e de espaço, contratando-se docentes sem que existissem maiores exigências para sua seleção.

Na segunda década desta metade do século, a solução mais rápida foi a criação de novas instituições públicas, processo através do qual não só se esperava resolver o problema da pressão da matrícula, mas também solucionar questões políticas que o crescimento da população urbana e escolarizada trazia consigo. Ao mesmo tempo, rompeu-se o mito de que a educação superior era exclusividade do estado, permitindo-se a criação de instituições privadas, setor que a partir de então foi permanentemente incrementado², sem que necessariamente a qualidade, em termos de processos de ensino e controles de formação, tenha sido avaliada e regulada.

Ampliar a cobertura era a diretriz, sem que nesses momentos se parasse para pensar muito nas questões relativas à qualidade. O número de docentes, em consequência, aumentou rapidamente, pois se em 1950 o *“corpo docente é calculado, na região, por não mais de 25 mil docentes (...) já em 1970 se contabilizavam 160 mil (...) e em 1980 cerca de de 400 mil”* (Brunner, 1990, p. 76). Para o caso do México, só para ter um exemplo, entre 1971 e 1976 o *“total de professores na educação universitária se incrementou em 49,9%”* (Varela, 1996, p. 64).

A questão da educação superior via-se diretamente vinculada à necessidade de ampliar a capacitação profissional, porque seus assuntos deixaram de ser considerados como próprios de intelectuais – como havia sido até finais dos anos cinquenta – para formar parte da esfera de ação de economistas³ e planejadores. Isto resultou que, muitos dos casos, seus problemas

2 - No México, é significativa a criação da Universidade Autônoma Metropolitana (1973) com seus três *campi*, produto de uma decisão governamental que pretendia resolver, supostamente de maneira definitiva, as causas que haviam levado à crise de 1968. Com isto, no que se refere à educação privada, entre 1960 e 1994, o número de IES privadas aumentou em 538% (OCD, 1997, p.61) para um total de 247 instituições, dentre as quais 49 universidades. Para o caso argentino (Pérez Lindo, 1985, p. 158), entre 1972 e 73, criaram-se nada menos que 19 instituições públicas de ensino superior, das quais 11 tinham já então o caráter de nacionais; entre 1966 e 1968 havia-se autorizado, ademais, o funcionamento de 13 universidades privadas. Na maioria dos países centro-americanos é a década de sessenta que data as fundações de suas primeiras universidades privadas

3 - Para finais dos anos 60, Medina Echavarría (1967, p.186) afirmava que era patente que as funções da universidade estabeleciam-se cada vez mais a partir das exigências da economia, cada vez mais ligadas à formação profissional, e cada vez mais dependentes das políticas do Estado (Graciarena, 1982, p. 22).

fossem vistos como fenômenos próprios da esfera econômica, deixando-se de lado as questões relacionadas diretamente com o desenvolvimento do conhecimento e a ciência. A universidade havia deixado de ser o espaço onde as elites se socializavam e construíam suas opções de poder, mas também deixava de ser o lugar de produção e difusão do conhecimento básico. A exigência pela aplicação de conhecimentos aos espaços profissionais conduzia as instituições de ensino superior (IES) a verem-se e serem vistas como meras *fábricas de diplomas*: o que importava era a eficiência do profissional, o que não se associava necessariamente à qualidade dos conhecimentos produzidos por estas instituições.

A universidade contestadora e liberal⁴ transformava-se aceleradamente em uma instituição determinada, em boa medida, pelas exigências do mercado das profissões, com o que as variáveis econômicas convertiam-se nas determinantes de seu desenvolvimento e evolução.

A questão entre selecionar os melhores candidatos ao ingresso direto à educação superior – claramente assumida no Brasil e Chile, ou deixar que essa seleção se produza já dentro do processo educativo – tal é o caso da Argentina, México e a maioria dos países do continente, não termina de resolver-se. Embora a primeira coloque no horizonte o melhor aproveitamento dos recursos, deixando para os próprios alunos e o sistema de educação secundária a responsabilidade do acesso, a segunda coloca-se como a única alternativa para permitir aos setores economicamente menos favorecidos alguma possibilidade de ascensão social, permitindo-lhes que, por meio da educação superior, possam equilibrar de alguma forma suas deficiências. Torna-se evidente que o processo massificador teve maior impacto nos sistemas de admissão indiscriminada, já que ficou cada vez mais difícil definir níveis de qualidade mínimos para o acesso às IES, fenômeno que é cada vez maior no subsistema de educação pública.⁵

4 - E clássica, por exemplo, a discussão sobre as finalidades da universidade no México, entre Antonio Caso e Lombardo Toledano, em 1933: enquanto o primeiro defendia a universidade como o espaço livre de qualquer tendência e ideologia, o segundo considerava sua existência intimamente vinculada ao impulso do projeto socialista que supostamente a revolução mexicana tinha em seu horizonte (Caso, 1971; Toledano, 1990; Alvarez, 1993). Embora este seja o caso mais documentado, em quase todos os países do continente tal questão foi levantada em diferentes momentos e sob as mais variadas circunstâncias.

5 - A última greve na Universidade Autônoma do México é um indicador claro desta problemática: a admissão indiscriminada, embora tenha solucionado o problema da *ansia pela ascensão social*, deixa sem resolver a questão da qualidade (a greve durou quase 6 meses, parando a maior instituição do continente, e só terminou quando, em 06 de fevereiro de 2000, as forças policiais tomaram de assalto as instalações universitárias).

Ante o crescimento desorganizado do início dos anos setenta, chegam ao auge as tendências orientadas à macro e microplanificação institucional. A eficiência das IES perante as exigências das economias locais só poderia ser conseguida se seus processos fossem clara e minuciosamente planejados, chegando-se a situações nas quais suas transformações bem podem ser lidas como *mudança por decreto*, como refere Gil (1999, 85). Mesmo por diferentes perspectivas, chegava-se à conclusão de que os problemas centrais da educação superior somente poderiam ser solucionados enfrentando-os a partir de um processo de planejamento minucioso e detalhado, considerando a educação superior como um espaço político e social específico, mas determinado e definido desde as perspectivas da análise econômica. Planificar era a condição imposta para alocar recursos e apoiar projetos. Planificar era a senha que se ouvia em todos os espaços institucionais. Chegou-se a extremos tais que se pensou em planificar e orientar os interesses da matrícula desde perspectivas nacionais, sem considerar variáveis outras que não as meramente intrínsecas às instituições de educação superior e às exigências do mercado profissional; os planejadores pareciam os donos de todas as receitas e salvadores de todas aquelas dificuldades que o processo de massificação impunha às instituições de educação superior da região.

As ditaduras militares também haviam feito sua parte. Durante os anos sessenta e setenta a grande maioria de países do continente encontrava-se governada por militares que haviam chegado ao poder através de golpes de estado ou eleições fraudulentas. Com esses antecedentes, sua visão autoritária das funções do Estado lhes fez pensar que a educação superior teria que estar sob seu total controle. Além de intervir nas IES públicas, às mesmas foram impostas normas e condições para funcionar em estrito apego às exigências do modelo imperante: formar profissionais eficientes, mas evitando aquilo que Antonio Caso demandava da universidade mexicana: *livre manifestação das diferentes posições ideológicas e científicas* (Brunner, 1992; Perez Lindo, 1985; Cunha, 1988).

Contudo, a simples planificação não era a panacéia. Muitas coisas ficavam apenas no papel, não somente por problemas estruturais no

interior das próprias instituições, mas também porque a realidade era mais complexa do que os diversos planos pressupunham. Os próprios planejadores começaram a descobrir que, para dizer por onde caminhar, era necessário saber com certa clareza por que as instituições se comportavam de um modo e não de outro.

Se, por um lado, o controle férreo que as ditaduras militares impuseram às instituições trouxe consigo alguns resultados – relativa eficiência nos processos de planificação – na maioria dos casos o controle autoritário, seja em ditaduras militares como as do Brasil, Chile ou Argentina, seja mediante critérios de cooptação autoritária como no México, apenas evitou que as instituições se adequassem de maneira rápida às exigências do conhecimento que, aceleradamente, se multiplicaram nos diferentes ambientes científicos. Junto aos processos democratizadores do continente, foi-se impondo uma “moda” a mais: a avaliação, que em termos conceituais pretende ser anterior e posterior aos processos de planificação. Em pouco tempo, as estantes das livrarias e bibliotecas especializadas ficaram repletas de textos técnicos – e alguns não muito técnicos – que defendem, criticam, propõem e definem a avaliação para as instituições de ensino superior. Os governos e diversos organismos e instituições que, de alguma forma, têm a ver com a educação superior, começaram a considerar que a avaliação era uma questão inescapável, imprescindível para o desenvolvimento e consolidação das IES. Isto é demonstrado em trabalhos e eventos sobre o tema realizados nos últimos anos, tanto sob perspectivas favoráveis à avaliação (Marquis, 1994; Kent, 1997) como visões críticas e questionadoras dos processos impostos pelos aparatos governamentais (Puigrós & Krotsch, 1994; Diaz Barriga, 1997).

No entanto, a *onda avaliadora* trouxe consigo problemas de índole diversa, tanto no interior das próprias instituições de educação superior, como nas relações destas com o Estado, especialmente porque as avaliações começaram a ser usadas para definir formas de alocação de recursos, deixando cada vez mais de lado as formas político-clientelistas que orientaram as alocações em décadas anteriores. Em uma época em que os recursos públicos são cada vez mais escassos, a avaliação começou a ser usada como arma para racionalizar o gasto, mesmo que

muitas vezes tenha sido simplesmente uma desculpa para *racioná-lo*.

Diante de panoramas de contenção de gastos, a avaliação da educação superior começou a apresentar duas vertentes claras. Uma, construída no interior das próprias instituições, considerava os processos avaliativos como eventos institucionais, de autoconhecimento de potencialidades e debilidades, que deveriam ser efetivados sob a ótica do papel que as IES desempenhavam nos contextos locais e nacionais. Desta perspectiva, as avaliações não poderiam estar vinculadas à alocação de recursos, e muito menos para premiar ou castigar o corpo docente. Mais que concentrar as avaliações em uma simples medição de resultados diretos, os proponentes começaram a exigir que se considerassem os efeitos sociais do ensino superior, que não podem ser medidos em número de egressos e custo do aluno como um simples quociente do total de gastos por total de alunos. As outras atividades das universidades (publicações, hospitais, etc.) teriam que ser vistas como produtos do ensino superior.⁶

A outra perspectiva, mais governamental, buscava estabelecer um *ranking* das instituições para, a partir deste, definir a alocação de recursos. Como anota Kent (1997, p. 149) o propósito da avaliação da educação superior foi tanto buscar sua melhoria, estabelecendo uma garantia pública da qualidade das IES, como *assegurar normas, custos ou juízos diferenciais*. Assim, enquanto em alguns casos a avaliação se centrou em medir o *sucesso de metas próprias*, em outros o que se exigiu foi o *ajuste a normas profissionais*, e em outros casos a adequação a *indicadores de desempenho* claros.

Assim, se os anos oitenta podem ser vistos como os anos do *boom* planejador, os noventa podem ser perfeitamente considerados como os do *boom* avaliador. A questão do planejamento já não era uma novidade, e as estritas e minuciosas planificações deram passo a projetos mais realistas, onde o imponderável ocupa um espaço considerável, levando as instituições e os governos a pensar a questão de maneira mais geral e ampla. Na década que recém termina, em

6 - Atualmente, são cada vez mais comuns as propostas de avaliação das políticas públicas, que consideram como avaliáveis questões que não necessariamente seriam objetivos diretos das mesmas (Vedung, 1999).

todos os ambientes relacionados à educação superior, era prática recorrente exigir, demandar e impor processos de avaliação para todos e para tudo que se relacionava à atividade universitária. Antes, o que importava era planejar que carreiras era necessário oferecer, estabelecendo o número de estudantes e até o horizonte que esses futuros profissionais teriam no mercado de trabalho; no *boom* da avaliação, o que importa é saber *como* esa tarefa é conduzida, *quanto* do proposto foi obtido e em que condições foi alcançado, mas, sobretudo, importa saber quem é melhor que o outro.

A evidente escassez de recursos, diante da ampliação desmedida da demanda, que já obrigara a converter a planificação em ícone de adoração, fez apontar como saída também a avaliação, para distribuir os poucos recursos de maneira mais adequada, dentro da expectativa de que os *melhores* saberão aproveitar mais eficientemente as verbas destinadas.

Planejamento e avaliação são questões que chegaram à educação superior para ficar, e, apesar do impacto e virulência que sua implantação possa ter produzido, é razoável esperar que encontrem sua justa dimensão nos processos de consolidação e desenvolvimento das IES latino-americanas. A estas alturas, tornou-se impossível pensar em discutir e analisar os sistemas de educação superior, suas instituições, bem como sua forma de planejar seu futuro, sem passar em revista os processos avaliativos a que se submetem.

Pensar a educação superior latino-americana do próximo milênio implica, portanto, considerar os fenômenos internos mais destacados, como a massificação da matrícula, suas conseqüências sobre a docência e sobre as questões infra-estruturais. Implica, também, levar em conta a maneira como os processos avaliativos são conduzidos e a importância que estas possam estar tendo nos planejamentos sobre este nível educacional.

Entretanto, as necessidades e exigências que o desenvolvimento da ciência e tecnologia impõem cada vez com mais força às diferentes áreas profissionais, unidas a certas visões simplistas do *ofício de pesquisador*, fizeram com que, nos anos das reformas institucionais (especialmente na década de setenta), o docente universitário fosse visto

como um profissional de dupla função: a de transmitir o domínio de certos conhecimentos, atividade própria do docente, e a de produtor desses conhecimentos, própria do pesquisador. Em muitos países do continente, com a intenção de profissionalizar mais e de melhor maneira os docentes universitários, foi-lhes imposta a tarefa de pesquisar, criando-se a categoria de *professor-pesquisador*, quase sempre sob o pressuposto de que, se o profissional dedica-se em tempo integral às atividades universitárias, deveria tanto ensinar como produzir conhecimento.

Esta visão respondia a dois enfoques relativamente conflitantes, mas complementares naquele momento: por um lado, estavam aqueles que, sob uma ótica simplificadora e primária do materialismo histórico, consideravam a docência como uma *prática* e a pesquisa uma *teoria* e que, portanto, ambas teriam que estar em constante relação: *um pesquisador não pode estar alijado das aulas e um docente não pode deixar de fazer pesquisa*, era a afirmação que condensava esse pensamento. A outra visão, mais tecnocrática e menos acadêmica, era a que supunha que as atividades docentes não exigiam dedicação integral, e por isso era necessário impor ao profissional uma *atividade complementar*, neste caso a de pesquisar, para com isso justificar a contratação de docentes em tempo integral.

Assim, os acadêmicos latino-americanos viram-se envolvidos em discursos de duplo significado e perante exigências contraditórias. Para serem docentes, necessitavam *fazer como que pesquisassem*, e para pesquisar, *fazer como que dessem aula*. Para os interessados em produzir conhecimento, as possibilidades ficaram reduzidas à necessidade de vincular-se à formação de profissionais, posto que desde os órgãos governamentais, acompanhados de pronto pelos meios de comunicação, o que se exige da universidade é a formação de profissionais, deixando em segundo plano a produção de conhecimento.

Para os governos e instâncias gestoras das IES mais desenvolvidas, essa situação começou a ter efeitos diversos: enquanto em alguns casos deu-se ênfase à formação científica dos docentes, em outros insistiu-se em controles que permitiram mostrar quanto tempo dedicava-se à docência. O caso brasileiro é uma clara amostra da

primeira situação, já que as agências públicas apoiaram e desenvolveram a formação pós-graduada dos docentes, o que reforçou de maneira significativa a capacidade de pesquisa das instituições. Contudo, a *formação de docentes para o terceiro grau*, em termos técnico-pedagógicos, foi sendo relegada a segundo plano, pois a pós-graduação orientou-se para a formação de pesquisadores e, mais recentemente, de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, sem que uma *pedagogia da educação superior* tenha logrado desenvolver-se de maneira efetiva e profunda. É claro que, entre ter um corpo docente com formação de pós-graduação, a um em que a maioria de seus docentes apenas completaram o nível de graduação, é preferível o primeiro, ainda que isso deixe sem resolver a capacitação adequada dos docentes universitários como tal.⁷

Lamentavelmente, a exigência de estudos de pós-graduação é, com exceção do Brasil, uma questão pouco satisfeita nos sistemas de ensino superior latino-americanos, porque as pressões dos órgãos estatais foi centrada em exigir maior dedicação à docência, a premiar a produtividade – acadêmica e não necessariamente docente – sem fazer, concomitantemente, esforços maciços e sérios na capacitação e profissionalização de seus docentes.

No entanto, as exigências pelas quais as IES revitalizam-se e assumem cada vez mais sua responsabilidade de produtoras de conhecimento são sempre maiores, situação que leva a pensar que, apesar dos desejos de muitos dos atores, as instituições começam a definir sua vocação. Enquanto algumas constituem-se cada vez mais em instituições especializadas na formação de licenciatura ou graduação, e que bem podem ser chamadas de *universidades profissionais* (ou profissionalizantes), outras desenvolvem seus grupos acadêmicos como atores diretos do avanço científico-tecnológico de seus países, ao envolver-se de maneira direta e profunda na formação de pós-graduados,

7 - É sintomático, neste sentido, a disposição que se consagrou na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que de maneira explícita exige que pelo menos *um terço do corpo docente possua títulos de mestrado ou doutorado* (art. 52.I). Com esta disposição pretendeu-se estabelecer uma qualificação maior para o corpo docente das IES, sob o pressuposto de que os estudos de pós-graduação permitam um maior domínio do conhecimento, assim como certa especialização em termos profissionais.

claramente se especializando na produção de conhecimento, pelo que bem podem ser chamadas de universidades *de conhecimento ou de pesquisa*⁸. Não existe, sob a nossa perspectiva analítica, uma necessária contradição entre uma função e outra, ainda que, como Clark (1993, p. 298)⁹ assinala ao analisar os mais importantes sistemas de ensino superior no mundo: *a relação entre a pesquisa e a docência tem estado sob crescente tensão por parte de muitos grupos e setores*. No caso latino-americano, torna-se claro que, segundo as potencialidades internas e contextuais de cada IES, algumas instituições tenderam a especializar-se mais em um tipo de formação que em outro,¹⁰ podendo-se chegar a pensar que, no curto e médio prazo, nos diversos países do continente onde existe um subsistema público de ensino superior, esta divisão logo se estabelecerá. Isto porque, na grande maioria das universidades privadas do continente, com muito raras exceções, essas claramente estão optando por – quando muito – destacar-se como instituições de qualidade no primeiro tipo (*profissionalizante*).

Agora, torna-se claro que se uma sociedade não se esforça em desenvolver massa crítica, seu corpo científico-tecnológico, muito dificilmente poderá superar os problemas sócio-econômicos típicos da maioria dos países do continente. A massificação da matrícula das IES latino-americanas fez com que se centrassem, algumas vezes com pouco êxito, na formação de profissionais, descuidando a produção de conhecimento e a formação desses pesquisadores; portanto, a planificação e a avaliação institucional devem levar em conta esse fator, sem por isso confundir um com o outro.

Entender todos esses processos, pensá-los sob diferentes perspecti-

8 - Na classificação de Clark (1993, pp. 219-20), relativa ao sistema de educação superior norte-americano e baseada na classificação do informe da Fundação Carnegie em 1987, as universidades de pesquisa são “aquelas que estão comprometidas com a educação de pós-graduação por meio do grau doutoral e concedem prioridade à pesquisa”, e se incluem nesse tipo mais de 100 instituições que recebem cerca de 80% dos recursos federais para pesquisa.

9 - Clark tece uma análise comparativa entre os sistemas e instituições de ensino superior da Alemanha, Reino Unido, França, Estados Unidos e Japão.

10 - Exemplo claro de uma instituição cada vez mais caracterizada como *universidade de conhecimento* é a Universidade Estadual de Campinas-SP, Brasil, enquanto o *Tecnológico de Monterrey* – México exemplifica as que se especializam na alta formação profissional. Isso contudo não nega que dediquem recursos e tempo a outra tarefa, que pode estar sendo realizada também de maneira eficiente. Contudo, o que aqui se assinala é que a instituição está dedicando seu maior esforço – e obtendo bons resultados - em um desses aspectos.

vas analíticas e considerando os diversos atores que neles atuam foi o objetivo do seminário internacional *A Universidade, o Ensino Superior e a Ciência & Tecnologia no Brasil e América Latina: Problemas, Soluções e Perspectivas*, evento promovido pela Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior, na gestão 1998/2000; pelo Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre América Latina e Caribe e pelo Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior, ambos da Universidade de Brasília, e para o qual contamos com o valioso apoio da CAPES e do CNPq, que permitiu a presença de renomados intelectuais brasileiros e latino-americanos, a quem agradecemos sua valiosa participação e cujos trabalhos encontram-se reunidos no presente volume.

Bibliografia

- ALVAREZ ARAGÓN, Virgilio (1993). *Tradicón y Novedad: Las nuevas universidades en México y Brasil*. Mimeo. Tesis de Doctorado, CEPPAC/FLACSO, UnB, Brasília.
- BRUNNER, José Joaquín (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- BRUNNER, José Joaquín, (1987) *Universidad y Sociedad en América Latina*. UAM/SEP. México DF.
- CASO, Antonio (1971). “Polémicas”, en *Obras completas*, Vol I. UNAM, México DF.
- CUNHA, Luis Antônio (1988) *A Universidade Reformanda*. Francisco Alves Ed., Rio de Janeiro.
- CLARK, Burtam (1993). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa/UNAM- Coordinación de Humanidades. México DF.
- DIAZ BARRIGA, Angel e Pacheco Mendez, Teresa (1997) *Universitarios: Institucionalización académica y avaliação*. CESU, UNAM, México DF.
- GIL ANTÓN, Manuel (1999) “*Mitos e paradojas de el trabajo académico II: la nueva Generación*”, en Acosta Silva, Adrián (coordinador): *Historias Paralelas: Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Chihuahua, México.

- GRACIARENA, J. (1982) *Esbozo de interpretación de la crisis de la Universidad Latinoamericana*. en G.W. Rama, Universidades, clases sociales e poder. Editorial Ateneo, Caracas.
- KENT, Rollin (1997) – Compilador - *los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Vol. 2. los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado. Fondo de Cultura Económica, México.
- LOMBARDO TOLEDANO, Vicente (1990). *Obras completas*, GEP/IVLT, Pobla, México.
- MARQUIS, Carlos (1994) – Compilador- *Avaluación universitaria en Mercosur*. Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Públicas, Buenos Aires, Argentina
- MEDINA ECHAVARRIA, José (1967) *Filosofía, educación y desarrollo*. Editorial Siglo XXI, México DF.
- PÉREZ LINDO, Augusto (1985). *Universidad, política y sociedad*. EUDEBA, Buenos Aires.
- PUIGRÓS, Adriana & Krotsch, Carlos (1994). *Universidad y Evaluación*. Estado del debate. Rei Argentina S.A/Instituto de Estudios e Acción Social/ Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.
- VARELA PETITO, Gonzalo. (1976) *Despues de 68. Respuestas de la política educativa a a crisis universitaria*. Grupo Editorial Miguel Angel Porrual/ UNAM- Coordinación de Humanidades. México DF.
- VEDUNG, Evert (1996) *Evaluación de Políticas Públicas y Programas*. INSERSO, Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais, Madrid.

UNIVERSIDADES, ELITES E ESTADO

A UNIVERSIDADE, A FORMAÇÃO DAS ELITES E A CONSTRUÇÃO DO ESTADO NO BRASIL

JOSÉ ANTÔNIO GIUSTI TAVARES

1. Universidades, Juristas e Estados

As primeiras universidades européias, em particular aquelas dedicadas ao ensino do direito, desempenharam um papel fundamental no processo lento e seqüencial de edificação dos reinos e, logo, de construção dos Estados nacionais modernos. Neste processo, os legistas substituíram os clérigos na assessoria aos monarcas, assumindo precocemente as tarefas de *institutions builders* e, mais precisamente, de *state builders*.

Os legistas, especialmente os italianos, desenvolveram uma concepção notavelmente moderna do direito, entendendo-o ao mesmo tempo como ciência e como técnica instrumentalmente associadas ao Estado e à institucionalização política. Na percepção dos legistas, o direito positivo é um ato de poder do Estado e, portanto, não bastam, para compreendê-lo, o direito natural e o direito das gentes. É necessário o concurso da ciência política e da política comparada.

Na Europa meridional as universidades de Bolonha e de Nápoles, fundadas respectivamente em 1088 e em 1224, haviam restaurado o direito romano dos tempos tardios que, reunido no *Corpus Juris Civilis*, de Justiniano, continha as categorias que viabilizariam a edificação, num primeiro momento, do *regnum* e, num segundo momento, das instituições políticas do Estado moderno.

A mais importante entre essas categorias foi certamente a instituição da soberania, que o Ocidente literalmente perdera com a desintegração do Império Romano: a *maiestas*, a *summa potestas*, a *universitas superiorem non recognoscens*, isto é, aquele poder e autoridade que, nos limites de seu território ou sob a sua jurisdição, não reconhece qualquer outro poder superior, concorrente ou paralelo, e detem o monopólio da *vis compulsiva* para assegurar conformidade às decisões públicas que obrigam, em comum e universalmente, a todos.

Inerentes à soberania são os princípios – que Ulpiano registrara no *Digesto*, I,4,1 - de que “o príncipe está desligado das leis” (*princeps legibus solutum*) e de que “a vontade do príncipe tem força de lei porque, através da lei régia, que foi estabelecida para regular o seu império, o povo para ele transferiu, nele depositando-os, todo o seu poder e toda a sua autoridade” (*quod principi placuit legis habet vigorem, utpote cum lege regia, quae de imperio eius lata est, populus ei et in eum omne suum imperium et potestatem conferat*).

Opunha-se assim uma concepção ao mesmo tempo laica e popular, mas voluntarista e absolutista, acerca da origem e da natureza da soberania, à concepção feudal cristã da monarquia, que predicava a origem mediatamente divina e imediatamente popular, contratual e constitucional, do governo e, por via de consequência, o seu caráter consensual e limitado.

Sofria uma notável erosão a concepção tradicional da lei como elaboração histórico-cultural-tradicional, secular, imemorial e impessoal, da comunidade política e como expressão de uma ordem natural e de uma sabedoria geracional que cabia à autoridade pública e, em última instância, ao legislador, desvelar ou reconhecer, mas não criar. E terminava sendo substituída pela noção moderna da lei como deliberação intencional e voluntária, *hic et nunc*, do legislador. A lei não era mais a revelação de uma ordem prévia no universo social - natural, divina ou consagrada pelo costume imemorial - mas o resultado último da deliberação, o ato de vontade da autoridade pública. *Non veritas, sed voluntas facit legem*, diria Hobbes no século XVII.

Como consequência, o primado da lei tradicional sobre a lei nova foi gradualmente substituído pelo princípio da superioridade da lei nova

que, no confronto e na hierarquia intertemporal das leis, passou a ter precedência sobre a antiga, revogando-a.

Esse princípio foi explicitamente consagrado, em 1231, pelas Constituições de Melfi, que emolduraram o insólito prelúdio de Estado moderno edificado na Sicília pelo Imperador Frederico II, o último da dinastia Hohenstaufen: “*Ficam abolidas no reino as leis e costumes contrários a estas Constituições, tão antigos quanto sejam*”.

Com base na restauração do espírito do direito romano público, alguns monarcas europeus dos séculos XII e XIII realizaram um extraordinário esforço de voluntarismo político para libertar-se dos constrangimentos da Igreja, do Império e da feudalidade e, logo, centralizar, territorializar e secularizar o poder civil.

De qualquer modo, entre os séculos XII e XIV, o processo de institucionalização da representação estamental e do Reino, que resultara do confronto entre o esforço prometeico de centralização do poder monárquico e o de estamentalização da sociedade teve, na Europa, o seu coroamento em seis momentos: o Fuero de León em 1188; a Magna Carta e a instituição do Conselho Comum do Reino na Inglaterra em 1215; a edição da Bula de Ouro pelo parlamento húngaro em 1222; a Ata de Privilégios da União Aragonesa em 1277; o Parlamento dos Estados Gerais convocado por Felipe IV, o Belo, em 1302 e; as Cortes de Coimbra, reunidas em 1385. As Cortes de Coimbra inauguraram a história do Estado, da Universidade e das elites em Portugal, sem a qual não podem ser explicadas a formação das elites e a construção do Estado no Brasil, cuja primeira universidade data apenas de 1912.

2. Portugal, da Formação do Reino ao Iluminismo Pombalino

A experiência sociopolítica portuguesa medieval e pós-medieval foi originalíssima. Nela, não houve feudalismo no sentido estrito ou, mais especificamente, feudalismo político – que implica em desaparecimento da soberania e da propriedade sobre a terra e na conversão de ambas, fragmentadas e dispersas, numa miríade de relações de reciprocidade obrigacional – nem, ulteriormente, absolutismo monárquico mas, ao

longo de todo o período, uma monarquia patrimonialista precária e semicentralizada, sustentada por rendeiros e por foreiros que viviam de uma agricultura rudimentar e em pequenas aldeias.

A monarquia portuguesa foi precocemente centralizada e burocratizada convertendo-se, muito antes dos descobrimentos, e pela via do monopólio real sobre a riqueza econômica tanto quanto sobre o poder armado, numa monarquia patrimonialista, cuja autoridade sobre os senhores de terras edificou-se não em vínculos contratuais de obrigação recíproca, próprios do feudalismo ocidental, mas na sujeição vertical e hierárquica daqueles à Coroa, derivada do fato de que, em última instância, toda posse fundiária, incluída a senhorial, era tributária do domínio eminente do rei sobre o território. (Azevedo, 1929).

Esses dados são importantes porque há um consenso na historiografia política de que o requisito fundamental para o desenvolvimento da democracia constitucional e representativa estável numa sociedade consiste em que ela tenha experimentado uma experiência prévia vigorosa e duradoura de instituições de feudalismo político, entre as quais a autonomia política da nobreza, o equilíbrio contratualista tradicional entre prerrogativas da monarquia e franquias da nobreza e, enfim, a delicada distribuição policêntrica de poder entre unidades sociais intermediárias e independentes em que se recortam vertical e horizontalmente as sociedades - estamentos, corporações, províncias, feudos e cidades livres -, como a Inglaterra e a França; e de que, ao contrário, sociedades secularmente comprometidas pelo patrimonialismo, como aquelas do mundo íbero-americano, ou pelo modo asiático de produção e pelo despotismo oriental, como aquelas da Rússia e da Europa Oriental, sofrem uma forte coerção estrutural e cultural para o estatismo e o autoritarismo. A exceção conspícua à primeira parte da proposição são os Estados Unidos que, não tendo passado feudal político ou econômico, contou com uma estrutura socioeconômica permeável, edificada sobre amplos espaços abertos a ocupar e a conquista de fronteiras móveis, sobre o autogoverno local e o federalismo contratual (Barrington Moore Jr. e Huntington).

Com a expansão dos povoados, a posse do dinheiro passou a competir, como expressão de riqueza e fonte de poder, com a posse da

terra. As corporações de ofício, os mesterais e o povo miúdo aproximaram-se dos reis na mesma medida em que se distanciaram da pequena nobreza lavradora.

O processo de estamentalização da sociedade e de institucionalização do reino em Portugal não foi muito diferente daquele que a Inglaterra e a França haviam protagonizado: cristalizou-se entre a rebelião palaciana de 1383, que evitou a passagem da Coroa portuguesa para o rei espanhol, e o reconhecimento, pelas Cortes de Coimbra, em 1385, como rei de Portugal, de Dom João I, fundador da dinastia de Avis.

Nesse breve período, o voluntarismo enérgico da burguesia, ao qual se associara a turbulência insurrecional dos mesterais e do povo miúdo, liquidou o poder da nobreza rural que, constitutivamente frágil, fora ainda mais fragilizado pela ocupação e pelas guerras mouras. João das Regras, jurista formado na Universidade de Bolonha, logo Chanceler do Reino e Reitor da Universidade de Lisboa, conduziu habilmente o processo político-constitucional que edificou em Portugal um precoce Estado de tipo racional-legal, fundado não só no monopólio consensual e indisputado da coerção sobre a população de um determinado território para a adoção de cursos de decisão e de ação públicas, aos quais todos se obrigam em comum, mas na burocratização do aparato de domínio e na produção de normas e instituições de governo e de administração. E, enfim, as Cortes, reunidas em Coimbra, instituíram um Conselho do Rei, integrado por dois representantes eleitos de cada um dos estamentos que se haviam consolidado no calor da luta política: a nobreza, o clero, os letrados e os cidadãos.

Edificara-se institucionalmente o *regnum*, isto é, o conjunto dos estamentos reunidos para deliberar num corpo representativo com a presença do *rex*.

Em 1387, D. João I instituiu a Casa dos Vinte e Quatro, que reunia dois delegados de cada um dos doze ofícios mais importantes de Lisboa.

A estamentalização dos letrados é suficientemente reveladora da extraordinária importância do papel que os juristas, a nobreza de toga, assumiram na construção do *regnum* em Portugal.

Nos quadros administrativos do governo, a nobreza foi substituída por um estamento burocrático remunerado, cuja identidade se consoli-

dava pelo profissionalismo, pela carreira e pela fé de ofício, isto é, pelo reconhecimento público da especificidade e da relevância dos serviços para os quais aquele estamento detinha o monopólio da competência. A importância no governo do estamento burocrático cresce com o reinado de D. João II (1481-1495), permanentemente ocupado na repressão cruel às conspirações da nobreza.

Entre o fim do século XIV e o início do século XV, sob o reinado de D. João I (1385-1433), Portugal instituiu e consolidou o Estado. De 1415, com a conquista de Ceuta por D. Henrique, a 1500, com a chegada de Cabral ao Brasil, Portugal saltou subitamente da solidão rurícola para o grande empreendimento marítimo mercantil e colonial da Índia, da China e do Brasil. Mas, surpreendentemente, já sob o reinado de D. Manuel, entre 1495 e 1521, coincidindo com os êxitos náuticos, comerciais e coloniais, iniciou-se a reversão, também súbita, do país, ao torpor econômico, político e cultural originário. Ribeiro Sanches relata que D. Manuel, além de ter isentado o clero de todos os encargos fiscais decretou, em prejuízo da agricultura e das finanças públicas do Reino, a isenção fiscal de todos os frutos e sementes que, procedentes do exterior, ingressassem em Portugal.

Com as riquezas pilhadas da sociedade colonial operou-se a conversão definitiva da nobreza rural numa nobreza cortesã e administrativa, parasitária do Estado. Antônio José Saraiva assinalou que na nobreza *“se recrutava principalmente o pessoal administrativo e militar que organizava a expansão ultramarina”* constituindo-se *“um novo tipo de governo centralizado, em que as casas senhoriais perdiam a sua autonomia e os nobres se concentravam na Corte, em torno do rei, como um corpo disciplinado e burocratizado”*.

A rapidez fulminante com que em Portugal, na curva do florescimento político, econômico e cultural, o nadir superpôs-se ao zênit, a decadência à expansão, tem sido atribuída a causas particulares diferentes: a psicologia do povo lusitano; a sobrevivência em Portugal da teoria e da ética econômicas escolásticas; a extorsão e a repressão aos judeus, seguidas de sua expulsão; o fato de que a Península Ibérica tenha sido o reduto e o bastião da Contra-Reforma na Europa ocidental e, em particular, de que Portugal tenha sofrido os malefícios da Contra-Reforma

sem ter desfrutado os benefícios da Reforma; de que em Portugal o Renascimento foi sufocado pela repressão escolástica; de que a teoria mercantilista tenha permanecido em Portugal no nível mais torpe do metalismo e da imobilização da riqueza acumulada em proveito da ilusão de uma balança comercial momentaneamente favorável mas estéril do ponto de vista da produção e da acumulação de capital; de que a diplomacia tenha submetido desde cedo e implacavelmente o destino de Portugal à hegemonia inglesa.

As aventuras e as desventuras portuguesas dos séculos XV e XVI são, como quase todos os fenômenos históricos, efeitos compósitos e nenhum daqueles fatores em particular mas apenas o seu entrecruzamento causal dinâmico pode explicá-las.

Efetivamente, o mercantilismo primitivo considerava a riqueza como um recurso de soma constante, ou de soma zero, que não se produz ou acrescenta mas apenas se distribui, de modo que, dela, o que alguém ou uma nação ganha corresponde precisamente ao que outro indivíduo ou outra nação perde. Nessa perspectiva não havia outro meio de uma nação ou monarquia enriquecer senão entesourar metais nobres no interior de seu território e expandir assim o saldo de sua balança comercial com os demais países. Com o mercantilismo sobrevivia a concepção econômica medieval de que o dinheiro era apenas um meio comum de troca entre bens de igual valor. Nela, o preceito *pecunia non parit pecunia* não expressava apenas a interdição ética da usura, definida pelo cristianismo tradicional como pecado capital de danação, mas a crença, dominante na imaginação do medievo, na impossibilidade fática do dinheiro gerar dinheiro.

Essa atitude econômica foi cedo reforçada em Portugal por uma cultura que valorizava o ócio, a indolência e a contemplação em prejuízo da atividade, do trabalho e da profissão; a ostentação, o luxo, o gasto supérfluo e o consumo conspícuo em prejuízo da frugalidade, do ascetismo, da poupança e da circunspeção.

Contudo, a teoria econômica do mercantilismo português não permaneceu prisioneira das concepções estreitas do metalismo e do dogma da balança comercial favorável nas relações internacionais. A análise da economia nacional e internacional exposta em 1675 por Duarte Ri-

beiro de Macedo em seu Discurso sobre a Introdução das Artes no Reino, continha percepções cuja acuidade e sofisticação não ficavam muito aquém daquelas genialmente antecipadas pelo comerciante inglês Thomas Mun em seu livro *O Tesouro da Inglaterra* por meio do Comércio Exterior, publicado postumamente em 1664.

Assim, a explicação do infortúnio luso deve ser buscada menos em teorias do que em fatos materiais e em atitudes intelectuais e morais.

Portugal não contava com qualquer infra-estrutura econômica interna, agrícola ou fabril, que lhe permitisse, de um lado, financiar o formidável empreendimento náutico e militar e, de outro lado, converter as conquistas coloniais e o tráfico de mercadorias que dele derivara em alavancas de acumulação e reprodução dinâmicas do capital. Também não contava com quadros empresariais ou sequer gerenciais para um negócio com tal envergadura.

Esse fenômeno explica muitos fatos insólitos. Ao longo do século XV, cada nova aventura náutica convertia-se num desastre senão militar e estratégico pelo menos financeiro para a Coroa Portuguesa e em fonte de miséria para o povo português. A força de trabalho que faltava à agricultura migrara atraída pelo além mar. O escasso capital, personificado nos judeus, fora perseguido e expulso do país. Os privilégios e as isenções eclesiásticas agravavam a carência de recursos fiscais. Em 1521 e 1535 Portugal atravessou crises severas de fome. Na segunda metade do século crescia a dívida da Coroa Portuguesa com as duas grandes casas bancárias da Europa, os Fuggers e os Welsers.

Em sua forma mais avançada, o mercantilismo consistia numa estratégia capaz de irrigar e estimular a produção nacional interna, agrícola mas sobretudo fabril, pela via da expansão dos mercados externos, quer de importação quer de exportação: o que implicava não só em aumento da população mas em seu deslocamento da agricultura de subsistência para agricultura comercial, para a agroindústria e para a manufatura. Por este meio, a cada incremento na velocidade e na intensidade das trocas comerciais, permitido pela rapidez do fluxo monetário, correspondia um incremento no emprego produtivo da força de trabalho nacional não só nos setores terciário (navegação, comércio exterior e interno, finanças, emprego público e aparato fiscal do Estado), mas

secundário (atividades fabril e construção naval) e primário, a vitivinicultura.

Ora, Portugal simplesmente carecia de cada uma dessas condições, o que inviabilizava cada vez mais a economia do país, não obstante o clamor esclarecido dos mercantilistas.

Ainda no reinado de D. João V (1707-1750), o plenipotenciário Alexandre de Gusmão - que logrou, em benefício da soberania portuguesa no Brasil, a vitória do princípio do *uti possidetis* - reivindicava o fomento da agricultura e da indústria internas, denunciando o déficit progressivo na balança comercial e o Tratado de Methuen, de 1703, que o agravara intoleravelmente: aquele tratado suprimia todas as restrições ao ingresso dos tecidos ingleses em Portugal como contrapartida da aquisição pela Inglaterra do vinho português com taxa alfandegária menor.

Como Portugal não tinha empresas de comércio exterior, na prática do Tratado a importação e a exportação couberam a firmas inglesas, que em 1754 vendiam na velha Albion por setenta e sete mil réis a pipa de vinho que pagavam, embarcada, a dez mil réis.

A partir das primeiras décadas do século XV Portugal, que acabara de construir o seu Estado, emergiu da solidão agrícola para a aventura universalista do domínio dos oceanos. Com o Infante Dom Henrique, filho de D. João I, a renascença portuguesa concentrou-se na Escola de Sagres, orientando-se para as ciências da navegação - a astronomia, a cosmografia, a cartografia e geografia, para a lingüística, o comércio e a colonização. Um autor judeu, Abraão Zacuto, escreveu o Almanaque Perpétuo, no qual se baseou a obra anônima O Regulamento do Astrolábio, monumento da ciência náutica portuguesa, e Pedro Nunes produziu o Tratado da Esfera. A ciência e a filosofia judaicas e árabes contribuíram decisivamente para o êxito do empreendimento. Em 1415 os portugueses desembarcaram triunfalmente em Ceuta e, depois de memoráveis etapas, chegaram, com Vasco da Gama, a Calicute em 1498. A audácia dos descobrimentos marítimos demonstra a superioridade das ciências experimentais, a confiança humanista na possibilidade de dominar os desafios do universo hostil e a imprestabilidade das superstições e dos dogmas.

Entretanto, há uma sombra na aventura do mercantilismo lusitano. O reinado de D. João II, entre 1481 e 1495, caracterizou-se pela autocracia e pela repressão cruel à nobreza. Convertendo-se em Grão Mestre da Ordem de Cristo, D. Henrique conseguiu obter do Papa, além do monopólio comercial nos territórios conquistados, a prerrogativa do padroado, isto é, a autoridade para administrar os bens da Igreja, cobrar os dízimos eclesiásticos, indicar à nomeação da Santa Sé os candidatos aos bispados vagos e nomear cargos e dignidades eclesiais menores, como as conezias, os cabidos, as capelanias e as paróquias. Em 1514, graças a uma bula do Papa renascentista Leão X, Dom Manuel (1495-1521) converteu o padroado da Ordem de Cristo em padroado real, consumando o regalismo português tradicional e preludiando o regalismo pombalino. Com base nesse instituto, foi nomeado, em 1554, o “ Bispo do Salvador e Comissário Geral em todas as terras do Brasil”. Não se tratava apenas de regalismo, isto é, de usurpação pela monarquia de privilégios fiscais da Igreja, mas da acumulação de recursos para a realização do sonho de um império teocrático mundial português, ancilarmente apoiado na Igreja.

Portugal pagou um preço muito elevado pelo regalismo: foi o único país da Europa que não experimentou qualquer estímulo intelectual da Reforma e ao mesmo tempo aquele que mais duramente sofreu a repressão e o obscurantismo do Concílio de Trento e da Contra-Reforma. Em Portugal o Renascimento foi condenado a conviver com a Contra-Reforma: em 1555, Camões encontrava-se em Goa escrevendo os primeiros livros dos Lusíadas enquanto D. João III, que em 1531 solicitara ao Papa o estabelecimento da Inquisição em Portugal, entregava aos jesuítas a Universidade de Coimbra e; em 1572, o monumental poema épico da língua portuguesa foi impresso apenas porque o seu autor conseguiu, com o concurso de um protetor benevolente, burlar a vigilância do Santo Ofício.

Expondo os escritores a risco de vida, a Inquisição e a censura se converteram na mortalha intelectual do país.

Em 1547 D. João III obtivera do Papa, como resultado de um fabuloso suborno, a bula que instituía a Inquisição em Portugal, subordinando-a ao rei. Contudo, o investimento foi lucrativo pois per-

mitiu ao monarca extorquir financeiramente, antes de expulsá-los do país ou sacrificá-los em autos-de-fé, os cristãos-novos que, vindos da Espanha, haviam ingressado no Reino mediante pagamento em dinheiro e com a promessa de uma vida segura.

Entre 1557 e 1750 mais de 25.000 pessoas morreram em cárceres do Santo Ofício e 1379 foram queimadas vivas em autos-de-fé entre 1541 e 1684. Judeus, muitos dos quais espanhóis que se haviam refugiado em Portugal ao final do século XV, foram banidos, perseguidos, escravizados ou simplesmente extorquidos e confiscados como fonte de receita para o Estado.

Portugal viveu o isolamento, o obscurantismo, a repressão e a decadência por cerca de dois séculos. Sob o domínio da Companhia de Jesus, o credo, o catecismo, a interpretação obtusa da Bíblia pela Igreja, a salvação pelas obras e o culto das indulgências fulminaram a vida inteligente no país. O pensamento de Descartes se tornara suspeito e os jesuítas fizeram um supremo esforço para banir os Oratorianos contra os quais pesava a mácula do racionalismo cartesiano de Malebranches. Enfim, entre 1581 e 1640 a monarquia espanhola usurpou a Coroa portuguesa.

Os jesuítas legaram a Portugal, ao Brasil e ao mundo uma singular combinação intelectual: o espírito especulativo e o culto à minudência associados ao desprezo pelos fatos; a ascese por meio da disciplina militar, da hierarquia e do centralismo; e o desprezo arrogante pelas ciências naturais e pelo trabalho técnico e produtivo. Mas a contribuição perene da Companhia de Jesus ao obscurantismo totalitário consiste em ter construído regras que submetem a atividade intelectual à disciplina e à hierarquia militares e erguem a obediência e a abdicação incondicionais do espírito à categoria de princípios absolutos.

Finalmente, entre 1750 e 1777, sob o reinado de D. José I e o governo de seu ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, logo Marquês de Pombal, o Iluminismo arejou a atmosfera cultural portuguesa.

Entretanto, Portugal assumiu uma versão seletivamente nominalista, empiricista, utilitarista, pragmática e conservadora do Iluminismo, convertendo-a numa espécie de filosofia oficial de Estado, ao mesmo tempo que rejeitou-lhe e proscreeu-lhe a versão racionalista e radical.

Com o iluminismo pombalino a filosofia deixou de ser a *ancilla*

theologiae para converter-se num método crítico de pensar. A lei natural não era mais uma ordem teleológica e divina inscrita na natureza mas simplesmente um conjunto de preceitos ou axiomas da razão que permitiam decisões justas e a interpretação adequada da lei positiva. E, por outro lado, o significado e a força regulatória da lei dependiam menos da tradição do que da razão. Os leigos substituíram novamente o clero na orientação das diferentes magistraturas. Uma nova concepção do direito natural, que o deduz da boa razão, passou a orientar a jurisprudência.

Luís Antônio Verney, certamente o mais importante pensador do Iluminismo Pombalino sustentou, no capítulo intitulado *Da Ilegitimidade da Metafísica como Disciplina Independente*, do seu livro *O Verdadeiro Método de Ensinar*, de 1746, que os universais resultam de operações da razão, não possuem realidade e devem ser entendidos como simples categorias da lógica e do entendimento.

O pensamento de Verney foi decisivo para a reforma pombalina do ensino de direito na Universidade de Coimbra. Seguindo a tradição italiana e bolônia em particular, Verney enfatizou que, para a decisão judiciária rigorosa e justa “não bastam as leis civis”; a jurisprudência deve ser iluminada pela legislação e pelo governo comparados, pela história e pela ciência política.

Antônio Nunes Ribeiro Sanches, autor das Cartas sobre a Educação da Mocidade, de 1759, e arquiteto da reforma educacional do Iluminismo pombalino, revelou com muita clareza duas faces não negligenciáveis daquele movimento: o conservantismo social e o autoritarismo político.

Ribeiro Sanches argumentava que os pobres, e em particular as populações do campo, não deveriam ter acesso à educação porque esta última introduziria estímulos que produziriam a migração massiva para os poucos centros urbanos e, com ou sem migração, o mecanismo das expectativas crescentes, da frustração e da contestação social. Por outro lado, Ribeiro Sanches projetou o Colégio dos Nobres, núcleo da política pombalina de ressocialização da nobreza, com base na experiência, que conheceu pessoalmente, da Escola Militar de São Petersburgo, por meio da qual a autocracia imperial russa ao mesmo tempo modernizara e cooptara a nobreza.

Pombal partiu da convicção acertada de que, para recuperar a sua antiga autonomia e prosperidade, Portugal deveria enfrentar dois inimigos: no plano político e cultural, o cosmopolitismo papalista dos jesuítas e, no plano das relações econômicas internacionais, o imperialismo britânico.

Os jesuítas foram expulsos de Portugal e, logo, como resultado da pressão das monarquias meridionais da Europa, a Companhia de Jesus foi temporariamente extinta pelo Papa.

Na frente da cultura e da ciência, o empreendimento mais importante de Pombal foi a Reforma da Universidade de Coimbra, cristalizada nos *Estatutos da Universidade de Coimbra, Compilados debaixo da Imediata e Suprema Inspeção de El Rei D. José I, Nosso Senhor, pela Junta de Previdência Literária Criada pelo Mesmo Senhor para a Restauração das Ciências e das Artes Liberais*, de 1772: em 1771 foi publicado, pela Régia Oficina Tipográfica, o *Compêndio Histórico do Estado da Universidade de Coimbra no Tempo da Invasão dos Denominados Jesuítas e dos Estragos Feitos nas Ciências e nos Professores e Diretores que a Regiam*.

Coimbra e a educação, em Portugal e no Brasil, foram secularizadas embora não inteiramente laicizadas.

Frente aos jesuítas, a política pombalina sustentou a necessidade de um catolicismo nacional e regalista, de tipo galicano, capaz de inverter as relações de poder e dependência entre Igreja e Estado: “*non res publica in ecclesia sed ecclesia in res publica*”.

À autoridade pública, fonte da lei, e não à Igreja de Roma, deve caber o cuidado com a interpretação correta das leis e dos princípios que concernem ao convívio coletivo. É este o motivo em virtude do qual a autoridade do rei deve ser *legibus solutum*, situando-se acima da lei ordinária.

O eco dessa concepção pombalina das relações entre a autoridade política e a lei encontra-se no *Tratado de Direito Natural*, que o iluminista revolucionário brasileiro Tomás Antônio Gonzaga dedicou a Pombal em 1768.

Precisamente como fizera Frederico II em seu Reino Siciliano na primeira metade do século XIII, Pombal inverteu o nexo de poder entre a Igreja e o Estado na questão crucial das relações entre heresia e delito

político: se o delito político é heresia tanto quanto a desobediência à ortodoxia religiosa é delito político, é legítimo que a autoridade secular assumira a perquirição da verdade e do erro. Com esse fundamento, Pombal retirou o Santo Ofício da esfera da Igreja, substituindo-o em 1768 pela Real Mesa Censória, sob a competência do Estado. No mesmo ano determinou que fossem incineradas as listas de cristãos-novos que fundamentavam os processos da Inquisição. Em 1771 proibiu os autos-de-fé e em 1774 suprimiu a tortura como procedimento inquisitorial.

Para fazer frente ao domínio econômico inglês, Pombal estimulou o recrutamento de técnicos estrangeiros e a criação de fábricas, especialmente de tecidos, de tal modo que em 1788 operavam em Portugal 425 manufaturas. Portugal não contava, entretanto, com a máquina a vapor, o que inviabilizava a competição econômica com a Inglaterra. O Marquês tomou ainda a iniciativa de criar e estimular a criação de monopólios de comércio de importação e exportação que, constituídos com capitais privados, contavam com a participação, a garantia e a direção do Estado.

Contudo, a ilustração pombalina engajara-se numa política reformista e progressista mas não criticista nem radical. Ao contrário, lograra com êxito isolar a cultura universitária portuguesa em relação ao racionalismo e ao radicalismo revolucionários próprios do enciclopedismo francês e continental.

Pombal recomendou pessoalmente, em correspondência ao Reitor da Universidade de Coimbra, que proscrevesse daquela instituição o ensino da obra de Locke, em virtude da ameaça que continha à monarquia e à ordem política portuguesas. Em vez de Locke, a universidade portuguesa adotou Antônio Genovese, teólogo, filósofo, cientista e jurista italiano que assimilara confusamente à escolástica, dissimulando-os, o empiricismo e o nominalismo lockeanos do século precedente.

Com a modernização conservadora pombalina, entre 1750 e 1777, Portugal incorporou seletivamente os progressos da secularização e da racionalização que a Europa ocidental empreendera na ciência positiva, na tecnologia e na economia, sem contaminar-se, nos domínios da ética e das instituições políticas, pelas incursões que o racionalismo e o criticismo radicais haviam feito nos outros países.

É significativo que o erudito economista brasileiro José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu, um dos proeminentes discípulos do iluminismo coimbrão, tenha traduzido para a língua portuguesa as *Reflexões sobre a Revolução Francesa*, obra que, escrita por Edmund Burke em 1790, continha a primeira réplica liberal-conservadora, historicista, à vertente democrático-radical e racionalista do enciclopedismo.

Entre 1559 e 1750, a Contra-Reforma e o domínio jesuítico haviam deslocado do direito para a teologia a ênfase nos estudos da Universidade de Coimbra. Com a Reforma da Universidade, em 1772, o iluminismo pombalino deslocou-a para as ciências naturais. Entretanto, com a forte reação clerical que se seguiu à morte de Dom José I e ao afastamento de Pombal do governo, em 1777, denominada Viradeira, a proeminência e a investigação sistemática não se transferiram das ciências naturais para a teologia mas, por uma feliz ironia, retornaram à esfera do direito, em particular do direito público.

Esses fatos foram decisivos para a formação da cultura política das elites dirigentes brasileiras.

3. As Universidades na América Hispânica e no Brasil

Ao longo do século XVI, as ordens religiosas e a monarquia da Espanha povoaram de Universidades as colônias hispânicas da América. Os dominicanos fundaram a Universidade de Santo Tomás, em Santo Domingo, em 1538, e de Bogotá em 1580; os agostinianos, a de Quito, em 1586, todas inspiradas na Pontifícia Universidade de Alcalá. A Coroa, animada pelo sonho de um império federativo dos Habsburgo que compreenderia a Europa e a América, instituiu, segundo o modelo da Universidade Real de Salamanca, a Universidade do México, em 1551, a de Lima em 1553 e a de Santiago de la Paz, em Santo Domingo, em 1558.

O Brasil, ao contrário, simplesmente não teve universidade durante a Colônia e o Império. Uma iniciativa dos jesuítas nesse sentido em 1592 não recebeu a aprovação do Papa e a tentativa de elevar o Colégio da Bahia à categoria de Universidade em 1669 esbarrou na proibição

da Coroa portuguesa.

Antônio Nunes Ribeiro Sanches advertia ao mesmo tempo para o risco político da existência de universidades na Colônia e em favor dos benefícios econômicos e culturais derivados da estada no Reino, para formação superior, dos jovens do Ultramar.

Efetivamente, sobre o monopólio por Coimbra da educação universitária das elites coloniais edificar-se-iam não apenas a continuidade dos vínculos econômicos e políticos mas a manutenção e a consolidação de uma comunidade de consenso acerca de valores entre a Colônia e a Metrópole. Não fora o seu estreito centralismo político, a Coroa Portuguesa poderia ter edificado uma Comunidade Lusíada de Nações que, incluindo o Brasil e os demais países de colonização portuguesa, teria antecipado as relações entre metrópole e colônia que permitiriam a Gandhi estudar em Londres, Nehru em Cambridge, Nkrumah nos Estados Unidos e na Inglaterra, e Leopold Senghor na França. De qualquer modo, houve um caminho de continuidade cordial que, nas relações entre Portugal e Brasil, conduziu até a Independência negociada, passando pela Revolução Liberal do Porto, em 1820, e pela eleição de deputados brasileiros às Cortes de Lisboa em 1821.

Contudo, entre 1776 e 1830, apenas 622 graduaram-se em Coimbra, dos quais 489, isto é, 78,6%, em Direito. Destes, a maior frequência, 101, verificou-se entre 1821 e 1825, declinando a matrícula de brasileiros nos cursos jurídicos de Coimbra a partir de 1827, com a instalação das faculdades de direito de Olinda e São Paulo. A Universidade do México formara, antes da independência do país, 39.367 alunos (Carvalho, 1982 e 1995).

Somente a partir de 1808, com a transferência da Côrte portuguesa para o Brasil, foram estabelecidas no país as primeiras instituições, isoladas, de ensino superior. Ainda assim, o ensino superior introduzido por João VI respondia à estrita necessidade de improvisar um tripé profissional: oficiais militares, médicos e engenheiros. Com essa preocupação, o príncipe português criou em 1808 uma Escola de Cirurgia no Hospital Real da cidade da Bahia; em 1809 uma Escola de Medicina e Cirurgia no Hospital Militar da Bahia, uma Cadeira de Medicina Clínica, Teórica e Prática, no Hospital Real Militar e de Marinha, e

uma Cadeira de Medicina Operatória e Arte Obstétrica; e, em 1812, um laboratório Químico-Prático na Corte do Rio de Janeiro. Em 1809 criou, em Pernambuco, uma Cadeira de Cálculo Integral, Mecânica e Hidrodinâmica. Instituiu em 1808 a Real Academia de Guardas Mari-nhas e em 1810 a Real Academia Militar que – estatuída como dependência da Universidade de Coimbra, desfrutando os professores de ambas das mesmas prerrogativas e de total paridade – proveria não apenas o ensino militar mas sólida formação científica, sobretudo em engenharia. Em 1857, a Real Academia Militar converter-se-ia em Escola Politécnica.

O ensino jurídico foi introduzido no país apenas em 1827 com a criação simultânea das Faculdades de Direito de Olinda, logo transferida para Recife, e de São Paulo, que passaram a formar não apenas magis-trados, promotores públicos e advogados, mas professores, administradores, jornalistas e, sobretudo, políticos.

Entretanto, a extensão e a minúcia com que a Assembléia Constitu-
inte de 1823 discutiu o projeto de criação dos cursos de direito no Brasil
testemunham a importância decisiva que as elites fundadoras do país
atribuíam à ciência do direito para a edificação e o funcionamento das
instituições da nova ordem constitucional e do Estado. A este respeito,
cinco grandes questões foram objeto de intensa controvérsia.

A primeira problematizava o próprio projeto, indagando se, no in-
vestimento de recursos escassos para a educação num país que ensaiava
os seus primeiros passos, a prioridade deveria caber ao ensino superi-
or, ao liceu ou à simples alfabetização da população.

A segunda questão consistia em decidir se o propósito fundamental
dos cursos jurídicos deveria consistir estritamente em formar os profis-
sionais do direito – juristas, magistrados, promotores públicos de justiça
ou advogados –, como pretendia Bernardo Pereira de Vasconcellos, ou
em prover os quadros dirigentes superiores, políticos e administrati-
vos, do Estado, como sustentavam José de Alencar, José Clemente
Pereira, José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu, e Luís José de Carva-
lho e Melo, Visconde de Cachoeira. A consagração deste último ponto
de vista revela quão claramente se percebia que a tarefa essencial do
jurista à época era o *statecrafting*.

A terceira questão consistia em decidir se o ensino do direito, provido pelo poder público, deveria ser laico e secularizado, assegurando-se a liberdade de cátedra - como propunham Bernardo Pereira de Vasconcellos, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado, Manoel Caetano de Almeida e Albuquerque e o padre José Custódio Dias - ou se devia ser supervisionado e controlado, do ponto de vista de sua coerência com a ordem constitucional, pelo Estado, como calorosamente defendeu o Visconde de Cairu. É difícil decidir se a adoção deste segundo ponto de vista pela maioria dos constituintes e a sua conversão em lei, em 1827, trai a presença, no liberalismo conservador brasileiro primitivo, de certa reminiscência do confessionalismo político pombalino.

A quarta questão envolvia, ao mesmo tempo, a competição entre preferências regionais e o problema dos custos e benefícios relativos da proximidade, ou da distância, espacial entre a comunidade acadêmica e o centro do poder político: a faculdade de direito deveria ser localizada em São Paulo, em Pernambuco, em Minas Gerais ou no Rio de Janeiro? A solução consistiu em instalar duas faculdades de direito, uma em Olinda e outra em São Paulo, ambas sob o estrito controle do governo central.

A quinta questão era concernente ao acesso àquelas faculdades: o consenso consistiu em que o ensino de direito - ainda que só pudesse ser viabilizado financeiramente pelo governo central e devesse, portanto, ser público e gratuito - deveria ser dimensionado realisticamente para acolher apenas a parcela mais qualificada da elite, evitando excessiva pressão sobre o emprego público.

Sérgio Buarque de Holanda assinalou que as duas Faculdades de Direito tiveram um papel importante no processo de modernização sociopolítica e de secularização cultural do país não apenas em virtude da formação intelectual que proviam mas ao fato de libertarem os filhos das grandes famílias rurais e urbanas dos laços adscritivo-particularistas do patriarcalismo oligárquico localista e paroquialista, orientando-os para uma cultura política urbana, nacionalmente orientada, e para relações universalistas, fundadas no desempenho.

Ao longo do Império e das primeiras décadas da República, o positivismo, que considerava a universidade uma instituição metafísica, conspirou decisivamente contra a instituição de um ensino superior universalista e integrado.

Como conseqüência, a primeira universidade brasileira, a do Paraná, data de 1912 e, ainda assim, embora sua continuidade efetiva não tivesse sido interrompida, foi extinta *de iure* entre 1915 e 1946. Seguiu-lhe a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, da Universidade de Minas Gerais em 1927 e da Universidade de São Paulo em 1934.

Por outro lado, até algumas décadas atrás, a localização litorânea das faculdades e da universidade brasileiras exibia-lhes o espírito heterônomo, orientado para fora, em direção à Europa e aos Estados Unidos.

Mas não basta, para explicar as diferenças decisivas, quanto ao treinamento profissional, à formação intelectual e moral e à socialização política das elites dirigentes, entre os novos Estados da América Hispânica e o Império Brasileiro, a existência nos primeiros e a ausência no último de universidades coloniais. É necessário o estudo comparativo, num e noutro caso, da concepção e dos propósitos das universidades instituídas para formar as elites, bem como da forma e do grau de inserção das elites na política.

Ao contrário das universidades medievais, nas quais a teologia era a preocupação dominante e o princípio retor dos estudos, o centro proeminente das investigações na Universidade de Coimbra foi o direito romano e nela a elite portuguesa desenvolveu uma formação essencial e sistematicamente jurídica, percebendo o direito não na acepção anglo-saxônica, como elaboração costumeira e imemorial da comunidade, mas como obra de intervenção voluntária, deliberada e racional, de engenharia política.

Fundada em Lisboa em 1290, a Universidade transferiu-se para Coimbra em 1308, retornou a Lisboa em 1338 e a Coimbra em 1354, permanecendo em Lisboa entre 1377 e 1537, ano em que D. João III transferiu-a definitivamente para Coimbra.

Houve uma profunda identidade entre Coimbra e o seu paradigma ancestral, Bolonha: ambas concebiam o direito como um saber instrumentalmente orientado pela e para a institucionalização da política.

Do interior de uma aristocracia e de uma escassa classe alta urbana

destituídas de qualquer base econômica autônoma e inteiramente tributárias da Coroa, Coimbra extraiu e formou uma elite funcionalmente orientada para assumir a direção do Estado.

Ao longo do século XVIII e durante a primeira metade do século XIX, Portugal logrou reproduzir no Brasil não apenas as suas instituições políticas mas uma elite política, em sua parcela mais significativa com formação jurídica em Coimbra e, portanto, com a mesma composição, a mesma preocupação intelectual e a mesma vocação para o exercício das funções do Estado que tivera a elite metropolitana originária.

José Murilo de Carvalho observou que a “*transposição de um grupo dirigente*” da Metrópole para a Colônia teve no Brasil “*maior importância que a transposição da própria corte portuguesa e foi fenômeno único na América.*” (Carvalho, 1980).

Por sua vez, as primeiras universidades brasileiras foram, como a portuguesa, essencialmente seculares e modernas, senão por força de sua instituição e de seu governo, em virtude de seu espírito.

A persistência no Brasil da tradição clássica portuguesa da investigação do direito e da administração pública como instrumentos de engenharia política é testemunhada pela importância atribuída, desde a Revolução de 30 e ao longo da era Vargas até a atualidade, aos programas de racionalização e de modernização administrativas e à formação de quadros dirigentes do Estado como recursos compensatórios capazes de ativar, na ausência de condições econômicas e societárias mais favoráveis, o crescimento econômico e a modernização sociopolítica do país. Foi diferente o destino do mundo hispânico.

Na Espanha a estrutura feudal de dominação e de poder e a cultura cristã tradicional sobreviveram com grande vitalidade por muito maior tempo. As escolas e as universidades da América Espanhola, na sua imensa maioria constituídas e controladas por ordens confessionais, foram essencialmente religiosas.

No mundo hispânico o espírito da Contra-Reforma dominou tanto as universidades imperiais quanto as universidades católicas; em ambas, a teologia instrumentalizou e subordinou a si a filosofia e a ciência, deixando para um segundo plano o ensino do direito.

Assim, no século XVIII, somavam-se contra a estabilidade política do mundo hispano-americano as sombras e os desafios do passado – o constitucionalismo revolucionário cosmopolita do papalismo jesuítico de Suarez e Mariana – às ameaças do enciclopedismo radical, de Rousseau e de Diderot. A sobrevida da Contra-Reforma tornou o mundo hispânico especialmente vulnerável à difusão do radicalismo revolucionário do enciclopedismo francês, enquanto a Ilustração Pombalina, ao mesmo tempo antidogmática e anti-racionalista, imunizou relativamente as elites portuguesas e brasileiras frente às ameaças do racionalismo político.

Por outro lado, a Espanha não só não logrou reproduzir em suas colônias americanas instituições políticas e administrativas mais complexas e adequadas como também excluiu, quase sistematicamente, os criollos — isto é, a nova elite, de ascendência hispânica, nascida na América — do acesso às funções públicas.

Nos quatro vice-reinados e quatro capitânias gerais em que se dividiu a colonização hispano-americana, as elites que dirigiram os movimentos emancipacionistas e as repúblicas que deles emergiram foram essencialmente críticas, movimentando-se na direção não do consenso, mas do dissenso e da diáspora política. Nelas não houve ou não tiveram sucesso instituidores mas, apenas, revolucionários radicais, que não souberam ou não puderam construir regimes políticos consensuais, sólidos e estáveis. A única e notável exceção, como país, foi o Chile, no qual a estabilidade política foi o resultado da existência de uma classe dominante homogênea quanto à localização geográfica, à atividade econômica e aos interesses e da elite política dela extraída, relativamente unificada em virtude não só de sua origem social mas de uma educação superior comum.

Na Argentina, no Paraguai e no Uruguai o caudilhismo foi a expressão oligárquica regional do espírito libertário que elites politicamente excluídas e irritadas, muitas das quais convertidas em contra-elites, assimilaram do radicalismo revolucionário francês.

No curso das guerras de independência e dos conflitos interoligárquicos e inter-regionais que as acompanharam, simplesmente desapareceu a rede, frágil e precária, de instituições políticas e admi-

nistrativas que os espanhóis haviam instalado. Esse fenômeno e, a ele associada, a opção revolucionária republicana do emancipacionismo das colônias hispânicas, explicam o processo lento, e apenas muito tardiamente consumado, de construção do Estado na Argentina: o largo intervalo entre a deposição do Vice-Rei (1810), a independência nacional (1816), a Constituição Confederativa de 1853, a Constituição Nacional de 1860 e a edificação definitiva da Federação com a integração de Buenos Aires como capital em 1880. Explicam também os dois grandes movimentos de secessão do antigo Vice-Reinado do Prata: a independência do Paraguai, em 1811 — que imediatamente sucedeu a deposição do Vice-Rei, precedendo em cinco anos a própria independência da Argentina — e a independência do Uruguai, em 1828.

Enfim, enquanto na formação do sistema político brasileiro houve uma tranqüila continuidade das instituições político-administrativas e das elites entre a Colônia e o fim do Império, nos três países emergentes do Prata houve descontinuidade institucional e das elites, fragmentação regional e instabilidade política.

Por oposição às elites críticas da história da América hispânica, as elites brasileiras foram essencialmente orgânicas, sucedendo-se em perfeita continuidade, ao longo da Colônia e do Império, gerações de estadistas construtores de instituições.

Mas, como ocorre com todo processo político diferencial, esse pode e deve ser percebido também do ponto de vista de seu reverso. O seu custo político para o Brasil consistiu na existência de uma sociedade bem mais fortemente estatizada e dependente do Estado, comprometida pela tenuidade e pela debilidade dos vínculos associativos intermediários, pela fragilidade da representação política e dos mecanismos de seu controle responsabilizador e fiscalizador sobre o Estado. A Argentina, ao contrário, tem revelado maior vitalidade e vigor societário, embora a europeização da população por via da imigração tenha sido acompanhada pela marginalização, quanto à cidadania política dos imigrantes que compreendiam apenas cerca de 30% da população total mas 60% a 70% da mão-de-obra qualificada e das classes médias e altas. Assim, a expansão da participação política e particularmente eleitoral deslocou rapidamente o centro de gravidade,

na política argentina, das classes altas e médias urbanas, que sustentavam o radicalismo de Irigoyen, para o irredentismo das classes baixas na versão autoritária para a qual o orientou o peronismo.

4. A Construção do Estado na América Hispânica e no Brasil

O processo de edificação do Estado e da ordem pública assumiu, entre os séculos XVII e XIX, cursos e características muito diferentes na América Hispânica e na América Portuguesa.

O contraste deve-se, em cada um dos dois casos, às peculiaridades do processo de colonização; à estrutura social, às instituições políticas e administrativas dos países colonizadores e das colônias; à extração e à composição sociais bem como à formação intelectual das elites metropolitanas e coloniais e; finalmente, às vicissitudes associadas à reprodução, ou não, dos quadros dirigentes e das instituições ibéricas e coloniais nos novos países latino-americanos.

Cada um dos Vice-Reinados em que a América Hispânica foi dividida pelo regime colonial sofreu um processo de balcanização regional e territorial e cada uma das repúblicas que dele emergiu passou a caracterizar-se pela fragmentação das elites e das regiões, pelo caudilhismo, pela instabilidade política e pela descontinuidade institucional, seqüelas em grande medida do radicalismo revolucionário contido na versão francesa do Iluminismo.

Em particular, a balcanização do Vice-Reinado do Prata foi conseqüência do caudilhismo oligárquico libertário e dos conflitos entre regiões que — polarizados entre o centralismo, o unitarismo e sucessivamente o federalismo hegemônico de Buenos Aires, de um lado, e o confederacionismo das províncias periféricas, de outro — acompanharam, tumultuando-os e pulverizando-os militarmente, os movimentos emancipacionistas.

O Uruguai, o último dos países platinos a se tornar independente, deve a sua existência à geopolítica de dois eixos superpostos de conflito internacional. De um lado, impunha-se edificar um Estado tampão entre os centralismos expansionistas da Argentina ou, mais especificamente, de Buenos Aires, e do recém instituído Império Brasileiro. De

outro, tratava-se de assegurar, a despeito da Espanha, a ascendência política e a presença econômica britânicas no Prata.

Na América hispânica e na América portuguesa, as classes dominantes tiveram a mesma procedência - a propriedade fundiária, a mineração e o comércio interno e exterior - mas a extração social das elites não foi rigorosamente a mesma.

Nas colônias hispânicas os *criollos*, a elite nativa de origem ibérica, possuíam a riqueza material e tinham acesso à educação universitária na América ou na Europa, mas foram excluídos dos cargos públicos. Por outro lado, com educação religiosa inicial, expuseram-se logo ao agnosticismo, ao racionalismo filosófico e ao radicalismo político do enciclopedismo revolucionário francês.

A heterogeneidade e a fragmentação internas na sociedade colonial hispano-americana, a dissonância na elite entre superioridade de classe e de cultura e a posição marginal do *status* político e, enfim, a influência do iluminismo europeu explicam a síndrome insurrecional dos *criollos*, que ativou a Independência, e a descontinuidade política que a seguiu nos novos países hispano-americanos.

No Brasil, ao contrário, a colonização portuguesa edificou instituições políticas e administrativas complexas, versáteis e sólidas, um estamento burocrático profissional pragmático e competente e quadros políticos dirigentes coesos que, logrando não só reproduzir-se mas transformar-se adaptativamente, asseguraram a impressionante continuidade política entre a Colônia e o Império e, com ela, a precoce construção do Estado.

Para esse resultado contribuiu igualmente o fato de que a independência foi, no Brasil, não o desenlace de uma prolongada guerra de emancipação, mas o ato de uma revolução antecipada pela elite colonial e pelo próprio príncipe regente português.

A unidade política e territorial do Brasil deve-se menos à identidade da língua e da cultura do que às peculiaridades da colonização portuguesa e de suas instituições políticas e administrativas, que o Império herdou e redefiniu adaptativamente ao longo do século XIX.

No Brasil, houve um consenso político sólido entre as elites dirigentes quanto aos fundamentos do governo e, associadamente, continuidade, estabilidade e flexibilidade das instituições. O Império reteve a unidade

continental do país e a integridade da nação multirregional. A cultura pragmática e conservadora do iluminismo moderado orientou a classe política menos para a disputa entre interesses ou finalidades alternativas do que para a produção de instituições e para a gestão estritamente administrativa, em termos de racionalidade instrumental, do poder público. Construído sobre a base dessa cultura, o consenso entre as elites dirigentes viabilizou não só a consolidação do governo civil mas a estabilidade, a continuidade e a flexibilidade das instituições políticas. O Estado brasileiro contou com uma burocracia civil e militar profissional dotada de um sistema de recrutamento, formação e carreira fundado em critérios universalistas de desempenho e de mérito. As duas únicas exceções foram a primeira geração de oficiais de linha do exército, extraída adscritivamente das classes dominantes e, ao longo de todo o Império, a oficialidade da marinha, que a exigência acadêmica de enxovais confinava às famílias aristocráticas (Carvalho, 1980).

Por outro lado, a partir da Maioridade e do Segundo Reinado o Império Continental Brasileiro passou a funcionar de acordo com o modelo de monarquia constitucional inglesa, com dois partidos — liberais e conservadores — disputando a composição dos gabinetes mas compartilhando ao mesmo tempo um consenso básico acerca dos processos que deveriam viabilizar a consolidação da unidade nacional e da estabilidade política.

O resultado consistiu num Estado solidamente civilista. Entretanto, a comunidade política e o bipartidarismo competitivo que a emoldurara permaneceram, ao longo da Regência e do Segundo Império, afora algumas escaramuças regionais, praticamente confinados ao Parlamento e à Corte. A autoridade política não pervadira efetivamente o território e não se irradiara do centro à periferia do sistema político. Inversamente, a participação política do homem comum não ultrapassou o escasso horizonte da vida local e simplesmente não houve cidadania. A vida societária permaneceu tênue.

Ao contrário, ao longo da ocupação do subcontinente brasileiro, que se realizou no entrevero dos conflitos de fronteiras entre as duas Coroas ibéricas na América, o governo colonial português não teve outra alternativa, dada a sua restrita envergadura e a fim de preservar os seus

domínios, senão reconhecer, ordenar e legitimar o processo tumultuoso de apropriação territorial operado por chefes de bandos armados, convertendo o patriarcalismo primitivo no patriarcalismo estamental-patrimonialista, que definiria, em sua essência, a sociedade senhorial da Colônia e do Império.

Consumou-se assim o compromisso e a fusão entre o patriarcalismo originário nativo dos chefes de bandos armados - que, conquistando belicamente a posse da terra, se converteram em detentores de dominação patrimonial - e a burocracia lusitana, cujo caráter estamental-patrimonialista repousava na tradição secular da monarquia ibérica. Desse compromisso resultaram diferentes formas de controle sobre o poder público como prebenda e extrapolação do domínio privado, do prestígio e da honra.

A experiência histórica brasileira e seu legado político contemporâneo devem ser mais adequadamente compreendidos como o resultado do convívio simbiótico, do compromisso tenso e do amálgama secular entre as duas lógicas sociais contraditórias, a do patrimonialismo estamental estatizante e centralizador e a do feudalismo descentralizador e anárquico.

É precisamente o sincretismo entre essas duas lógicas sociais antagônicas que torna problemática a caracterização da sociedade brasileira do século XVI ao nosso.

O Império não logrou alterar essencialmente o policentrismo localista de poder nem a lógica estamental-patrimonialista sobre a qual aquele fora edificado.

Ao contrário, sob a aparência unitária e centralizadora, o Segundo Reinado institucionalizou o compromisso entre o centro burocrático patrimonialista do Estado e a periferia oligárquica feudalizante através do mecanismo de constituição do gabinete parlamentar imperial que funcionou ao longo de todo o período com a lógica inexorável sintetizada por Nabuco de Araújo em seu famoso sorites: *“O Poder Moderador pode chamar quem quiser para organizar Ministérios; esta pessoa faz a eleição, porque há de fazê-la; esta eleição faz a maioria.”* O elo essencial de mediação naquele polisilogismo político eram os presidentes de província que, nomeados pelo poder imperial, proviam,

cada um em sua região, a eleição da maioria parlamentar necessária para convalidar a autoridade do presidente do conselho de ministros, nomeado pelo Imperador. Desenvolvido na prática política do Segundo Reinado, o reforço mútuo entre o Estado patrimonial avassalador - que todavia não lograra estender inteiramente a sua soberania ao subcontinente - e as oligarquias feudalizantes regionais e locais sobreviveu, sob novas condições sociais e com novos métodos políticos, ao longo da Primeira República.

De um lado, o Estado jamais conseguiu penetrar horizontal ou verticalmente a sociedade brasileira. Não somente regiões mas tipos de interação social e econômica e segmentos particulares no conjunto da estratificação da sociedade permaneceram e têm permanecido fora do alcance do Estado, inacessíveis à sua regulação e, ao mesmo tempo, privados dos benefícios da participação política e da cidadania, mesmo daquela estritamente civil. As classes sociais, tanto as dominantes quanto as intermediárias e as subalternas — a burguesia, as classes médias, o proletariado e o campesinato — e, com elas, os seus diferentes segmentos — fundiários, industriais, comerciais ou financeiros —, não lograram ainda a sua integração nacional como classes. Ao contrário, as clivagens regionais têm inviabilizado e, em algum sentido, sobredeterminado as clivagens de classe.

De outro, na tentativa de ocupar todo o espaço territorial e segmentar do país, evitando a desagregação ou a secessão, não restou aparentemente ao aparato burocrático do Estado centralizador e avassalador outra alternativa senão fragmentar-se internamente por regiões e, numa mesma região, em nichos que se especializavam em responder a demandas de clientes, diferenciados, por sua vez, segundo a hierarquia socioeconômica, o setor ou ramo da produção e dos negócios ou o segmento corporativo de que provêm. Como esses nichos passam de certo modo a depender de suas clientelas, tornando-se sensíveis a elas, completa-se inexoravelmente a feudalização do aparelho do Estado. Houve, assim, ao mesmo tempo, politização do mundo privado — em particular, das relações econômicas — e, inversamente, certa privatização da esfera pública.

Da fusão do patriarcalismo originário nativo - que gravitava em tor-

no de chefes de parentelas e que se transformara, na voracidade de suas incursões pelo âmbito do poder público colonial, em patriarcalismo patrimonialista - com a burocracia portuguesa, igualmente estamental-patrimonialista, resultou a fisionomia definitiva da dominação senhorial que ocuparia o centro político da sociedade colonial e imperial.

À medida em que se expandiu o patrimonialismo patriarcal do senhor da terra, definindo-se a multiplicidade dos vínculos de dependência e sujeição que, na fazenda, determinariam as funções do agregado, dos peões e, finalmente, do escravo — a burocracia patrimonialista e estamental passou também a orientar-se no sentido da formação social senhorial. Seus funcionários converteram-se ao sistema fundiário e alguns terminaram mesmo encaminhando em benefício próprio a outorga de sesmarias — coração do patrimonialismo colonial — e adotando deste modo a fazenda como forma de vida econômica e expressão de prestígio e honra social. Desta fusão dos primitivos pólos do dualismo econômico-político da Colônia, nasceu a sociedade ao mesmo tempo patriarcal feudalizante e estamental-patrimonialista que o Império herdaria.

Ao contaminar o patrimonialismo estatal primitivo da burocracia lusitana, convertendo-a ao feudalismo e ao patriarcalismo nativos, o processo que situou o proprietário fundiário no vértice de um sistema social ao mesmo tempo estamental, patrimonialista e patriarcal, produziu uma distribuição policêntrica e localista de poder entre os senhores da terra — ao mesmo tempo semelhante e distinta daquela que caracterizara o feudalismo europeu ocidental dos séculos XII e XIII — cuja expressão, legitimada pela monarquia ibérica, foram as câmaras municipais em que governavam os “*homens bons*”, isto é, a aristocracia fundiária da Colônia.

Enfim, o tema tem sido objeto de controvérsia entre dois grupos opostos de paradigmas interpretativos.

Já em 1908, Sílvio Romero descrevera, com acuidade e riqueza de detalhes, a existência e o comportamento, no interior rural do Centro-Oeste e do Nordeste brasileiro, do tipo de oligarquias que denominava “*oikocracias*”, “*reproduções do obsoleto familismo primitivo, mero comunarismo de família*” nas quais “*a família e aderentes fazem o açambarcamento dos postos da governança, da administração e dos*

mais rendosos negócios.” (cf. Carone, 1972).

Oliveira Vianna chamou a atenção, em *Populações Meridionais do Brasil*, de 1920, na *Evolução do Povo Brasileiro*, de 1923, e nas *Instituições Políticas do Brasil*, de 1949, para a pulverização e a desintegração do Estado, bem como para a privatização de suas funções na sociedade patriarcal brasileira, na qual os senhores de terras — subordinados em princípio à hierarquia da administração colonial portuguesa mas, na realidade, dela absolutamente independentes — concentraram, cada um em seu domínio, as funções e o poder do governo, da legislação, da justiça, da defesa e da guerra. Esse fenômeno levou-o a definir como feudais as relações de poder que, na sociedade colonial brasileira, desenvolviam os senhores de terra entre si e com a Coroa portuguesa e seus representantes. Fez referência, finalmente, à ausência de consciência pública entre elites rústicas, circunscritas em sua conduta aos interesses, aos valores, aos critérios e às perspectivas particularistas do clã e do familismo. Oliveira Vianna antecipou, assim, a análise do tipo de cultura política que Banfield identificou na Itália meridional como “familismo amoral”, termo que, de resto, parece designar um aspecto relevante comum à política nas sociedades ao mesmo tempo atrasadas, pobres e oligárquicas (Vianna, 1920; 1923; 1949).

No ensaio *A Ordem Privada e a Organização Política Nacional*, de 1939, Nestor Duarte assinalou que, ao outorgar o domínio pleno e hereditário do solo a sesmeiros e a donatários, a Coroa portuguesa não apenas partilhara a propriedade territorial mas fragmentara a soberania, fundindo-a à posse da terra e conferindo a cada senhor, nos limites de sua possessão, as funções inerentes ao Estado. Registrou, ainda que, como implicação desse processo, a família patriarcal, convertendo-se em grupo multifuncional, satelizou o município, feudalizando-o. Advertiu, enfim, para o caráter essencialmente privado da empresa militar bandeirante que possuía, como objetivo, em sua grande maioria, não o povoamento ou a fundação de núcleos de ocupação do solo, mas a captura de escravos e a exploração dos minérios. Aliás, Roberto Simonsen definiu-a como uma empresa que colocava as armas ao serviço dos negócios e, eventualmente, da política. O resultado consistiu não apenas na descentralização

mas na privatização das funções públicas e do poder político: literalmente, na desestatização da sociedade, segundo a matriz do feudalismo europeu ocidental clássico. (Duarte, 1939).

Ulteriormente, Sérgio Buarque de Holanda advertiu, no clássico capítulo cinco de *Raízes do Brasil*, para a dificuldade das elites políticas brasileiras de observarem ou mesmo compreenderem a distinção fundamental entre a esfera privada, da qual a família é a unidade coletiva primária, e a esfera pública, cujo centro é ocupado pelo Estado: distinção que diz respeito não ao âmbito ou à extensão mas à qualidade e à natureza da interação humana, das funções, dos propósitos e das relações de poder envolvidas em uma e outra.

Efetivamente, na trajetória da Grécia primitiva e das sociedades ocidentais que lhe sucederam, a pólis, isto é, a comunidade política e o Estado, não se constituiu como resultado apenas do crescimento e da evolução da oikia, da família mas, a partir de certo momento, ao contrário, da crescente insuficiência de cada família em particular para regular, segundo critérios comuns e universais, o convívio entre indivíduos pertencentes a múltiplas famílias.

Entretanto, como observou Sérgio Buarque de Holanda, ao longo da Colônia e do Império brasileiros, o patrimonialismo estatista do estamento burocrático colonial ao mesmo tempo assimilou e foi assimilado pelo privatismo das oligarquias locais e regional.

Além de fatores estruturais, de natureza geográfica, populacional e econômica, contribuiu poderosamente para esse desenlace a cordialidade do homem brasileiro, denominação com a qual Sérgio Buarque de Holanda identificou um conjunto de traços ético-culturais que, desde a Colônia e o Império até a atualidade, definem a fisionomia da sociedade brasileira, entre os quais, essencialmente, a expansão, para além das fronteiras da família e dos grupos íntimos, e sua inoculação na órbita do Estado, dos contatos primários, dominados por expectativas personalíssimas, emotivas, difusas, adscritivas e particularistas, ou seja, o homem cordial transfere e extrapola para a esfera pública e para a ordem política os valores, as pautas e os critérios que presidem o comportamento na intimidade da família e em alguns segmentos da esfera privada.

Em seu conjunto esses processos estruturais e psicológicos termina-

ram inibindo a formação de uma consciência pública e inviabilizando, na ordem política do país, a distinção, crucial para as sociedades modernas, entre a esfera pública e a esfera privada.

Enfim, Antônio Octávio Cintra observou com propriedade que, na sociedade colonial brasileira, as grandes distâncias que separavam entre si tanto os núcleos econômicos quanto os de povoamento, a especialização orientada para a exportação de grande parte da produção agrária e, inversamente, o caráter autárquico da economia nas fazendas e estâncias, reduziram à insignificância as trocas no mercado interno. E concluiu que esse fenômeno e, a ele associada, a auto-suficiência religiosa, cultural, moral, judiciária e policial das grandes famílias rurais, dispensaram a existência e o funcionamento do Estado, em sentido estrito, inviabilizando no Brasil a evolução do demos em direção à polis, isto é, a constituição de uma sociedade política genuína (Cintra, 1965).

Em direção contrária, mas de modo igualmente convincente, os estudos de Raymundo Faoro, Fernando Uricoechea e Simon Schwartzman exibiram o caráter patrimonialista das relações entre a economia e a política na sociedade colonial, no Império e na Primeira República (Faoro, 1958; Uricoechea, 1978; Schwartzman, 1970, 1974, 1975 e 1982).

Na perspectiva da obra de Faoro, *Os Donos do Poder, Formação do Patronato Político Brasileiro*, de 1958, o processo aparentemente tumultuado de apropriação de terras que, pela via da instituição das capitânicas hereditárias e da outorga de sesmarias, Portugal introduziu e consolidou no subcontinente americano não só tornou os senhores rurais tributários da Coroa portuguesa e da hierarquia burocrática do governo colonial mas, estendendo as suas raízes ao Império e à República, submeteu-os verticalmente, segundo a tradição patrimonialista ibérica, ao domínio de um Estado centralizado e concentrador de poder.

Entende-se claramente a lógica do patrimonialismo e seus efeitos ao compará-la com a lógica do capitalismo e seus efeitos.

Com o circuito capitalista de interação entre a economia e a política, sob o qual a maioria das sociedades ocidentais empreendeu o crescimento econômico e a modernização sociopolítica, os atores individuais e coletivos partem da apropriação econômica e, dela

partindo, procuraram afetar, em maior ou menor extensão e intensidade, o comportamento do Estado, competindo entre si pela capacidade de converter escalas alternativas de preferência em política pública.

No capitalismo, portanto, a apropriação econômica precede, condiciona e limita a apropriação política, isto é, a capacidade de afetar os cursos de decisão e de ação do Estado.

A consequência que é importante reter consiste em que, sob o capitalismo, partindo da apropriação econômica, a apropriação política é essencialmente aberta, pluralista e competitiva. Pois a lógica competitiva do mercado econômico se transfere para o mercado político.

Entretanto, o patrimonialismo, ou capitalismo político — de que os países ibéricos foram, não as únicas mas, certamente, as mais sugestivas experiências —, inverte aquele circuito. E, ao fazê-lo, introduz uma perversidade básica.

No patrimonialismo, a apropriação política, sob a forma de acessos monopolizados diferenciais à partilha do poder estatal, precede, condiciona e limita a apropriação econômica. Sob o patrimonialismo, todas as probabilidades de apropriação econômica são extraídas, como patrimônio fixo e acabado, da apropriação política, isto é, da apropriação do Estado. O pluralismo e a competitividade cedem lugar ao monopólio inquestionado do Estado pelo menos sobre o controle da produção e da alocação dos recursos econômicos. E em seu conjunto a economia e a sociedade tornam-se largamente tributárias do Estado.

A apropriação do Estado passa a constituir ao mesmo tempo o ponto de partida e o objetivo final buscado pelos sujeitos. Nele, como acentuou Simon Schwartzman, “*a administração pública é vista como um bem em si mesmo, e a organização governamental tem as características de um patrimônio a ser explorado.*” (Schwartzman, 1982).

No patrimonialismo, o Estado — enquanto núcleo burocrático hierarquizado e concentrador de poder, que pervaga toda a sociedade — tem precedência não apenas sobre os indivíduos mas sobre os grupos e as associações primárias e intermediárias, inibindo-lhes o desenvolvimento autônomo e articulado. E conquista não só acentua-

do grau de autonomia mas a iniciativa dinâmica no funcionamento do sistema político, da economia e do conjunto da sociedade.

Com o patrimonialismo, a lógica da atribuição adscritiva, pelo Estado, de recursos de poder e de apropriação, inocula-se na interação econômica, esvaziando todo e qualquer estímulo para o mercado econômico e, ao mesmo tempo, inibindo qualquer movimento para a livre competição no mercado político.

Essas considerações são suficientes para compreender os efeitos nocivos resultantes da combinação entre patrimonialismo e feudalismo sobre o Estado brasileiro e suas instituições.

5. O Ciclo de Mudanças na Composição Profissional das Elites Políticas no Brasil

As mudanças no perfil profissional das elites, em regra lentas, respondem funcionalmente às transformações econômicas e políticas da sociedade. Em particular, as elites políticas definem-se e redefinem-se, ao longo do tempo, quanto à sua competência profissional, a partir das funções que são chamadas a cumprir no Estado e na administração pública.

Assim, a sociedade política pode ser percebida como um mercado em permanente mutação que, ao regular mais ou menos automaticamente a demanda e a oferta de elites políticas, determina-lhes a composição profissional.

No Brasil, a participação dos *bacharéis em direito* na elite política, dominante desde a Independência, cresceu significativamente ao longo do Império respondendo, de um lado, às exigências da construção do Estado, empreendida sob as condições da herança colonial portuguesa e, de outro, ao vazio econômico e ocupacional gerado pela produção monocultora escravista e exportadora.

Joaquim Nabuco observou que, na esterilidade da monocultura agroexportadora escravista, não havia lugar, na cidade, para outro modo de vida senão o emprego público. E o curso jurídico era a passagem quase natural não só para a magistratura mas para os empregos públicos mais condignos.

E Gilberto Freyre faz referência à predileção de D. Pedro II pelos bacharéis em direito não só no Ministério mas na administração das províncias. (Freyre, 1961).

A participação dos bacharéis em direito no Conselho de Estado, 50% no Primeiro Império, cresceu no Segundo Império para 74,9%, nos dois casos, a maioria dos bacharéis provinha da magistratura ou de outra função pública.

José Murilo de Carvalho observou que os magistrados “*foram os mais completos construtores de Estado no Império, especialmente os da geração coimbra*” e “*apresentavam a mais perfeita combinação de elementos intelectuais, ideológicos e práticos favoráveis ao estatismo.*” (Carvalho, 1980).

Entretanto, na metade do século XIX iniciou-se a mercantilização crescente da economia interna. A Lei de Terras, de 1850, introduziu o requisito formal da inscrição em registro imobiliário para a conversão da posse da terra em propriedade. Operando associadamente, a Lei de Terras, o Código Comercial, do mesmo ano e, logo, a Lei de Hipotecas, de 1864, viabilizaram o crédito bancário em larga escala e ao mesmo tempo suscitaram a expansão dos contenciosos judiciais, o que gerou a demanda de advogados.

A mercantilização crescente da economia produziu uma importante mudança na composição da elite política de formação jurídica: nela, até então dominada pelos magistrados e pelos juristas vinculados à função pública e ao Estado, passaram a predominar, pelo menos em número, os advogados.

Ao longo do Império, a maioria absoluta das cadeiras do Senado foi sempre ocupada por bacharéis em direito. Entre eles, entretanto, a participação dos magistrados, crescente da Independência a 1840, declinou de 1840 ao fim do Império. Ao contrário, a dos advogados cresceu ao longo de todo o período.

Também quanto ao Conselho de Ministros, os bacharéis passaram a ocupar, de 1840 a 1889, mais de 50% dos postos: mas, entre eles, ao longo do período, declinou a participação dos magistrados e aumentou a dos advogados.

A participação dos bacharéis em direito na Câmara dos Deputados, de um modo geral crescente ao longo das vinte legislaturas do Império, atingiu a 77,6% na décima nona. Mas, dicotomizando o conjunto dessa participação, verifica-se também que, no período, a presença dos magistrados declinou e a dos advogados cresceu até 2,4% e 71,2 %,

respectivamente, na última legislatura.

Por fim, se por um lado a experiência demonstrara que os magistrados e os juristas em geral possuíam ao mesmo tempo maior motivação, mais recursos de poder e maior competência para a atividade legislativa, de outro, o clamor liberal por mandatos societariamente representativos se opunha cada vez mais à política de cooptação em benefício do Estado que os magistrados e os altos funcionários públicos protagonizavam até então fora e dentro do legislativo.

Depois de intensa controvérsia, com sólidos argumentos favoráveis e contrários, a Câmara aprovou, em 1855, uma lei proibindo os magistrados de competirem em eleições legislativas nas áreas sob sua jurisdição.

No Brasil, ao longo do Império e da República, ao contrário da Inglaterra, os proprietários rurais não dispunham de condições, entre as quais o ócio, que lhes permitisse governar diretamente e, além disso, eram divididos não apenas regionalmente mas por sua dependência em relação ao mercado externo ou interno.

O resultado consistiu em que a elite política continuou a ser recrutada entre os bacharéis em direito mas, a partir da segunda metade do século XIX, com participação declinante dos magistrados e dos funcionários públicos e participação crescente dos advogados, como no início da história norte-americana.

A elite política da Primeira República, predominantemente integrada por advogados e extraída das classes dominantes rurais ou delas representativa foi, precisamente por este motivo, regionalista, provincialista, localista e paroquialista, aglutinando-se em partidos estaduais sólidos e, com a exceção do Rio Grande do Sul, únicos.

Contudo, o bacharel em direito foi também, no Império e na Primeira República, o personagem central do clientelismo, mecanismo que cumpriu a função latente e insuspeita de permitir à autoridade pública pervadir a comunidade política horizontalmente, interligando as diferentes esferas do poder - a nacional, a regional, a local, a paroquial e a familiar - e setorialmente, atravessando diferentes classes sociais.

Sendo o Estado, na definição de Cícero, uma *societas iuris*, é necessário produzi-lo e reproduzi-lo juridicamente a cada momento, cabendo aos profissionais do direito não só instituí-lo, nos momentos constitu-

cionais, mas fazê-lo funcionar cotidianamente, operando o enorme e variado número de magistraturas públicas cujo desempenho supõe necessária ou preferencialmente a tecnicidade jurídica.

Em seu magnífico livro, *Clientelismo e Política no Brasil do Século XIX*, Richard Graham faz referência ao grande número de cargos do sistema judicial que, providos por bacharéis, compunham uma poderosa rede de patronagem e clientela através da qual o governo central atravessava a sociedade.

Muitos deputados provinham de classes médias urbanas e, em regra, o que os habilitava a uma candidatura era o título de bacharel em direito e o patrocínio de um chefe político.

Ao longo do Império, os deputados do país - a maioria dos quais, a partir de 1843, bacharéis em direito - viviam permanentemente tensionados pela dupla e contraditória dependência, frente ao Gabinete e ao chefe local, os dois pólos extremos da política, dos quais podiam se libertar somente pela nomeação ao Senado vitalício ou pelo abandono da carreira.

Entretanto, ao final do Império crescera a oferta de bacharéis em direito, de 710 nos anos 30 a 1966 na década de 80, ao fim da qual as capitais contavam em conjunto com apenas 9,54% da população total do país. O fenômeno e, em particular, o descompasso crescente entre o número de cargos públicos e o volume de diplomados em direito, explicam a frustração e o radicalismo dos bacharéis, sobretudo de classe média, entre os últimos anos do Império e o fim da Primeira República.

É interessante observar que nos primeiros anos da República, dominados pela síndrome do radicalismo insurrecional militar, um lugar importante na liderança política nacional foi ocupado por oficiais militares que possuíam razoável conhecimento político, sociológico e econômico e, por esse motivo, Gilberto Freyre os denominou oficiais-bacharéis. (Freyre, 1990).

Ao longo do Império democratizou-se acentuadamente a extração social da oficialidade militar de modo que, ao final do século, os novos oficiais provinham ou de famílias de oficiais militares ou de modestas famílias de classes médias, com exceção da marinha, cujos oficiais continuavam sendo recrutados nas classes altas.

Os militares assimilaram perfeitamente os valores do civilismo e percebiam a sua função como a de guardiães de uma ordem pública

constitucional e impessoal. Em virtude de seu recrutamento, formação, carreira e *ethos* profissional, os militares tendiam a distanciar-se emocionalmente do conjunto da sociedade civil e de seus conflitos. Entre os militares, a hierarquia interna da corporação tendia a substituir, em importância, as diferenças societárias e as posições de classe. Mas eram extremamente sensíveis aos apelos da ordem política, entendendo-a, entretanto, na perspectiva dos quartéis, como hierarquia e não como convivência pluralista e competitiva e como negociação do dissenso com base no consenso sobre regras mínimas de convívio.

Ao contrário do bacharel, essencialmente político, o militar é antipolítico, tendendo a perceber a política não como disputa entre adversários, portadores de interesses e valores opostos entre si mas igualmente legítimos, mas como o confronto entre aliado e inimigo. Hostis aos advogados, aos quais percebiam como representantes do privatismo, os militares propunham, entretanto, uma agenda política com temas essenciais comuns à dos magistrados: centralização política, antiprivatismo, antilocalismo e antiparoquialismo: o que explica em grande parte a sua hostilidade, no início da República, aos proprietários rurais.

Importa advertir, com José Murilo de Carvalho, para o fato de que, reciprocamente, os políticos liberais nutriam poderosos preconceitos contra a instituição do exército profissional permanente, idealizando a guarda nacional, aristocrática e estreitamente vinculada às contingências do poder civil. (Carvalho, 1980).

Os militares ingressaram na política depois da guerra do Paraguai, no curso da qual tomaram consciência de sua fragilidade como corporação em termos de recursos e de logística, da inconsistência entre a posição que ocupavam na sustentação da ordem política e sua condição de classes média mas, ao mesmo tempo, de sua potencialidade na decisão das grandes questões nacionais, entre as quais a do Abolicionismo. Logo, o positivismo assegurou organicidade ideológica aos projetos políticos dos militares e à hegemonia militar na insurreição republicana.

Na Primeira República, depois da breve incursão do florianismo insurrecional autoritário de classes médias, os militares terminaram cedendo a direção política às oligarquias regionais e locais que governaram sob a fórmula política concebida por Campos Salles e conhecida

como a política dos governadores. Nesse período, o exército deixou-se mesmo instrumentalizar, como braço armado na execução da política salvacionista, pelo governo da União, que empregava a arma da intervenção federal nos Estados controlados por oligarquias periféricas em benefício de um grupo oligárquico e em prejuízo de outro.

Contudo, entre o final da Guerra do Paraguai e o fim da Primeira República os militares agiram, de um modo geral, como contra-elite e, na linguagem consagrada por José Murilo de Carvalho, como força desestabilizadora. (Carvalho, 1977;1980).

Retomada com o tenentismo dos anos 20 e com o processo revolucionário dos anos 30, a insurgência militar interrompeu-se com o Estado Novo para, depois de breves intervenções ao longo do regime constitucional de 46, culminar com a ditadura de 64, ao longo da qual transitaram rapidamente, quanto à concepção que faziam de si mesmos, do papel guardiães da ordem constitucional, que deveriam restabelecer depois de uma intervenção breve e excepcional, para o papel de instituidores de uma ordem política nova e duradoura.

Entretanto, com a corrosão da economia e, por via de consequência, da legitimidade fundada na eficácia, sobre a qual se sustentara o regime, este bateu em retirada, nos anos 80, como única alternativa à sua rápida decomposição, cedendo lugar à transição negociada para a democracia constitucional.

Hoje, os militares encontram-se diante de uma crise prolongada de indefinição quanto aos seus papéis na ordem constitucional: aparentemente nem as elites civis nem os próprios militares conseguiram definir, com clareza, as funções das forças armadas no funcionamento regular da democracia constitucional.

Na composição triangular clássica das elites brasileiras o *clero*, católico, assumiu sempre um papel estranho, ambíguo e contraditório.

Dada a íntima união entre Igreja e Estado, na Colônia e no Império o padre era um servidor público, dividido por uma dupla lealdade, à Igreja e ao Estado. O clero mais convicto adotava uma atitude ultramontana de desafio ao Estado, sobre o qual a Igreja, segundo acreditava, deveria ter o controle: este foi o cerne da questão religiosa, que contribuiu para o fim da monarquia.

Poucos clérigos formaram-se em Coimbra. Com a exceção dos jesuítas, o recrutamento do clero era precário e a sua formação, precária desde o início, sofreu no século XIX um processo de decadência.

A consciência política do clero comum era dominada pelo maniqueísmo ético e pela crença quiliástica no dever de construir, na terra, uma ordem política perfeita e final.

Neste clima intelectual, o radicalismo revolucionário francês chegou ao seminário e ao clero brasileiros diretamente, ou por via do exemplo norte-americano, somando-se ao democratismo ultramontano dos jesuítas Francisco Suarez e João de Mariana.

Todos esses elementos explicam a participação dos padres nos principais movimentos de ruptura revolucionária na Colônia e no Império e, em particular, na Regência. Explicam também a sua participação diminuta e persistentemente declinante na política institucional do Império, exceto durante a turbulência regencial. Nas duas últimas décadas do Império houve apenas um padre no Senado. Na penúltima e na última legislaturas da Câmara imperial houve, respectivamente, apenas um e três padres. Em todo o período, um único padre participou do Conselho de Estado e do Conselho de Ministros. Sob a República, o clero católico oscilava pendularmente entre o integrismo reacionário e a esquerda revolucionária totalitária.

Entre as duas últimas décadas do Império e as duas primeiras da República a urbanização e a industrialização colocaram a higiene e a saúde públicas no centro da agenda de políticas sociais, passando o *médico* a ocupar um papel proeminente na cena política. Mas, vítima do próprio êxito e sem vocação e recursos para a cena política, dela desapareceu tão subitamente quanto nela ingressou.

De todos os profissionais aparentemente distantes da política, o *engenheiro* parece ser aquele que reúne o maior número de qualidades intelectuais para a decisão e para o empreendimento políticos: realismo, objetividade, racionalidade instrumental, capacidade de prever e projetar.

Ao instalar a Corte portuguesa no Brasil, D João VI preocupou-se em criar instituições para o ensino da medicina e da engenharia, associado o último ao ensino militar. O ingresso dos engenheiros na política começou ao final do Império, com o positivismo e com a propaganda republicana.

É significativo que a primeira grande controvérsia acerca da economia brasileira, envolvendo a polaridade mercado e Estado, foi protagonizada em 1944, no ocaso do Estado Novo, entre dois engenheiros economistas, Eugênio Gudim e Roberto Simonsen.

No Estado Novo inicia e tem o seu momento culminante a participação dos *administradores públicos* na elite do poder. Explica-se o fato pela característica insólita do autoritarismo de Vargas: um regime revolucionário que, dotado de grande complexidade institucional, substituiu, entretanto, como instrumento de governo, o partido pela administração.

Por um lado, o governo de Vargas herdara da tradição castilhist gaúcha a percepção verdadeiramente revolucionária de que a administração pública deveria constituir o recurso compensatório por excelência capaz de mobilizar rapidamente, numa sociedade em estágio tardio de desenvolvimento, a expansão tecnológica, o crescimento econômico e a modernização sociopolítica. E, recuperando a clássica vocação portuguesa, empenhou-se em fundar as instituições que formariam profissionalmente as elites para o exercício das funções do Estado e da direção política. Criou, em 1936, o Conselho Federal do Serviço Público Civil que, convertido em 1938 no Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), seria o responsável pela introdução do sistema de mérito, da racionalização e da modernização da administração pública federal brasileira. No ocaso do Estado Novo instituiu-se a Fundação Getúlio Vargas que, coroando aquela obra, é ainda hoje o centro dinâmico da investigação dos grandes temas da administração pública, da economia e das instituições políticas brasileiras.

Por outro lado, afastando-se da tradição castilhist, Vargas rejeitou a instituição de um partido único revolucionário, em virtude dos riscos inerentes aos seus efeitos virtualmente mobilizantes, optando pela alternativa convenientemente neutral e mais eficaz de um Estado administrativo centralizador e concentrador de poder e de um autoritarismo que - pragmático e modernizante, mas conservador e despolitizante - buscava ultrapassar os regionalismos e localismos oligárquicos.

Lawrence Graham mostrou que a criação e o funcionamento do DASP obedeceram à necessidade de viabilizar “*uma ditadura comprometida com a modernização, sem o mecanismo de um partido de massas*”, por meio de um Estado estritamente administrativo no qual o

Departamento “*proveu meios convenientes para o controle central sobre o sistema administrativo nacional*” e, como “*agente do Executivo, exerceu responsabilidades que foram muito além dos temas puramente técnicos.*” (Graham, 1968).

O Estado Novo quebrou a autonomia das oligarquias regionais e dos estados, incorporando-a à engrenagem complexa e impessoal do Estado nacional centralizador e concentrador de poder, disciplinando-a e absorvendo-a com o concurso de uma imensa burocracia, que estendera a presença, o controle e a hegemonia do poder executivo sobre a quase totalidade do território nacional.

Descrito por Lawrence S. Graham, o mecanismo em virtude do qual o Estado Novo conquistou a integração e a concentração horizontal, territorial e nacional, de poder, compreendeu a combinação de dois instrumentos institucionais: os interventores, que entre 30 e 46 administraram os estados por delegação do presidente, e o Departamento Administrativo do Serviço Público, órgão em aparência estritamente administrativo e técnico-orçamentário sobre o qual, entretanto, repousou fundamentalmente a concentração vertical e horizontal de poder empreendida pelo presidente e que, imediatamente subordinado a este último, assegurava-lhe a presença e a hegemonia de poder em todos os Estados, através de departamentos estaduais do serviço público (DSPs), cada um dos quais, por seu turno, diretamente sujeito ao DASP.

A estratégia de absorção das oligarquias estaduais e de sua estreita subordinação ao poder executivo nacional consistia na nomeação, pelo Presidente da República, de interventores que — tenentes, membros da intelectualidade ilustrada da oligarquia revolucionária, ou figuras politicamente identificadas com a revolução — eram, em qualquer caso, extraídos e em certa medida “*representativos*” da estrutura regional de dominação mas, em regra, não haviam previamente ocupado qualquer posição relevante na estrutura regional de poder. Desse modo, os interventores podiam funcionar como instrumentos capazes de conciliar a auto-expressão da estrutura regional de dominação com as exigências de afirmação hegemônica do poder nacional: do que decorria um desvanecimento, maior ou menor, em cada caso, da estrutura regional de poder. Por outro lado, nos Estados em que havia mais de

uma oligarquia, ou pelo menos alguma fissura no interior da oligarquia regional, os interventores, transitando consensualmente entre as diferentes facções, conquistavam para si um poder arbitral frente à sociedade regional que os aproximava ainda muito mais do poder executivo nacional distante do que das forças que lhes eram próximas.

Convergentemente, em cada Estado o Presidente do Departamento Estadual do Serviço Público possuía a faculdade de sancionar, ou não, qualquer decreto ou lei editados pelo interventor. Na alternativa da oposição do Presidente do DSP estadual a qualquer curso de ação ou decisão do interventor, dois terços daquele Departamento tinham o poder de suspender a medida, submetendo a controvérsia e o impasse à arbitragem direta do presidente.

Deste modo, o Estado nacional internalizava eficazmente o seu poder nos Estados através de duas instituições que, vigorosas frente às forças sociais e políticas regionais, neutralizavam-se mutuamente, em seu potencial de poder, do ponto de vista de sua possibilidade de desafiar o poder executivo nacional.

O *economista* foi o último tipo profissional a ingressar na composição da elite política brasileira. Sua presença no sistema estatal responde, aparentemente, à necessidade de operar rápida e eficazmente no universo de tecnicidade hiperanalítica crescente, frente ao qual os advogados ou os engenheiros convencionais não possuem competência, das decisões do capital, que se propagam imediatamente em escala planetária.

O economista aparece politicamente numa época de rápida e radical erosão da esfera pública, na qual a economia se liberta do direito e o automatismo darwiniano do mercado se tornando o paradigma da ciência e da ética. As relações entre a economia oligopólica internacionalizada e os Estados converte-se numa imensa e complexa tecnoestrutura, na qual desaparecem cada vez mais as fronteiras entre o Estado e o capital. No interior dessa tecnoestrutura desaparecem, literalmente, as fronteiras entre a esfera pública e a esfera privada e os economistas transitam descontraída e promiscuamente entre a função pública e a gestão dos negócios do capital, traficando com informação privilegiada, influência e lealdade. As sutilezas da economia dificilmente podem ser reguladas e a corrupção que com elas opera raramente

pode ser sustada ou sequer criminalizada.

Entretanto, com a expansão dos meios de comunicação e da informação de massas também as relações entre o Estado e o capital e as operações dos economistas ganham certa visibilidade, tornando-se os últimos vulneráveis ao juízo público, do que resulta a crise de legitimidade do governo moderno e a relativa rapidez com que os economistas se substituem, uns aos outros, na condução da política pública.

O ciclo de mudanças na composição profissional das elites obedece a variáveis explicativas nem sempre predictíveis. A esse respeito, o único juízo que se pode avançar é o de que no núcleo da relação entre elite política e poder público se encontra a equação, proposta por Maquiavel, entre *fortuna* (certa direção racional na história humana que, compreendendo o conjunto de potencialidades e de tendências do presente e probabilidades de futuros alternativos, dificilmente se deixa apreender) e *virtu* (a capacidade, por parte do sujeito humano, de apreendê-la ou antecipá-la).

Referências Bibliográficas

- CARONE, Edgard. (1971) - “*Coronelismo: Definição Histórica e Bibliografia*”. Revista de Administração de Empresas, 11(3).
- CARONE, Edgard. (1972) - “*Oligarquias: Definição e Bibliografia*”. Revista de Administração de Empresas, 12(1).
- CARVALHO, José Murilo de. (1977) - “*As Forças Armadas na Primeira República: O Poder Desestabilizador*”, In: B. Fausto (dir.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, DIFEL. Tomo III: O Brasil Republicano, 2º vol.
- CARVALHO, José Murilo de. (1980), *A Construção da Ordem — A Elite Política Imperial*. Rio de Janeiro, Ed. Campus Ltda.
- CARVALHO, José Murilo de. (1982), “*Political Elites and State Building: The Case of Nineteenth-Century Brazil*”, *Comparative Studies in Society and History*, v.24, nº3.
- CARVALHO, José Murilo de. (1988), *Teatro de Sombras: A Política Imperial*. Rio de Janeiro, Vértice.
- CARVALHO, José Murilo de. (1995), *Desenvolvimiento de la Ciudadanía en Brasil*. México, Fondo de Cultura Económica

- CARVALHO, Reinaldo de e CUNHA, Paulo Ferreira da. (1990), *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Porto, Rés-Editora, 5 vs.
- CARVALHO E MELO, José Sebastião de. (1771), *Compêndio Histórico do Estado da Universidade de Coimbra no Tempo da Invasão dos Denominados Jesuítas e dos Estragos Feitos nas Ciências e nos Professores e Diretores que a Regiam pelas Maquinações, e Publicações dos Novos Estatutos por Eles Fabricados*. In: CARVALHO, Reinaldo de e CUNHA, Paulo Ferreira da. Op.cit. , v. I.
- CARVALHO E MELO, José Sebastião de. (1772), *Estatutos da Universidade de Coimbra Compilados debaixo da Imediata e Suprema Inspeção de El Rei D. José I*. In: CARVALHO, Reinaldo de e CUNHA, Paulo Ferreira da. Op. cit. v. I.
- FAORO, Raymundo. (1975), *Os Donos do Poder — Formação do Patronato Político Brasileiro*. Porto Alegre, São Paulo, Ed. Globo - Ed. USP.
- FAORO, Raymundo. (1994), *Existe um Pensamento Político Brasileiro?* São Paulo, Editora Ática.
- FREYRE, Gilberto. (1961), *Sobrados e Mocambos*. Rio de Janeiro, José Olympio.
- FREYRE, Gilberto. (1963), *Casa Grande & Sensala*. Brasília, Editora da UnB
- Freyre, Gilberto. (1990), *Ordem e Progresso*. Rio de Janeiro, Record.
- GOFFMAN, Erving. (1974), *Manicômios, Prisões e Conventos*. S. Paulo, Perspectiva.
- GRAHAM, Lawrence. (1968), *Civil Service Reform In: Brazil: Principles versus Practice*. Austin, University of Texas Press.
- GRAHAM, Richard. (1997), *Clientelismo e Política no Brasil do Século XIX*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. (1963), *Raízes do Brasil*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.
- MOORE JR., Barrington. (1973), *Los Origenes Sociales de la Dictadura y de la Democracia*. Barcelona, Península.
- SANCHES, Antonio Nunes Ribeiro. (s.d.) *Cartas sobre a Educação da Mocidade*. Porto, Ed. Domingos Barreira.
- SARAIVA, José Antonio.(1968), *História da Cultura em Portugal*. Porto, Porto Ed.
- SARAIVA, José Hermano. (1978), *História Concisa de Portugal*. Mira-Sintra, Publicações Europa-América.
- SCHWARTZMAN, Simon. (1970), *“Representação e Cooptação Política no Bra-*

sil". Dados, nº7.

- SCHWARTZMAN, Simon. (1971), "*Veinte Años de Democracia Representativa en Brasil*". Revista Latinoamericana de Ciência Política, v.II, nº1.
- SCHWARTZMAN, Simon. (1974) "*Um Enfoque Teórico do Regionalismo Político*", In: J. BALÁN, Jorge (org.). Centro e Periferia no Desenvolvimento Brasileiro. São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- SCHWARTZMAN, Simon. (1975), *São Paulo e o Estado Nacional*. São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- SCHWARTZMAN, Simon. (1982), *Bases do Autoritarismo Brasileiro*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.
- STEGER, Hanns-Albert. (1974), *Las Universidades en el Desarrollo Social de América Latina*. Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- TAVARES, José Antônio Giusti. (1982), *A Estrutura do Autoritarismo Brasileiro*. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- TORRES, João Camillo de Oliveira. (1961), *A Formação do Federalismo no Brasil*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. (1962), *A Democracia na América*. Belo Horizonte, Itatiaia.
- TORRES, João Camillo de Oliveira. (1964), *A Democracia Coroada — Teoria Política do Império do Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- URICOECHEA, Fernando. (1978), *O Minotauro Imperial — A Burocratização do Estado Patrimonial Brasileiro no Século XIX*. Rio de Janeiro-São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- VERNEY, Luís Antônio. (1747), *Verdadeiro Método de Estudar*. In: CARVALHO, Reinaldo de e CUNHA, Paulo Ferreira da. Op. cit., v. V.
- VIANNA, J.F. de Oliveira. (1923), *Evolução do Povo Brasileiro*. São Paulo, Monteiro Lobato & Co.
- VIANNA, J.F. de Oliveira. (1930), *Problemas de Política Objetiva*. São Paulo, Cia. Editora Nacional.
- VIANNA, J.F. de Oliveira. (1949), *Instituições Políticas do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio Ed. (2 vs.).
- VIANNA, J.F. de Oliveira. (1952a), *Problemas de Organização e Problemas de Direção*. Rio de Janeiro, José Olympio.
- VIANNA, J.F. de Oliveira. (1952b), *Populações Meridionais do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio Ed. (2 vs.).

A FORMAÇÃO de CIENTISTAS: NECESSIDADES E SOLUÇÕES

ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE CIENTISTAS NO PAÍS: EVIDÊNCIAS, ÊXITOS E DESAFIOS*

JACQUES VELLOSO

Introdução

O presente texto trata de alguns traços da formação de cientistas no país, principalmente com base em evidência empírica de estudos anteriores. Está dividido em três seções, além desta Introdução. Na primeira indaga-se de aspectos do impacto da iniciação científica na formação de futuros cientistas, concentrando-se no programa PIBIC. Inicialmente busca-se responder à indagação comparando-se mestrandos que foram alunos do PIBIC com os que não participaram deste programa, no que concerne a bolsas de estudo e ao tempo de transição entre a graduação e o mestrado. Em seguida trata-se da continuidade da formação de graduandos que foram bolsistas PIBIC e que não participaram do programa. Conclui-se a seção discutindo-se brevemente indicadores sugestivos da qualidade de projetos de pesquisa PIBIC numa área do conhecimento e recomendando inovações no programa.

A terceira seção aborda questões relativas às bolsas de estudo na pós-graduação *stricto sensu*. À luz de evidência internacional, abordam-se os efeitos cumulativos das bolsas de formação; comparam-se

* Apresentado no seminário internacional "A Universidade, o Ensino Superior e a Ciência e Tecnologia no Brasil e América Latina: Problemas, Soluções e Perspectivas", promovido pela ANDES-SN, NESUB/UnB e CEPPAC/UnB, Brasília, maio de 2000; versão revista. Os resultados aqui apresentados advêm de estudos conduzidos com a colaboração de outros colegas mas as interpretações ora discutidas não expressam, necessariamente, a opinião destes. Agradeço a Flávio Henrique Gonçalves a assistência na preparação do manuscrito.

trajetórias de mestrando e doutorando no país que tiveram bolsas desde a graduação com os que não se beneficiaram desta forma de auxílio. Discute-se sucintamente a evolução das bolsas de mestrado e doutorado no país e implicações do cenário que se desenha no novo milênio.

A última seção volta-se para aspectos das relações entre a formação de doutores no país e o trabalho que desenvolvem. Com base em evidências recolhidas em áreas e instituições selecionadas, geralmente de porte e bem conceituadas nas avaliações da CAPES, discute-se o destino profissional daqueles egressos, bem como seu nível de satisfação com a formação teórica e experiência em pesquisa que tiveram em seu doutoramento. Comparam-se, conforme o tipo de trabalho que realizam, suas percepções quanto à importância destas duas facetas da formação para sua atividade profissional. Conclui-se a seção abordando possíveis implicações dos resultados para a formação de doutores no país.

A iniciação científica e a pós-graduação

Uma boa formação de cientistas deve começar preferencialmente pela iniciação científica na graduação. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, do CNPq, baseia-se exatamente neste princípio. Ao longo de mais de uma década o PIBIC vem aumentando significativamente sua oferta de bolsas. Em 1998 já atingia a marca de 14,2 mil bolsistas, em 106 instituições de ensino superior no país; o programa conta hoje, no ano 2000, em virtude de ritmo de expansão mais lento, com 14,5 alunos de graduação beneficiados pelo auxílio.

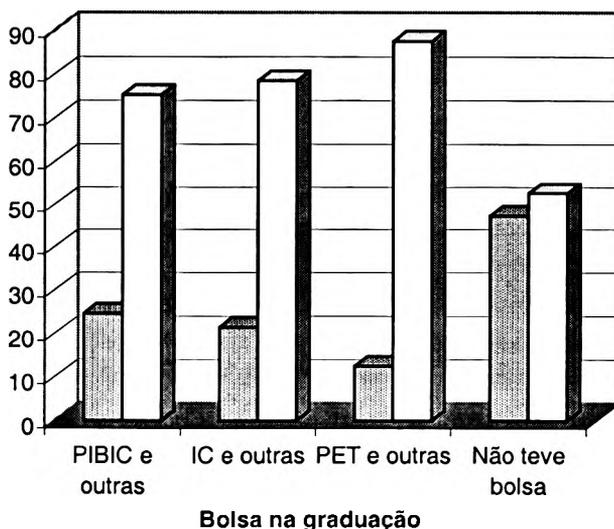
O PIBIC e o mestrado

Qual é o impacto da iniciação científica na formação de futuros cientistas? Uma das formas de responder à questão é verificar quais são as chances que têm os ex-alunos PIBIC de obter bolsa no mestrado, uma vez tendo ingressado neste nível da pós-graduação. Pois ter bolsa no mestrado (ou no doutorado) geralmente é uma distinção acadêmica;

segundo informam os coordenadores de programas de mestrado e doutorado no país,¹ o principal critério para a concessão de bolsas, ao lado da dedicação exclusiva, é o desempenho na seleção para o ingresso no curso (VELLOSO, VELHO e PRANDI, 1997).

Um recente estudo sobre o PIBIC mostrou que as chances que têm os ex-alunos PIBIC de obterem bolsa no mestrado, comparadas com as de outros colegas, são elevadas (ARAGÓN e VELLOSO, 1999).² Entre os ex-PIBICs que estão no mestrado, 75% têm bolsa no curso que seguem (gráfico 1).³ A proporção é comparável à dos tiveram bolsa de IC-balcão durante a graduação (79%), considerada a margem de erro de 3 pontos percentuais da amostra. Já entre os que não tiveram qualquer bolsa na graduação, somente pouco mais da metade são bolsistas no mestrado. Isso significa que a chance de ser bolsista no mestrado, para quem teve bolsa PIBIC ou de IC, comparada com as dos graduados que nunca tiveram bolsa, são 1,5 vezes maiores. Trata-se de ponderável diferença que testemunha a favor do êxito da iniciação científica na graduação como passo inicial da formação de cientistas, seja ela feita mediante bolsas PIBIC ou de IC-balcão.

Gráfico 1 - Bolsa no mestrado por bolsa na graduação



□ Não tem bolsa mestrado □ Tem bolsa mestrado

Os mestrandos que tiveram bolsa PET destacam-se de todos os demais, com quase 90% de chances de obterem bolsa no curso que seguem. Mas os ex-PETs constituem um caso à parte. O PET, programa financiado pela CAPES e de grande importância para a boa formação acadêmica ou profissional dos alunos de graduação (BALBACHEVSKY, 1997), tem um alcance quantitativo relativamente pequeno se sua magnitude for comparada à oferta de bolsas do PIBIC; como consequência de sua pequena magnitude, no mestrado os ex-bolsistas do programa correspondem a apenas 3% dos estudantes. Eles são um caso à parte também em razão da política de bolsas da CAPES para o mestrado que vinha sendo adotada até 1997. Nessa política, como estímulo à continuidade da formação dos que haviam sido bolsistas do programa, cada primeiro aluno de um grupo PET na graduação,⁴ quando ingressasse no mestrado, tinha direito a uma bolsa da CAPES neste nível de ensino.

Um segundo desdobramento daquela questão inicial refere-se ao tempo gasto entre a graduação e o ingresso no mestrado. A iniciação científica propiciada pelo PIBIC conduz o graduado a um ingresso mais rápido no mestrado, porta da consolidação de sua formação científica? A resposta é um veemente sim.

Os ex-alunos PIBIC que são mestrandos despendem em média apenas 1,2 anos após sua graduação para ingressar no mestrado (gráfico 2). Já o conjunto de todos os mestrandos gasta cerca de 4,5 anos entre sua graduação e a entrada no mestrado. A diferença é excepcional: o típico ex-PIBIC precisa de apenas 1/4 do tempo despendido pelo mestrando médio para ir da graduação ao

1 - Estudo realizado com amostra nacional de programas e estudantes de mestrado e doutorado no país, matriculados em 1995. Projeto financiado pela CAPES e pelo CNPq.

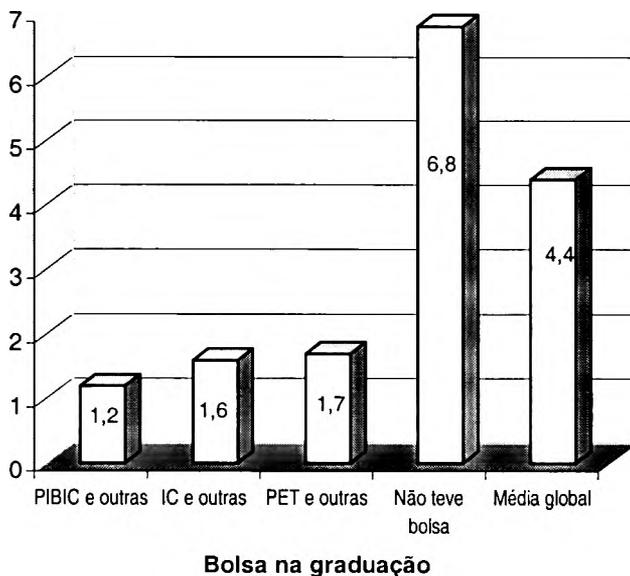
2 - Os resultados acerca do PIBIC são oriundos de pesquisa que utilizou uma amostra nacional de bolsistas PIBIC na graduação, e uma outra amostra nacional de estudantes dos mestrados no país, ambas relativas a 1998. Estudo apoiado pelo CNPq.

3 - Os alunos de graduação por vezes recebem, ao longo do curso e sucessivamente, bolsas de mais de uma fonte (como, por exemplo, uma bolsa PIBIC e, encerrada esta, uma bolsa de trabalho). A classificação das bolsas por fonte no gráfico 1 foi feita agrupando-se na categoria "PIBIC e outras" os mestrandos que haviam recebido este tipo de bolsa na graduação e, eventualmente, bolsa de alguma outra fonte.

4 - Um grupo, tal como definido na referida política, é o conjunto de alunos formandos de cada curso em cada instituição de ensino superior.

mestrado. A diferença evidentemente é bem maior se compararmos um típico ex-PIBIC com o mestrando médio que não teve qualquer bolsa na graduação. Os resultados do estudo mostram que nesta comparação aquele chega ao mestrado quase seis vezes mais rápido do que este.

Gráfico 2 - Tempo médio entre graduação e mestrado



Uma outra forma de responder àquela questão inicial é indagar da continuidade da formação dos ex-PIBICs na pós-graduação. Quais são as chances que um ex-bolsista PIBIC tem de alcançar o mestrado, comparadas com as de outros graduados? Foram estimadas, para os estudantes que terminaram sua bolsa PIBIC no ano de sua formatura, quais são suas chances de chegar ao mestrado. O ideal seria estimar estas chances para os graduandos que foram bolsistas PIBIC em alguma época, mas faltam informações para tanto e aquela estimativa provavelmente é um bom indicador desta.

Os resultados obtidos pelo referido estudo sobre o programa

PIBIC mostram que tais chances são elevadíssimas, de quase 37%. Entre cada 10 graduandos que terminaram sua bolsa PIBIC no ano de sua formatura, mais de 3 – quase 4 – entrariam no mestrado. Para avaliar o significado destas chances, considere-se que em média as probabilidades de um concluinte da graduação ingressar no mestrado têm sido, nos últimos anos, em torno de 6%.⁵ Tais resultados sugerem notável sucesso do programa.

Admitindo que os resultados sejam generalizáveis para outras coortes além das estudadas, e que a evasão entre os que são ou foram alunos PIBIC na graduação é relativamente pequena, isso significaria que 3 em cada 10 bolsistas PIBIC chegam ao mestrado.⁶ Considere-se que entre os 6% de formandos que chegariam ao mestrado incluem-se os ex-PIBCs (e os ex-bolsistas de IC). Assim, as chances de um ex-PIBIC ingressar no primeiro nível da pós-graduação *stricto sensu* seriam da ordem de 6 vezes maiores do que as do graduando que não teve bolsa de iniciação científica. Trata-se, sem dúvida, de êxito invejável para um programa que se propõe a fomentar a formação científica na graduação e sua continuidade na pós-graduação *stricto sensu*.

Tais resultados coadunam-se com a evidência na literatura. Nos Estados Unidos, por exemplo, a maior parte dos que obtêm o diploma de mestre ou doutor seguiram a graduação em cerca de uma centena de instituições de ensino superior. Estudos que foram conduzidos buscando identificar as características comuns desta centena de instituições, as quais impulsionam o aluno para a formação pós-graduada, identificaram nelas a presença de diversos mecanismos, freqüentemente associados a algum tipo de bolsa ou auxílio financeiro, os quais estimulavam os estudantes de graduação a trabalhar com professores em atividades de pesquisa e a participar efetivamente em grupos de investigação (OTA, 1968).

5 - Estimativa feita a partir da média do número de concluintes do ensino superior entre 1990 e 1994, em relação à média da matrícula nova (calouros) no mestrado entre 1994 e 1998. Admitiu-se um prazo médio de transição entre a graduação e o mestrado de 4 anos, o que é uma suposição conservadora, pois o referido estudo (Aragón e Velloso, *at.*) revelou que a média dos prazos de transição é de aproximadamente 4,5 anos.

6 - Supondo uma evasão de aproximadamente 20% para um bolsista PIBIC, metade ou menos da metade das atuais taxas de evasão na graduação, reduzem-se as chances de 36% para 30%.

O PIBIC, uma experiência semelhante e uma recomendação

O PIBIC não é uma experiência isolada. Nos Estados Unidos, por exemplo, existem programas que buscam aperfeiçoar a participação do alunado de graduação nas atividades de pesquisa, financiados pela *National Science Foundation* - NSF. Um destes programas de apoio à graduação nos EUA é o *Research Experience for Undergraduates* – REU, criado há mais de 15 anos, tendo como principal finalidade envolver estudantes de graduação em programas de pesquisa ou em projetos que tenham sido concebidos para esta participação. O REU possui algumas características comuns ao PIBIC, pois não só visa contribuir para a formação e treinamento em pesquisa dos estudantes, como também para a melhor capacitação do corpo docente e o fortalecimento da infraestrutura de ensino e pesquisa nas universidades participantes (VELHO e VELHO, 1998).

O programa REU difere do PIBIC em vários aspectos. Ele é gerido de forma independente pelas diversas diretorias de ensino da NSF, estas organizadas segundo áreas do conhecimento. Ademais, os projetos de pesquisa amparados pelo programa não são classificados como auxílio institucional, estando sob a responsabilidade de cada pesquisador ou grupos de pesquisa – embora precisem ter o aval e uma contrapartida financeira da instituição em que atua o pesquisador. Neste sentido, assemelha-se mais às as bolsas de IC do que ao PIBIC.

Na análise de uma das modalidades do REU, o *REU Sites*, da NSF, VELHO e VELHO (*cit.*) lembram que uma das suas características é a gradual consolidação de *Sites* – poderíamos chamá-los de laboratórios ou núcleos de pesquisa e de formação. Ao longo dos anos, vários destes vêm acumulando experiência nos programas nos quais se inserem, formando pesquisadores que futuramente irão orientar alunos de iniciação científica de graduação vinculados ao *REU Site*.

O programa PIBIC tem contribuído para incentivar a pesquisa entre os docentes que atuam na graduação, além de ter notável desempenho em vários indicadores da formação de futuros cientistas. Mas, apontam os autores, o formato do PIBIC não está voltado para a geração do ambiente institucional dos *Sites*. É certo que as atuais

diretrizes do PIBIC estimulam a vinculação ou inserção do projeto do aluno numa investigação maior conduzida por docente(s), e a proporção de projetos que atendem a esta diretriz vêm crescendo. Mas não é desprezível a parcela de projetos individuais de estudantes,⁷ os quais encerram-se com o final da bolsa. No PIBIC, a renovação da bolsa pode significar a continuidade ou aprofundamento de um projeto que já vinha sendo desenvolvido. Pode também corresponder a um novo projeto, pouco conectado com o anterior e, neste caso, deixaria de ser aproveitada a oportunidade de adensar a formação científica mediante uma pesquisa originalmente concebida para duração mais longa.

Considerando-se que projetos e bolsas de duração superior a um ano podem trazer benefícios diversos para o estudante, e tomando-se em conta a experiência da iniciação científica do programa norte-americano *REU Sites*, parece ser recomendável uma diversificação do formato do PIBIC. Mantidos os objetivos originais deste programa, parece ser desejável nele incluir uma nova linha de ação, a título experimental, submetida a avaliações periódicas e destinada ao fomento e sedimentação institucional de núcleos de pesquisa e formação voltados para: (i) a efetiva dedicação de doutores à iniciação científica de alunos de graduação; (ii) a formação de doutores interessados na iniciação científica e (iii) a iniciação científica de alunos de graduação em projetos com duração de pelo menos dois anos.

Uma nova linha de ação como essa teria especificidade própria, não devendo ser identificada com as bolsas de IC-balcão, que devem continuar preservadas enquanto tais. A nova linha contribuiria para o fortalecimento institucional de núcleos de docentes-pesquisadores que já tivessem ampla participação no ensino de graduação; ao longo dos anos, tais núcleos poderiam consolidar-se como *loci* de excelência na formação de doutores envolvidos com a iniciação científica e a ela dedicados em sua atividade cotidiana.

7 - O estudo sobre o PIBIC mostrou que 13% das bolsas apoiavam pesquisas individuais, não vinculadas nem inseridas em projetos de docentes; nas instituições particulares a proporção desses projetos ascendia a quase 20%.

A produção dos bolsistas PIBIC na área de Humanas

O que fazem os bolsistas PIBIC com os resultados de suas pesquisas? Cada instituição organiza anualmente um Congresso de Iniciação Científica como parte final do processo de formação, no qual aluno deve obrigatoriamente apresentar um resumo do relatório da pesquisa realizada durante a vigência da bolsa. O que são estes relatórios?

No intuito de responder parcial e indiretamente a esta questão, o mencionado estudo sobre o PIBIC analisou uma seleção de *resumos* dos relatórios dos bolsistas PIBIC da área de *Humanas*, publicados em anais de Congressos de Iniciação Científica. Note-se que foram apreciados apenas os resumos, que podem não corresponder exatamente ao conteúdo dos relatórios dos alunos. Assim, os resultados da análise têm um caráter sobretudo indicativo.

No conjunto dos resumos, a análise sugeriu que 49% deviam ser efetivamente considerados como resultados de pesquisa, 28% apresentavam algumas características de pesquisa e 23% não podiam ser considerados como pesquisa. Assim, a rigor, apenas metade dos resumos podiam ser considerados plenamente satisfatórios enquanto comunicação científica de resultados de um projeto de pesquisa. A análise sugeriu também que quando a instituição padroniza a apresentação dos resumos, indicando seus componentes específicos - como, por exemplo, introdução, metodologia, resultados e conclusão -, os textos costumam ser de melhor qualidade.

Parece assim, pelo menos na área analisada, que as instituições participantes do PIBIC e os orientadores dessa área devem supervisionar com maior dose de rigor a elaboração dos resumos, a qual constitui uma parte importante da formação do jovem cientista. Apesar do êxito notável do PIBIC no fomento à formação de cientistas, as conclusões obtidas - ainda que apenas indicativas - sugerem que há espaço relevante para o aprimoramento do programa quanto à elaboração dos resumos (e talvez dos projetos) na área de Humanas.

Mestrandos e doutorandos no país: quanto valem as bolsas?

O impacto das bolsas na formação de cientistas tem uma constante que se destaca na literatura sobre o tema: o apoio financeiro aos discentes de pós-graduação consiste em notável e indispensável suporte para o êxito do treinamento. Estudos como o de BAIRD (1990) e o de STRICKER (1994), por exemplo, têm mostrado que a proporção de estudantes que obtêm o título de doutor dentro do período esperado (até 5 anos) é bem maior entre aqueles que tiveram apoio financeiro durante sua formação. Governos de diferentes países cientificamente centrais têm desenvolvido consideráveis esforços, mesmo em tempos de restrições orçamentárias, para manter elevados níveis de bolsas a estudantes de doutorado ou para incentivarem esse apoio financeiro com recursos oriundos de outras fontes.

O caminho contrário, quando percorrido, tem nítidos efeitos sobre os prazos de titulação. Ao longo de duas décadas (em torno dos anos sessenta aos oitenta) o tempo médio despendido por estudantes que receberam título de doutor nos EUA aumentou em cerca de um ano, de 5,4 para quase 7 anos, sobretudo em virtude da progressiva redução do apoio federal à pós-graduação no período, segundo os resultados de STRICKER (*cit.*).

Bolsas e trajetórias de formação nos mestrados e doutorados

A trajetória de formação de mestres e doutores no país diferencia-se nitidamente conforme a condição do estudante quanto bolsas de estudo. Os prazos de conclusão das disciplinas dos estudantes de mestrado e de doutorado no país foram identificados em estudo conduzido em meados da década (VELLOSO e VELHO, 1997a). Os resultados mostraram que os alunos de mestrado com bolsa de formação, em média, haviam concluído os seus créditos em disciplinas em cerca de três anos, quase um ano a menos do que seus colegas sem esse tipo de auxílio. No doutorado, os estudantes que tiveram bolsa, em média, haviam terminado os seus créditos em disciplinas em aproximadamente três anos e meio, também quase um ano a menos do que

seus colegas que não foram bolsistas. Efetivamente, são notáveis os efeitos das bolsas na progressão dos estudantes pós-graduação .

Tais efeitos vêm desde a graduação, como já indicaram os resultados do estudo sobre o PIBIC. No estudo sobre os mestrandos e doutorandos os efeitos das bolsas revelaram-se, de fato, cumulativos (VELLOSO e VELHO, 1997b). Para ilustrar tais efeitos cumulativos considerem-se duas categorias de alunos de mestrado e de doutorado no país: (i) os que tiveram bolsa de IC (nesta categoria incluídos os que foram bolsistas PIBIC) na graduação e, posteriormente, obtiveram bolsa no mestrado e, se estudante de doutorado, também eram bolsistas neste curso; (ii) os que não tiveram qualquer tipo de bolsa na graduação nem no curso de mestrado nem no de doutorado. Os primeiros são denominados *sempre bolsistas* e, os segundos, *nunca bolsistas*.

Quanto tardavam, para ir desde a graduação até o mestrado, os sempre bolsistas e os nunca bolsistas?

Entre os estudantes de mestrado em meados da década, os sempre bolsistas *chegavam* ao mestrado em apenas dois anos depois de se graduarem enquanto que os nunca bolsistas tardavam *quase quatro vezes mais*. Os sempre bolsistas titulavam-se aos 29 anos, enquanto que os nunca bolsistas obtinham seus diplomas bem mais tarde, aos 37 anos, *quase uma década depois*. É extremamente marcante o efeito cumulativo das bolsas, da graduação à titulação no mestrado.

Entre os doutorandos eram ainda maiores as diferenças na trajetória acadêmica de um e de outro grupo. Os sempre bolsistas doutorandos *ingressavam* no doutorado menos de seis anos depois da graduação, enquanto que os nunca bolsistas tardavam *quinze anos*. Trata-se de enorme distância. Os sempre bolsistas ingressavam no doutorado aos 29 anos de idade enquanto que os nunca bolsistas o faziam quando já tinham 41 anos, *mais de uma década depois*.

O efeito das bolsas, além de cumulativo ao longo do tempo, é extraordinário. A seleção dos bolsistas, ao privilegiar talentos acadêmicos - associados às condições de dedicação ao curso - produz efeitos que vão

muito além do período para o qual a bolsa é concedida. As enormes diferenças na trajetória acadêmica entre um e outro grupo fazem com que a idade média de titulação dos sempre bolsistas se aproxime dos padrões mais conhecidos nos países cientificamente centrais. Nossos sempre bolsistas, por exemplo, titulam-se apenas uns três anos depois dos jovens Ph.Ds. norte-americanos nas ciências “duras”, justamente os que mais rapidamente progredem em sua formação naquele país.

A evidência empírica obtida indica que as bolsas têm inestimável valor do ponto de vista do desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país. A trajetória acadêmica mais rápida dos sempre bolsistas não corresponde a padrões de formação inferiores. Ao contrário, a grande maioria participou de projetos de pesquisa na graduação e, além disso, as bolsas que receberam têm como um dos principais critérios de concessão o desempenho no processo seletivo para os cursos. Terminando sua pós-graduação muito mais cedo, aos sempre bolsistas resta muito mais tempo de sua vida ativa como contribuição para a formação de quadros e, especialmente no caso dos doutores, para o avanço da ciência e da tecnologia no país. As bolsas, ainda que não sejam as únicas responsáveis pela oportunidade dessa indispensável contribuição, desempenham um papel central e de indiscutível relevância na formação de nossos futuros cientistas.

As bolsas no país, ontem e hoje

Há cerca de cinco anos as bolsas nos programas de mestrado no país, concedidas institucionalmente, alcançavam 60% do alunado e, no doutorado, um pouco mais, 65% dos estudantes, conforme indicam os resultados do mencionado estudo. A CAPES e o CNPq eram responsáveis por cerca de 95% destes auxílios.

Como andam as bolsas no novo milênio? O cenário que se desenha no novo milênio quanto a bolsas não é alentador, embora o desenvolvimento do sistema de formação de quadros de alto nível seja promissor.

Dados divulgados pelo MEC informam que a formação de mestres

8 - A matrícula nos mestrados passou de 43 mil alunos em 1994 para 54 mil e, no doutorado, aumentou de 19 mil estudantes para 29 mil.

e doutores no país tem crescido acentuadamente desde 1994 (BRASIL, 2000). O alunado dos mestrados no país aumentou 25% e, o dos doutorados, mais de 50%.⁸ São aumentos extraordinários. Mas as bolsas não os acompanharam.

As bolsas da CAPES para o mestrado mantiveram-se no mesmo nível de meados da década. As do CNPq para este nível de ensino caíram 35% (ZANCAN, 2000). As bolsas da CAPES e as do CNPq para os doutorados aumentaram no período, valorizando, como deveriam, o nível de titulação maior da formação de cientistas. As da CAPES para o doutorado cresceram mais de 35% e as do CNPq quase 20%. Entretanto, o resultado líquido é negativo. A expansão da matrícula não foi acompanhada pela das bolsas.

O resultado líquido é o de que hoje temos, proporcionalmente, menos bolsas do que ontem. Nossas estimativas indicam, para o mestrado no país, que hoje as bolsas alcançariam cerca de 40% do alunado, comparados aos 60% de ontem. Estimamos, para o doutorado, que hoje as bolsas atingiriam cerca de 55% dos estudantes, comparados aos 65% de ontem.

Houve, sem dúvida, ao longo da segunda metade dos anos noventa, uma lamentável tendência de diminuição na oferta relativa de bolsas para a formação de nossos futuros cientistas. Os resultados de tal redução provavelmente serão, conforme indica a literatura internacional, um alongamento dos prazos de titulação. Tal alongamento, que trará inevitáveis prejuízos para a base da formação de nossos cientistas, precisa ser revertido. A solução do problema, simples em princípio, consiste em manter um adequado nível de concessão de bolsas, compatível com padrões internacionais.

A formação de cientistas no país e o seu trabalho

A formação de mestres e doutores tem evoluído a passos rápidos no país. Em meados da década de noventa formavam-se menos de 9 mil mestres por ano mas no seu final os titulados já superavam 14 mil a cada ano, correspondendo a um crescimento de mais de 50%. A titulação de doutores aumentou de aproximadamente 2,5 mil para 4,7 mil anu-

ais, quase que dobrando a taxa de formação de quadros de alto nível no país (BRASIL, *cit.*). Além disso, há sinais de que a correta política de acelerar a formação de quadros, consideradas as diferenças internacionalmente reconhecidas entre as ciências ditas exatas ou naturais e as humanas ou sociais (VELHO, 1999), têm surtido efeitos. Em estudos conduzidos junto a mestres e doutores formados no país na década de 90, em instituições de porte e em programas geralmente bem conceituados nas avaliações da CAPES, em diversas áreas do conhecimento há tendências de redução no tempo despendido para a obtenção dos títulos (VELLOSO *et alii*, 1999; VELLOSO *et alii*, 2000).⁹

Neste favorável cenário da expansão e desempenho quantitativo da pós-graduação no país, cabe indagar das relações entre a formação que recebem os doutores titulados no país e o trabalho que hoje desenvolvem. Com o intuito de oferecer subsídios para responder a tal indagação, nos mencionados estudos foram entrevistados doutores que se titularam na década de noventa, em instituições como a FGV-SP, IUPERJ, UFBA, UFMG, UFPE e UFRPE, UFRJ e UFRRJ, UFSC, UFRGS, UFV, UnB e USP, em áreas bastante diversas e que geralmente têm formado ponderáveis quantitativos de profissionais, como Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia.

Onde trabalham os doutores

Os resultados desses estudos indicam que os doutores formados no país encontram-se predominantemente na universidade. Cerca de metade dos egressos de programas Agronomia e Sociologia estão em instituições de ensino superior – IES, enquanto que aproximadamente 70% dos doutores em Administração, Clínica Médica e Engenharia Civil atuam no ensino superior, sobretudo universitário, em diversas áreas. Quanto aos titulados em Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química, 80% ou mais são docentes em IES, geralmente universitárias (quadro 1).¹⁰

9 - Estudos apoiados pelo acordo CAPES-UNESCO.

10 - Foram entrevistados mais de 1700 doutores no conjunto destas áreas (vide distribuição por área no quadro 1). As informações quanto ao tipo de trabalho dos doutores entrevistados referem-se à *principal* atividade remunerada.

Quadro 1. Tipos de trabalho atual de doutores titulados na década de 90, em áreas do conhecimento e instituições selecionadas (%)

Área	Administração pública	Empresa	Instit. de ensino superior	Instituição de pesquisa	Outros (a)	Total	
						%	n
Administração (b)	7,5	14,2	74,2	1,7	2,5	100,0	120
Agronomia (c)	11,7	7,1	53,5	24,2	3,5	100,0	259
Bioquímica (d)	3,8	3,4	81,1	10,3	1,4	100,0	188
Clínica Médica (e)	12,4	14,5	70,5	0,9	1,7	100,0	112
Eng. Civil (f)	8,3	15,1	68,0	7,0	1,6	100,0	215
Eng. Elétrica (g)	2,5	11,2	79,5	6,8		100,0	161
Física (h)	2,8	3,7	87,1	4,6	1,8	100,0	217
Química (i)	3,1	3,1	80,0	10,8	3,0	100,0	295
Sociologia (j)	27,8	4,1	54,4	9,0	4,7	100,0	411

Fontes: Dados para os egressos em Administração, Engenharia Elétrica, Física e Química, formados entre 1990 e 1998, extraídos de VELLOSO *et alii* (1999); resultados para os egressos em Agronomia, Bioquímica, Engenharia Civil, Clínica Médica e Sociologia, titulados entre 1990 e 1999, extraídos de VELLOSO *et alii* (2000)

Notas: (a) A categoria "Outros" compreende doutores atuando em ONGs, entidades e em instituições de ensino que não de educação superior.

(b) Doutores formados pela USP e FGV-SP.

(c) Doutores formados pela UFRGS, UFV e ESALQ/USP.

(d) Doutores formados pela UFMG, UFRGS, UFRJ e USP.

(e) Doutores formados pela UFBA, UFRGS, UFRJ e USP.

(f) Doutores formados pela UFRGS, UFRJ e USP.

(g) Doutores formados pela UFRJ, UFSC e USP.

(h) Doutores formados pela UFMG, UFPE, UFRGS, UFRJ e USP.

(i) Doutores formados pela UFMG, UFRJ e USP.

(j) Doutores formados pelo IUPERJ, UnB e USP.

Os programas de doutorado no país cumprem assim seu papel formando primordialmente para a produção e difusão do conhecimento na universidade, como esperado.

Mas apesar desta tendência central, esperada e desejável, há variações no destino profissional dos egressos, as quais parecem depender em larga medida da área do conhecimento em que se formaram. O mesmo quadro 1 mostra que em torno de 15% dos doutores em Administração, Clínica Médica e Engenharia Civil, e mais de 10% dos formados em Engenharia Elétrica, áreas tidas como eminentemente profissionais em sua origem, atuam em empresas, públicas ou privadas. Na Agronomia, 24% trabalham em institutos de pesquisa e 12% na administração pública (incluindo serviços públicos). Nas outras áreas, a Bioquímica, Física, Química e Sociologia, tidas como notadamente acadêmicas, os doutores que não estão em IES atuam principalmente em instituições de pesquisa (entre 5% e 11%).

O destino profissional dos doutores das diferentes áreas analisadas não oferece surpresas. Nas áreas em que a formação graduada costuma ter ênfase

profissional, parcelas relevantes trabalham em empresas ou no serviço público; nas áreas em que a formação graduada habitualmente têm ênfase acadêmica, frações não desprezíveis atuam em instituições de pesquisa.

Formação teórica, pesquisa e trabalho

Há também evidências, nos referidos estudos, de que os programas de formação no país em geral estão sintonizados com o futuro destino profissional de seus estudantes. A principal faceta das evidências disponíveis é a de existe um elevado nível de satisfação com a formação recebida.¹¹ Na percepção dos doutores entrevistados, entre 53% e 87% informam que a formação teórica obtida em seu curso tem contribuído muito para as atividades profissionais que atualmente desenvolvem. Ainda segundo sua percepção, entre 64% e 96% indicam que a experiência de pesquisa em seu doutoramento tem tido grande importância para o seu trabalho atual (quadro 2). Embora o nível geral de satisfação seja alto, há ponderáveis variações entre áreas do conhecimento e, em certa medida, também segundo o aspecto da formação.

Quadro 2 - Contribuições do doutorado para as atuais atividades profissionais por tipo de trabalho atual, áreas do conhecimento e instituições selecionadas (%)

Área	Aspecto da formação	Contribuição p/ atuais atividades	Admin. pública	Empresa	IES	Instituição pesquisa	Total(a)	
Administração	Formação teórica	Não			1,3		0,9	
		Um pouco	28,6	17,6	17,7	50,0	18,5	
		Muito	71,4	82,4	81,0	50,0	80,6	
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
	Experiência em pesquisa	Não			17,6	5,1		6,5
		Um pouco	33,3	35,3	27,8	50	29,9	
		Muito	66,7	47,1	67,1	50,0	63,6	
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Agronomia	Formação teórica	Não	3,8		1,7	1,9	2,0	
		Um pouco	11,6	12,6	9,0	18,6	11,7	
		Muito	84,6	87,4	89,3	79,5	86,3	
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
	Experiência em pesquisa	Não			2,1	1,1	2,5	1,9
		Um pouco	20,5	21,3	16,6	33,6	21,8	
		Muito	79,5	76,7	82,3	64,0	76,3	
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

(continua)

11 - Responderam aos quesitos sobre a formação recebida e sobre o tipo de trabalho da principal atividade remunerada apenas os doutores que estavam economicamente ativos. Não responderam aos quesitos os estavam aposentados e procurando emprego (estes, correspondendo a cerca de 1,5% do total).

Bioquímica	Formação teórica	Não		31,8	4,4	5,2	5,2
		Um pouco	33,3	15,9	14,4	19,7	15,5
		Muito	66,7	52,4	81,2	75,1	79,3
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Experiência em pesquisa	Não		15,9	0,5	5,2	1,5
		Um pouco			2,7	4,0	2,6
Muito		100,0	84,1	96,8	90,8	95,9	
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Clínica Médica	Formação teórica	Não		24,8	15,3	100,0	15,5
		Um pouco	22,9	44,5	31,3		31,5
		Muito	77,1	30,7	53,4		53,0
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Experiência em pesquisa	Não			9,0		6,5
		Um pouco	10,6	24,8	14,1		14,9
Muito		89,4	75,2	76,9	100,0	78,7	
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Engenharia Civil	Formação teórica	Não	4,7	2,6	0,6		1,6
		Um pouco	26,8	14,9	9,6	11,0	11,8
		Muito	68,5	82,6	89,8	89,0	86,7
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Experiência em pesquisa	Não	9,2	7,8			2,3
		Um pouco	14,0	22,6	9,4	26,4	13,2
Muito		76,7	69,6	90,6	73,6	84,4	
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Engenharia Elétrica	Formação teórica	Não			2,4	9,1	2,5
		Um pouco	25,0	33,3	15,7	36,4	19,4
		Muito	75,0	66,7	81,9	54,5	78,1
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Experiência em pesquisa	Não			2,3	27,3	1,9
		Um pouco		33,3	6,3	72,7	10,6
Muito		100,0	66,7	91,4	54,5	87,6	
	Total	100,0	100,0	100,0	154,5	100,1	
Física	Formação teórica	Não	16,7	12,5	2,2		2,9
		Um pouco	16,7	25,0	15,4	20,0	16,7
		Muito	66,7	62,5	82,4	80,0	80,5
		Total	100,1	100,0	100,0	100,0	100,1
	Experiência em pesquisa	Não	16,7	25,0	1,6		2,9
		Um pouco			5,5	10,0	5,7
Muito		83,3	75,0	92,9	90,0	91,4	
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Química	Formação teórica	Não			0,9		0,7
		Um pouco		55,6	13,3	12,5	14,9
		Muito	100,0	44,4	85,8	87,5	84,4
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Experiência em pesquisa	Não			0,9		0,7
		Um pouco		12,5	6,6	3,1	6,4
Muito		100,0	87,5	92,5	96,9	92,9	
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Sociologia	Formação teórica	Não		21,8	1,3		1,5
		Um pouco	5,2	21,8	14,4	24,3	12,3
		Muito	94,8	56,4	84,3	75,7	86,3
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Experiência em pesquisa	Não					
		Um pouco	5,2		9,8	46,5	11,6
Muito		94,8	100,0	90,2	53,5	88,4	
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Notas: (a) A categoria "Outros" (v. tabela anterior) foi omitida para simplificar a apresentação, porém os casos desta categoria estão incluídos nos resultados da col. "Total".

Os doutores que são docentes no ensino superior, como era previsível, são os mais satisfeitos com aquelas contribuições de sua formação. O nível de satisfação dos doutores que trabalham em outros setores, notadamente em empresas, públicas ou privadas, tende a ser menor. Tais resultados sugerem que, para estes, sua formação tem sintonia menor com as atividades que desenvolvem.

É instrutivo examinar as contribuições da formação teórica e da experiência em pesquisa conforme o tipo de trabalho desenvolvido, apontando-se algumas das principais entre elas. Começamos pela formação teórica de titulados que atuam no serviço público, no qual situam-se cerca de 8% dos doutores em Administração e Engenharia Civil.¹² Comparemos, neste grupo de administradores e engenheiros civis, as proporções dos que atribuíram grande importância à formação teórica com as proporções de seus colegas que atribuíram idêntica importância ao item e que estão no grupo dos docentes universitários. Verifica-se que as diferenças são, respectivamente, de 10 e 20 percentuais *a menos* para o primeiro grupo. Por outras palavras, a formação teórica recebida tem sido menos útil para aqueles do primeiro grupo do que para os docentes.

Ocorre fenômeno inverso entre outros doutores que estão na administração pública, os titulados em Sociologia (28% do total) e em Clínica Médica (12% do total). Quando comparadas suas respostas com as do grupo dos professores universitários médicos e sociólogos da pesquisa, a alta relevância do item formação teórica é, respectivamente, da ordem de 10 e 20 pontos percentuais *maior* do que a indicada por seus colegas que estão na universidade.

Continuemos a inspecionar os resultados relativos aos efeitos da formação teórica, mas desta vez comparando as respostas de egressos que atuam em institutos de pesquisa e dos que são docentes universitários. Antes, cabe anotar que na Agronomia 24% dos doutores trabalham

12 - Na análise a seguir serão desprezados os tipos de trabalho (administração pública, empresa, IES, instituição de pesquisa) com *menos* de 5% dos doutores de cada uma das áreas incluídas na pesquisa, conforme os resultados do quadro 1. Serão examinadas somente as proporções dos que avaliaram como muito importante a contribuição da formação teórica e da experiência em pesquisa. Nas comparações entre respostas por tipo de trabalho serão desprezadas diferenças *menores* do que 10 pontos percentuais.

em instituições de pesquisa e, na Sociologia e na Engenharia Elétrica, cerca de 8% dos egressos estudados atuam nestas instituições. Considerando-se, sempre, as avaliações muito positivas da formação teórica, comparem-se as respostas deste grupo com as de seus colegas docentes em IES. Registram-se então diferenças de aproximadamente 10 pontos percentuais *a menos* para aquele grupo de agrônomos e sociólogos e de 25 pontos percentuais *a menos* para os engenheiros elétricos, uma ponderável disparidade.

Examinemos em seguida as avaliações quanto à importância da experiência em pesquisa do doutoramento, para o trabalho de doutores que estão em empresas, públicas ou privadas. Neste tipo de trabalho encontram-se entre 11% e 15% dos administradores, engenheiros civis e engenheiros elétricos entrevistados. Como fizemos antes, comparemos, neste grupo de administradores e engenheiros, as porcentagens dos que deram grande relevância à experiência em pesquisa com as porcentagens de seus colegas que deram a mesma relevância ao item e que pertencem ao grupo dos docentes universitários. Nessas comparações observam-se diferenças da ordem de 20 pontos percentuais *a menos* para os administradores e engenheiros civis do primeiro grupo, alcançando quase 25 p.p. *a menos* no caso dos engenheiros elétricos. Trata-se, sem dúvida, de diferenças substantivas, sugerindo que a experiência obtida em pesquisa durante a formação vem contribuindo, para o atual trabalho do primeiro grupo, bem menos do que para as atividades dos que desempenham funções de docência em IES.

Comparemos, por fim, a relevância da formação em pesquisa no doutorado para as atividades profissionais de doutores que atuam em instituições de pesquisa. Interessam-nos, pelos critérios adotados,¹³ as avaliações dos agrônomos, engenheiros civis, engenheiros elétricos e sociólogos. As proporções destes profissionais que trabalham em instituições de pesquisa já foram acima indicadas, exceto no caso dos engenheiros elétricos, cuja participação é semelhante à dos engenheiros civis. Comparem-se então as respostas deste grupo com as dos seus colegas que estão no grupo dos docentes universitários. Entre os que atribuíram grande importância ao item pesquisa as diferenças vão de

13 - Vide explicitação de critérios na nota anterior.

quase 20 até cerca de 35 pontos percentuais a menos para os primeiros. As maiores diferenças são observadas entre os doutores em Engenharia Elétrica e em Sociologia, mas em todos os casos é notável a desigualdade das avaliações. Ela sugere que para os agrônomos, engenheiros e sociólogos entrevistados, que atuam em instituições de pesquisa, a relevância da formação em investigação que obtiveram é bastante menor para o seu trabalho atual do que para as atividades profissionais de seus colegas da universidade.

As diferenças apontadas parecem revelar que a utilidade da formação para o trabalho, em diversas áreas, é bastante desigual entre diferentes tipos de atividades desempenhadas pelos egressos. É certo que os resultados são relativamente agregados, não permitindo que se conheçam exatamente quais são essas atividades. Parte das disparidades encontradas pode ser devida, talvez, à ocupação de postos de direção na administração pública ou em empresas, não sendo possível também descartar a gestão de instituições de pesquisa, cuja direção superior costuma exigir mais talento nas negociações pela obtenção de recursos e nas atividades de sua repartição interna do que a aplicação de habilidades profissionais, embora a qualificação de alto nível na área seja um requisito indispensável. Deve-se lembrar, por outro lado, que todos os entrevistados titularam-se na corrente década, e que neste conjunto de doutores a proporção dos que estão em cargos de direção certamente é menor do que entre os formados há mais tempo.

A hipótese acima descrita pode ser considerada um caso particular da hipótese mais geral do subemprego, ou subocupação, na qual o posto de trabalho ocupado por um egresso de nível superior não exige que este utilize plenamente as habilidades adquiridas em sua formação. É possível que uma parcela das disparidades observadas reflita situações de subemprego, mas é improvável que esta hipótese tenha elevado valor explicativo. A oferta de quadros de alto nível no país provavelmente é pequena em relação à demanda pelas competências que eles detêm.

Particularidades regionais dos mercados de trabalho também poderiam ser responsáveis por parte das diferenças registradas. Essa hipótese ocorreria nos casos em que programas considerassem, na formação, as especificidades das regiões ou localidades em que se inserem e os egressos

sos destes doutorados migrassem para outras regiões ou localidades (ou retornassem a seus estados de origem). Com efeito, os resultados obtidos mostram que entre 40% e 50% dos sociólogos e agrônomos moram fora do estado em que realizaram seu curso de doutorado, enquanto que gira em torno de 22% a proporção dos bioquímicos, médicos e engenheiros civis entrevistados que se titularam em estado diferente daquele no qual hoje residem. Embora as proporções sejam ilustrativas das tendências migratórias dos entrevistados – ou de retorno ao seu estado de origem –, aquela hipótese ainda está por ser confirmada.

A orientação central dos doutorados no país certamente deve ser a qualificação para a pesquisa científica independente, como de fato vem sendo. Mas a avaliação da utilidade da formação teórica e do treinamento em pesquisa recebidos no doutorado, em diversas áreas, apresenta visíveis e em muitos casos substantivas diferenças entre tipos de trabalho. Admitindo-se que os doutores entrevistados não sejam atípicos em relação ao conjunto dos que se titularam no país na década de noventa, tais diferenças parecem sugerir, para boa parte das áreas estudadas, a conveniência de uma reflexão, por parte dos programas, sobre o desenho da formação que hoje é oferecida, possivelmente contemplando a diversidade dos futuros campos de atuação de seus estudantes.

Referências Bibliográficas

- ARAGÓN, V. A. e VELLOSO, J. (1999). *O PIBIC e a Formação de Cientistas*, NESUB, Universidade de Brasília, Brasília, fevereiro.
- BAIRD, L. (1990). "Disciplines and doctorates: the relationships between program characteristics and the duration of doctoral study. *Research in Higher Education*, vol. 31, nº 4, pp. 369-385.
- BALBACHEVSKY, E. (1997). *PET – Programa Especial de Treinamento*, NUPES, Universidade de São Paulo, São Paulo, novembro.
- BRASIL (1998a). *A Agenda Positiva do Ensino Superior*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (1998b). *Evolução do Ensino Superior*. Brasília: Ministério da Educação.

- BRASIL (2000). *Enfrentar e Vencer Desafios*. Brasília: Ministério da Educação.
- OFFICE OF TECHNOLOGY AND ASSESSMENT (OTA), U.S. CONGRESS (1968). *Educating Scientists and Engineers: from Grade School to Grad School*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- STRICKER, L. (1994). "Institutional factors in time for the doctorate". *Research in Higher Education*, vol. 35, nº 5, pp. 569-587.
- VELHO, L. (1999). "Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanidades: por que e em que elas diferem das Ciências Naturais", in VELLOSO, J. (org.), *O Ensino Superior e o Mercosul*, pp. 99-111. Rio de Janeiro: Garamond e UNESCO.
- VELHO, L. e VELHO, P. (1998). "A iniciação científica (IC) nos Estados Unidos: mecanismos, instrumentos e recursos alocados". *Educação Brasileira*, vol. 20, nº 41, pp. 11-47.
- VELLOSO, J.; VELHO, L. e PRANDI, R. (1997). *Trajatória, Bolsas e Perspectivas dos Mestrados e Doutorados no País*, Faculdade de Educação e NESUB, Universidade de Brasília, Brasília, julho.
- VELLOSO, J. e VELHO, L. (1997a). "Política de bolsas, progressão e titulação nos mestrados e doutorados no país", *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, nº 101, julho, pp. 50-81.
- VELLOSO, J. e VELHO, L. (1997b). "Quanto valem as bolsas? Mestrados e doutorados no país", *INFOCAPES*, v. 5, Nº 2, abril/junho, pp. 7-24.
- VELLOSO, J. (COORD.), BAETA NEVES, C.; BRAGA, M.; IVO, A.; SAMPAIO, H. e MAGGIE, Y., et al. (1999). *Formação e trabalho de titulados em mestrados e doutorados no país: Administração, Engenharia Elétrica, Física e Química*, NESUB, Universidade de Brasília, Brasília, julho.
- VELLOSO, J. (COORD.), BAETA NEVES, C.; BRAGA, M.; SAMPAIO, H.; MAGGIE, Y. e WEBER, S., et al. (2000). *Formação e trabalho de egressos em mestrados e doutorados no país: Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Sociologia*, NESUB, Universidade de Brasília, Brasília, agosto, em elaboração.
- ZANCAN, G. (2000). *Jornal da Ciência*, ano XIV, nº 432, 31 de março, pp. 6-7.

FORMAÇÃO DE CIENTISTA: O CASO DE VITAL BRAZIL (1865/1950)*

ANDRÉ DE VÍTORIA PEREIRA NETO

Este artigo analisa o processo de formação científica. Enfoca o caso específico da formação do cientista brasileiro Vital Brazil Mineiro da Campanha (1865/1950).

Em geral, as biografias de cientistas são extremamente laudatórias. Este foi o caso, por exemplo, de muitos estudos sobre a vida e a obra de Oswaldo Cruz. Neles, o culto à sua memória transformou o cientista em um mito (BRITTO, 1995). Este artigo pretende fugir à esta tradição. Para tanto, utiliza alguns pressupostos teóricos apresentados por Bruno Latour em seu livro “Ciência em Ação”(2000), recentemente traduzido e publicado no Brasil. Nele Latour condena a visão tradicional de *ser cientista*. Este sociólogo da ciência apresenta, ao nosso ver, uma maneira inovadora de se compreender a carreira científica.

Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira, esboça, ainda que rapidamente, alguns componentes do pensamento de Latour sobre o processo de profissionalização do cientista. Na segunda, apresenta alguns momentos da carreira de Vital Brazil, desde o seu nascimento (1865), passando por sua opção e formação em medicina (1892), pela

* Agradeço os comentários e sugestões feitas pelo Doutor Anibal Raphael Melgarejo Gimenez (Chefe da Divisão de Animais Peçonhentos - Instituto Vital Brazil) e o depoimento prestado durante a realização deste artigo pelo Sr. Lael Vital Brazil (filho de Vital Brazil). Os erros e omissões, porventura existentes, são, entretanto, de minha inteira responsabilidade.

organização do Instituto Butantan (1901), pela criação e produção do soro antiofídico (1901), pela estruturação do Instituto Vital Brazil (1919) e por sua morte (1950). Estes momentos foram escolhidos pois reiteram as noções sugeridas por Latour.

Assim, este artigo pretende associar uma reflexão teórica, a um trabalho de reconstituição histórica. Sua intenção é mostrar que o processo e profissionalização do cientista não depende exclusivamente da atividade desenvolvida no interior dos laboratórios. Ele é repleto de conflitos simbólicos, culturais e políticos, realizados dentro e fora do ambiente estritamente científico.

Ser cientista: a visão convencional

A visão de Latour sobre o processo de profissionalização do cientista parte de uma crítica ao senso comum sobre o *ser cientista*. Além disso, sua intenção é suplantar a dicotomia, ainda existente, entre os historiadores da ciência *internalistas* e *externalistas*. O senso comum e a dicotomia identificada, constituem para ele duas faces de uma mesma visão sobre *ser cientista* que se tornou convencional e que Latour, ao longo de sua obra, tem se esforçado por demolir, apresentado uma perspectiva diversa.

Em geral, o senso comum associa a idéia do *ser cientista* à imagem de uma pessoa erudita que, de jaleco branco, trata de assuntos difíceis e mexe com instrumentos, tidos como perigosos. Uma das imagens de cientista mais conhecidas pela opinião pública é a do professor Pardal, personagem criado por Disney. Ele parece um pouco maluco. Ele inventa umas coisas sem pé, nem cabeça! O trabalho que vemos Pardal exercer está totalmente desvinculado da vida em sociedade. Mesmo assim, a sociedade o aplaude. Afinal *ser cientista*, não é coisa para qualquer um. É coisa de poucos. É coisa de “cientista”, dizem. Seguindo esta referência, construída simbolicamente e sedimentada no imaginário coletivo, o lugar do cientista seria atrás da bancada, fazendo experiências, trabalhando com a ‘ciência pura’, como chamam. O cientista não deveria,

portanto, sair detrás da bancada. Não! Ele não deveria ficar fora do laboratório buscando financiamento para pesquisa e bens materiais tangíveis para a prosperidade e o desenvolvimento do seu trabalho e de seus colegas. Esta visão predominante entende que estas são competências menores. Estas não são responsabilidades de cientista. Latour, em sua obra, condena esta visão de *ser cientista* muito comum na sociedade, apresentando outra.

A dicotomia entre a visão *internalista* e outra *externalista* de conceber a prática científica, mencionada anteriormente, pode ser explicada da seguinte forma.

Para os *internalistas*, a descoberta científica, por exemplo, é fruto, exclusivo, da genialidade, capacidade, inventividade, criatividade e perseverança de um pesquisador, tido e visto como uma entidade individual, que não depende de ninguém, nem de nada, para realizar sua tarefa. O que importa, para os historiadores da ciência que trabalham dentro da perspectiva *internalista*, é a vida dentro do laboratório, é o conhecimento que o cientista produz em seu interior.

No nosso entender, os *internalistas* têm uma visão idílica da atividade científica. Para eles, a prática científica deve ser vista de forma dissociada de qualquer dimensão ideológica, política, econômica ou social. Quem analisa a história da ciência desta maneira abdica de inserir a produção científica dentro de um contexto social mais amplo.

O ponto de vista *externalista* faz exatamente o contrário. Para os autores estritamente *externalistas* a produção científica é fruto, exclusivamente, das demandas e das exigências sociais. Para a visão *externalista*, a vida e a sobrevivência de um experimento ou de um laboratório está diretamente relacionada com a capacidade que o cientista tem para angariar prestígio, reconhecimento e dinheiro para este projeto de pesquisa ou laboratório. A atividade do cientista, atrás da bancada seria, para esta visão, apenas uma decorrência desta articulação de dimensão social e política.

No nosso entender, os *externalistas* têm uma visão onírica do poder de transformação da sociedade sobre a atividade científica. Esta visão está assentada em um certo estruturalismo, muito em voga há

trinta anos, que pregava a determinação da dimensão econômica sobre o conjunto das alterações na sociedade. Quem analisa a história da ciência desta maneira abdica de compreender o ritmo próprio da produção científica que, muitas vezes, dá-se aquém ou além das exigências emanadas da sociedade ou do mercado.

Apesar desta controvérsia ser considerada, por muitos, superada, ela nos parece viva hoje em dia. Os anais das reuniões de História da Ciência estão repletos de estudos que privilegiam uma dimensão, em detrimento da outra. De maneira pejorativa ou elogiosa, há quem denomine a vertente *externalista* de História Social da Ciência, (grifo nosso) em oposição à outra. Entre os *internalistas* podemos encontrar, em geral, físicos, químicos, matemáticos, entre outros profissionais provenientes das ciências da natureza e que fazem a história de suas próprias disciplinas. O problema deste primeiro grupo é que muitos deles não conhecem, a fundo, o instrumental analítico e metodológico das ciências sociais que se dispõem utilizar em suas respectivas análises. Entre os *externalistas*, em geral, encontramos os sociólogos, historiadores e antropólogos, entre outros profissionais oriundos das ciências sociais. O problema deste segundo grupo é que muitos deles não conhecem, a fundo, as disciplinas científicas (física, química, biologia e medicina, entre outras) que se dispõem analisar.

Ser cientista: a visão de Latour

Para estabelecer uma crítica à esta visão convencional Latour caracteriza o processo de profissionalização do trabalho, que requer formação universitária, no mundo moderno, de uma maneira geral. Para o autor, uma atividade, que se diga *profissional*, deve apresentar, antes de mais nada, uma dedicação exclusiva e integral. Com isso, ela se diferiria da atividade de cunho amador, exercida de forma não sistemática. Por outro lado, a atividade profissional não pode ser desvinculada ou não submetida institucionalmente. Os rituais estabelecidos pelas instituições universitárias e/ou científicas padronizam e inculcam normas rígidas para a formação e capacitação

profissional. As instituições corporativas, por sua vez, impõem normas de conduta ética no relacionamento do profissional com os pares, com o Estado e com a sociedade. O profissional deve saber, portanto, se relacionar com seus consumidores e concorrentes. Para Latour, não basta que alguém domine uma certa área do saber ou faça uma descoberta para que seja considerado um profissional. Ele deve se submeter à rígidos rituais acadêmicos e éticos. Este conjunto de etapas, apresentados acima, se contrapõem à visão vulgar que se têm do processo de profissionalização. Esta visão costuma chamar de profissão qualquer atividade presente no mercado de trabalho. Esta apresentação sumária das etapas do processo de profissionalização aproximam a abordagem de Latour daquela apresentada por boa parte dos analistas que têm feito da *profissão* um objeto histórico e sociológico (Barbosa, 1993).

Analisando especificamente a carreira profissional de cientista, Latour introduz uma dimensão que consideramos extremamente interessante.

Para ele, a satisfação das etapas descritas acima é necessária, mas não é suficiente! Para Latour, o cientista não deve restringir sua atividade ao interior de um laboratório. O saber que produz só se torna conhecido e aceito, se for veiculado em revistas e congressos científicos. Os pares são os primeiros que devem ser convencidos da importância e significado daquela descoberta. Este é um primeiro passo, fundamental e decisivo. Há, no entanto, quem diga diferente!

Há quem diga que basta fazer a descoberta e apresentá-la em um evento ou revista científica para que ela se torne aceita pelo meio acadêmico e fora dele. Para Latour, não basta convencer os pares. O cientista, para obter reconhecimento de sua atividade, deve sair de trás da bancada e procurar convencer o Estado e o conjunto da sociedade que sua atividade é imprescindível. Para tanto, o cientista deve utilizar os recursos de divulgação científica que estiverem a seu alcance. Latour considera imprescindível “*despertar o interesse dos outros pelo laboratório*” (LATOURE, 2000:241). Assim, o cientista transforma sua descoberta conhecida, reconhecida e atraente pelo público e pelas autoridades constituídas. Assim, ele

conseguirá verbas para viabilizar novas pesquisas. Não adianta nada o cientista produzir um conhecimento extremamente sofisticado, eclético, esotérico, se ele não for reconhecido como tal, em sua eficácia, utilidade e importância, pela comunidade científica, pelo Estado, e pela sociedade como um todo. Ou, como quer Latour, simultaneamente nesses três níveis.

E como obter tal reconhecimento? Latour insiste muito na idéia da importância da persuasão no trabalho científico. Persuasão para tornar a descoberta aceita e valorizada.

No seu entender, a atividade científica, restrita ao laboratório, fica fadada ao fracasso. Para Latour, o cientista deve fazer alianças políticas, estratégicas, institucionais com outros cientistas, laboratórios, agências governamentais e público em geral para alcançar êxito. Esta estratégia torna-se ainda mais imprescindível quando ocorre uma descoberta. Neste caso, o cientista é obrigado a entrar em contato, ou em conflito, muitas vezes, com tradições culturais e científicas bastante arraigadas na sociedade. Esta idéia de combate as convicções estabelecidas é, também, uma idéia muito importante na obra do autor.

Para Latour, os cientistas devem implementar movimentos persuasivos em duas direções. Por um lado, cabe conquistar a aceitação e o reconhecimento junto à comunidade científica e ao Estado. Por outro lado, cabe convencer a sociedade sobre a necessidade da existência desta atividade. O cientista deve provar que o conhecimento que detém carrega altos índices de benefício social. Assim, o Estado passará a financiar sua atividade e ela terá condições de competir com outras disciplinas, chegando a conquistar o monopólio, tão desejado, de determinado conhecimento. Para que obtenham êxito, estes dois movimentos devem promover alianças políticas e institucionais, fora do laboratório, que garantam sua sobrevivência.

A atividade científica, como querem os *internalistas*, pode ser dividida, entre os que ficam atrás da bancada, olhando no microscópio, lendo e escrevendo e os que ficam na frente da bancada, procurando levantar verbas para a pesquisa ser desenvolvida, participando de reuniões de planejamento e gestão do departamento. Qual

dos dois faz pesquisa? Os *internalistas* responderiam: o primeiro! Latour diria: ambos!

Para apresentar sua visão, ele acompanha o dia a dia de um diretor de laboratório e de um grupo de pesquisadores em um laboratório. Fazendo uma descrição quase antropológica, Latour nos revela que o diretor esteve ocupado em despertar o interesse das fontes financiadoras sobre o trabalho desenvolvido naquele laboratório, enquanto os pesquisadores ficaram trancados no laboratório.

“...ela /a equipe de pesquisadores/ é capaz de se dedicar inteiramente ao trabalho de laboratório porque o chefe está sempre fora, trazendo para dentro recursos e subsídios novos. Quanto mais ela quer só *fazer ciência*, mais caras e mais demoradas se tornam suas experiências, mais o chefe precisa rodar o mundo, explicando a todos que a coisa mais importante do planeta é o trabalho dela” (Latour, 2000:257)

Voltemos à pergunta anterior: Qual dos dois faz pesquisa? A resposta mais comum seria indicar que apenas os que estão atrás da bancada com os olhos e a mente grudados no microscópio. Esta resposta está baseada numa distinção construída ideologicamente entre o interior e o exterior da atividade científica que valoriza o primeiro ambiente em detrimento do segundo.

Os que defendem que a pesquisa faz-se, exclusivamente, dentro dos laboratórios são os *internalistas*. Os que entendem que a atividade científica só sobrevive com a mobilização política, que se faz do lado de fora do laboratório, são os *externalistas*. O divórcio entre essas duas perspectivas de investigação traduz-se em acirrado debate acadêmico.

Latour condena esta dicotomia, ainda hoje existente, entre os historiadores da ciência. No seu entender, existe um movimento recíproco entre quem está dentro do laboratório, trabalhando atrás da bancada, e quem está fora do laboratório, lutando por verbas e por condições materiais de trabalho. Quer dizer, no seu entender, existe uma dupla injunção: tanto de quem está dentro, sobre quem está fora, quanto de quem está fora, sobre quem está dentro. Por exemplo: por vezes, quem

está dentro e acaba de fazer uma descoberta exige que se consigam meios para divulgá-la. Reivindica, por exemplo, passagens de avião para um evento acadêmico, a publicação de um livro ou a elaboração de uma *homepage* na Internet. Por vezes, o movimento assume sentido oposto: quem está fora percebe que há a necessidade de se estimular pesquisas sobre este ou aquele tema ou questão. Ciente disso, quem está fora do laboratório consegue abrir linhas de financiamento para pesquisas naquela área. Com o financiamento na mão ele procura incitar, quem está dentro do laboratório, a iniciar esta investigação.

O fracasso das investidas do agente externo podem repercutir dentro do laboratório. Se ele não obtiver, por exemplo, a verba solicitada, o ambiente dentro do laboratório tende a ser afetado, compelindo os pesquisadores a interromperem ou alterarem seus respectivos projetos de trabalho. Se o agente externo não obtiver reconhecimento da sociedade, dos pares e do Estado, menores são as chances dele conseguir o financiamento pretendido.

Da mesma maneira, muitas vezes o agente externo chega ao laboratório e apresenta demandas sociais capazes de orientar a produção científica daquele laboratório. Então, aquele laboratório também pode funcionar como o laboratório que está à serviço das fontes financiadoras, descobertas pelo agente externo.

O laboratório não funciona, exclusivamente, como uma força dependente das demandas sociais de financiamento e divulgação científica. Muitas vezes ele impõe suas prioridades sobre as fontes financiadoras. O laboratório cria e constrói provas confiáveis, a respeito de um conhecimento. Em seguida ele exige que se consigam verbas e apoio para o desenvolvimento deste projeto. Se os argumentos produzidos por quem está dentro do laboratório forem sólidos, melhores serão as condições de obtenção de reconhecimento social desses cientistas e de suas descobertas. Caso contrário, a possibilidade de se obter financiamento para este laboratório torna-se limitada.

Para Latour:

“A primeira lição que devemos tirar /.../ parece relativamente inócua: a tecnociência tem um lado de dentro porque tem um lado de fora. Mas há uma retroalimentação positiva nessa defi-

nição inócua: quanto maior, mais sólida, mais pura a ciência, maior a distância que os cientistas precisam percorrer lá fora. É por causa dessa retroalimentação que quem entra num laboratório não vê relações públicas, políticos, problemas éticos, lutas de classe, advogados, vê ciência isolada da sociedade. Mas este isolamento existe só porque outros cientistas estão sempre ocupados a recrutar investidores, a interessar e convencer outras pessoas. Os cientistas puros são como filhotes indefesos que ficam no ninho enquanto os adultos se ocupam construindo abrigo e trazendo alimento” (LATOUR, 2000:258).

Os que estão dentro do laboratório, interessados em obter financiamento, incitam o agente externo à mobilização e articulação política e institucional. Estes agentes externos *tendem* a ser mobilizados. Tendem. Da mesma forma, depois que o agente externo consegue uma excelente fonte de financiamento, procura os que ficaram atrás da bancada tentando convencê-los da relevância e da oportunidade de tal projeto. Os que ficaram no laboratório *tendem* a aceitar esta orientação. Tendem.

O relacionamento entre quem está dentro e quem está fora do laboratório é preso por uma complexa e tensa rede de elos de dependência e autoridade.

Para Latour, uma pesquisa sobre o trabalho que se faz no interior do laboratório exige uma abordagem que inclua, simultaneamente, sua dimensão externa e interna. Esta investigação deve abarcar todas as vias de aceitação e reconhecimento de determinado saber, materializadas com a publicação das obras desse cientista, ou desse grupo de cientistas, em revistas, com maior impacto. Esta estratégia é tão importante que há quem defina, hoje em dia, um *índice de impacto* para as revistas acadêmicas dentro de cada área do conhecimento. Esta denominação atesta a importância que a questão da aceitação, e a difusão desse conhecimento, têm para o processo de profissionalização do cientista.

Com isso Latour demole, ao nosso ver, com o que restou da dicotomia entre *internalistas* e *externalistas*. Demole na teoria, pois, na prática a dicotomia continua existindo, como continua a existir a noção convencional de *ser cientista*, misto de maluco e sábio.

Gostaríamos, finalmente, de ressaltar um outro aspecto, pouco enfatizado por Latour: a dimensão histórica do processo de profissionalização do cientista.

Esta dimensão pode ser vista sob dois ângulos. Por um lado, há um momento histórico e social mais geral, que incide, de uma maneira ou de outra, sobre a produção do conhecimento científico. Por exemplo: se o momento é de valorização do papel da ciência, logo, aumentam as possibilidades de se obter financiamento para esta atividade. Se o momento é, por exemplo, de guerra potencial, como o que vivíamos durante a Guerra Fria, a pesquisa e produção bélica passa a ser incentivada. Com o fim da Guerra Fria, este ramo do conhecimento pôde deixar de receber os mesmos incentivos. Por outro lado, a dimensão histórica também pode ser perceptível em relação ao momento que viva determinado conhecimento científico. Por exemplo: durante muitos séculos acreditou-se que a terra era o centro do universo. Este primado foi defendido por filósofos e cientistas ligados à Igreja católica. Quando começaram a descobrir uma nova verdade, que se opunha à essa estabelecida, os ânimos se alteraram provocando reações extremamente violentas, como as que presenciou Galileu e Giordano Bruno, durante o Renascimento. Neste caso, a ameaça que pairava sobre a preservação de determinado conhecimento provocou modificações sociais e ideológicas. No nosso entender, existe uma História Geral que influencia a História de determinada ciência, e existe a história de determinada ciência que pesa sobre a História Geral.

Amparado nas reflexões que acabamos de tecer passemos a recuperar alguns momentos da história de vida e da carreira profissional de Vital Brazil.

Momentos na carreira de Vital Brazil

A análise da trajetória profissional de Vital Brazil, como a dos demais cientistas, não deve ser feita sem que seja recuperada, ainda que brevemente, a genealogia do personagem.

Uma genealogia que começa com o nascimento de Vital Brazil.

Seu pai, José Manoel dos Santos Pereira nasceu e cresceu inconformado com o fato de ter sido filho natural. A indignação de José Manuel justifica-se por sentir-se vítima de preconceito. Pelo que parece, o fato de ter sido filho natural, impediu que ele se beneficiasse do padrão de vida oferecido pelo pai - rico e influente fazendeiro da região de Itajubá, Minas Gerais. Insatisfeito com esta situação, José Manuel resolveu dar a seu filhos sobrenomes que não respeitassem a tradição cultural de perpetuação do nome de família nos herdeiros. Assim, cada filho de José Manuel teve um sobrenome diferente. Nenhum deles herdou, do pai, o sobrenome *Santos Pereira*. Esta postura pode ser identificada, desde o primeiro, dos oito filhos que teve com, sua esposa e prima, Mariana Carolina Pereira de Magalhães. Denominou-o: Vital Brazil Mineiro da Campanha. Este nome se explica pelo fato da criança ter nascido no dia 28 de abril, dia de São Vital, na cidade de Campanha, em Minas Gerais. Os demais filhos acompanharam a mesma lógica. Chamaram-se: Maria Gabriela do Vale do Sapucaí, Iracema Ema do Vale do Sapucaí, Judith Parasita de Caldas, Acácia Sensitiva Indígena de Caldas, Oscar Americano de Caldas, Fileta Camponesa de Caldas e Eunice Peregrina de Caldas (BRAZIL, Lael Vital; 1996:16).

Apesar da condição de filho natural, José Manoel sempre contou, direta ou indiretamente, com o apoio financeiro de seu pai. Quando jovem estudou no Colégio do Caraça e depois chegou a freqüentar a Faculdade de Direito em São Paulo (BRAZIL, Lael Vital; 1996). Vital Brazil recebeu o mesmo apoio. Um dos exemplos, neste sentido, pode ser verificado no momento em que ingressou para a Faculdade de Medicina, no Rio de Janeiro. Para custear seus estudos universitários e arcar com as despesas de sua permanência na capital da República, Vital Brazil precisava de uma fonte de renda. Depois de várias investidas sem sucesso, conseguiu um emprego de escrevente na Secretaria de Polfícia: posição conquistada graças à influência política de seu avô.

Entre as ocupações exercidas por José Manoel consta a de caixeiro viajante e capataz de tropa. Segundo o próprio Vital Brazil, José Manoel gostava de jogos de azar (BRAZIL, 1950). Vital Brazil cresceu viven-

do de favor na casa de parentes ou mesmo dentro de colégios, onde trabalhava para ganhar do que comer. O fato de ter passado uma infância e adolescência instável financeiramente talvez justifique sua opção pela medicina: uma carreira que, naquela época, lhe possibilitaria estabilidade financeira e forte projeção social.

Esta breve genealogia pode ajudar-nos a perceber que a história de vida de um cientista pode ser comparada à de um cidadão comum. Nisso ela não guarda qualquer singularidade. Neste sentido, esta descrição, ainda que sucinta, pode contribuir para desfazer a aura mítica que domina boa parte das biografias de cientistas.

Vital Brazil graduou-se em medicina, com 27 anos de idade, apresentando uma tese sobre “As funções do baço” (1982). Entretanto, do ponto de vista da carreira científica, tudo estava por ser feito. Além da genealogia, o momento histórico mais geral vivido pelo biografado não devem ser negligenciado.

Vital Brazil, por exemplo, nasceu (1865) e concluiu a graduação em Medicina no final do século XIX. Naquela época a produção cafeeira prosperava no Brasil, sobretudo no noroeste do estado de São Paulo. Ela trazia novos braços e esperanças de prosperidade para aquela região. Braços imigrantes da Europa e Japão para a lavoura de café. A expansão cafeeira em São Paulo fez-se de forma extensiva, como havia ocorrido, séculos antes, com a cana de açúcar no nordeste. Esta forma extensiva implicava diretamente no desmatamento. Este grande desmatamento teve como consequência a elevação do número de mortes. Mortes, em grande parte, motivadas por picada de cobra. A ciência não havia apresentado, até o final do século XIX, nenhuma solução para resolver este problema. As soluções existentes provinham do mundo leigo e apresentavam poucas condições de resolver esta questão de saúde pública.

Assim que concluiu a Faculdade de Medicina, Vital Brazil foi contratado pelo Serviço Sanitário de São Paulo. Em 1895 optou pela prática clínica, exercendo-a em Botucatu, no interior de São Paulo. Vital Brazil passou a trabalhar na região por onde expandiam-se as plantações de café. Na oportunidade atendeu muitos pacientes picados por cobras.

Em um de seus textos auto-biográficos, Vital Brazil revela suas impressões sobre as primeiras experiências que viveu com o ofidismo, afirmando:

“Em contato constante com a gente do povo, procurando tomar conhecimento do seu modo simples de viver, de suas idéias, de suas credences, tive a oportunidade de verificar a confiança que depositavam nos *curadores de cobra*, como chamavam os caboclos que tratavam, por meio de raízes, os acidentados por serpentes. Os vegetais preconizados eram numerosos, quase tantos quanto os curadores. Isto levou-me a pensar que talvez houvesse uma substância comum nos vegetais que explicasse a proclamada ação curativa. Resolvi examinar a questão. Montei um pequeno laboratório, acumulando raízes, caules e frutos para o preparo de extratos e tinturas. /.../ Os resultados das primeiras experiências foram negativos para diversos vegetais examinados” (BRAZIL, 1940:X).

A curiosidade investigativa associada à demanda social pela descoberta de um soro anti-peçonhento, somado ao prestígio que tal achado acarretaria, parece ter compelido Vital Brazil a sair de Botucatu, abandonar a clínica e a aceitar o convite de ir trabalhar no “Instituto Bacteriológico de São Paulo”, situado na capital daquela unidade da federação (1897).

Neste caso, queremos ressaltar como o momento histórico mais geral tem condições de interferir na opção pela carreira científica, analisando um exemplo específico. Queremos enfatizar, portanto, como as demandas externas podem orientar certas formações científicas, como foi o caso de Vital Brazil. Sem sermos *externalistas*, gostaríamos de mostrar que as demandas sociais podem conter um peso significativo na opção pela carreira científica.

Naquela mesma época a peste também ameaçava a vida de milhares de pessoas, sobretudo nas regiões portuárias. O soro demorava muito a chegar no Brasil, pois era fabricado na Europa. Dois anos depois de estar trabalhando no “Instituto Bacteriológico de São Paulo”, Vital Brazil recebeu outro convite: chefiar um laboratório, vinculado ao Instituto, situado em uma fazenda longínqua do centro da cidade. Lá ele deveria produzir o soro anti-peçonhento e antipestoso (1899). O local, conhecido como

Butantan, era, na época, absolutamente ermo e inacessível.

Neste caso, queremos enfatizar como a história interna do conhecimento interfere na carreira do cientista. O conhecimento que se tinha sobre o soro antipestoso e antipeçonhento, naquela época, permitia que ele fosse produzido no Brasil. Ao menos esperava-se por tanto. Anos antes esta possibilidade seria inviável. O conhecimento que se tinha a respeito da produção destes soros, impeliu as autoridades a criarem uma instituição para este fim. Ou seja, o movimento foi também de fora para dentro. Foi um movimento do conhecimento para a sociedade e não, apenas, o contrário, como querem muitos *externalistas*.

Vital Brazil passou a desempenhar um papel que modificou substancialmente seu perfil profissional. O desafio que lhe foi colocado era o de transformar esta fazenda em um laboratório produtor de soro antipestoso e antipeçonhento, voltado para o atendimento de uma demanda social sem precedentes. Afinal, o número de imigrantes e de trabalhadores nas lavouras de café crescia de forma nunca antes vista naquela região do país. O laboratório foi criado para tentar resolver dois problemas que afetavam a saúde da população do Estado de São Paulo. A peste e o veneno das picadas de cobra preocupavam os grandes fazendeiros e industriais e matavam camponeses e trabalhadores. A peste atingia, sobretudo, os imigrantes que chegavam ao porto de Santos. O veneno das cobras matavam os camponeses que trabalhavam nas plantações de café no noroeste do estado. Geograficamente, estas duas regiões eram distantes uma da outra. Quando transformadas em um problema para a saúde pública elas passavam a ser vistas de maneira mais próxima.

No dia 24 de fevereiro de 1901, o Presidente Rodrigues Alves transformou este laboratório, no “Instituto Butantan”, que passou a ser dirigido por Vital Brazil.

Esta transformação institucional atesta, por um lado, o interesse do governo com a fabricação do soro antipestoso e antipeçonhento e, por outro, revela o reconhecimento da autoridade científica de Vital Brazil pelos representantes do Estado. Além disso, ela traduz sua habilidade no manejo com a coisa política e institucional. Em cinco

anos, Vital Brazil passou de simples auxiliar de pesquisa a Diretor de um Laboratório vinculado ao Governo de São Paulo. Esta habilidade parece incompatível para quem insiste em desenhar o cientista como alguém desinteressado pela política ou pela vida institucional. Neste sentido, a estreita relação que manteve com Emílio Ribas, diretor, na época, do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo, parece ter sido essencial.

A este respeito Vital Brazil afirma:

“Nessa grave fase da vida em que tudo eram dificuldades, tive a felicidade de contar com o decidido apoio do Governo de São Paulo e de um dos maiores amigos, do grande higienistas Doutor Emílio Ribas, que todo o Brasil conhece e admira. Foi ele quem tudo fez pelo novo Instituto, desde a compra do terreno até a indicação do pessoal, além de prestar-lhe assistência contínua todo o tempo em que ocupou o elevado cargo de diretor do serviço sanitário” (BRAZIL, 1950:342)

Em 1897, Vital Brazil instalou-se com sua família nesta fazenda, começando a trabalhar em um verdadeiro estábulo. Ele não só trabalhava como também morava nesse local. Um ambiente onde nasceram e cresceram os nove filhos que teve com sua primeira esposa – Maria da Conceição Filipina de Magalhães.

Este é outro aspecto que gostaríamos de chamar a atenção. *Ser cientista*, no início do século XX, era viver a ciência! Era viver da ciência! Era viver para a ciência! Morava-se no laboratório. O laboratório era a sua casa. E a sua casa era uma extensão do laboratório. Naquela época, os limites entre a vida privada e a vida científica eram muito tênues. Este é um significado histórico-cultural de *ser cientista*, muito particular ao início do século XX, que não deve ser negligenciado, e que não pode ser observado, por exemplo, nos dias de hoje.

Instalado nesta fazenda, que hoje pertence a um bairro da capital de São Paulo, Vital Brazil começa a tentar produzir os soros antipestosos e antipeçonhentos. No início do século XX predominavam os estudos de Calmette, cientista francês da equipe de Pasteur. A

aproximação com as experiências de Calmette foram assim relatadas por Vital Brazil:

“Por esse tempo, Calmette publicava os primeiros resultados alcançados pela soroterapia antiofídica na Indo-China, com a imunização do cavalo contra o veneno da *Naja*. A leitura de um pequeno resumo desses trabalhos foi a luz, que lançou-me sobre o verdadeiro caminho que me conduziria à verdade” (BRAZIL, 1940:X-XI).

Naquela época, era crescente o interesse francês pelo Oriente, sobretudo com a Índia e a China. Por esta razão, a França empenhou-se com a produção de soros antipestosos, fabricados a partir do veneno de cobras da espécie *Naja*, predominantes naquela região.

Vital Brazil foi um cientista de seu tempo que procurava acompanhar, de perto, o desenvolvimento científico internacional sobre ofidismo. Ciente do estágio em que se encontravam as pesquisas nesta área, resolve mandar trazer da França o soro produzido por Calmette. Ao inocular este soro em animais contaminados com o veneno Bothrópico e Crotálico, produzidos respectivamente pelas cobras das espécies Jararaca e Cascavel, muito existentes no Brasil, Vital Brazil se surpreende: o soro produzido por Calmette não surtia qualquer efeito! Com ensaios e erros, repetidos inúmeras vezes, ele conclui que o soro anti-peçonhento produzido por Calmette deveria corresponder, especificamente, ao veneno da cobra da espécie *Naja*.

Ele conclui que para as cobras existentes no Brasil teria que ser produzido um soro específico. Partindo do mesmo procedimento metodológico, criado pela equipe coordenada por Calmette de produção de soros, Vital Brazil começa a produzir, em 1901, as primeiras ampolas de soro anti-peçonhento voltadas para picadas de Cascavel e Jararaca.

Esta descrição ajuda-nos a compreender, por um lado, como se encontrava o conhecimento científico a respeito da produção do soro anti-peçonhento e, ao mesmo tempo, nos permite acompanhar os procedimentos metodológicos, desenvolvidos pelo cientista, que o auxiliaram a chegar a suas conclusões.

Com apenas 36 anos, Vital Brazil reuniu, no soro antiofídico, o anti-

doto contra o veneno da Jararaca e da Cascavel. Assim, o cidadão não precisaria identificar se a cobra, que o havia picado, era de uma espécie ou de outra. Para qualquer veneno, para a picada de qualquer cobra predominante no Brasil, um único soro seria necessário: o soro antiofídico produzido por Vital Brazil no Instituto Butantan. Quem já foi picado por cobra ou conhece alguém vítima de seu veneno, compreende o significado desta descoberta e pode imaginar o impacto que ela teve.

Assim que se certificou de sua descoberta, Vital Brazil começou a fazer o percurso que Latour assinala em seu trabalho. Ele passou para o outro lado da bancada! Deixou o laboratório de lado e foi implementar estratégias de persuasão sobre a sociedade, a respeito de sua recente invenção. Ele não delegou esta responsabilidade a terceiros. Ele chamou para si esta obrigação. Consciente ou não, ele percebeu que não bastaria ter descoberto e fabricado o soro. Se a sociedade não estivesse convencida da importância e eficácia do soro, este poderia ficar eternamente estocado nas prateleiras, pois não seria consumido.

O primeiro a ser convencido foi seu chefe imediato – Emílio Ribas, diretor do serviço sanitário do estado de São Paulo, representante maior da saúde pública naquela unidade da federação. As palavras de Vital Brazil atestam um segundo passo a ser dado: conquistar a aceitação e o reconhecimento da sociedade científica.

“Em dezembro de 1901 fiz a primeira conferência sobre o ofidismo levada a efeito na Escola de Farmácia de São Paulo. /.../ Essa conferência, acompanhada de demonstrações experimentais, nas quais, pela primeira vez, demonstrei, em público, a eficácia do tratamento específico, teve grande assistência dos médicos, professores e representantes das autoridades e de várias classes sociais, conseguindo, pela repercussão obtida, interessar grande número de pessoas na solução do problema” (BRAZIL, 1940:XII).

O trabalho de persuasão não se encerrou com esta conferência. Em 1903, Vital Brazil apresenta os resultados de sua pesquisa no V Congresso de Medicina e Cirurgia. Ao mesmo tempo, começou a publicar artigos científicos em periódicos especializados.

Kelen (1969) fez minucioso levantamento bibliográfico da obra de

Vital Brazil sobre ofidismo, em anexo a este artigo. Baseado neste levantamento construímos o quadro que se segue.

Produção Acadêmica de Vital Brazil, segundo Kelen(1969)

Ano	RM ¹	DO	BM	IM	AM	MI	BI	OU	Total
1898	1	-	-	-	-	-	-	-	1
1901	4	-	-	-	-	-	-	-	4
1902	1	1	-	-	-	-	-	-	2
1903	2	-	1	-	-	-	-	-	3
1904	1	-	2	-	-	-	-	3	6
1905	1	-	-	3	-	-	-	-	4
1906	1	-	1	-	-	-	-	-	2
1907	5	-	-	-	-	-	-	-	5
1908	-	-	-	-	-	-	-	1	1
1909	5	2	-	5	-	-	-	-	12
1910	2	-	4	-	-	-	-	2	8
1911	1	-	-	-	-	-	-	-	1
1915	-	-	-	-	1	-	-	-	1
1917	-	-	-	-	-	-	-	2	2
1918	-	-	-	-	-	1	-	-	1
1925	-	-	6	-	-	1	-	-	7
1926	-	-	1	-	-	3	-	-	4
1927	-	-	2	-	-	-	-	1	3
1928	-	-	-	-	-	-	-	2	2
1930	-	-	-	-	-	-	-	3	3
1933	-	-	-	-	2	-	-	1	3
1934	-	-	-	-	-	-	2	-	2
1938	-	-	-	-	-	-	1	-	1
1941	-	-	-	-	-	-	-	1	1
1944	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	24	3	17	8	3	5	4	16	80

1 - A legenda no gráfico corresponde aos seguintes periódicos: Revista Médica de São Paulo (RM); Diário Oficial (DO); Brazil Médico (BM); Imprensa Médica de São Paulo (IM); Anais Paulistas de Medicina e Cirurgia (AM); Memórias do Instituto Butantan (MI), Biologia Médica (BI) e diversas outros (OU).

O quadro acima apresenta, quantitativamente, a produção acadêmica de Vital Brazil sobre o ofidismo, ao longo de seus quarenta e quatro anos de atividade científica. Amparados nos dados que ele apresenta, podemos introduzir alguns elementos à nossa análise.

Podemos observar, em primeiro lugar, que sua produção concentra-se em dois periódicos: “Revista Médica de São Paulo” e “Brazil Médico”. Um era lido pelo meio médico de São Paulo, enquanto o outro voltava-se para os integrantes da corporação residentes no Rio de Janeiro.

Além disso, o mesmo quadro nos ajuda a constatar que cinquenta e três dos oitenta artigos, por ele publicados sobre ofidismo, foram escritos até 1918. No ano seguinte, Vital Brazil deixa o Instituto Butantan, vindo residir em Niterói, onde constrói um instituto privado voltado para a pesquisa e produção de soros, vacinas e remédios. Com estas novas responsabilidades, sua produção científica sobre o tema não manteve o mesmo ritmo.

A publicação de artigos em revistas especializadas foi uma das estratégias implementadas por Vital Brazil para convencer os médicos sobre a eficácia do soro recém descoberto e fabricado no Butantan.

O próprio Vital Brazil valorizava este tipo de propaganda. Em um de seus textos autobiográficos afirmou:

“Ao lado dos meios de propaganda oral, encetei a série de publicações sobre o assunto. A primeira conferência foi editada e largamente distribuída. Artigos em que condensava os resultados dos estudos sobre esse tema foram inseridos na *Revista Médica de São Paulo*” (BRAZIL, 1940:XII).

E o que Vital Brazil fez para convencer os fazendeiros? A estratégia utilizada foi a de estimular os fazendeiros a trocar cobras vivas por soro. Com isso, Vital Brazil conseguiu, ao mesmo tempo, distribuir o soro para os que precisassem, desmontar as resistências à adoção do novo sistema curativo e conhecer a variedade biológica brasileira, desenhando um mapa localizando a origem geográfica das espécies no estado de São Paulo. Este mapeamento foi importante para que se tomasse conhecimento da incidência de uma espécie em relação a outra, dentro do Estado de São Paulo.

A persuasão ocorreu, portanto, simultaneamente, na sociedade científi-

ca e na sociedade civil.

Se entrarmos no mérito do conteúdo de alguns destes artigos, poderemos identificar a forma que a persuasão sobre a comunidade científica assumiu.

Em muitos de seus artigos, como em um publicado em 1903, (BRAZIL, 1903) foram reproduzidas algumas cartas enviadas a ele por médicos atestando a eficácia do “soro de Vital Brazil”, como costumavam chamar. Para Vital Brazil, estes comentários tinham “alcance humanitário”, eram “minuciosos, instrutivos” e contribuíam, como ele mesmo dizia, para a “vulgarização do método de tratamento” (BRAZIL, 1903:270).

Os comentários podem ser divididos em quatro partes.

Na primeira parte o médico clínico, que havia atendido o paciente, descreve a altura, peso e idade e a região do corpo em que ele sofreu a mordedura da cobra.

Muitos dos pacientes eram adultos, homens, italianos, “colonos de uma fazenda” que “voltavam a pé da lavoura” ou “estavam cortando lenha ou capim na roça”. Algumas descrições identificavam a espécie de cobra que havia picado o paciente, outras não.

Dentre os relatos consta o seguinte:

“Chama-se Forloti Rinaldo, ser italiano e colono da fazenda Luconia, gozando a melhor saúde antes de ser mordido e que estando a carpir café, fora, no momento em que arrancava um pequeno arbusto, picado na articulação do dedo médio da mão esquerda, por uma cobra que verificou-se ser jararaca da cauda branca, a qual foi morta” (Observação n.º 10, Dr. Manoel Fadigas de Souza, de Barra Bonita, In BRAZIL, 1903:273).

Na segunda parte de cada relato, os médicos clínicos descrevem o tempo que se passou entre a picada e os primeiros socorros recebidos. Além disso, apresentam as condições em que o paciente se encontrava no momento em que o médico, que faz o relato, o atendeu. Um deles foi Dr. Faria Rocha, Chefe da Comissão Sanitária de São José do Rio Pardo, que fez o seguinte comentário:

“Apresso-me em comunicar-lhe que tive um resultado surpreendente com o seu *serum* anti-ofídico. Um desinfetador a pegar um jararacuçu foi mordido por ele no polegar da mão direita, sentindo dores atrozes, pulso acelerado etc. Meia hora depois fiz uma injeção de 20c.c. de *serum* anti-ofídico e não mais voltei a fazer segunda, porque os fenômenos cederam de pronto” (Observação n.º 12, Dr. Faria Rocha, de São José do Rio Pardo, In BRAZIL, 1903:274)

A surpresa em relação ao sucesso do tratamento preconizado por Vital Brazil contrapunha-se ao fracasso das terapias tradicionais apregoadas por *curandeiros*. O Dr. Olímpio Portugal ressalta que o soro produzido em Butantan foi aplicado no paciente sem que lhe tenha sido “dada a ingestão de álcool. /.../ como se faz com frequência”. Já o Dr. Moretz-Sohn lamenta que tenham dado aguardente ao paciente e que tenham lavado as “feridas com petróleo /.../ como é de costume”. A este respeito, o Dr. Avelino Cezar, apresenta o seguinte relato:

“A paciente foi tratada nos dois primeiros dias por um *curandeiro*, o qual vendo agravarem-se mais e mais os sintomas de envenenamento, chamou-me no dia 3” (Observação n.º 18, Dr. Avelino Cezar, de Sarapuí, In BRAZIL, 1903:276)

Assim sendo, os depoimentos reproduzidos por Vital Brazil, neste artigo, insistem em desqualificar os tratamentos leigos, apresentando sua ineficácia diante da ciência.

Esta desqualificação era própria dos médicos no início do século XX e representava uma das estratégias para afirmação de sua autoridade no mercado de serviços de saúde (PEREIRA NETO, 2000).

Além disso, há depoimentos que demonstram a ineficácia de alguns métodos terapêuticos tidos como superados diante das descobertas feitas por Vital Brazil. Este foi o caso da correspondência enviada pelo engenheiro Augusto Fomm, em relação ao atendimento prestado pelo Doutor Pamponet em de Araquá-Mirin.

“Um colono foi picado por uma cobra jararaca, cuja identidade ficou verificada por ter sido ela morta. Três horas depois o Dr. Pamponet injetou no paciente permanganato de potássio. Três horas depois o paciente esvaia-se em sangue, com hemorragias nasas e outras, urinava sangue etc. Chamado novamente, o Dr. Pamponet, a quem eu havia cedido o *serum* que daí trouxe, aplicou no doente o anti-botrópico. Duas horas depois o homem estava são e no dia seguinte já trabalhava, si bem que muito fraco. /.../ Apesar de não ser médico, pelo muito interesse que tomo pelos seus utilíssimos estudos, entendi trazer ao seu conhecimento este fato cuja autenticidade garanto” (Observação n.º 20, Engenheiro Dr. Augusto Fomm, de Araquá-Mirin, In BRAZIL, 1903:277)

Uma terceira parte dos comentários reproduzidos por Vital Brazil expõe a quantidade de soro, o local do corpo em que foi introduzido e as primeiras reações do enfermo. Em geral eram introduzidas 20 centímetros cúbicos entre as costelas pelas costas do paciente.

A descrição encerrava-se com um relato das reações do indivíduo pós aplicação do soro e o tempo que o organismo levou para voltar à normalidade, ou seja, que demorou para o paciente “recomeçar o trabalho”.

Vemos nesta referência ao trabalho a íntima relação que a profilaxia e o tratamento dos pacientes picados por cobras venenosas tinha com o desenvolvimento da atividade cafeeira no interior de estado de São Paulo.

O depoimento do Doutor Marcondes Machado, clínico na cidade de Tatuí, reitera a eficácia do tratamento. Afirma ele:

“A demora de três horas na aplicação do *serum* teve, entretanto, a vantagem de convencer as pessoas que ainda duvidam da eficácia de *vosso serum* (grifo nosso), que ficou considerado o melhor meio de tratamento e o mais científico dentre o grande número de substâncias aconselhadas e empregadas para a cura do envenenamento ofídico”. (Observação n.º 14, Dr. Marcondes Machado, de Tatuí, In BRAZIL, 1903:275)

As felicitações ao cientista e o reconhecimento da eficiência do tratamento por ele descoberto e produzido, divulgado em um artigo de cunho

científico tinham um público certo: a categoria médica. Este artigo poderia servir de estímulo à utilização do soro junto à categoria. Assim, Vital Brazil agia para que o soro não ficasse estocado nas gavetas do Instituto Butantan. Não faltaram elogios às “laboriosas pesquisas e ao louvável empenho” do cientista como ao “descobrimento de remédio tão útil à humanidade” (Observação n.º 19, Conselheiro Dr. Antônio Prado, In BRAZIL, 1903:276).

Sobre os comentários descritos acima, Vital Brazil tece, no mesmo artigo, algumas considerações. Para ele há um grupo de narrativas que não identificam a espécie de cobra e outro em que o soro foi aplicado muitas horas depois da mordedura. No seu entender, estes exemplos não podem servir de critério para julgar-se a eficiência do tratamento.

Vital Brazil conclui suas ponderações afirmando:

“Os demais casos são mais eloqüentes e não admitem dúvidas tanto em relação a gravidade do envenenamento, como em relação a ação específica do *serum*. Para elas chamamos mui especialmente a atenção do nossos colegas” (BRAZIL, 1903:278).

Como acabamos de perceber, Vital Brasil, em sua trajetória, não restringiu suas atividades ao interior do laboratório. Ele ficou dos dois lados da bancada. De um lado, ele fez a descoberta e produziu o soro. De outro, ele partiu para convencer o Estado, a sociedade científica e a sociedade em geral da importância e do significado de sua recente descoberta. As cartas publicadas em seu artigo científico visam, ao nosso ver, ampliar o reconhecimento social da descoberta. A aceitação plena só ocorreu, entretanto, em 1915.

Na oportunidade, Vital Brasil foi aos Estados Unidos participar de um congresso internacional. No caminho de volta, ainda nos Estados Unidos, frustrado com a exígua repercussão de suas descobertas, fora procurado no hotel em que se encontrava. Havia recebido a notícia de que um funcionário do zoológico de Nova York havia sido picado por uma cobra. Agonizante, este funcionário estava à beira da morte! Os soros que a instituição guardava não lhe faziam qualquer efeito. Foi aí que Vital Brazil foi chamado. Ao chegar diante do enfermo, Vital Brazil inoculou o soro con-

tido nas ampolas produzidas no Instituto Butantan. Poucos instantes depois começaram as reações no semblante do indivíduo. Aos poucos ele recuperou os sentidos e a cor normal da pele.

Este fato foi fruto de uma coincidência. Não foi fruto de nenhuma determinação estrutural, nem correspondeu ao desenvolvimento do conhecimento científico sobre o tema. A coincidência de ter ido aos Estados Unidos e, no mesmo momento, ocorrer o acidente que vitimou o funcionário do Zoológico de Nova York, seguido da inoculação do soro produzido no Butantan, levou a descoberta de Vital Brazil para as primeiras páginas do New York Times. Com isso seu trabalho adquiriu reconhecimento internacional!

Em pouco tempo, o Instituto Butantan e seu fundador, Vital Brazil, adquiriam uma notoriedade cada vez maior. Naquela instituição passaram a ser produzidos outros soros como o hemostático, antiescorpiônico e antitoxicogravítico. Neste meio tempo, Arthur Neiva passa a ocupar a direção do serviço sanitário do estado de São Paulo, substituindo Emílio Ribas. O conflito de Arthur Neiva com Carlos Chagas, pela direção da saúde Pública no Brasil, tornou-se ainda mais crescente com a morte de Rodrigues Alves (BENCHIMOL, J. & TEIXEIRA, L. A, 1993). Se Emílio Ribas prestigiava Vital Brazil, concedendo-lhe financiamento e autonomia, Neiva passou a tentar vigiá-lo, restringindo sua liberdade, interferindo na sua gestão frente ao Instituto Butantan. As rivalidades entre Arthur Neiva e Vital Brazil de crescentes, tornaram-se, em 1919, insustentáveis.

Em seus textos auto-biográficos Vital Brazil esquivava-se deste conflito. No entanto, não poupa elogios a Emílio Ribas, Diretor do Serviço Sanitário até 1917:

“Instalado, a título precário, em fins do Governo do Coronel Fernando Prestes (1899), o novo Instituto só teve organização definitiva em 1901, no Governo do Conselheiro Rodrigues Alves, com a nomeação de Vital Brazil para o cargo de Diretor. Não se limitou o Diretor do Serviço Sanitário a criar o novo estabelecimento, deu-lhe tudo quanto poderia dar, prestando-lhe todo o apoio de sua autoridade, todo o auxílio de sua experiência, acompanhando-o, com o maior interesse e carinho em todo o seu desenvolvimento”(BRAZIL, 1936: 8).

Em 1919, o prestígio de Vital Brazil parecia ser maior que o de Artur Neiva. Este queria que Butantan tivesse mais poder que o Instituto Oswaldo Cruz. Vital Brazil parecia ser uma pedra no sapato das pretensões políticas de Neiva.

Prestígio e poder. Estas duas palavras podem parecer estranhas aos historiadores *internalistas*. Elas podem parecer também estranhas para aqueles que entendem a atividade científica como algo totalmente desvinculado do mundo dos homens, onde as disputas por prestígio e poder se dão em vários níveis, cotidianamente. Este não é o ponto de vista de Latour. Para ele, muitas vezes as modificações institucionais no meio científico são expressão de competições e rivalidades entre cientistas. Como nos indica Latour, a arena científica não é pacífica! Ela é carregada de disputas e rivalidades. Disputas e rivalidades: por vezes tênues, por vezes acirradas. Por vezes camufladas, por vezes explícitas. Rivalidades por verdades. Disputas por teorias e por espaços institucionais. Por prestígio e autoridade no campo científico e fora dele.

Estas disputas e rivalidades tiraram Vital Brazil do Instituto Butantan, em São Paulo, e o levaram para Niterói, onde construiu um instituto com seu próprio nome.

Esta disputa com Arthur Neiva foi camuflada por seu protagonista e por muitos que procuraram re-escrever este momento de sua carreira científica. Houssay, por exemplo, entende que a ida de Vital Brazil para Niterói, em 1919, deu-se “*em consequência da aposentadoria*” (ou *following his retirement*). Houssay não deixa de ter razão, Vital Brazil solicitou sua aposentadoria para formalizar sua saída do cargo. Jandira Oliveira (1980/1981), realizando esforço biográfico semelhante, explica a saída de Vital Brazil do Instituto Butantan da seguinte forma:

“Devido a desentendimentos relacionados com a orientação do serviço sanitário do Estado de São Paulo, Vital Brazil retirou-se do Instituto e foi para Niterói (Rio de Janeiro) onde fundou o Instituto Vital Brazil” (Oliveira, Jandira L. 1980/1981:26)

Houssay divulgou uma visão do ocorrido que afasta da cena científica a controvérsia política e a luta pelo poder institucional. Na

descrição feita por Oliveira, os desentendimentos foram mencionados, mas não foram qualificados. Os dois artigos foram publicados no periódico oficial do Instituto Butantan. Esta razão talvez explique o silêncio dos autores sobre a questão.

Oswaldo Vital Brazil, um dos filhos do cientista, descreveu a disputa entre seu pai e Artur Neiva, da seguinte forma:

“Em 1919, Vital Brazil que, desde a saída em 1917 do eminente higienista Emílio Ribas da Direção do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo, vinha aborrecendo-se com o comportamento de seu sucessor em relação ao Instituto Butantan, comportamento caracterizado por impertinentes e crescentes ingerências em problemas administrativos do Instituto, resolveu em 1919, deixar sua direção e fundar outro em que pudesse, com tranqüilidade, continuar a prestar seus serviços ao Brasil no âmbito de soros e vacinas e outros produtos biológicos” (BRAZIL, Oswaldo Vital; 1989:1)

Cabe ressaltar que o nome de Artur Neiva não foi sequer mencionado pelo filho de Vital Brazil, enquanto que o de Emílio Ribas foi lembrado como de um *eminente higienista*.

Menos que aprofundar a disputa que deu origem à saída de Vital Brazil de Butantan importa ressaltar, mais uma vez, as disputas que caracterizam o meio científico.

Um outro ponto merece destaque nesta questão da saída de Vital Brazil de São Paulo.

Vital Brazil sai do Instituto Butantan trazendo consigo o respeito da comunidade científica a seu trabalho e o reconhecimento da sociedade à sua descoberta. Com este capital simbólico e cultural constrói um instituto privado, com as mesmas finalidades a instituição pública, que dirigiu durante quase vinte anos.

Agindo assim, Vital Brazil acompanhou a tradição presente na carreira profissional de outros cientistas, identificada no livro de Benchimol & Teixeira (1993) e ressaltada na resenha, sobre esta obra, feita por Figueirôa (1993).

“O capítulo 8 /do livro de Benchimol & Teixeira (1993)/ discute uma problemática de extrema atualidade: a intrincada relação entre o público e o privado na esfera da saúde; sob a ótica dos cientistas que embora funcionários públicos, valiam-se do prestígio de suas instituições para auferirem lucros como empresários privados, e assim complementarem seus vencimentos mais minúsculos a cada dia” (Figueirôa, 1993:105/106).

Vital Brazil partiu levando três pesquisadores que estiveram com ele desde o início. Um deles era Otávio de Moraes Veiga, irmão de Raul Veiga - Presidente do Estado do Rio de Janeiro. Vital Brazil, apesar de convidado, não aceitou ir para o Instituto Oswaldo Cruz. Esta recusa pode ser explicada pelo fato de não querer mais aproximar-se dos reais e virtuais aliados, ou mesmo concorrentes, de Artur Neiva.

Aproveitando-se da condição familiar de seu auxiliar de pesquisa, Vital Brazil muda-se para Niterói, onde constrói o Instituto Vital Brazil, em terreno doado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro. Em contrapartida, o novo Instituto deveria prestar serviços de saúde pública à população fluminense. Vital Brazil coloca seu próprio nome no instituto que ele mesmo funda. Um instituto privado, fabricando produtos veterinários, biológicos (soros e vacinas) e farmacêuticos. Um Instituto privado com um perfil de centro de pesquisa. Ele forneceu bolsas de pesquisa para estudantes e editou três revistas científicas especializadas a saber: “Archivos do Instituto Vital Brazil” (1923/1927), “Boletim do Instituto Vital Brazil” (1927/1945) e “Biologia Médica” (1934/1939 e de 1942 a 1946). Além disso, dispunha de uma biblioteca equipada. Sob sua direção, o Instituto prosperou muito tanto do ponto de vista científico quanto do industrial. O Instituto Vital Brazil chegou a produzir soros, vacinas e produtos farmacêuticos para outras unidades da federação.

Em outro trecho Houssay trata da criação do Instituto Vital Brazil afirmando:

“Chamado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, ele fundou em 1919, em Niterói, o Instituto de Higiene, Soroterapia e

Veterinária, que recebeu seu nome e onde seus filhos trabalharam com ele” (HOUSSAY, 1966:XIV).

Se a idéia de *chamamento* presente nas palavras de Houssay dilui o sentido maior da articulação política e pessoal que estava inscrita nesta mudança para Niterói, a menção aos filhos de Vital Brazil merece destaque.

Em 1913, ainda em Butantan, faleceram a mãe e a esposa do cientista. Vital Brazil passou a contar com o apoio de uma de suas irmãs para criar os nove filhos que teve com Maria da Conceição Filipina de Magalhães. Para Niterói trouxe toda a família e constituiu outra. Na oportunidade, Vital Brazil tinha cinqüenta e quatro anos. Casou-se com Dinah Carneiro Viana que tinha, apenas, vinte e quatro anos. Com dona Dinah teve outros nove filhos. Muitos trabalharam, alguns nasceram e outros cresceram no Instituto Vital Brazil. A estrutura familiar foi uma marca desta indústria que se constituía no início dos anos 1920, em Niterói.

Em 1937 começaram as obras para a construção da atual sede do Instituto, inaugurada em 1943. A construção da nova sede, bem como o papel que desempenhou à frente da direção do Instituto, atestam a capacidade que Vital Brazil tinha para captar e administrar recursos públicos e privados. Ele já havia demonstrado esta capacidade no momento em que dirigiu ao Instituto Butantan.

Sua produção científica foi reduzida. Amparado-se na informações contidas no levantamento feito por Kelen (1969), podemos constatar que, entre 1918 e 1925, Vital Brazil não publicou qualquer artigo. A mudança de instituição e de estado deve ter interferido em seu ritmo de trabalho. Entre 1925 e 1944 publicou vinte e sete dos oitenta artigos que integram o conjunto de sua obra sobre ofidismo.

Sua atividade parece mesmo ter se voltado para a gestão política e empresarial do Instituto Vital Brazil.

No dia 11 de setembro de 1943, quando da inauguração da nova e atual sede do Instituto, Vital Brazil fez um discurso em que dizia:

“O nosso Instituto modelou-se pelos grandes Institutos dos Estados Unidos, onde estabelecimentos dessa ordem são todos de iniciativa particular, limitando-se os oficiais, à função fiscalizadora, ao fornecimento de uma ou outra vacina reclamada pela defesa sanitária e soros padrões, produtos estes distribuídos gratuitamente. Tudo obedece ao princípio de que o Estado não deve assumir o

caráter industrial, estabelecendo concorrência com empresas de natureza privada. Esta se exerce tão bem e tão a fundo que os produtos americanos saídos de seus numerosos laboratórios são os melhores e mais acreditados do mundo” (BRAZIL, 1950.a:586)

Em 1943 o país vivia a Ditadura do Estado Novo sob o comando de Getúlio Vargas. Um dos temas que estava na ordem do dia era o lugar e o papel do Estado na coisa pública, sobretudo na área dos serviços, como a produção de vacinas e produtos farmacêuticos.

Na solenidade de inauguração estava presente o Presidente Vargas. Sua presença não inibiu o conteúdo do pronunciamento de Vital Brazil. Na verdade, o Vital Brazil de Niterói deixou de ser cientista para ser empresário da saúde. Com seu falecimento, em 1950, a direção do Instituto passou às mãos de sua segunda esposa Dinah Carneiro Vianna. Naquela época, expandiam-se as indústrias multinacionais de medicamentos pelo mundo, em busca de mercados consumidores para seus produtos. Os tais *melhores e mais acreditados laboratórios do mundo*, sobretudo, *os Institutos dos Estados Unidos*, mencionados por Vital Brazil no discurso de 1943, passaram a dominar o mercado de produtos farmacêuticos no Brasil. Esta dominação levou à incorporação ou à falência muitas empresas nacionais, entre as quais o próprio Instituto Vital Brazil. Em 1957 Dona Dinah não viu outra alternativa senão vender a empresa ao Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Considerações Finais

Como acabamos de verificar, a proposta metodológica de Latour é uma reação *“tanto às análises que atribuem um lugar especial ao conhecimento científico /.../ quanto aos críticos desta postura que /.../ acabam por não atentar para a prática de pesquisa como ela é produzida atualmente”* (Hochman,1994:214).

Neste artigo procuramos desenvolver a análise da carreira profissional de um cientista amparados nas referências sugeridas por Latour.

Uma carreira singular que, no entanto, pode oferecer-nos elementos

para uma reflexão mais ampla sobre a formação do cientista.

Inicialmente gostaríamos de fazer uma ressalva sobre como percebemos a história de vida de cientistas. Ao recuperar alguns elementos presentes na genealogia de Vital Brazil visávamos desmistificar sua história de vida. Ao ressaltar a dimensão do acaso e dos relacionamentos interpessoais, quando do incidente em Nova York com o funcionário do Zoológico, e quando da escolha por Niterói, queríamos apenas assinalar que estas são dimensões humanas que não devem ser desprezadas em nome de análises mais amplas. Até então, a tradição predominante entre os memorialistas que se esforçam em recuperar a história dos cientistas ou mitificam o personagem ou retiram de suas abordagens qualquer ênfase à singularidade do indivíduo.

Um segundo aspecto refere-se à polêmica entre *internalistas* e *externalistas* e ao peso desempenhado pelo momento histórico na opção pela carreira profissional. Neste artigo, tentamos mostrar como a sociedade, mais geral, influiu nesta escolha e no desenvolvimento científico dela decorrente. No Brasil, do final do século XIX e início do século XX, o combate ao ofidismo traduzia uma das preocupações das autoridades públicas e empresariais. O número de óbitos fazia com que o ofidismo se transformasse em um problema de saúde pública. A opção de Vital Brazil pela carreira científica, nesta área específica do conhecimento, deve-se, em parte, a este interesse conjuntural. A descoberta e a produção do soro antiofídico foi, em parte, uma decorrência deste interesse. Mas não foi só uma pressão exercida da sociedade sobre o laboratório. O estágio em que se encontrava o desenvolvimento científico sobre soros, não deve ser negligenciado. Neste caso, o conhecimento acumulado por Calmette serviu de base para a invenção e produção de um soro específico para o veneno das cobras Jararaca e Cascavel, predominantes no solo brasileiro. Daí origina-se uma pressão vinda de dentro do laboratório em direção à sociedade, como o verificado através das diversas estratégias de persuasão implementadas.

Neste artigo, esforçamo-nos por analisar uma maneira específica de *ser cientista* muito própria do início do século XX, mas que guarda algumas semelhanças com a situação que vivemos nos dias de hoje.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, M. L. (1993) - "A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. *Boletim Bibliográfico de Ciências Sociais* (BIB), número 36, p. 3-30
- BENCHIMOL, J. & TEIXEIRA L. A (1993) - *Cobras, Lagartos e outros bichos: Uma História comparada dos Institutos Oswaldo Cruz e Butantan*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BRAZIL, Vital (1903) – "Contribuição ao estudo do veneno ofídico pelo Dr. Vital Brazil. III Tratamento das Mordeduras de Cobras" In: *Revista Médica de São Paulo* Número 13, Volume 15. p. 265-278.
- BRAZIL, Vital (1936) – "Emílio Ribas" in *Archivos de Hygiene e Saúde Pública*. Ano I, Número 1, p. 7-12.
- BRAZIL, Vital (1940) – "Recordando..." In: *Memórias do Instituto Butantan*. Tomo XIV. São Paulo: Editora do Instituto Butantan.
- BRAZIL, Vital (1950) – "Autobiografia de Vital Brazil" In: *Anais Paulistas de Medicina e Cirurgia*, Volume LV, número 5. São Paulo. 581-584.
- BRAZIL, Vital (1950.a) – "História de uma Instituição", In: *Anais Paulistas de Medicina e Cirurgia*, Volume LV, número 5. São Paulo. 585-595.
- BRAZIL, Lael Vital (1996) – *Vital Brazil Mineiro da Campanha. Uma genealogia brasileira*. Rio de Janeiro.
- BRAZIL, Oswaldo Vital (1989) – *Contribuição para a História da Ciência no Brasil*. Campanha: Casa de Vital Brazil
- BRITTO, Nara (1995) – *Oswaldo Cruz. A construção de um mito na ciência brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz..
- FIGUEIRÔA, Sílvia (1993) – "Cobras, Lagartos e outros bichos: Uma História comparada dos Institutos Oswaldo Cruz e Butantan. Notícias e Resenhas". In: *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência*, número 10, p. 105-107.
- HOCMAM, GILBERTO (1994) – "A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina", In: *Filosofia, História e Sociologia das Ciências. Abordagens Contemporâneas*. V. Portocarrero (org.) pp. 199-232. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- HOUSSAY, B. (1966) – "Transcendence of Vital Brazil's work", In: *Memórias do Instituto Butantan. Simpósio Internacional*. Volume XXXIII, Fascículo 1, p. XIII-XVI.

- KELEN, Eva (1969) – “Bibliografia dos Trabalhos do Dr. Vital Brazil (28-4-1865/8-5-1950)” In: *Memórias do Instituto Butantan*. Volume XXXIV, p. 1-7.
- LATOUR, Bruno (2000) – *Ciência em Ação. Como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora*. São Paulo: Editora Unesp.
- OLIVEIRA, Jandira. (1980/1981) – “Cronologia do Instituto Vital Brazil (1888-1981)”; In: *Memórias do Instituto Butantan*. Volume XXXIV, p. 11-79.
- PEREIRA NETO, André (1997) – “Tornar-se cientista: o ponto de vista de Bruno Latour”. *Cadernos de Saúde Pública*. 13(1) 109-118. Rio de Janeiro.
- PEREIRA NETO, André (2000) – “Identidades profissionais médicas em disputa: Congresso Nacional dos Práticos, Brasil (1922)”. *Cadernos de Saúde Pública*. 16(2) 399-409. Rio de Janeiro.

Anexo 1

Relação da obra científica de Vital Brazil sobre Ofidismo, segundo Kelen (1969).

BRAZIL, V. (1898) – “Estudos experimentais sobre o preparado denominado salva-vidas, preconizado contra mordeduras de cobras e outros animais venenosos”, *Revista Médica de S. Paulo*, 1: 139-141,.

BRAZIL, V. (1901) – “Resposta ao Dr. Mamede Rocha”, *Revista Médica de S. Paulo*, 4: 449,.

BRAZIL, V. (1901) – “Contribuição ao estudo do veneno ofídico”; I. Espécies venenosas brasileiras. Mortalidade por mordeduras de cobras, *Revista Médica de S. Paulo*, 4: 255-260, Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 1-12 (1901-1917), 1918.

BRAZIL, V. (1901) – “Contribuição ao estudo do veneno ofídico”; II. O veneno de algumas espécies brasileiras, *Revista Médica de S. Paulo* 4: 296-300, Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 12-20 (1901-1917), 1918.

BRAZIL, V. (1901) – “Contribuição ao estudo do veneno ofídico”; III. Tratamento das mordeduras de cobras, *Revista Médica de S. Paulo*, 4: 375-380, Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 20-30 (1901-1917), 1918.

BRAZIL, V. (1902) – “Do envenenamento ofídico e seu tratamento”. Conferência

- em 1-12-1901 na escola de farmácia S. Paulo, Typ. *Diário Oficial*, pp. 3-29. Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 31-35 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. (?) – “Envenenamento ofídico e seu tratamento”. Resumo da conferência em 20-9-1902 na Escola Polytechnica de S. Paulo, em: “Trabalhos sobre ofiologia pelo Dr. Vital Brazil”, 1900-1925, *Diário Oficial*, S. Paulo.
- BRAZIL, V. (?) – Resumo das experiências sobre o veneno crotálico e bothropico realizadas em 18 e 20-9-1902 na Escola Polytechnica de S. Paulo, em: “Trabalhos sobre ofiologia pelo Dr. Vital Brazil”, 1900-1925, *Diário Oficial*, S. Paulo.
- BRAZIL, V. (1902) – “Contribuição ao estudo do veneno ofídico; III. Tratamento das mordeduras de cobra”, *Revista Médica de S. Paulo*, 5: 22-25.
- BRAZIL, V. (1903) – “Contribuição ao estudo do veneno ofídico; III. Tratamento das mordeduras de cobra”, *Revista Médica de S. Paulo*, 6: 265-278.
- BRAZIL, V. (1903) – “Appareil compressif du caillot pour augmenter la production du sérum”, *Revista Médica de S. Paulo*, 6: 476-477.
- BRAZIL, V. (1903) – “Serum anti-ofídico”, *Brazil-Médico*, 17: 384-385. Ibid: J.A.M.A., 41: 504, 1903.
- BRAZIL, V. (1904) – “Serum anti-ofídico”, *Quinto Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia* (Rio de Janeiro, 16-6 a 2-7, 1903), Typ. Besnard frères. Rio de Janeiro, Vol. I, pp. 198-201.
- BRAZIL, V. (1904) – “Da Serumterapia no envenenamento ofídico”, *Quinto Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia* (Rio de Janeiro, 16-6 a 2-7, 1903), Typ. Besnard frères. Rio de Janeiro, Vol. II, pp. 145-169.
- BRAZIL, V. (1904) – *Contribution à l'étude de l'intoxication d'origine ophidienne*, Paris, Maloine ed.,.
- BRAZIL, V. (1904) – “Contribuição ao estudo do ofidismo”. Typ. *Porto Medico*, Porto, , pp. 3-25.
- BRAZIL, V. (1904) – “Da Serumterapia no envenenamento ofidico”. *Brazil-Medico*. 18: 21-31.
- BRAZIL, V. (1904) – “Da Serumterapia no envenenamento ofídico”. *Brazil-Medico*. 18: 31-38.
- BRAZIL, V. (1904) – “Sobre um novo tratamento organo-terápico do ofidismo do Dr. Ernst von Bassewitz”, *Revista Médica de S. Paulo*, 7: 25-26. .
- BRAZIL, V. (1905) – “A propósito de uma observação do Dr. Z. de Alvarenga sobre

- o emprego do soro anti-ofídico”, *Revista Médica de S. Paulo*, 8: 150-152.
- BRAZIL, V. (1905) – “Contribuição ao estudo do ofidismo”; I e II, *Imprensa Médica de São Paulo*, 13: 241-247,.
- BRAZIL, V. (1905) – “Contribuição ao estudo do ofidismo”; III, *Imprensa Médica de São Paulo*, 13: 261-268,.
- BRAZIL, V. (1905) – “Contribuição ao estudo do ofidismo (conclusão)”, *Imprensa Médica de São Paulo*, 13: 281-287.
- BRAZIL, V. (1906) – “O ofidismo no Brasil”, *Brazil-Médico*, 20: 7-8.
- BRAZIL, V. (1906) – “Tratamento da mordedura de cobra pelos seruns específicos preparados no instituto Serumterápico do Estado”, *Revista Médica de São Paulo*, 9: 408-412,.
- BRAZIL, V. (1907) – “A serumterapia do ofidismo em relação à distribuição geográfica das serpentes. Espécies venenosas americanas”. *Revista Médica de São Paulo*, 10 :196-201. Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 109-117 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. (1907) – “Das globulinas e serinas dos seruns anti-tóxicos”, *Revista Médica de São Paulo*, 10:368-373. Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 137-148 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. (1907) – “Contribuição ao estudo do envenenamento pela picada do escorpião e seu tratamento”, *Revista Médica de São Paulo*, 10: 385-390, 1907. Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 69-81 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. (1907) – “Dosagem do valor anti-tóxico dos seruns anti-peçonhentos”, *Revista Médica de São Paulo*, 10: 457-462. Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 121-133 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. (1907) – “Do anidrido carbônico como meio conservador dos séruns e das toxinas”, *Revista Médica de São Paulo*, 471-473.
- BRAZIL, V. (1908) – “Dosagem do valor anti-tóxico dos seruns anti-peçonhentos”, *Tribuna Médica* (Rio), 14: 39-44,.
- BRAZIL, V. (1909) – “As cobras venenosas e o tratamento específico do ofidismo”, *Imprensa Médica de São Paulo*, 17: 17-21.
- BRAZIL, V. (1909) – “As cobras venenosas e o tratamento específico do ofidismo”, *Imprensa Médica de São Paulo*, 17: 35-44.
- BRAZIL, V. (1909) – “As cobras venenosas e o tratamento específico do ofidismo”, *Imprensa Médica de São Paulo*, 17: 52-58.

- BRAZIL, V. (1909) – “As cobras venenosas e o tratamento específico do ofidismo”, *Imprensa Médica de São Paulo*, 17: 65-71.
- BRAZIL, V. (1909) – “As cobras venenosas e o tratamento específico do ofidismo”, *Imprensa Médica de São Paulo*, 17: 87-93.
- BRAZIL, V. (1909) – “Dosagem do valor anti-tóxico dos seres anti-peçonhentos”. (Memória apresentada ao VI Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia), Typ. *Diário Oficial. S. Paulo*, 21 pp.
- BRAZIL, V. (1909) – “Das globulinas e serinas dos seruns anti-tóxicos”. (Memória apresentada ao VI Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia), Typ. *Diário Oficial*, S. Paulo, 20 pp.
- BRAZIL, V. (1909) – “Serumterapia anti-ofídica”, *Revista Médica de São Paulo*, 12: 293-307. Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 197-229 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. e PESTANA B. R. (1909) – “Nova contribuição ao estudo do envenenamento ofídico”; I, II, III, IV, *Revista Médica de São Paulo*, 12: 375-379. Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 151-160 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. e PESTANA B. R. (1909) – “Nova contribuição ao estudo do envenenamento ofídico; V. Ação fisiológica”, *Revista Médica de São Paulo*, 12: 415-425. Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 160-183 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. e PESTANA B. R. (1909) – “Nova contribuição ao estudo do envenenamento ofídico; VI. Ação Coagulante”, *Revista Médica de São Paulo*, 12: 439-442. Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 183-189 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. e PESTANA B. R. (1909) – “Nova contribuição ao estudo do envenenamento ofídico; VII. Ação proteolítica”, *Revista Médica de São Paulo*, 12: 442-444. Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 189-193 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. e PESTANA B. R. (1910) – “Nova contribuição ao estudo do envenenamento ofídico; VIII. Hemólise”, *Revista Médica de São Paulo*, 13: 61-64.
- BRAZIL, V. e PESTANA B. R. (1910) – “Nova contribuição ao estudo do envenenamento ofídico; IX. Ação neutralizante e precipitante específicas dos seruns anti-peçonhentos sobre os venenos”, *Revista Médica de São Paulo*, 13: 161-164.
- BRAZIL, V. (1910) – “Serumterapia anti-ofídica”, *Tribuna Médica*, (Rio) 16: 9-12.

- BRAZIL, V. (1910) – “Serumterapia anti-ofídica”, *Brazil-Médico*, (Rio) 24: 353-357.
- BRAZIL, V. (1910) – “Serumterapia anti-ofídica”, *Brazil-Médico*, (Rio) 24: 363-365.
- BRAZIL, V. (1910) – “Serumterapia anti-ofídica”, *Brazil-Médico*, (Rio) 24: 373-376.
- BRAZIL, V. (1910) – “Serumterapia anti-ofídica”, *Brazil-Médico*, (Rio) 24: 383-386.
- BRAZIL, V. (1910) – “*Rachidelus brazili*: espécie ophiófaga. Seu papel na destruição das cobras venenosas”, *Revista da Sociedade Científica de São Paulo*, 5: 1-5.
- BRAZIL, V. (1911) – “Terapêutica do ofidismo”, *Revista Médica de São Paulo*, 14: 164-174.
- BRAZIL, V. (1911) – *A defesa contra o ophidismo*, Pocai & Weiss, S. Paulo, 152 pp.
- BRAZIL, V. (1911) – *La défense contre l'ophidisme*, Pocai & Weiss, S. Paulo, 1.º ed., 181 pp.
- BRAZIL, V. (1914) – *La défense contre l'Ophidisme* (trad. franc. do Dr. J. Maibon), Pocai & Weiss, & Co., S. Paulo, 2.º ed., 319 pp.
- BRAZIL, V. (1915) – “Tratamento da epilepsia”, *Anais Paulistas de Medicina e Cirurgia*, 5: 321-330.
- BRAZIL, V. (1917) – “Das pseudo-globulinas específicas dos soros (anti-toxinas). Seu preparo e seu emprego em terapêutica”, *1.º Congresso Paulista de Medicina*, S. Paulo (1916), 2: 255-267. . Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 351-366 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. (1917) – “Duração da atividade anti-tóxica dos soros”. *1.º Congresso Paulista de Medicina*, S. Paulo (1916), 2: 215-225. Ibid: Coletânea de trabalhos do Instituto Butantan, 1: 297-309 (1901-1917), 1918.
- BRAZIL, V. (1918) – “Soro anti-escorpiônico”, *Memórias do Instituto Butantan*, 1: 47-52, 1918.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1925) – “Contribuição ao estudo do veneno das aranhas. Aranhas inimigas das serpentes. Gênero *Grammostola*”, *Brazil-Médico*, 39 (1.º s.): 47-51.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1925) – “Contribuição ao estudo do veneno das glândulas das serpentes aglyphas”, *Brazil-Médico*, 39 (1.º s.): 95-98. Ibid: Anais Paulistas de Medicina e Cirurgia, 60: 463-470, 1950.

- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1925) – “Contribuição ao estudo do veneno de Batrachios do gênero Bufo”, *Brazil-Médico*, 39 (1.º s.): 175-180. Ibid: Anais Paulistas de Medicina E Cirurgia, 60: 525-553, 1950.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1925) – “Contribuição ao estudo do veneno das aranhas”. *Brazil-Médico*, 39 (2.º s.): 131-133.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1925) – “Contribuição ao estudo do veneno das aranhas. Imunização por via intradérmica e por via subcutânea. Soro anti-ctenus. Método de dosagem e primeira aplicação no homem”, *Brazil-Médico*, 39 (2.º s.): 224-227. Ibid: Anais Paulistas de Medicina E Cirurgia, 60: 555-563, 1950.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1925) – “Contribuição ao estudo do veneno das aranhas. Soro contra o veneno da *Lycosa raptoria*. Método de dosagem”, *Brazil-Médico*, 39 (2.º s.): 249-251. Ibid: Anais Paulistas de Medicina E Cirurgia, 60: 473-479, 1950.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1925) – “Contribuição ao estudo do veneno das aranhas”, *Memórias do Instituto Butantan*, 2: 5-77.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1926) – “Contribuição ao estudo do veneno dos batrachios”, *Memórias do Instituto Butantan*, 3: 7-70.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1926) – “Contribuição ao estudo do veneno das aranhas” (Segunda memória), *Memórias do Instituto Butantan*, 3: 243-299.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1926) – “Contribuição ao estudo das glândulas das serpentes aglyphas”, *Memórias do Instituto Butantan*, 3: 301-325.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1926) – “Contribuição ao estudo da coagulação e da proteolyse; I. Ação coagulante e proteolytica dos venenos”, *Brazil-Médico*, 40 (1.º s.): 239-243.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1926) – “Contribuição ao estudo da coagulação; II. Ação coagulante dos soros normais e coagulabilidade dos plasmas correspondentes na série animal”, *Boletim do Instituto Brasileiro de Ciências*, 2: 195-213.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1927) – “Contribuição ao estudo da coagulação; III. Modificação do plasma e do soro sob a influência do processo de imunização”, *Revista de Biologia e Higiene de São Paulo*, 1: 5-16.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1927) – “A coagulação sanguínea”, *Brazil-Médico*, 41: 1247-1252.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1927) – “Imunidade anti-tóxica experimental por via oral e por via nasal.”, *Brazil-Médico*, 41: 1311-1318. Ibid: Anais Paulistas de Medicina e Cirurgia. 60: 565-579, 1950.

- BRAZIL, V. et VELLARD, J. (1928) – “Action coagulante et anticoagulante des venins”, *Annales de l’Institute Pasteur*, 42: 403-451. Ibid: *Anais Paulistas de Medicina E Cirurgia* 60: 481-523, 1950.
- BRAZIL, V. et VELLARD, J. (1928) – “Action coagulante et anticoagulante des sérums. Coagulabilité des plasmas normaux”, *Annales de l’Institute Pasteur*, 42: 907-944.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1930) – “Das Gift der brasilianischen Spinnen”, *Seuchenbekämpfung*, 7: 12-22.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1930) – “Das Gift der brasilianischen Spinnen”, *Seuchenbekämpfung*, 7: 96-111.
- BRAZIL, V. e VELLARD, J. (1930) – “Das Gift der brasilianischen Spinnen”, *Seuchenbekämpfung*, 7: 158-176.
- BRAZIL, V. e BRAZIL FILHO, V. (1933) – “Do envenenamento elapineo em confronto com o choque anafilático”, *Anais Paulistas de Medicina e Cirurgia*, 25: 185-210.
- BRAZIL, V. e BRAZIL FILHO, V. (1933) – “Do envenenamento elapineo em confronto com o choque anafilático”, *Anais Paulistas de Medicina e Cirurgia*, 25: 295-332.
- BRAZIL, V. e BRAZIL FILHO, V. (1933) – “Do envenenamento elapineo em confronto com o choque anafilático”, *Boletim do Instituto Vital Brazil*, 15: 3-49. Ibid: *Anais Paulistas de Medicina e Cirurgia*, 60: 411-461, 1950.
- BRAZIL, V. (1934) – “Do emprego da peçonha em terapêutica”, *Biologia Medica*, (1): 7-21. Ibid: *Anais Paulistas de Medicina E Cirurgia*, 60: 389-400, 1950.
- BRAZIL, V. (1934) – “Do emprego da peçonha em terapêutica”, *Biologia Medica*, (2): 50-62. Ibid: *Anais Paulistas de Medicina E Cirurgia*, 60: 400-408, 1950.
- BRAZIL, V. (1938) – “Contribuição ao estudo do ofidismo”, *Biologia Medica*, (13): 3-27.
- BRAZIL, V. (1941) – “Considerações gerais sobre a biologia dos animais peçonhentos”, *Proc. VIIIth American Scientific Congress* (Washington, 1940), Vol. III, Department of State, Washington, pp. 311-322.
- BRAZIL, V. (1944) – “Considerações gerais sobre a biologia dos animais peçonhentos”, *Biologia Médica*, 7(15): 3.’

Profissão Acadêmica: Especificidades e Perspectivas

A PROFISSÃO ACADÊMICA NO BRASIL: CONDIÇÕES ATUAIS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

ELIZABETH BALBACHEVSKY

Dentre as muitas questões colocadas para o debate sobre a profissão acadêmica, uma é crucial e permanece em aberto: é possível e, principalmente, significativo, falar dos professores de ensino superior como membros de uma única profissão, ou a fragmentação interna desse grupo alcançou tal nível de desenvolvimento que na verdade estaríamos lidando com uma multiplicidade de profissões, definidas por cada disciplina ou contexto institucional que compõe o espectro da academia?

De fato, o mais evidente motivo para a fragmentação da profissão está na sua estrutura disciplinar. Diferentes disciplinas engendram culturas diversas. A crescente tendência à especialização das atividades acadêmicas aumenta a distância que separa o universo de preocupações e motivações de profissionais oriundos de diferentes campos do conhecimento.

Mas estruturas organizacionais também são outro fator importante para a diferenciação dos profissionais da academia em todos os países. Diferentes contextos influenciam de diversas formas o trabalho e a auto-identidade desses profissionais, condicionam sua visão de mundo e impõem limites para as suas aspirações profissionais. É nessa última dimensão que vamos concentrar nossa análise. Nosso objetivo é avaliar até que ponto o ambiente produzido pela institui-

ção compõe-se com as estratégias profissionais individuais produzindo diferentes padrões de envolvimento do profissional com o meio acadêmico e geram diferentes valores e diferentes culturas.

Claramente, o sistema de ensino superior brasileiro não é homogêneo. Para além das diferenças mais óbvias que separam o universo das instituições públicas das privadas, há uma distinção mais sutil, que diz respeito ao ambiente prevalecente em cada instituição. Analisado por esse ângulo, nosso sistema de ensino superior não é apenas muito diversificado, mas também altamente estratificado.

No topo desse sistema, temos um pequeno número de universidades e umas poucas escolas profissionais, em sua maior parte concentrada no setor público, que são fortemente motivadas pelos valores implícitos na norma acadêmica internacional. Nessas instituições o sistema de recompensas institucional reconhece e valoriza o desempenho do professor enquanto pesquisador e a hierarquia da carreira institucional mantém desde há muito tempo um paralelo estrito com a titulação acadêmica. Essas características do ambiente institucional são decisivas para que a instituição tenha sucesso no recrutamento dos pesquisadores mais talentosos. Por esses motivos, essas instituições estão também melhor posicionadas para disputar recursos de fomento à pesquisa no país e no exterior. De fato, uma das características distintivas das instituições que compõem esse sub-sistema é a institucionalização de uma densa rede de programas de pós-graduação, especialmente o doutorado, em seu interior. Nessas instituições, a pós-graduação estrito senso é fortemente valorizada e as matrículas nesse nível de formação chegam a representar entre 1/3 a quase metade do total de suas matrículas. Por esse motivo, essas instituições são responsáveis pela imensa maioria dos títulos de doutorados outorgados no país.

No segundo estrato está a grande maioria das instituições públicas federais e estaduais do Brasil. Estas instituições não conseguiram, no passado, criar as bases necessárias para institucionalizar a pós-graduação. Por isso mesmo, têm dificuldades para atrair e assegurar a participação de doutores em seu corpo docente. Além de serem pouco ativas na pós-graduação estrito senso, essas instituições oferecem condições de trabalho piores e têm poucos pesquisadores ativos em seu

quadro de profissionais. Por esses motivos estão em desvantagem na competição pelas verbas de pesquisa. Em termos agregados, essas instituições concentram suas atividades de ensino na graduação e quando se aventuram na pós tendem a se restringir aos cursos de mestrado.

Finalmente, a imensa maioria das instituições de ensino superior brasileiras podem ser classificadas num terceiro e último estrato composto, em sua imensa maioria, de instituições privadas, embora algumas delas sejam também mantidas por municípios ou estados. A característica principal dessas instituições é a fraca orientação para o universo dos valores acadêmicos tradicionais. Algumas delas, as mais pobres, têm seu dinamismo derivado de pressões de curto prazo e se orientam principalmente em função da demanda por credenciais. Outras, mais dinâmicas, são especialmente permeáveis às pressões oriundas do mercado de trabalho. Por esse motivo, esse segmento tende a ser muito bem sucedido nas respostas que dá para as necessidades de treinamento e reciclagem profissional. Quando voltam-se para a pós-graduação, a área em que são mais bem sucedidas é a pós-graduação *latu-senso*, orientada para atender as necessidades de qualificação e reciclagem profissional.

A estratificação que delineamos acima não é fortuita. Ela encobre estratégias institucionais distintas e produz culturas acadêmicas díspares. Para analisarmos essa questão, vamos lançar mão dos dados que coletamos na pesquisa sobre a profissão acadêmica no Brasil, realizada em 1992 para a Fundação Carnegie. Essa pesquisa, única no Brasil, reúne as respostas dadas por uma amostra de 1000 professores, representativa de todos os ambientes institucionais de nosso sistema de ensino superior.¹

Do ponto de vista do seu trabalho cotidiano, podemos distinguir cada um desses estratos em função das diferentes exigências que eles impõem aos seus professores. Assim, o primeiro estrato se sobressai pelas suas exigências com relação à pesquisa. Na pesquisa que realizamos em 1992, os professores ligados a esse estrato responderam que, em média, gasta-

1 - Os resultados da pesquisa foram publicados no artigo Schwartzman S. & Balbachevsky, E. (1996) "The academic profession in Brazil". In Altbach, Philip. G. (ed.) *The international academic profession: portraits of fourteen countries* (pp. 231-278) Princeton: The Carnegie Foundation e no livro: Balbachevsky, E. (2000) *A profissão acadêmica no Brasil: as múltiplas facetas do nosso ensino superior*. Brasília: FUNADESP (169 páginas). Nesse livro está também uma descrição pormenorizada dos procedimentos amostrais para a definição da amostra da pesquisa.

vam 28,5% de seu tempo semanal com atividades relacionadas com suas pesquisas, enquanto que os professores ligados ao segundo estrato declararam dedicar, em média, 18,3% e os do terceiro estrato, 8,5% do seu tempo de trabalho semanal. Nas instituições do primeiro estrato, o envolvimento com pesquisas se estende por todo o corpo docente, independentemente da titulação. Já nas instituições do segundo estrato apenas professores com doutorado tendem a dividir seu tempo de trabalho em partes iguais entre o ensino e a pesquisa. Os professores de titulação menor tendem a concentrar seus esforços na função docente.

No que diz respeito ao terceiro estrato, o resultado mais decisivo de nossos dados prende-se à importância que a atividade de extensão, combinada com as ocupações profissionais extra-acadêmicas, assume para seus professores. Uma qualidade específica da atividade acadêmica nesses contextos institucionais parece ser a sua permeabilidade ao universo profissional extra-acadêmico. De maneira geral, não apenas os professores daqui exercem com mais frequência e assiduidade atividades extra-acadêmicas, como também são os únicos a valorizar positivamente os efeitos dessa experiência profissional sobre suas responsabilidades na vida acadêmica. Em nossa pesquisa, 56,3% dos entrevistados que trabalhavam nessas instituições afirmaram que seu trabalho extra-acadêmico tinha um impacto positivo em suas atividades acadêmicas.

Com relação aos valores e atitudes expressos pelos professores nos diferentes estratos acerca do seu papel como docente em contraposição ao de pesquisador, os resultados que obtivemos permitem afirmar que o papel de docente é a atividade mais valorizada por todos. Entre os profissionais empregados por instituições do primeiro estrato, entretanto, a proporção dos professores mais atraídos para a pesquisa praticamente empata com aquela dos professores mais orientados para o ensino (54,8% contra 45,2%). Entre os profissionais que trabalham no terceiro estrato a preferência pelo ensino goza da quase total unanimidade (72,9%) e as instituições do segundo estrato fica a meio caminho desses dois pólos, com 63,9% de seus professores preferindo a atividade de ensino e 36,1% dando preferência à pesquisa. Não apenas a maior parte dos professores do ensino superior prefere o ensino, mas é no papel de docente que eles preferem ser avaliados. Apenas entre as instituições do primeiro estrato

uma maioria estreita rejeita a idéia de que a docência seja o critério ideal para decidir sobre promoções na carreira.

A sobreposição desses resultados sustenta o argumento de que, em nosso sistema de ensino superior, as disparidades na organização do trabalho, dos interesses e valores, dão origem, de fato, a, no mínimo, três sub-culturas acadêmicas. A primeira delas, a do “professor-pesquisador”, tende a subsumir o papel docente ao de pesquisador. Essa cultura é fruto de uma estratégia profissional marcada por uma orientação cosmopolita² e hetero-referente, onde o principal recurso de prestígio está no reconhecimento obtido junto à comunidade de pares em função dos resultados da atividade de pesquisa e da produção.

Nossa análise permite-nos localizar os nichos dessa cultura: ela está associada aos professores-doutores, qualquer que seja o contexto em que ele exerça sua atividade profissional. Mas ela só é dominante nas instituições do primeiro estrato, onde, em alguma medida, seus valores são compartilhados pela maioria dos professores, independentemente da titulação.

As duas outras subculturas acadêmicas valorizam a docência como sendo o elemento definidor, por excelência, da atividade acadêmica. Entretanto há um elemento de diferenciação crucial entre elas: numa delas, no limite, a docência, e com ela toda a atividade acadêmica, é subordinada à definição do prestígio profissional que ocorre fora dos muros da academia. Nossa pesquisa fornece elementos suficientes para afirmar que, para a maioria dos professores ligados ao terceiro estrato, o desempenho no mercado de trabalho não-acadêmico constitui um elemento chave da estratégia profissional dominante. Provavelmente, para muitos desses professores, o ensino superior é complementar à sua atividade profissional, não apenas em termos econômicos mas também na construção de sua identidade. Ao analisar os resultados da pesquisa Carnegie realizada no México, Anton e associados³ mostram que, naquele país, os professores com dedicação acadêmica

2 - A distinção entre uma orientação cosmopolita e local na profissão acadêmica é bastante antiga. Sobre esse tema, as referências clássicas, que introduzem essa distinção, são os artigos publicados por Gouldner, A.W. (1957 e 1958) na revista *Administrative Science Quarterly*.

3 - Ver Anton, M. G. (1993) e Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994). Infelizmente, a questão utilizada por esses autores para sustentar essa conclusão não fazia parte do corpo comum do questionário que foi aplicado nos 15 países que participaram da pesquisa Carnegie sobre a Profissão Acadêmica, e por isso não foi aplicada à amostra brasileira.

marginal tendem a valorizar o desempenho da profissão como a fonte central de prestígio profissional. É muito provável que essas conclusões também se apliquem a boa parte dos professores do terceiro estrato. Esse fator, se reconhecido pela instituição e bem administrado, pode ser um elemento capaz de garantir qualidade ao ensino profissional oferecido por essas instituições.

Finalmente, temos uma última subcultura acadêmica que elege como elemento central de identidade a atividade docente em si mesma e faz do ensino a razão de ser de sua vida profissional. Duas características são definidoras da situação ocupacional mais comum dos professores que expressam esses valores: a sua baixa titulação e, com ela, uma formação profissional precária, associada a uma posição estável, com contrato de dedicação integral junto a uma instituição de ensino superior (freqüentemente uma instituição pública, mas não necessariamente: esse perfil profissional também é comum em algumas universidades católicas).

Para os professores com titulação inferior ao doutorado o ambiente da instituição onde trabalham é crucial para a sua orientação: onde a instituição incorpora uma exigência discernível em torno da atividade de pesquisa, esse profissional tenderá a adotar valores e assumir atitudes similares àqueles característicos do professor-pesquisador. Nesses ambientes, há uma forte pressão para socializar os professores com titulação baixa de modo a incorporar a perspectiva profissional predominante do professor-pesquisador. Num ambiente institucional mais incongruente ou menos exigente, tais profissionais irão subsumir a atividade acadêmica no papel docente.

As ambigüidades e tensões vividas pelos profissionais ligados a esses diferentes estratos são reveladores das dificuldades enfrentadas por essas instituições nesse final de século. Com relação às instituições ligadas ao primeiro estrato, podemos identificar três grandes desafios: o primeiro, e talvez mais urgente, é o seu relativo isolamento e a forte tendência à endogenia que se verifica em todas elas. Boa parte do seu corpo docente é recrutado entre ex-alunos formados nos programas de pós-graduação das próprias instituições. Os efeitos perversos dessa situação são reconhecidos na literatura internacional, e incluem a baixa

renovação institucional e a ausência de pluralidade temática da atividade de pesquisa. A longo prazo, instituições com esse tipo de problema tendem a favorecer a produção de ambientes acadêmicos insulados e pouco expostos à competição, que podem dar uma sobrevida artificial para áreas e temas de pesquisa que perderam seu lugar no *main-stream* da produção científica internacional.

Uma outra dificuldade comum a quase todas as instituições desse estrato diz respeito a sua rígida organização departamental. Essa estrutura tradicional de forte orientação disciplinar deixa pouco espaço para a institucionalização de programas de pesquisa e ensino de natureza interdisciplinar e transdisciplinar. Esse problema vem sendo diagnosticado também em outros sistemas de ensino superior e, em todos os casos, representa uma deficiência importante, uma vez que as áreas onde a pesquisa mais avança no cenário internacional são justamente aquelas que se colocam nas fronteiras entre diferentes disciplinas.

Finalmente, o último desafio enfrentado por quase todas essas instituições decorre de sua excessiva dependência do apoio governamental direto, o que as torna muito vulnerável às políticas de controle orçamentário. Nenhuma dessas instituições explora de maneira sistemática o potencial de geração de recursos associado ao produto patenteável da atividade de pesquisa realizada em seu interior e poucas consideram as alternativas geradas na interação de seus professores com o setor produtivo.

Com relação às instituições ligadas ao segundo estrato, uma de suas dificuldades relaciona-se com a fragilidade das credenciais acadêmicas de boa parte de seus professores. O fato de serem reconhecidas em sua grande maioria como Universidades criou expectativas irrealistas entre o seu corpo docente. Mesmo sem as qualificações acadêmicas, a maior parte deles conta com contratos estáveis de dedicação exclusiva com uma carga didática relativamente baixa. É entre as instituições desse estrato que as resistências a qualquer reforma que altere o *status-quo* de nosso sistema de ensino superior são maiores. Apesar desse ambiente institucional adverso, a segunda metade dessa década tem sido marcada por uma intensa renovação em muitas das instituições incluídas nesse estrato. A onda de aposentadorias precoces que acom-

panhou a tramitação da Reforma da Previdência abriu espaço para um renovação importante dos quadros de professores de muitas dessas instituições. As novas exigências de qualificação dos docentes presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação forçou um recrutamento de novos professores em bases muito mais exigentes do que no passado. Nossa pesquisa indicou que o envolvimento com pesquisas, ainda que em bases isoladas, parece ser uma necessidade sentida por todo profissional que cumpre o ciclo completo da formação acadêmica. Diante disso, o principal desafio a ser respondido nos anos que estão por vir é se essas instituições serão capazes de se reformar e abrir espaço para a institucionalização da atividade de pesquisa, ou se os vínculos dos profissionais mais qualificados com essas instituições permanecerão marginais, facilitando uma estratégia de *free-rider*.

Em outro grupo de instituições desse estrato é possível notar um movimento que busca enfatizar sua importância regional. Nas estratégias mais bem sucedidas, essas instituições tendem a redefinir sua relevância não mais em função de valores estritamente acadêmicos, mas sim tendo como referência a relevância regional das atividades de extensão. No passado, as atividades de extensão eram sinônimo da ajuda desinteressada aos pobres. Na acepção mais recente, esse termo passou a significar também a prestação de serviços para as empresas, associações civis e governamentais e para as organizações não governamentais. Essas atividades podem vir a constituir uma importante ferramenta para o enraizamento societal dessas instituições.

Finalmente, no caso das instituições do terceiro estrato, melhorar a qualidade do ensino mediante a garantia de um maior envolvimento do profissional com a instituição parece ser o grande desafio. Boa parte dessas instituições trabalham prioritariamente com profissionais pouco qualificados do ponto de vista acadêmico e que são contratados para dar um número limitado de aulas. A nova lei de diretrizes e bases impôs limites a essa estratégia, principalmente no que se refere às universidades. Trata-se então de verificar em que bases os profissionais mais qualificados serão incorporados a esse universo: como mero apêndices que satisfazem as exigências da burocracia estatal ou como sementes de uma cultura acadêmica mais dinâmica, capaz de fomentar um ambiente mais rico para seus alunos.

O ensino superior brasileiro: desafios para o próximo século

Alguns dos principais desafios que se colocam para nosso país na conjuntura atual estão relacionados com a reforma de nosso sistema educacional. A longo prazo, para ser bem sucedido num ambiente internacional cada vez mais competitivo, o Brasil necessita urgentemente aumentar as qualificações tecnológicas de sua força de trabalho. É impossível construir uma sólida economia competitiva, capaz de incorporar e desenvolver rapidamente novas tecnologias, contando com uma população que ainda é, na sua vasta maioria, semi-letrada. Não é viável pensar no ingresso do país na sociedade do conhecimento que se desenha para o próximo século, se persistirem as condições de deterioração dos nossos sistemas de ensino básico e médio.

Desde os anos setenta, o Brasil fez um sólido investimento – muito bem sucedido – buscando criar uma elite científica de nível internacional. Agora, o desafio principal está em aprimorar a qualidade de nossa força de trabalho como um todo, criando as bases necessárias para um aumento da produtividade do trabalhador brasileiro. Essa é a única alternativa para garantir um aumento sustentável da renda da população brasileira.

O ensino superior tem um papel crucial para modificar os padrões de inserção de nosso país na economia global. Para alcançar esses objetivos faz-se necessário um sistema de ensino superior menos hierarquizado, mais diversificado e inclusivo. O primeiro desafio a ser enfrentado por esse sistema é a sua expansão.

Os dados constantes na Sinopse do Ensino Superior publicada pelo MEC em 1999 indicavam que em 1998 o Brasil tinha aproximadamente 2,2 milhões de estudantes matriculados nos cursos de graduação, o que corresponde a cerca de 12% da coorte de 18-24 anos de nossa população. Desde meados dos anos oitenta essa proporção declinou de cerca de 13%, alcançando o seu nível mais baixo (9%) no final dos anos oitenta. Mas o início dos anos noventa foi marcado por uma retomada do crescimento. O gargalo para a expansão desse sistema sempre esteve na baixa proporção de alunos que se formam no segundo grau. Esse quadro se alterou

desde os primeiros anos da década de noventa, quando o ensino secundário iniciou um novo ciclo de expansão. Esse crescimento tem sido sustentado principalmente pelos investimentos feitos pelos estados. Entretanto, a nova fase de crescimento do ensino superior colocam um dilema: de onde sairão os recursos que a financiarão?

No passado, boa parte das pressões pelo crescimento do ensino superior foram absorvidas pelo setor privado. Como se sabe, esse setor se expandiu principalmente através da proliferação de instituições pequenas e incapazes de garantir a qualidade da formação oferecida. Os baixos níveis de competição então vigentes na economia brasileira tornavam essa alternativa plenamente viável. Entretanto, essa não é uma saída desejável para os dias atuais, quando a qualificação de nosso trabalhador, e não apenas a sua titulação, entra na ordem do dia. Por outro lado, ampliar os investimentos feitos pelo poder público no ensino superior é uma proposta bastante irrealista. Também não é possível, nem justo, propor um aumento da participação dos recursos destinados ao ensino superior *vis-à-vis* àqueles que são destinados aos demais níveis de ensino. Os gastos com educação no Brasil correspondem a aproximadamente 4,6% de nosso PIB e representam 17,6% dos gastos governamentais. O ensino superior absorve 18,26% de todo o montante de recursos públicos investidos em educação, embora atenda apenas a 1,86% de todos os estudantes matriculados na rede de ensino pública do Brasil⁴.

Os investimentos públicos no ensino superior cresceram vertiginosamente desde meados dos anos sessenta até o final dos anos setenta. Desde então, a curva de crescimento desses investimentos sofreu uma deflexão, passando só a acompanhar o ritmo mais lento da expansão do sistema. A maior parte dos investimentos passados foram absorvidos na ampliação da infra-estrutura das universidades públicas, na melhoria das condições de trabalho e na extensão dos contratos de dedicação exclusiva para todo seu corpo docente. Embora então esse padrão de investimentos fosse considerado necessário para garantir a implantação de uma rede de universidades de pesquisas no país, seus resultados ficaram aquém do esperado. Algumas universidades desse sistema – especialmente aquelas com maior tradição acadêmica – conseguiram de fato alcançar níveis ra-

4 - Para uma análise dos custos de nosso sistema de ensino ver Negri, B., 1996

zoáveis de qualificação e produção acadêmicas. Entretanto, a maior parte dos investimentos destinados a melhorar o perfil acadêmico dos professores das universidades menores ou localizadas em regiões mais periféricas tiveram retorno decepcionante. Ademais, as pressões corporativas que buscavam a generalização dos contratos de dedicação exclusiva (com baixa carga didática), independentemente da titulação e do desempenho dos docentes, encontraram pouca resistência por parte dos dirigentes universitários. O resultado desse processo é um setor público caro e marcado por altos níveis de ineficiência. Assim, apesar dos custos desse sistema, os salários e as condições de trabalho na maior parte de nossas universidades públicas são precários e a maior parte dos seus professores estão insatisfeitos e pouco motivados para a carreira que abraçaram.

Um problema sério nesse setor, como de resto em todo o serviço público, está no custeio da folha de vencimento dos inativos. O peso de uma legislação que até bem pouco tempo permitia o afastamento precoce e a ausência de mecanismos de contribuição que viabilizem o pagamento das aposentadorias sem pressionar diretamente os recursos investidos no ensino, representam um obstáculo importante. Essa questão precisa ser equacionada com urgência se queremos que o sistema público volte a crescer. Entretanto, para enfrentar as pressões pela expansão do sistema, em um contexto bem mais competitivo, uma reforma de maiores proporções está na ordem do dia. Avaliação e controle da qualidade do ensino oferecido por todas as instituições do sistema são prioridades na agenda do governo. Outra questão que tem surgido no debate é o reconhecimento da diversidade institucional e a ampliação dos canais de contato entre instituições pertencentes aos diferentes estratos que identificamos acima. E, finalmente, há o problema de encontrar uma alternativa que viabilize o financiamento do setor público numa conjuntura de austeridade orçamentária que promete durar ainda um bom tempo. As respostas a essas questões variam no grau de sucesso alcançado.

Desde 1995 o Ministério da Educação vem implementando o Exame Nacional de Cursos, que busca avaliar a formação oferecida pelas instituições mediante uma prova específica para cada curso, aplicada a

todos os formandos. Até o presente, esse Exame está circunscrito a um número bastante limitado de carreiras. Ainda assim, os seu impactos já se fizeram sentir. Esta é a primeira vez na história do país em que o desempenho de todas as instituições de ensino superior é avaliado por uma mesma régua, numa avaliação pública de escopo nacional. Seus efeitos já foram perceptíveis no ano de 1995, quando uma onda de preocupação com a qualidade dos cursos se espalhou para instituições de todos os estratos do sistema. Desde então, medidas voltadas para a melhoria do ensino podem ser detectadas em quase todas as instituições. Esses resultados têm sido reforçados por uma pressão sistemática vinda do Ministério da Educação para avaliar as instituições que tiveram desempenho medíocre nesse exame. Todavia, boa parte da ação das Comissões de Especialistas nomeadas pelo MEC para esse fim, é ainda marcada por uma ótica tradicional onde a qualidade é medida por critérios exclusivamente formais. Ademais, essas Comissões tendem a refletir uma concepção arcaica de ensino superior, que elege como objetivo último a homogeneização das instituições. Questões contemporâneas, como por exemplo aquelas relativas à interface entre o ensino superior e setor produtivo, a empregabilidade dos egressos desse sistema, entre outras, tendem a permanecer fora da preocupação desses especialistas recrutados pelo MEC.

A diversificação do sistema foi reconhecida pela primeira vez na lei brasileira em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ainda que insista na idéia de que a vocação do ensino superior seja a pesquisa, o ensino e a extensão, a nova lei reconhece explicitamente a existência de um formato institucional prioritariamente voltado para o ensino. Ademais, o princípio tradicional de um currículo mínimo (que em muitas carreiras se tornou máximo com o passar do tempo), foi substituído pela noção mais flexível das diretrizes curriculares. Essa nova concepção abre maior margem de experimentação para as instituições mais inovadoras. A nova legislação também permite uma certificação intermediária, que pode ser outorgada aos estudantes que completem os dois primeiros anos do curso. Finalmente, a nova legislação conferiu maior autonomia para as Universidades, ao mesmo tempo que criou um patamar

mais exigente de perfil acadêmico para o credenciamento (e pela primeira vez, recredenciamento) destas instituições. Pela nova lei, todas as Universidades precisam ter ao menos 1/3 de seu corpo docente com titulação mínima de mestre; uma carreira institucional que incorpore em seus critérios de promoção a titulação acadêmica e a obrigatoriedade de titulação mínima de Doutor para o profissional que ocupe o cargo de Reitor.

Os primeiros resultados dessas mudanças criaram uma dinâmica de diferenciação no interior do setor privado. Nos últimos anos dessa década, um grande número de instituições privadas se credenciou como universidades. Várias buscaram, com sucesso, alternativas que melhorassem a qualidade de seus cursos de graduação. Muitas subiram o perfil acadêmico de seus quadros de professores recrutando profissionais prematuramente aposentados no setor público. Para que esse investimento em pessoal redunde em melhoria da qualidade do ensino, o principal desafio que se coloca para essas instituições, à médio prazo, é a institucionalização do potencial de pesquisa representado pelo recrutamento de doutores.

Para serem bem sucedidas nessa empreitada, essas instituições devem buscar um novo modelo para a organização da pesquisa. A pesquisa disciplinar, básica, altamente dependente do financiamento público e em competição direta com aquela já organizada no interior do setor público tem poucas chances de se implantar com sucesso no novo ambiente. Por natureza, esse tipo de pesquisa é deficitário e necessita de aportes constantes de recursos de retorno monetário duvidoso. O próprio insucesso de boa parte das universidades federais e estaduais nas tentativas de reproduzir esse modelo mostra as dificuldades que se colocam no caminho das instituições que optem por essa estratégia.

Felizmente, essa alternativa não é a única via para a institucionalização da pesquisa. Experiências internacionais mostram que as instituições menores tendem a ser mais bem sucedidas na institucionalização da pesquisa e da pós-graduação se fizerem uma opção estratégica por áreas temáticas interdisciplinares com forte conteúdo de aplicação e se associarem a atividade de pesquisa com a de prestação de serviços tecnológicos. Esse tipo de pesquisa é pouco valorizado no ambiente acadêmico público brasileiro.

Entretanto, há fortes argumentos que apontam para a necessidade de mudarmos rapidamente essa perspectiva. Um esforço sério, voltado para aumentar a capacidade de aprendizado das empresas, especialmente aquelas de menor porte, capaz de garantir uma alta taxa de difusão de novas tecnologias é uma variável decisiva que falta ao nosso país. Análises internacionais indicam que essa via para a institucionalização da pesquisa no ambiente do setor privado é altamente promissora. Resta saber se ela será reconhecida pelos critérios de avaliação definidos pelo MEC ou se este dará mais valor a indicadores de arremedo da pesquisa acadêmica, tais como a publicação de artigos em revistas que ninguém lê, etc.

O governo brasileiro tem sido menos bem sucedido no que tange às questões relacionadas com a estabilidade financeira das instituições do setor público. Desde 1995, o Ministério da Educação tem tentado viabilizar uma legislação que dê autonomia financeira para as universidades federais. Entretanto, as propostas do governo têm sido recebidas com desconfiança por todos os atores interessados na questão. Para alguns, a falta de um compromisso explícito das autoridades da área econômica levanta a suspeita de que a autonomia represente o primeiro passo no sentido da privatização desse segmento. Outros temem que a autonomia proposta, com recursos dependentes de avaliações institucionais, introduza uma competição deletéria entre as instituições, que ponha em risco a própria sobrevivência das instituições menores ou academicamente mais fracas. Ademais, forças políticas regionais temem que a autonomia seja o primeiro passo para a transferência dos custos desse sistema para os Estados e municípios. Até o presente, a conjunção dessas forças diversas tem sido suficiente para paralisar as tentativas do governo no sentido de equacionar uma resposta a essa questão. Por outro lado, a falta de consenso em torno de um projeto alternativo viável impediu até agora que essa questão encontrasse uma saída mais dinâmica do que a reprodução empobrecida do *status quo*.

Como vimos, portanto, os últimos anos da década de noventa abrem uma nova era na história do ensino superior no Brasil. O processo constitucional que terminou com a promulgação da constituição de 1988, ainda que liberal nas suas intenções, abriu espaço

para inúmeras negociações corporativas que fortaleceram algumas alternativas políticas bastante arcaicas. Nos capítulos relacionados com o ensino superior, a nova constituição reforçou o pressuposto de que o modelo da Universidade de Pesquisa era o modelo institucional ideal e confirmou a condição de servidor público a todos os professores do sistema federal, garantindo estabilidade e isonomia salarial. As reformas constitucionais aprovadas desde 1995 e a Legislação promulgada desde então introduziram alguma flexibilidade nesse arcabouço. Desde então o sistema começou a se mover. O resultado final desse processo é, até o presente, uma incógnita. Como vimos, as pressões feitas pelo governo são, até certo ponto, incongruentes. Se de um lado apontam para a diversificação e flexibilização dos modelos institucionais, por outro lado, ainda tendem a exercer uma pressão uniformizante através de seus inúmeros processos de avaliação. Entretanto, é inegável que nossas instituições de ensino superior enfrentam uma realidade societal muito mais dinâmica, competitiva e exigente no que tange à qualificação que elas oferecem. Essas pressões se fazem sentir tanto no setor privado como no setor público. Resta saber se elas encontrarão canais de expressão em processos avaliativos alternativos, com reconhecimento amplo, que tirem do governo o monopólio da função de avaliar. A nosso ver, a constituição de instâncias de avaliação fora da alçada do governo seria um elemento chave tanto para forçar maior coerência na ação governamental, como para limitar o cinismo nas respostas das instituições às pressões externas.

De qualquer forma, não há dúvida que o cenário que se apresenta para o Ensino Superior brasileiro na virada do milênio é muito mais dinâmico do que aquele que se colocava para seus profissionais no início da década. O movimento está presente em todos os setores e mesmo as grandes universidades não dormem tranqüilas sobre as heranças de seu passado glorioso. Tal como para o resto da sociedade brasileira, os horizontes que se abrem hoje para o ensino superior e para seus profissionais estão cheios de promessas e ameaças. Só o tempo dirá qual cenário prevalecerá.

Referências Bibliográficas:

- ANTÓN, M. G. 1993 "Mexican Academics" Trabalho apresentado no Encontro de Diretores da Pesquisa "International Faculty Survey" Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 7-9 de abril, 33 pp.
- BALBACHEVSKY, E. (1999) *A profissão acadêmica no Brasil: as múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior*. Brasília: FUNADESP.
- EQUIPO INTERINSTITUCIONAL DE INVESTIGADORES SOBRE LOS ACADÉMICOS MEXICANOS 1994 *Los Rasgos de La Diversidad: un Estudio sobre los Academicos Mexicanos* Azcapotzalco (Mexico,DF): Universidad Autónoma Metropolitana.
- GOULDNER, A.W. 1957 "Cosmopolitans and Locals-I" *Administrative Science Quartely*, vol.2, dec. pp.281-306.
- _____ 1958 "Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-II" *Administrative Science Quartely*, vol. 2, March, pp. 444-480.
- NEGRI, B. (1996) *Financiamento da educação superior no Brasil*. Brasília: MEC.
- MEC -Ministério da Educação e do Desporto, (1997) *Sinopse do ensino superior* Brasília: MEC

LOS ACADÉMICOS EN LOS NOVENTA: ¿ACTORES, SUJETOS, ESPECTADORES O REHENES?*

MANUEL Gil ANTÓN

No abundan las certezas en nuestros días. México, igual que los demás países latinoamericanos, ha vivido en los años noventa procesos de transformación muy profundos en casi todas las dimensiones de su vida social. La Educación Superior, por supuesto, no ha sido ajena a los cambios y ella misma está inmersa en procesos de variación antaño considerados imposibles.

El propósito central de este texto es preguntar en torno al papel que han jugado los académicos de las universidades mexicanas en la última década del siglo XX. Al tratar de ubicar sus diversas posiciones en la cambiante situación de la educación superior mexicana, aspiramos a contribuir con los propósitos del encuentro organizado por el Núcleo de Estudos Sobre Ensino Superior da Universidade de Brasilia y la Associacao Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional.

¿Qué ha pasado con los académicos mexicanos en la década de los noventa? ¿Han sido actores de los procesos académicos y políticos ocurridos en sus instituciones a lo largo de la década? ¿Han podido

* Retomo, para esta contribución, la parte central de la Conferencia Magistral presentada en Aguascalientes, México, el 2 de noviembre de 1999, en el contexto del V Congreso Nacional de Investigación Educativa. He realizado los cambios necesarios para un contexto de discusión latinoamericano.

jugar el papel de sujetos activos en la transformación de los referentes dominantes para reconocer su propia actividad o, más bien, han quedado sujetos – atorados – en redes novedosas de relación generadas por otros, cuestión que los reduce en ocasiones a meros espectadores del cambio en las universidades o, en el extremo, a rehenes de un sistema ajeno y poderoso, avasallante? Cualquiera que sea la opción que se tome, o si se prefiere pensar el problema, de manera más compleja, como una suerte de combinación variable en el tiempo y las circunstancias entre la actividad, la sujeción, su presencia simple en las butacas de un teatro ajeno y la situación de apreciarlos, quizá, como rehenes de fuerzas poderosas, habrá que fundamentarla con solidez analítica y la evidencia empírica correspondiente.

Estas preguntas son francas, esto es, se inscriben en el territorio de las cuestiones para las que no tenemos respuesta. Mi intento en esta ocasión tiene como eje el esfuerzo por plantearlas de manera adecuada, de tal modo que puedan ser enfrentadas por medio de la investigación, esa paciente y ardua labor que se resiste, de entrada, a las respuestas convencionales o ancladas, simplemente, en la propia experiencia personal o lo que se alcanza a percibir en la zona institucional de referencia de cada quien. El asunto es importante y las preguntas que emergen no son triviales: entenderlas y plantearlas bien es un paso necesario y, por supuesto, inicial en estas cuartillas. A la crítica y la reflexión conjunta con otros colegas, que han vivido estos años en otras latitudes, es a lo que tienden.

Una mirada general al contexto

Tratar de pensar a los académicos en los noventa, recién terminados, no es sencillo pues se trata de un decenio lleno de cambios en la vida social y universitaria mexicana. La transformación del país es inocultable, aunque las interpretaciones en torno a ella sean muy variadas y eso genere, lógicamente, una fuente de preguntas sobre el rumbo y el destino al que conduce.

El rasgo más sobresaliente a mi juicio, en la escala social, consiste en

el cumplimiento – si se quiere parcial pero relevante – de un anhelo de varias generaciones: el arribo de formas de relación política y social crecientemente democráticas y abiertas. Lo paradójico de este logro, aunque bien conocido en la historia de nuestra especie, es que un cambio de gran magnitud siempre implica una tensión muy fuerte entre la nostalgia por la estabilidad de antaño de frente a la incertidumbre y el vértigo que el movimiento genera: ¿Por qué no volvemos, mejor, a los tiempos de antes, habida cuenta de lo árido, complicado y desconocido que está resultando el camino nuevo? No es cómodo vivir con demasiadas preguntas y tareas inéditas a realizar y se antoja el retorno a las certezas, a los viejos usos y costumbres – tantas veces criticados – pero estables y previsibles. La tensión es fuerte y nos confunde. Se enmarañan los deseos de apertura y avance con la tradicional seguridad de lo malo pero conocido que, visto así, no resulta del todo *tan* malo, sobre todo porque los cambios no presentan sus frutos con la rapidez que esperamos.

En gerundio es preciso hablar: estamos *dejando* atrás un régimen de dominación vertical y cerrado, autoritario y corporativo, que se resiste con fuerza a las tendencias democráticas y abiertas de una nación mayoritariamente joven y cargada de expectativas y dudas: aprender a construir las nuevas estructuras adecuadas al cauce de la energía social, diluyendo los estilos patrimoniales de antaño no resulta fácil y, sin embargo, es necesario. El rumbo parece nítido, pero la democratización y la tendencia al predominio de la ley y las normas acordadas por todos y aplicables a todos, sobre una cultura añeja de la arbitrariedad negociada en condiciones de asimetría de fuerzas variable, es un proceso de largo plazo pues no basta la adopción formal de nuevas reglas, sino su encarnación en los hábitos de la vida cotidiana.

Vistas así las cosas, vamos andando en un camino de apertura a la participación social y esto, creo, es positivo. Hay, entonces, razones para el optimismo, pero han de ser acompañadas de otra noticia: el camino es largo y no está asegurado el destino pues se trata de una modificación a fondo de las maneras en que hemos aprendido a vivir.

Los modelos, las formas nuevas de relación social afines a los tiempos que corren, ya sean imaginados o trasladadas de otras latitudes donde la modernización fue resultado de procesos básicamente internos, no

se adoptan de manera simple, sino se construyen de forma contradictoria y creativa, procesual a su vez, generando especies de copias, pero *originales* merced al impacto de fuerzas culturales poderosas y resultantes de la inercia histórica. No se trata de ponernos un nuevo traje y listo: habrá que modificar la talla del cuerpo y ajustar, a su vez, el corte previsto por el abstracto sastre de la modernidad globalizada. Y eso lleva tiempo, implica paciencia y ocurre de manera gradual y variable en la diversidad de esferas de la vida social.

Dejo hasta aquí el apunte, la reflexión sobre el cambio en la escala general del país, por cierto, hermano de tendencias semejantes a nivel planetario y especialmente en latinoamérica, pues con toda seguridad no soy el más adecuado para intentar comprenderlo a fondo: como testigo lo vivo y comparto esta manera de frasearlo.

La magnitud del cambio

Por lo antes expresado, me inscribo entre los que piensan que tanto a nivel nacional como en cuanto a la educación superior, los noventa van confirmando la profundidad de la transformación iniciada alrededor de los tempranos ochenta. En ese entonces las políticas económicas y sociales emprendidas para enfrentar la crisis del proyecto general del país podían ser vistas como arreglos (o desarreglos) coyunturales. Ya volverían las aguas al cauce conocido. A lo largo de los ochenta, y durante la última década, esta hipótesis no parece satisfacer la necesidad de explicar lo ocurrido: más que el retorno de las aguas al cauce tradicional, hemos presenciado modificaciones en el propio cauce, cuestión que es muy distinta.

No fue, como se dijo en ese entonces, un “problema de caja” lo que vivimos en 1982. No se trató de un ajuste temporal a las políticas de desarrollo económico y gasto social, sino del inicio de un cambio en la lógica de fondo de cuestiones tan relevantes como el papel del Estado en la economía, el juego del mercado en la coordinación del desarrollo y el sentido del gasto social con base en los impuestos recaudados.

En sintonía – según algunos – o arrastrados – según otros – por

transformaciones impresionantes a escala global, el proyecto dominante de conducción del país cambió de manera fundamental. No es posible en este espacio detallar una comparación entre la situación nacional, o mundial, al inicio de los ochenta y la actual, pero basta, como ejemplo, recordar los tiempos de una economía cerrada y los actuales, con niveles de apertura impensables entonces o, en otro orden de ideas, la “certidumbre” autoritaria político-electoral de aquéllos tiempos con la incertidumbre como regla en los procesos en curso en nuestros días.

Creo que hay razones para trabajar con la hipótesis de un cambio de época a escala mundial y una redefinición del modelo de desarrollo en el nivel nacional, con implicaciones en todos los órdenes de las estructuras y relaciones sociales, incluida, por supuesto, la educación superior. No se trata de una nueva época ya definida, sino en proceso de constitución, ni de un modelo de desarrollo acabado y preciso, sino elaborándose paulatinamente, pero con rasgos distintivos. No vivimos, en los últimos 15 años, un cambio pasajero, más propio de modas que de modelos: los proyectos de mundo y sociedad han variado de manera sustantiva.

Si esto es así, resulta lógico observar modificaciones en la concepción general, estatal y social, de la función y las características asignadas – o asignables – a la educación superior en nuestro país. Por eso me interesa expresar la idea de un contexto de cambio profundo como condición de contorno extraordinariamente influyente en el comportamiento del sistema de la educación superior en los últimos tres lustros.

Lo que está en juego

Sólo así, a mi entender, podemos apreciar en su justa dimensión el dilema que parece caracterizar a la educación superior en nuestros días y que Eduardo Ibarra ha expresado muy bien como el pasaje abrupto – la ruptura – entre un modelo corporativista y burocrático y una estrategia que descansa en el predominio creciente de tendencias individualistas supuestamente coordinables por la lógica de diversos mercados. Ibarra señala que al comportamiento corporativo y dependiente de antaño se

le intenta modificar de manera tal que conduce a la atomización estéril, pues la principal ausencia que detecta es la capacidad reflexiva y orgánica de los académicos, y otros actores de la vida universitaria, para generar estructuras de relación basadas en la cultura de la autonomía. A su juicio, los tiempos que corren implican la reconstitución de las identidades de las instituciones y de los sujetos que las habitan. Lo que está en juego, entonces, es la racionalidad dominante en el proceso: ¿retorno a la dependencia vertical, consagración de una lógica ego-mercantilista o la generación y regeneración de racionalidades solidarias, sí, pero a su vez competentes? A esto, si no me equivoco al interpretarlo, se refiere con la noción de una nueva gubernamentalidad en juego.¹

En otra clave teórica, pero también esclarecedora, Susana García Salord propone la esterilidad de un pasaje, sin mediación reflexiva y sensible, entre un modelo de inclusión a la ciudadanía universitaria (como estudiante o académico) relativamente indiferenciada, propio de la expansión y de la coordinación burocrático-vertical de los establecimientos, a otro caracterizado por la selección excluyente con base en indicadores de supuesto valor universal y necesario. Derivado de sus indagaciones de corte antropológico, concentradas en las trayectorias generacionales de los académicos, aporta nueva luz para entender diversas racionalidades presentes en las distintas épocas. García Salord señala, con razón, que es incorrecto proponer como dilema insalvable las lógicas de “inversión en democracia” y construcción institucional, por un lado, con la tendencia absolutista a invertir en uno mismo para lograr aparecer como “alguien” desde el sentimiento de culpa por ser clasificado, súbitamente, como “nadie”.²

He recurrido a los trabajos recientes de dos colegas para ejemplificar la contundencia de las transiciones que se advierten en curso y sus riesgos. Afirmo con ellos que no estamos condenados – si la capacidad reflexiva

1 - Ver: Ibarra, Eduardo: *Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico*. Ponencia en el Primer Congreso Nacional de Ciencias Sociales, COMECSO, Ciudad de México, abril, 1999.

2 - Ver: García Salord, Susana: *Un reto para el fin de siglo: desterrar la sombra de la duda y restituir la vigencia del interés general*. Ponencia en el Primer Congreso de Ciencias Sociales, COMECSO, Ciudad de México, abril, 1999.

crece y se organiza – al tránsito de lo corporativo y sus limitaciones evidentes hacia una atomización individualista que deja sin fondo a las instituciones y sin comunidad de referencia a los sujetos. Que no es necesario, en el sentido lógico del término, pasar de una universidad con rasgos fuertes de indiferenciación, al reino exclusivo de los únicos selectos, de los académicos “sin la sombra de la duda” sobre su trayectoria repleta de indicadores y constancias.

Creo entenderlos bien, o al releerlos – para dejar a salvo sus propias posiciones – ratifico la pertinencia de comprender la profundidad de los cambios en curso y la necesidad de escapar a las caricaturas del pasado o del futuro: para ello, necesitamos fortalecer el uso de la crítica, la indagación fundada y la capacidad de comprender los procesos en que estamos inmersos en un horizonte signado – históricamente - por la diversidad y, por lo tanto, generador de muy distintas modalidades de procesos de adaptación.

El cambio es ineludible. No es optativo: pero el sentido del cambio, su coordinación y rumbo no están definidos mecánicamente. Por ello, resulta necesario preguntarnos, y luego esclarecer mediante la labor de investigación, si los académicos han sido actores, sujetos, o más bien espectadores o rehenes de las transformaciones y, en todo caso, intentar comprender, como decía Max Weber, por qué ha sido así y no de otra manera.

¿De quién estamos hablando?

Intentaré ahora poner un poco de “piso” a estas reflexiones mediante un ejercicio de ubicación de los académicos mexicanos en el tiempo. Con base en la información elaborada, en 1992, por el Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos³, la iniciación en el oficio – el primer contrato- de la muestra estudiada había ocurrido del siguiente modo: 11 de cada 100 lograron su primera posición como académicos antes de 1969, conformando al sector con más antigüedad en nuestro estudio. Entre 1970 y 1985, ingresan como

3 - Ver: Gil Antón *et alio*: Los Rasgos de la Diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos, UAM-Azcapotzalco, 1994, pags 60 – 61.

tales el 62%, siendo este el periodo de máxima expansión de puestos e iniciación de académicos. 25 de cada 100, por último, habían ingresado entre 1986 y 1992, cuando fueron entrevistados.⁴

Para complementar esta mirada, es necesario actualizar los datos acercándonos a nuestros días. La generación de puestos nuevos en los noventa no ha sido menor. Entre 1990 y 1997, un total de casi 33 mil nuevos puestos fueron abiertos en todo el nivel, siendo por primera vez el sector privado el principal productor de posiciones académicas (6 de cada 10, mayoritariamente de tiempo parcial)⁵, indicando con ello su papel protagónico en el crecimiento del sistema en esta década, cuestión que no debemos pasar por alto en nuestros análisis. En números cerrados, el nivel de la licenciatura universitaria y tecnológica nacional cuenta ya con 140 mil posiciones de trabajo académico.

Con base en esta información y para fines meramente exploratorios, podemos imaginar, tomando en cuenta ciertas tendencias hipotéticas de entradas y salidas del mercado, que el conjunto actual de académicos en México podría describirse del siguiente modo:

- un 5% con antigüedades mayores a los 30 años como personal académico, esto es, que ingresaron al mercado antes de la expansión de los setenta;
- Aproximadamente un 50% cuya primera contratación procede de los setenta y tempranos ochenta, cuando la expansión era muy acelerada y las condiciones salariales e institucionales eran relativamente buenas;
- Un 20% que ingresó en eso que llamamos la crisis – entre 1983 y 1990 – cuando las condiciones salariales fueron súbitamente reducidas y las instituciones navegaron, radicalmente, con lo indispensable e incluso menos;
- y, por último, un restante 25% que ha accedido a la condición

4 - Las proporciones no suman 100% por un conjunto de colegas a los cuáles no se pudo ubicar en el período de su incorporación al oficio académico.

5 - Ver: Gil Antón, Manuel: *El mercado de trabajo académico: notas sobre la evolución del espacio laboral en la universidad mexicana*, en *Este País*, No. 34, Octubre de 1999. En los setenta y ochenta, de cada 10 puestos nuevos, aproximadamente 8 se produjeron en las instituciones públicas

académica durante los años noventa, signados por los procesos de deshomologación de los ingresos vía evaluaciones periódicas.⁶

Las estimaciones que propongo son muy gruesas pues no contamos con elementos de información oficial suficiente – a nivel del sistema o de las instituciones – para una precisión mayor, pero lo que importa no es si acierto con exactitud en las proporciones, cuestión que sólo estudios específicos podrían resolver, sino proponer la idea de un cuerpo académico nacional con historias y trayectorias diversas que ya permite la consideración de varias generaciones.

Centremos nuestra mirada, por un momento, en el grupo mayoritario según mis cálculos: los que ingresaron al oficio académico antes de 1982 y han transitado por el sector público hasta nuestros días. Consideremos, para ellos, una antigüedad promedio, al día de hoy, cercana a los 20 años de labores y una edad media que se aproxima a los cincuenta. Este grupo de académicos vivió, y construyó, la fase de expansión de las instituciones, cuando por efecto del crecimiento de plazas laborales hubo más puestos que personas interesadas en ocuparlos; obtuvo el empleo académico en condiciones salariales, y de estabilidad laboral, que luego serían vistas como muy positivas. En esas condiciones iniciaron sus trayectorias y fueron reconocidos, social e institucionalmente, con una cierta cuota de prestigio al dedicarse, fundamentalmente, a las labores de docencia para atender al creciente número de grupos de estudiantes que se abrían anualmente. En un determinado momento, alrededor de 1982-83, las condiciones salariales e institucionales se desploman para este gran conjunto de académicos: se podría decir que vino la crisis y nos *alevantó*... Afirman los expertos que el poder de compra de los salarios académicos decayó casi en un 60% pero, sobre todo, los referentes del trabajo y de la exigencia sufrieron un fuerte impacto: fue cuando se acuñó la frase famosa, pero

6 - Esta distribución resulta así estimando tasas diversas de retiro del mercado y recomponiendo las proporciones con los nuevos puestos generados de 1992 a la fecha. Se trata de un ejercicio muy aproximado, pues no contamos con datos para hacerlo más preciso: la deficiente información sobre puestos y personal académico es rasgo con el cual, al parecer y para nuestra mala fortuna, continuaremos por mucho tiempo.

terrible: *si hacen como que me pagan, hago como que trabajo*. No todo operó en la lógica de la simulación estructuralmente favorecida, pero sí fueron tiempos en que, por ejemplo, para retener a un profesor dando sólo sus clases, en algunas instituciones lo que se le ofreció fue un tiempo completo, que no cumpliría, con el fin de mejorar (o sostener) el pago previo. Esta etapa distorsiona mucho al espacio laboral del que hablamos aunque, por supuesto, afectó diferencialmente según regiones, instituciones, disciplinas y niveles de estudio.

Al llegar los noventa, arriban los sistemas de diferenciación del ingreso por la vía de evaluaciones periódicas. Este mismo grupo enfrenta el cambio en los referentes para reconocer el trabajo y, se supone, su calidad. Era tal la depresión del salario contractual, que los ingresos adicionales se convierten no en estímulos ocasionales, sino en pesos y centavos destinados a la subsistencia cotidiana y se tornan necesarios. A cambiar se ha dicho, o, al menos, a hacer de cuenta que se cambia para no quedar fuera del nuevo escenario económico y de distribución de estatus.

Este grupo de académicos, en síntesis, ha pasado por tres distintas condiciones generales de trabajo en su trayectoria laboral: primero, un contexto de relativa abundancia salarial y de condiciones estables combinado con bajos índices de regulación académica en el acceso; posteriormente, viven el desplome de las condiciones salariales de una manera aguda con reducción fuerte de la ya de por sí poca regulación interna para la permanencia y, por último, enfrentan la necesidad de reconversión de sus actividades y perfiles, en muchos casos, con el fin de ajustarse a las condiciones de la deshomologación de los ingresos, reguladas de una manera puntual y precisa en el sentido tabular del término.

Tanta variación en los referentes de la acción de un grupo laboral que, adicionalmente, inauguraba en su inmensa mayoría el ejercicio de un rol peculiar y especializado, ha de tomarse en cuenta, sin duda, al momento de reconstruir y comprender lo que ha pasado. Para contar con una imagen, así sea muy general, de las condiciones generales de ingreso al oficio académico por parte de los colegas entrevistados, observemos los rasgos que se reportan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Rasgos generales de la incorporación de los académicos mexicanos
(condiciones al momento de su primer contrato)

Edad promedio en el momento de la incorporación	28 años
% contratada con menos de 24 años	28%
% contratada con menos de 31 años	74%
% cuyos padres no fueron a la universidad	71%
% cuyas madres no fueron a la universidad	90%
% cuyos progenitores – ambos – asistieron a la universidad	9%
% sin antecedente alguno de educación superior en progenitores	70%
% incorporada sin el grado de licenciatura	35%
% incorporada con el grado de licenciatura nada más	49%
% incorporada con un grado mayor	12%
% que se incorporó en la misma institución donde estudió	80%
% sin experiencia docente en el momento del primer contrato	60%
% sin experiencia en investigación previa al primer contrato	93%
% contratada bajo la modalidad de tiempo parcial	75%
% que combinaba el trabajo académico con otro trabajo	68%
% contratada exclusivamente para labores docentes	67%
% contratada sólo para “dar clases”	30%
% sin ningún apoyo institucional durante el primer años	70%
% que realizó sus actividades docentes bajo su exclusiva responsabilidad durante la fase de iniciación	71%
los contratados antes de 1960	46%
los contratados entre 1960 y 1969	57%
los contratados entre 1970 y 1985	71%
los contratados entre 1986 y 1992	79%

Datos tomados de *Los Rasgos de la Diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, UAM Azcapotzalco, México, 1994.

Los ajustes exigidos a este sector a lo largo del tiempo, en términos de adaptación a súbitos cambios organizacionales de referencia, no han sido menores: desde su iniciación en la relativa abundancia, es menester indagar cómo se han conformado y evolucionado, seguramente de manera diferenciada, en contextos institucionales, regionales y disciplinarios variables. La empresa de investigación pendiente es grande y sólo me he referido al grupo que ha vivido las tres etapas.

¿Cómo ha sido la experiencia, y cuáles las percepciones generales, de los colegas incorporados durante la fase de la llamada crisis y de qué manera ha sido su proceso de ajuste en la etapa de la diferenciación? Al contrario que los primeros, este conjunto tuvo que competir de manera fuerte para la obtención inicial de sus puestos, pues las plazas escasearon y los interesados en ocuparlas se multiplicaron habida cuenta de la restricción general del empleo en ese periodo y los sucesivos. Y ¿qué sabemos de los académicos que han iniciado sus carreras en los noventa? Sin duda, las credenciales de ingreso han aumentado y las expectativas de empleo seguro no son las de antes: arriban a instituciones que solicitan, de entrada y para continuar en el oficio, condiciones crecientemente competitivas. ¿Qué sabemos al respecto de las relaciones, por ejemplo, entre los académicos establecidos, con definitividad y acceso a ingresos adicionales, y los jóvenes profesores que se van integrando a las instituciones?

Como ustedes pueden ver, las preguntas se multiplican. ¿Qué ha ocurrido con el segmento de los académicos que laboran en las instituciones privadas a lo largo de estos años? ¿Cómo varían las cosas si tomamos en cuenta la diversidad regional, institucional y disciplinaria? Y, adicionalmente, ¿cómo se está diseñando – si acaso – la convergencia de procesos amplios de retiro del personal de mayor edad (si se encuentra una solución a los problemas de jubilación) con el reclutamiento de los que habrán de tomar su lugar en los próximos años, habida cuenta de un incremento muy fuerte en la demanda por estudios superiores?⁷

He tratado de mostrar, con un ejercicio muy simple de distribución de antigüedades y condiciones de transcurso por el oficio, la complejidad

7 - Según datos de ANUIES, si queremos conservar la tasa de cobertura actual – 18% - en el 2020, la matrícula debe alcanzar los 4 millones de estudiantes, es decir, duplicarse en el periodo. Si se quiere ampliar la cobertura, el incremento será mucho mayor. Esto ocurrirá en paralelo con el envejecimiento de la planta académica actual y, por ende, el plan de contrataciones futuras es fundamental.

del problema y lo difícil de responder a las cuestiones originales de manera generalizada: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes en los noventa? Y sólo hemos pensado, hasta este momento, en relación a las condiciones generales para el trabajo académico, para el desarrollo de su oficio. Veamos, así sea de manera muy breve, otras vertientes del cambio en la vida universitaria en esta década final del siglo.

Los temas cruciales⁸

Los académicos, además de ver variar en el tiempo sus referentes orientadores básicos, han presenciado y/o participado, durante los noventa, (en) procesos de cambio en cuestiones centrales de la educación superior. La agenda de los noventa ha incluido temas y procesos novedosos o, si no nuevos, sí enfatizados en su relevancia en comparación con el pasado. A vuelo de pájaro, podemos mencionar los siguientes:

Un incremento notable en los procedimientos de evaluación institucional e intra-institucional. Ya sean evaluaciones internas o externas, durante estos años hemos vivido intensamente procederes de escrutinio al respecto de lo que ocurre en nuestros establecimientos. ¿Han sido los académicos los principales actores de estos ejercicios de evaluación, o su participación se ha reducido al llenado de formularios que luego las administraciones compilan u organizan? En su caso, estos procesos tan frecuentes ¿han producido cambios en la calidad de los servicios y actividades académicas o se desarrollan en niveles formales y lejanos a las prácticas cotidianas?

Otro aspecto importante de los noventa se ubica en las modalidades de crecimiento y diversificación institucional a nivel del sistema nacional. En estos años, la atención a nueva matrícula y la producción de puestos académicos ha ocurrido, principalmente, en instituciones del sector privado o en modalidades públicas que tienden a diversificar los tipos de establecimiento: es el caso de las Universidades Tecnológicas o el de los

8 - Elaboro esta parte de la conferencia, retomando el contenido de *Universidad Futura*, Números 8 y 9, número doble, invierno de 1991, UAM-Azcapotzalco. También puede verse, para este ordenamiento de las cuestiones, Gil Antón, Manuel: *La universidad, la estupidez y el futuro*, en *Etcétera* Número 343, 26 de agosto de 1999.

Centros de Investigación no vinculados a las estructuras universitarias tradicionales. Al parecer, estamos transitando a un modo de crecimiento del sistema especializado por funciones, diversificador de misiones y objetivos institucionales, con mayor capacidad de regular los flujos de demandantes, es cierto, e incluso más atento a la cobertura a lo largo del país, pero con alto riesgo de incrementar la segmentación de calidades en la experiencia académica y productor de destinos laborales y de prestigio muy variables a sus egresados. ¿Cuál ha sido la participación de los académicos ante estos fenómenos? Se antoja, como respuesta inicial, que en este nivel hemos sido más bien espectadores de la transformación en curso y no es trivial el fenómeno.

En cuanto a la lógica con la cual se distribuyen los recursos públicos, la década nos ha mostrado una fuerte tensión entre los modelos tradicionales de asignación de fondos, básicamente operantes bajo la discrecionalidad de las autoridades educativas o institucionales, y procederes que incluyen mayor participación de las entidades de base en las instituciones. A su vez, la asignación de los recursos entre instituciones es materia de fuerte discusión y se han explorado, a lo largo de estos años, mecanismos de distribución de recursos mediante la presentación de proyectos y la competencia por los fondos especiales, tales como el FOMES – Fondo para la Modernización de la Educación Superior. ¿Cuál es el nivel de participación de los académicos en esta dimensión? ¿ Han pasado, en número creciente, a ser gestores de los recursos asignados con cierta libertad, o más bien lo predominante es la recepción pasiva de lo que la autoridad respectiva considera que requerimos?

En otro orden de ideas, la década ha incluido nuevas consideraciones sobre aspectos antaño intocables. Simplemente los enuncio: la corresponsabilidad de los estudiantes y sus familias en materia económica con las instituciones públicas – la cuestión de la gratuidad - ; los requisitos académicos para la permanencia en los estudios y el tránsito entre niveles por parte de los alumnos – la cuestión de las condiciones de estudio -; las formas de gobierno en las universidades, especialmente en cuanto a los procesos de elección de autoridades y construcción de espacios colegiados; los modelos de organización de la vida académica, particularmente procesos de descentralización y

adopción de variantes departamentales; el aspecto de los vínculos con otros actores de la vida social, que implican relaciones con empresas o entidades para las cuales la universidad es proveedora de servicios y, por último, aunque no en importancia, la reflexión sobre el sentido de la autonomía en instituciones crecientemente abiertas y ubicadas en contextos políticos que incrementan la necesidad del rendimiento de cuentas ante los contribuyentes y sus representantes.

La lista es larga. En todos estos rubros, ha habido cambios en un número muy importante de instituciones mexicanas. ¿Han sido simples espectadores los académicos, o han tomado parte en la decisiones de manera variable y diversa? ¿Cómo han reordenado sus sistemas de referencia ante modificaciones serias en las estructuras académicas, o sus modalidades de participación y presión en nuevos contextos políticos? ¿Son hoy más “nuestras” las instituciones, o las subunidades donde laboramos, en el sentido de pertenencia simbólico que se deriva de la fortaleza de los cuerpos académicos como los actores centrales de los procesos, o – por el contrario – habitamos en organizaciones crecientemente ajenas en sus mecanismos de operación fundamental? Las preguntas no cesan.

Dos líneas generales de respuesta

Tengo la impresión de que, en principio, se abren dos líneas polares de respuesta ante el conjunto de interrogantes anotado. Ambas son impresionistas, en el sentido que no descansan en la suficiente investigación como para encontrar respaldo sólido, pero están muy presentes en nuestros espacios de trabajo y conversación.

La primera, de corte pesimista, optaría por cargar las hipótesis hacia un debilitamiento fuerte de la acción de los académicos, o si se quiere, a la reducción de sus respuestas en la esfera de lo individual, tendiendo a verlos como espectadores simples de las transformaciones institucionales o, en el extremo, como sujetos a merced de las fuerzas institucionales que los subyugan. En su caso, la actividad que se presume general desde este enfoque ha sido

reactiva, de ajuste directo en respuesta simple a los cambios en las condiciones generales, desarticuladora de espacios de relación académica, política, laboral o humana, previamente establecidos. En esta mirada el proceso se concibe básicamente como destructor y negativo. Se ha roto, afirman, con el sentido profundo de la labor universitaria.

En el otro polo, los cambios se perciben como abruptos tal vez, quizá perfectibles pero necesarios y bien encaminados. Desde este enfoque, lo que se diluye – afirman sus partidarios - son acuerdos corporativos académicamente estériles y con las nuevas disposiciones se generan condiciones mejores para el trabajo académico, coordinadas, argumentan, por los propios académicos: las comisiones evaluadoras están conformadas por ellos, con frecuencia mediante procesos de elección, y estas entidades de *pares* son definitivas en la asignación de estímulos, becas y puntajes, así como de recursos para las labores académicas y, por lo tanto, su orientación. ¿No es así como deben operar las cosas?

En el extremo de la simplificación, he llegado a escuchar, como supuesta clave para entender el dilema de la educación superior mexicana, la siguiente oposición sin mediación reflexiva alguna: por un lado, la universidad con preocupaciones y responsabilidad sociales y, por el otro, la universidad académica. Así están las cosas, mi estimado, ¿por cuál opta? Por ninguna, desde luego, pues se trata de una dicotomía falsa.

Sin llegar al extremo de esta última simplificación, encuentro razonable la diversidad de enfoques y las dos tendencias generales reseñadas contienen elementos importantes para el análisis: una está muy preocupada – con razón – por lo que la transición está despreciando y es valioso de la tradición de desarrollo previa, y la otra, por su parte, tal vez muy apresurada y rígida, se orienta a resolver – con razón también - los evidentes problemas del modelo anterior.

Ratifico una vieja idea, o como diría el clásico, pienso, luego *insisto*: no es posible agotar la discusión en dos imposibilidades. No tiene sentido proponer la *restauración* del pasado como si el

cambio no fuese un hecho y nosotros hechura del mismo cambio. Es un camino intransitable, a su vez, la *instauración* de un nuevo modelo sin hacerse cargo de la historia y sus logros, pues también nos constituyen.

Lo que es preciso es pensar las cosas, investigar con profundidad, compartir los puntos de vista y adscribirnos, de una buena vez, al reconocimiento de la diversidad en las evoluciones y los sentidos con los que se concibe, de manera inteligente, el pasado y el futuro factible.

Una propuesta para avanzar

No partimos de cero para indagar a fondo e intentar dar respuesta a las preguntas enunciadas. Es cierto que la investigación sobre los académicos aún no nos alcanza para comprender, de manera suficiente, sus procesos de incorporación, las variantes en los mecanismos de iniciación en el oficio académico, los diversos patrones de transcurso y ajuste a las condiciones tan variables en el periodo, sus modalidades de integración y los procedimientos de construcción de sistemas valorales de referencia en distintos niveles y momentos del ejercicio de sus actividades. Pero contamos con avances indudables que nos conducen a proponer, con base en lo ya conseguido, nuevas preguntas.

En comparación con los años ochenta, el conocimiento fundado sobre los académicos mexicanos ha crecido de manera notable. Baste, como ejemplo, el siguiente indicador: durante los últimos tres años, se han producido, al menos, 12 tesis de doctorado sobre el tema, y están en curso, según mi información, otras cuatro, cuestión antaño impensable.⁹

9 - Con base en información parcial, podemos dar cuenta de las siguientes: 1) García Salord, Susana (1998): *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales*, FFyL, UNAM. 2) Landesmann M. Monique (1997): *Identites academiques et generation. Le cas de enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)*. Université de Paris X-Nanterre, Francia. 3) Stefanovich, Ana (1998): *Modelo general para la evaluación del trabajo de los académicos en las instituciones de educación superior*, Facultad de Educación, Universidad Anahuac. 4) Izquierdo, Miguel Angel (1998): *Estrategias, oposiciones y conflictos entre maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, en su competencia por los estímulos económicos*, Instituto

Estos trabajos abarcan, entre otros, estudios sobre los académicos en ciertas regiones del país, indagaciones sobre el impacto disciplinario en las trayectorias, reconstrucciones muy bien realizadas de los transcurso en el oficio, cuestiones sobre las identidades o el género, análisis de los sistemas de evaluación e, incluso, estudios específicos sobre el impacto de las políticas de diferenciación en algunas instituciones.

A su vez, en estos años se han publicado artículos muy valiosos sobre la diversidad de los académicos según sus funciones o su vocación específica y contamos con varios libros que exploran otras dimensiones de este objeto de estudio, tanto en nuestro país como en otras latitudes.

Con lo que sabemos y tomando en cuenta el mapa de nuestra ignorancia, cuestión siempre necesaria: ¿cómo podrían ordenarse algunas líneas de trabajo y fundamentación analítica para avanzar en respuestas comprensivas de los fenómenos que he tratado de mostrar en estas cuartillas? Con base en mi propio trabajo de investigación, y atento al desarrollado por mis colegas en el campo, enunciaré tres cuestiones que me parecen relevantes:

1) A mi entender, necesitamos paulatinamente desarrollar una agenda de investigación en el campo de los académicos mexicanos, pues ya presenta visos de ser tal, esto es, un espacio delimitable de temas y

de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. 5) Grediaga Kuri, Rocio (1999): *Profesión Académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Colegio de México. 6) Rodríguez Jiménez, Raúl (1999): *Mercado y Profesión Académica en Sonora*. Doctorado Interinstitucional en Educación Superior con sede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. 7) Medina, Patricia (1998): *La construcción social de los espacios públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM 8) Chavoya Peña, María Luisa (1998): *Institucionalización y profesionalización de la Investigación en la Universidad de Guadalajara*. Doctorado Interinstitucional en Educación, con sede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. 9) Arenas Basurto, Jorge (1999): *Políticas de Evaluación en la comunidad científica de México (1984-1997): el Sni y el Programa Pride en la UNAM*. Instituto de Investigaciones Dr. José Luis María Mora. 10) Valero Chávez, Aida (1999): *El impacto de las políticas de estímulos para el personal de carrera en la organización del trabajo académico de la UNAM. (Las posturas de los científicos y de los científicos sociales)* Departamento de Artes y Humanidades, Doctorado Interinstitucional en Educación con sede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. 11) Romo Beltrán, Marta (1999) *Cultura académica, curriculum y práctica magisterial*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 12) Bartolucci, Jorge (1997): *La modernización de la Ciencia en México: el caso de los astrónomos*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Y en proceso de elaboración de trabajos doctorales contamos con: 1) Jesús Francisco Galaz, Claremont Graduate University, USA. 2) Miguel Angel Casillas, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Paris. 3) María Lilia Pérez I'ranco, COLMEX. 4) Germán Alvarez Mendiola, DIE-CINVESTAV.

problemas de indagación susceptibles de ser tratados con diversos enfoques y aproximaciones teóricas. Jesús Francisco Galaz Fontes ha realizado, recientemente, una propuesta muy completa en este sentido¹⁰ de la cual destaco las cinco líneas rectoras que sugiere: requerimos *estudios históricos* que despejen las pre-nociones tan frecuentes en nuestra mirada al pasado; nos hacen falta *censos y encuestas nacionales* que permitan una mejor caracterización de los académicos en la variedad de establecimientos en que laboran, y su reiteración periódica para poder apreciar las mutaciones y constantes a lo largo del tiempo; es preciso incrementar estudios sobre *el trabajo académico y su dinámica*, tomando en cuenta distintos ejes de variación (regional, institucional, intrainstitucional, disciplinaria y funcional) así como en relación con factores tales como la edad y el género; otra línea necesaria es la correspondiente a *la carrera académica* y sus peculiaridades en íntima relación con estudios sobre el *mercado académico*. Estas líneas generales que propone Galaz, y desarrolla con más detalle, descansan en una percepción que considero correcta: el sistema mexicano de educación superior se ha transformado en los últimos cuarenta años y esto ha modificado las condiciones para el trabajo académico. Es necesario, entonces, investigar estos impactos en la diversidad de situaciones que presenta el nivel en nuestros días. Sin duda, esta agenda ganaría en relevancia si añadimos una constante atención a las experiencias latinoamericanas, así como a las del resto del mundo: en este tema, el espíritu cosmopolita resaltado por Merton es indispensable.

2) Es preciso profundizar en la caracterización analíticamente fundada de la naturaleza de los cambios que han ocurrido en el sistema de la educación superior mexicana. No es trivial despejar, con claridad, si enfrentamos variaciones debidas a modalidades pasajeras de ajuste o a modificaciones profundas en consonancia con el cambio de modelo(s) de desarrollo del nivel.

Si se sostiene la idea de un cambio de modelo, entonces es necesario abrir los estudios a la precisión en los periodos, sus características y los

10 - Galaz Fontes, Jesús Francisco: *Notas para una agenda de investigación sobre el académico mexicano*, Ponencia en el Primer Congreso Nacional de Ciencias Sociales, COMECSO, Ciudad de México, abril de 1999.

impactos en la generación o transformación de lo *ethos* que dan identidad a los diversos grupos de académicos. En esta línea, desde la sociología, podemos abreviar de uno de los temas clásicos de esta disciplina, a saber: el pasaje contradictorio y complejo de formas de relación comunitarias a otras, de naturaleza asociativa que, por cierto, sólo son puras en el nivel de la construcción típica de los conceptos.

Por otro lado y como consecuencia de la hipótesis del cambio profundo en el contexto y la experiencia universitaria, es menester reubicar a las universidades. Para ello, creo interesante pensar en un proceso de “secularización” de sus anteriores funciones, casi totales: era el espacio de la construcción democrática de la sociedad, de la lucha por el progreso, el único canal – así se percibía – de movilidad social, el surtidor exclusivo de la crítica a la dominación, el semillero preferente de las élites y otra serie de cometidos importantes que incluían, a veces de manera secundaria, el cultivo a fondo del conocimiento. Si se adscribe a la hipótesis del cambio a fondo de modelo social, esto implica reconocer el crecimiento de espacios sociales alternos donde se disputa el poder y los proyectos de nación – los partidos, el congreso -, nuevos canales de movilidad social y fuentes muy diversas de crítica social. En otras palabras, la sociedad ha crecido en la modernización, se ha diversificado y esto es notable en nuestro caso: quizá por ello, las universidades – los universitarios- añoran un poco el pasado cargado de funciones hoy compartidas con otras instituciones, pero, a su vez, la descarga de tareas *en exclusiva* la sitúan en mejores condiciones para concentrarse en el desarrollo del saber a fondo, cuyos efectos sociales son fundamentales.

3) Un tema crucial a enfrentar es el de la constitución del académico – de los académicos – como un actor social e institucional específico. A lo largo de los años, encontramos propuestas de ubicación e identificación del personal académico *desde fuera* de sus sistemas de relación propios, complejos y variables: han sido vistos como banco de horas clase o plantilla laboral desde la perspectiva de las autoridades administrativas; han sido considerados, y en ello participamos, como fuerza laboral desde la perspectiva del trabajo abstractamente humano, cuestión que nos condujo a buscar identidad en los esfuerzos sindicales. Sin ser, en absoluto, una cuestión menor, esta experiencia no parece contender, de manera adecuada, con las peculiaridades de un oficio

con ethos diversificados de manera aguda. Por otro lado, han sido vistos como recursos humanos a reconvertir desde proyectos generales, poco atentos a la historia de su constitución y sus variaciones estructurales.

¿Cómo se ven a sí mismos, qué modalidades de relación construyeron en las diversas etapas de la evolución del sistema y cómo fueron variando sus referentes, en parte, por cambios en los entornos y, además, por sus propias experiencias y desarrollos al interior de las instituciones y en relación con redes de intercambio interinstitucionales?

Susana García Salord considera que este es un tema central cuando afirma que se trata de un *viejo problema*, esto es, de un asunto que se mantiene constante, como dilema, a lo largo de las últimas décadas:

“...la imposibilidad histórica de los académicos por generar una estrategia de reproducción, como grupo ocupacional, que contemple y se haga cargo de la existencia no sólo de la diversidad funcional del grupo, sino también de su heterogeneidad, es decir, del hecho de que en su constitución se articula la desigualdad y la diferencia de recursos materiales, sociales, culturales y simbólicos, así como la discrepancia en las concepciones científicas, políticas e ideológicas.”¹¹

En materia de investigación, es necesario reconstruir con precisión las diversas estrategias diseñadas y llevadas a cabo por los académicos para la reproducción de su oficio, tal vez signadas por la diversidad – fragmentadas y muchas veces trucas – e inmersas en procesos de tránsito entre concepciones comunitarias y asociativas. El tema es básico y se puede frasear del siguiente modo: ¿Cuáles han sido los procesos de construcción de identidad académica explorados a lo largo de los años, sus modalidades y alcances? ¿Será posible reconstruir analíticamente, o imaginar prospectivamente, un proceso paulatino de agregación general de intereses, acompañado por una diversidad de subculturas disciplinarias e institucionales que se relacionan de manera harto compleja?

Ya sea como pregunta de investigación, o como estrategia para incrementar la capacidad reflexiva y orgánica de los académicos, esta

temática me parece fundamental. Y lo es más si enfrentamos uno de los retos más serios que se derivan – como ejemplo válido para otras instituciones y geografías - del paro estudiantil ocurrido en la UNAM entre 1999 y los inicios del 2000: ¿Dónde estuvieron los académicos mientras esa institución se mantuvo cerrada, casi 10 meses, por un sector claramente minoritario de los estudiantes? Se trata de un enorme conjunto de profesores: alrededor de 27 mil adscritos en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado e investigación. ¿Por qué su participación fue tan marginal?

Arriesgo una hipótesis: esa planta académica se compone de dos subconjuntos: los contratados de tiempo parcial – el 70% - y los que cuentan con posiciones de tiempo completo – el restante 30% -. Para los primeros, como no se suspendió el pago y cuentan con otros trabajos adicionales a su docencia, la situación no era grave. El principal eje de sus ingresos está fuera de la universidad y, en consecuencia, no vieron afectados centralmente sus intereses laborales. Sería lógico esperar otra conducta del sector concentrado en la vida académica, no sólo por la centralidad de sus ingresos en la academia, sino por la supuesta diversidad de *ethos* característica de su situación. No fue así: por una parte, dado que el paro era estudiantil, no se suspendieron los pagos cada quincena, pero otra razón parece tener mucho más miga académica y política. Se trata de una mutación derivada del sistema de pagos diferenciados, aplicado desde 1989. Buena parte de los ingresos ya no provienen de los contratos generales, sino de los procesos de evaluación periódica de sus actividades *individuales*. Como estas labores descansan fuertemente en las actividades de investigación, al paralizarse la docencia, este sector quedó “liberado” de sus clases y, no sin ciertos problemas menores, pudieron continuar con sus trabajos en función de la obtención de puntos para los diversos “estímulos y becas”. Es menester poner atención en esto: a pesar de 10 meses en que la UNAM no desarrolló actividades docentes, afectando a más de 200 mil estudiantes, los académicos de carrera pudieron continuar sus actividades e, incluso, algunos en mejores condiciones pues – decían – podían concentrarse mejor en su trabajo al no tener que asistir a clases. ¿Es adecuado un sistema de reconocimientos diversos, diferenciador de los ingresos, que puede seguir operando aún cuando la institución se encuentre cerrada a su función central, la docencia en los niveles básicos?

¿Es viable un sistema así, cuando deja sin fondo colectivo de defensa a la institución? Esta crisis desnuda un punto crucial: tenemos cada vez más académicos repletos de puntos, constancias, indicadores de calidad internacional acumulados y, paradójicamente, cada vez menos socios interesados en el futuro de la institución a la que pertenecen.

El carácter individual de la evaluación, y la apuesta a la yuxtaposición simple de individuos certificados *ad nauseam* como generador de calidad y fortaleza institucional, ha quedado en entredicho de manera profunda. El caso de la UNAM es un extremo, pero la misma tendencia puede advertirse en un buen número de instituciones mexicanas.

Las tres cuestiones que he propuesto para avanzar son necesarias, a mi entender, para poder dar respuesta fundada a las interrogantes iniciales. Será necesario, por supuesto, distinguir con claridad los niveles de observación en los estudios: requerimos reconstrucciones generalizadoras junto con análisis detallados de casos particulares ya sea a nivel institucional, por comunidades disciplinarias o generaciones.

¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes? Quizá todas estas posibilidades han sido jugadas por los académicos, en distintos momentos y en relación con diferentes problemas: el asunto es reconstruir los cómo e intentar comprender los por qué. En eso consiste investigar y, como puede verse, tenemos trabajo abundante. Sin duda será mejor enfrentado en la medida en que nuestra mirada se extienda a las experiencias en otras latitudes.

LA PROFESION ACADEMICA EN BRASIL: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BRASILIA¹

Virgilio ALVAREZ ARAÇÓN

La educación superior es una actividad en la que los grupos sociales que en ella participan adquieren formas y maneras particulares de estructuración e interacción, tanto a su interior como con los otros actores que en dicho nivel educativo participan, así como con su entorno político y social. Son grupos claramente diferentes a las que se constituyen en los otros espacios de la actividad educativa y en las distintas instituciones orientadas al servicio de la sociedad. En ese sentido, conocer lo que acontece a su interior, las formas en que interactúan, así como la manera en que las disputas y los intercambios de legitimidades se producen, es un tema interesante para las ciencias sociales y vital para el desarrollo de acciones políticas que tengan en su horizonte el desarrollo de este subsistema de la acción educativa en su conjunto.

Es claro que, dada su propia especificidad, estos grupos requieran para su estudio y análisis categorías analíticas y conceptuales específicas, de manera que puedan ser entendidos de manera más diáfana y, de esa forma, comprender y definir ese nivel educativo de manera más clara y acotada. Uno de esos grupos resulta siendo el conformado por los *académicos*, quienes desde esta perspectiva constituyen un actor social importante en el desarrollo y constitución de las instituciones de

1 - El presente texto es una versión mejorada y ampliada del documento preparado para ser presentado en el Seminario Internacional *A Universidade, o Ensino Superior e a Ciência & Tecnologia no Brasil e América Latina: Soluções e Perspectivas*, celebrado en la ciudad de Brasilia, 4-5 de mayo del 2,000.

educación superior, tanto por su carácter de imprescindibles para la existencia de la misma institución, como por su importancia en la producción y transmisión del principal elemento identificador institucional: el conocimiento.

El académico, sea en su función docente, formador de nuevos grupos de profesionales, sea en su función de investigador, como productor de conocimiento puros o aplicados, constituye un profesional que vive, produce y reproduce formas de interacción específicas, mismas que en las actuales condiciones del desarrollo de las ciencias sociales resultan importante estudios.

La importancia de su estudio deviene, además, por que no sólo definen la configuración, estructura, metas y límites de sus instituciones, sino que también se constituyen en responsables de los alcances y limitaciones del propio sistema de educación superior. Estudiarles, en toda su intrincada configuración y relaciones resulta, así, vital y fundamental para entender tanto el espacio propio de la educación superior, como el de la producción y consolidación del conocimiento científico tecnológico, cada vez más indispensable para el desarrollo de la sociedad.

Sin embargo el estudio sistemático de este grupo de profesionales no ha sido una práctica relevante dentro de las ciencias sociales interesadas por las profesiones o por las cuestiones relativas a la educación. No fue sino hasta la década de los años ochenta cuando algunos trabajos pioneros y relativamente fundacionales aparecen en el ambiente intelectual, viniendo con ello a estimular los estudios sobre académicos. Uno de ellos es el multicitado *Homo Academicus*, de Pierre Bourdieu,² trabajo en el que se intenta dar cuenta del proceso de legitimación que llevan a cabo los académicos y de la forma en que se produce y procesa tanto la disputa por el poder al interior de las instituciones como su relación con el poder estatal. Otro trabajo fundacional, aparecido en la misma época y orientado a entender de una forma amplia y a partir de una base de información relativa a instituciones y sistemas de distintas latitudes y culturas, es *The Higher Education System* de Burton Clark,³ en el que se intenta mostrar las

2 - Editions de Minuit, 1984. Paris.

3 - University of California Press, 1983.ue estas situaciones se producen.

formas en que los sistemas de educación superior se organizan y las razones por las que estas situaciones se producen.

Pero si bien estos trabajos marcaron de manera directa la discusión sobre la educación superior y las instituciones que la atienden, poco, o casi nada, se ha producido en términos de investigaciones empíricas, posiblemente por la magnitud que una empresa de ese tipo contiene. En el ámbito latinoamericano la situación no podría ser diferente; si bien existen algunos esfuerzos iniciales como el de Brunner y Flisfisch,⁴ que en cierta medida sigue una línea más bourdieusiana, no fue sino hasta luego de la realización del estudio comparativo a nivel mundial impulsado por *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* que, en aquellos países donde el estudio fue realizado, algunos intelectuales—involucrados directamente en ese estudio, y con cierta experiencia acumulada—se han dado a la tarea de sistematizar y profundizar en el tema. Sobresalen en esa tendencia los casos de Brasil y México, donde estos estudios se han hecho cada vez más profundos y serios. Mientras que para el caso Mexicano, donde de manera más enfática se ha producido en esa línea, sobresalen los trabajos de Gil y colaboradores,⁵ en Brasil, puede citarse el esfuerzo de Balbachevsky-Schwartzman,⁶ quienes si bien no han llegado a la publicación de libros ni a la realización de estudios empíricos complementarios para el mercado brasileño, sus textos permiten entender a los docentes desde una perspectiva más amplia y menos tradicional.⁷

Nótase, pues, que el estudio de los académicos en América Latina,

4 - *Los intelectuales y las instituciones de la cultura* (1983) FLACSO-Chile.

5 - El texto más amplio sobre el tema que Gil y colaboradores han publicado, *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, UAM-A, 1994, es un estudio en el que además de presentar parte de las informaciones recogidas en el estudio de *The Carnegie Foundation*, se presentan otras informaciones que fueron recogidas con el fin primordial de hacer un estudio amplio de los académicos mexicanos. La amplitud del material presentado, así como la confiabilidad que los datos poseen con relación al universo de instituciones públicas mexicanas permiten que se tenga una visión total de los académicos del sistema de educación superior de ese país.

6 - Nos referimos a los cuadernos publicados por el NUPES/USP, *Atores e estratégias institucionais. A profissão acadêmica no Brasil*. Partes I y II (1994) de Elizabeth Balbachevsky, así como *University Professors in Brazil: An emerging profession?* (1994) de E. Balbachevsky y S. Schwartzman. Además han publicado algunos textos en inglés, ambos de 1991 (vide Bibliografía).

7 - En trabajo menor, aunque no por ello menos interesante, resulta el de Passos (Passos, Elizete, organizadora; *Un mundo dividido: o gênero nas universidades do norte e nordeste*, UFBA, 1997) quien intentó analizar la docencia universitaria desde la perspectiva de género, dentro del marco específico de la realidad de norte y nordeste Brasileño.

tanto como problema sociológico, como tema de estudio para otras disciplinas es mas que escaso, por lo que cualquier esfuerzo que se haga en ese sentido resulta importante. Fue dentro de esa perspectiva que, tanto desde el *Núcleo de Estudos sobre Ensino superior –NESUB-*, como no Grupo de Pesquisa *Política Pública e Profissão Acadêmica* de la *Faculdade de Educação*, ambos de la *Universidade de Brasília*, hemos intentado desarrollar la reflexión y el estudio de la profesión académica, en un principio centrados, apenas, en lo que sucede en el caso específico de la *Universidade de Brasilia*, pero lo que contamos con el valioso apoyo del CNPq, quien para el bienio 99-2000 nos proveyó de bolsas de IC y de apoyo técnico.⁸

Delimitaciones teórico empíricas

Es ya común dentro de la sociología entender las profesiones como la institucionalización de un conjunto de prácticas específicas, normatizadas y delimitadas a través de un proceso social permanente en el que sus ejecutores legitiman socialmente su campo de acción, sus estructuras organizacionales y los conocimientos mínimos necesarios para el ejercicio de las mismas (Brunner y Flisfish 1989). Es también ya común afirmar que la profesión se establece cuando un grupo ocupacional se constituye y diferencia de los otros, estableciendo un conjunto de conocimientos propios, no necesariamente referidos a prácticas manuales, lo que viene a suponer cierta autonomía en las prácticas y ciertas rede de colaboración con otros grupos profesionales.

8 - En el desarrollo de la investigación y en el desarrollo del *Grupo de Pesquisa* fue valiosa la participación de los Profesores Maria Zélia Borba Rocha y Bráulio Tarcísio Porto de Mattos, sin cuya colaboración el estudio no habría sido posible. Importante fue, también, la participación de las distintos bolsistas que en momentos diferentes se incorporaron al grupo, ya como bolsistas PIBIC (casos de Adriana Moraes y Patricia Gatto, mismas que luego participaron en el mismo ya como estudiantes de maestría), ya como bolsistas de IC (casos de Thaiane Ferreira e Waleska) o como estudiantes de la maestría (tal el caso de Simone Pereira); valioso fue también el apoyo de los colegas que participaron como becarios de apoyo técnico: Luciana Chaves en un primer momento y Paulo Marcelo F. Marques, ambos antropólogos, quienes permitieron que los datos recogidos fueran procesados de la mejor forma posible. A todos ellos nuestro reconocimiento, ya que sin su dedicación y trabajo en los *encuentros de los jueves* no habría sido posible construir el instrumento ni mucho menos avanzar en la colecta de los datos e iniciar en el análisis de los mismos.

Desde una perspectiva más funcionalista las profesiones pueden ser entendidas como *sistemas de solidaridad cuya identidad se basa en la competencia técnica de sus miembros* (Paixão,1988:4), misma que, generalmente, es adquirida en las instituciones educativas.

En el caso de los académicos, la cuestión de las prácticas *específicas* se refieren al hecho de *enseñar e investigar*, mismas que se suponen son adquiridas, fundamental y específicamente, en la formación de postgrado. En consecuencia, y como se verá más adelante, la *identidad del profesional universitario* bien puede ser entendida a partir de su mayor o menor auto percepción como poseedor de esas habilidades y conocimientos.

Debe entenderse, en consecuencia, que la *profesión académica* – propia, entre otros, de los que desempeñan labores de docencia e investigación en las instituciones de educación superior- ha sufrido su propio proceso histórico de constitución, llegándose a tener en la actualidad un grupo social que, al dominar las habilidades inherentes a aquellas prácticas, construye sus propios mecanismos y procesos de identidad. Poco a poco se han venido a exigir conocimientos cada vez más específicos, mismos que definen un espacio cada vez más delimitado dentro de esa actividad, con el consabido proceso de *certificación y acreditación* de esas habilidades y conocimientos.

Sábese, por ejemplo, que entre un ingeniero y un abogado existen marcadas diferencias profesionales, pues cada uno domina conocimientos específicos y posee prácticas y habilidades también propias de las actividades profesionales que realiza. Sin embargo, entre los docentes que preparan a los abogados y los que preparan a los ingenieros, a cada momento hay más espacios comunes, como también los hay entre los que investigan los problemas del derecho y de la ingeniería, aunque estos sean, originariamente, ingenieros o abogados. Docencia e investigación cada vez más se constituyen, así, en prácticas específicas de un grupo social que a cada momento legitima y norma sus actividades con relación a las de otros.

Al mismo tiempo, los académicos constituyen también su propio *campo social*, constituido por el *sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas*, donde entran en juego las disputas

concurrentiales, claramente definidas por las actividades desarrolladas (Bourdieu, 1985). Este campo es un *campo de luchas* (Ibid.) porque supone una forma específica de intereses en los que la autoridad que se establece, si bien está constituida a partir de un conjunto de emblemas y signos, también lo es porque está integrada por un conjunto de competencias *contaminadas* por el propio lugar que ocupan en la jerarquía establecida. Así, el campo académico puede reconocer los diplomas (dando mayor prestigio a los que más alta graduación han alcanzado) porque los considera síntesis del *capital cultural institucionalizado* (Bourdieu, 1987), pero a la vez puede no reconocerles poder si a quienes los detentan no se les considera aptos para el desarrollo de las actividades propias de la profesión. Si bien el diploma legitima el ingreso al grupo profesional, es la práctica dentro de la misma profesión la que consolidará o resquebrajará esa legitimidad.

Pero en este *campo* se entrelazan distintas *culturas*, pues si bien puede decirse que al irse constituyendo la profesión se va estableciendo *la identidad del hombre académico* (Clark, 1992), que abarca todos los espacios e instituciones en donde se enseña a nivel superior y se hace investigación científica, con ella se entrelaza la *cultura de la propia disciplina* (derecho, economía, etc.) que hace que se tengan *íconos, ejemplos paradigmáticos y comportamientos* claramente identificados con la actividad científico-profesional con la que se tiene afinidad, (Becher, 1987) por lo que, siguiendo con la reflexión de Clark, bien puede decirse que la profesión académica es, aún en la actualidad, una profesión *fragmentada por la disciplina* (el área del conocimiento en la cual el académico se ha especializado), que viene a constituir *la unidad de adscripción básica del académico*. Esta cuestión debe tenerse muy en cuenta en el estudio de los académicos pues, al considerar el área del conocimiento en la cual se desenvuelven, esto nos puede llevar a establecer si en realidad las características, opiniones y posiciones de los docentes varían si se tiene en cuenta su adscripción y pertenencia a determinada área de conocimiento.

A lo anterior es necesario agregar lo que se ha venido a entender como la cultura del establecimiento, que no es otra cosa si no el conjunto de prácticas propias de una institución determinada, la que en el caso

brasileño tiene una amplia connotación político-ideológica, pues la sola pertenencia a una institución de educación superior pública hace suponer que se participa en una instancia social de clara oposición al status quo y al régimen político que lo sustenta.

En consecuencia, si de estudiar a los académicos se trata, resulta fundamental considerar la interacción de estos tres vectores (ethos académico, cultura de la disciplina y cultura de la institución) que permanentemente se entrelazan, tensionan o sobrepone, con lo que las características de un grupo académico determinado –así como de la institución a la que pertenecen– pueden no sólo presentar diferencias al compararles con otras instituciones de igual naturaleza, si no evolucionar o cristalizarse de maneras diferentes. Todo ello, es claro, dentro de los límites que el desarrollo que el sistema de educación superior al que pertenezcan les imponga.

Profundizar en las formas y características que esta actividad profesional posee resulta indispensable para la constitución de una teoría más actualizada de la educación superior, pues ya no es posible entender a las instituciones responsables de la formación profesional de alto nivel y de la producción de conocimientos si no se profundiza en las características objetivas y subjetivas que los profesionales de estas actividades poseen y les unifica. De igual manera, siendo los académicos actores sociales con alto tránsito y legitimidad en los distintos espacios de poder, conocer quiénes son y cómo se auto describen resulta fundamental para avanzar en la teorización de los procesos de constitución de las instituciones públicas y de la importancia de los académicos en los espacios de poder político.

Para el caso específico de la Universidad de Brasilia entender a sus académicos, más allá de su simple constitución de *cuadro docente* resulta altamente esclarecedor pues, mientras la disputa entre las distintas culturas disciplinares podría estar dando forma a una cultura de la profesión académica muy específica, el que la institución se situó físicamente en la ciudad donde el poder político nacional se encuentra instalado puede hacer que *la cultura del establecimiento* poco a poco sea marcadamente diferente a las de otros espacios universitarios del país, con lo que podríamos llegar a vislumbrar una cultura académica muy específica y particular.

La UnB y sus académicos como caso de estudio

La *Universidade de Brasília –UnB–* es, dentro del contexto universitario brasileño, un caso muy *sui generis* pues, creada para servir de eje en el proceso de modernización del sistema de educación superior, al momento de la ponerla en práctica los factores políticos que se sucedieron en el país la llevaron a ser una institución mas en el conjunto de instituciones de educación superior del país.

Fundada el 15 de diciembre de 1961 y puesta en marcha el 21 de abril de 1962, su surgimiento fue consecuencia tanto de un intenso y denodado esfuerzo de distintos intelectuales por hacer de ella una institución dinámica y moderna (Alvarez 1993) como de un ágil y efectivo cabildeo parlamentario en momentos de incertidumbre política, como era el hecho que el presidente de la República, Jânio Quadros, hubiese renunciado meses antes. Creada bajo un espíritu democratizador de la educación, no estaba tampoco distante de las visiones intelectuales que demandaban la constitución de una institución que a la par de formadora de profesionales fuese también una institución ligada íntimamente a la producción del conocimiento,⁹ intentando ser una universidad que funcionase más bajo los patrones institucionales existentes en las modernas universidades de los países desarrollados, nuevos para un país como Brasil, en el que el concepto de universidad aún se anclaba en las visiones decimonónicas. Sin embargo, los acontecimientos políticos que inmediatamente después de su creación se produjeron llevaron a que el proyecto se viese truncado desde sus inicios, persecución y exclusión de profesores, agitación estudiantil, etc., fueron hechos que la sumieron en estado de crisis, con lo que democratización y modernización debieron esperar mejores tiempos y mejores condiciones, situaciones que deben ser tomados muy en cuenta para entender lo que arriba hemos definido como la *cultura del establecimiento*.

Sin embargo, por causa de su ubicación geográfica, a pesar de las

⁹ Los primeros cursos en funcionar fueron los de Derecho, Economía y Administración; Arquitectura y Urbanismo, y el de Letras, constituyendo los tres troncos básicos sobre los cuales la universidad vendría a desarrollarse (Aparecida, 39).

dificultades iniciales pronto se constituyó en polo de atracción para académicos que, en inicio de su carrera, encontraban en esta universidad y en la ciudad de Brasilia un espacio para desarrollar sus funciones y tareas académicas con mayor agrado y soltura.

El que la ciudad sea de reciente creación, con pocos o nulos problemas de sobrepoblación, permite que la Universidad de Brasilia no se enfrente a presiones poblacionales que en la actualidad viven otras universidades del país y del continente, pues si bien es cierto que el sistema público de educación superior brasileño no vivió los procesos de *explosión masiva de la matrícula*, como sí fue el caso de otros países del continente, esta creció de tal manera que según los datos del censo universitario, publicado en 1999 por la CAPES, algunas universidades públicas están próximas de alcanzar los 50.000 estudiantes (ver tabla 1.1)¹⁰. La *Universidade de Brasília*, si bien no es aún una universidad de masas, sí tiene ya un número considerable de alumnos, 14.651 para 1998, cuando la media de las universidades federales era de 10.000 y la SD de 5.903. Esto la hace una universidad *manejable* en términos estudiantiles, pudiéndose mantener cierto control sobre la calidad de la docencia y sus resultados.

De esa forma el cuerpo docente no tuvo que ser totalmente improvisado, como si sucedió en otros casos latinoamericanos cuando la explosión de sus matrículas les obligaron a buscar docentes en cualquier lugar y de cualquier forma,¹¹ pudiendo cada vez más exigir estudios de postgrado a aquellos que se interesan por vincularse a la institución como docentes, a la vez que puede exigir a estos la dedicación a labores de investigación, ya que no es necesario –en términos generales– recargarles con tareas docentes.

Posiblemente por estas razones, en lo que se refiere a los estudios de *Graduação*, la UnB es una universidad que ha logrado alcanzar las calificaciones mas altas en los procesos de evaluación de cursos realizados en los últimos años, lo que la constituye en referencia a nivel nacional.

10 - Como en la Tabla 1.1. puede notarse, es en el sector privado donde se concentra el mayor número de instituciones.

11 - Para mayores aclaraciones ver la Tabla 1.1.

Es además una universidad con una variada oferta de cursos de postgrado, presentando, según nuestra clasificación, un índice de *Consolidación* bastante alto: 4.04, cuando el valor medio para el total de instituciones universitarias fue de 1.32 y el valor máximo fue de 4.5. De las nueve instituciones de educación superior que, según nuestra clasificación pueden ser consideradas como *Consolidadas*,¹² la UnB ocupa el 5to lugar, quedando solamente por debajo de las dos universidades paulistas y de la UFMG y la UFRGS.¹³ Ese dato significa que del conjunto de curso de postgrado que se ofrecen en la *Universidade de Brasília* muchos de ellos obtuvieron altas notas en la última evaluación (1998) lo que quiere decir que estos programas no sólo poseen una oferta de estudios consistente y coherente, si no que sus docentes se dedican en alto grado al programa y son relativamente productivos (investigan y publican).

Para 1999, la *Universidade de Brasília* contaba con 1.497 profesores de tiempo completo,¹⁴ que nos da una media de 19.57 alumnos/disciplina por docente,¹⁵ lo que hace aún manejables los grupos de formación profesional de pregrado pues, si bien en los primeros años y en las carreras de las ciencias sociales aplicadas es posible encontrar grupos más numerosos, en los últimos años de esas carreras, y en cursos más especializados –medicina y física, por ejemplo- es posible encontrar grupos por debajo del promedio.

De ese total de docentes 62% son hombres y el resto 38%, mujeres,¹⁶ por lo que un dato importante en este momento del análisis es la alta significación que tienen ya en la docencia de la institución las profesores

12 - Con índice superior a las 2 DS positivas.

13 - La clasificación publicada (Alvarez 1997) fue hecha considerando los resultados de las evaluaciones de CAPES de 1996 y relaciona tanto los resultados de las evaluaciones de CAPES con el número de cursos y áreas de conocimiento que atienden. Los datos que aquí se colocan – aún de carácter preliminar- respontan a cálculos hechos con la evaluación de 1998, y se hacen constar en la Tabla 1.3.

14 - Todos los datos aquí presentados son consecuencia de las informaciones ofrecidas por la *Direção de Recursos Humanos* de la *Universidade de Brasília*.

15 - El cálculo es el siguiente: si la matrícula en la graduación es de 14.651 alumnos y cada uno lleva, en promedio cuatro (4) cursos o disciplinas, tenemos una *demanda* de cursos de 58.604 alumnos/disciplinas, por lo que dividido ese dato entre el total de docentes de tiempo completo (que para el caso de la UnB constituyen casi el 100% de la docencia) multiplicado por 2 –que es el número de disciplinas que en promedio ofrecen los profesores en la graduación, tenemos 19.57 alumnos/disciplina por profesor.

mujeres; pero ese comportamiento no resulta igual para todas las áreas del conocimiento, pues mientras existen algunas marcada y extremadamente masculinas, tal el caso de las *Ingenierías* y las *Ciencias Agrarias*, donde las profesoras son apenas el 10% y 21% respectivamente, existen otras donde las docentes son más de la mitad, como es el caso de Lingüística (54%), o bastante próximas a la mitad de los docentes del área, como sucede en Biológicas y Humanas (49%).

Sin embargo, y como puede observarse en la Tabla 2, la alta o baja presencia de profesoras no tiene mayor relación con el tamaño del área, pues tanto Ingenierías (más masculina) como biológicas, de mayor presencia femenina, pueden ser consideradas áreas pequeñas, pues no representan, cada una, más del 8% del total de docentes y, la de agrarias mucho más pequeña, pues sólo representa el 4% del total de profesores de la UnB.

Igual cosa sucede en el conjunto de áreas más populosas de la Universidad. El área de las Ciencias Humanas es, para el caso de la Universidade de Brasília, la que más profesores posee: 22% del total de los docentes de la Universidad y, como se anotó arriba, es un área con alta presencia femenina (49%). Sin embargo, la segunda área que mayor número de docentes concentra es la de *Ciencias Exactas y de la Tierra*, con 16% del total de los profesores de la Universidad; en ella, en cambio, apenas el 24% de sus profesores son del sexo femenino. Situación que es casi semejante para el caso del área de las *Ciencias Sociales Aplicadas*, donde encontramos al 15% de los docentes de la universidad, pero las del sexo femenino apenas si constituyen un poco más de la cuarta parte de los docentes de esa área (28%).

En consecuencia de los datos anteriores no es posible establecer una clara asociación entre tamaño relativo del área y feminización de la misma, como haría suponer el hecho de que al ampliarse la demanda de docentes en un área las mujeres tuviesen mayor acceso a la profesión académica. La feminización de la planta docente, al menos para el caso de la *Universidade de Brasília*, resulta, así, más como consecuencia de

16 - Este dato resulta coincidente con lo que sucede en otras universidades del país; según los datos de Passos et. al. (1997; 18) en las universidades del Norte y Nordeste del Brasil la media global es de 61% de hombres y 39% de mujeres, estando las más baja proporción de mujeres en la UFMA (30%) y la más alta en la UFBA (41%).

lo que antes llamamos *la cultura de la disciplina* que de otros factores, por lo que para profundizar en las cuestiones de género y profesión académica el estudio tendría que focalizarse al interior de las áreas y no en el contexto general de la institución.

El supuesto de *la cultura de la disciplina* cobra mayor significación si centramos el interés en la edad y titulación de las docentes, ya que tampoco es posible encontrar una regularidad para todas las áreas. En el caso de las áreas *pequeñas (Ingenierías y Biológicas)* el grupo de docentes mujeres se concentra mayoritariamente en el grupo de edad menor a los 40 años, pero en ambos casos la mayoría de ellas posee alta titulación, es decir poseen el diploma de doctorado. En las áreas que arriba consideramos como de tamaño medio y de mayor presencia masculina (*exactas y Sociales Aplicadas*) la cuestión de la edad permanece, teniendo las profesoras menor edad que los profesores y, en el caso de las de *exactas*, alta titulación, lo que también es cierto para el caso de las profesoras de humanas.

En consecuencia de lo anterior, y con la excepción de las profesoras de *Sociales Aplicadas*, descubrimos que cierta *cultura institucional* comienza a prevalecer: la existencia de profesoras relativamente jóvenes –mayoritariamente entre 40 y 50 años, poseedoras del diploma de doctores. Surge así una combinación muy interesante, a la tendencia *disciplinar* de mayor o menor concentración de mujeres se suma la tendencia *institucional* que está propiciando el ingreso de docentes relativamente jóvenes pero poseedoras de alta titulación.

Este dato en particular ya nos conduce a pensar que, en el conjunto de las otras variables descriptivas de una población determinada, como es el caso de los docentes de una institución en específico, pueden encontrarse algunas variaciones si tomamos como punto de cruce para nuestro análisis las áreas de conocimiento que al interior de las instituciones de educación superior se establecen, áreas que vienen ha ser constituidas tomando en cuenta el tipo de conocimiento con el que trabajan.

Lo anterior nos conduce a reflexionar en una cuestión más, la titulación de la planta docente. *La Universidade de Brasília* es una de las instituciones públicas de educación superior donde más alta concentración de profesores con doctorado y maestría se puede

encontrar; de los 1.497 docentes existentes para inicios de 1999, 50% de ellos tenían el grado de doctor, a los que hay que agregar otro 30% que constituyen los que poseían ya para esa fecha el diploma de maestros, de los cuales un número considerable, aunque no determinado, se encontraban realizando sus estudios de doctorado. Este dato la sitúa como la 11 institución de educación superior cuando la clasificación se realiza considerando la proporción de doctores con relación al total de funciones docentes, y como la quinta si esa clasificación se hace tomando en cuenta solamente a las universidades federales.

Dejando de lado las cuestiones de género, en el cuerpo docente de la Universidad de Brasilia es notorio que la titulación distingue de manera clara a las distintas áreas de conocimiento. La mayor concentración de doctores la encontramos en la de *Ciencias Biológicas* (71%) y las *Ingenierías* (68%) mientras que el menor número de profesores con este título lo encontramos en la de *Lingüística, Letras y Artes* (26%) y en la de *Ciencias Sociales Aplicadas* (35%).

En lo que se refiere a la edad de los profesores, el contraste es significativo (ver tabla 5). Mientras las áreas de *Biológicas* y *Exactas* tienen plantas de profesores relativamente jóvenes, con 89% y 759% de sus docentes menores de 50 años, en las áreas de *Sociales Aplicadas* y de *Humanas y Sociales* en ese rango de edad se encuentra menos del 60% de sus docentes. Notase, así, que existe una íntima relación entre la edad de los profesores y la titulación, teniéndose que a más juventud en el cuerpo docente mayor proporción de titulados.

Combinando las características arriba detalladas podemos decir que las mayores proporciones de doctores son relativas a áreas pequeñas, altamente masculinizadas, y de cuerpos docentes jóvenes (menores de 50 años) mientras que las bajas proporciones de doctores las tenemos en las áreas con mayor número de docentes, relativamente más femeninas y con mayor proporción de docentes que sobrepasan los 50 años.

Conocer más de cerca qué son y qué piensan los profesores de la Universidad de Brasilia dentro del marco arriba colocado resulta así un ejercicio de investigación interesante, pues permite un acercamiento mejor a las condiciones y características de la profesión académica en Brasil. Para ello, y como ya se anotó antes, realizamos en 1999 un

estudio inicial con una muestra aleatoria de docentes, misma que se orientó a definir tanto las características básicas de los docentes, así como sus opiniones sobre cuestiones específicas de la política pública y el funcionamiento institucional.

Según los datos de nuestra investigación, la gran mayoría de los docentes de la UnB son originarios del sudeste del país. Además, buena parte de todos los docentes (65%) realizaron su *graduação* en instituciones federales, y no existe mayor diferencia cuando el interés se centra en las áreas del conocimiento donde los profesores trabajan, fuera de las áreas de las *Exactas* y de la *Tierra* y de *Humanas* y *sociales*, donde tenemos una sustancial reducción de docentes originarios de la región sudeste,¹⁷ mismas donde contamos con un alto número de docentes de origen europeo.

Lo anterior significa que mientras en la mayoría de las áreas tenemos una alta concentración de docentes oriundos de una región específica del país, estos, aunque continúen mayoritarios, en algunas áreas específicas comparten espacios y experiencias con profesores venidos del exterior. Esta sola cuestión da a estas áreas, y a la UnB como un todo, una especificidad particular, misma que consideramos no puede ser generalizada para el subsistema federal de educación superior del país. La experiencia de haber realizado la educación básica y superior (*graduação*) fuera de Brasil permite suponer la socialización de un conjunto de visiones y percepciones sobre la educación superior que enriquecen el contacto y la propia actividad académica, ya que el universo de expectativas, visiones, criterios y propuestas se amplía considerablemente.

La formación de postgrado es ya mucho más diversa que la formación de grado, pues apenas el 29% de los docentes de nuestra muestra realizaron sus estudios de pos grado en Instituciones de Educación Superior situadas en el sudeste del país. En contraste, 22% de los profesores hicieron estudios de postgrado en Europa y, de los que tienen concluido el doctorado, esta proporción llega al 29%. Si a este grupo sumamos los que realizaron sus

17 - Mientras en todas las áreas los profesores originarios del sudeste suman entre el 60% y el 83%, en el área de las *Exactas* y de la *tierra* ese porcentaje es apenas del 27%, situación un poco semejante en el caso de las *Humanas*, donde constituyen el 33%.

estudios de postgrado en Estados Unidos, tenemos que 37% de todos los docentes de la universidad de Brasilia tienen formación en el extranjero, lo que en términos de la sub-población de los que poseen doctorado se traduce en 53%.

Teniendo en cuenta que desde hace mucho tiempo el sistema de postgrado en Brasil está consolidándose, resulta interesante descubrir que para el caso de la UnB su cuerpo docente aún se nutre –de manera significativa- de docentes formados en el exterior, elemento que resulta significativo cuando la cuestión se refiere a las valoraciones que estos profesores puedan tener en lo que se refiere a investigación y formas de hacer docencia en educación superior; resulta innegable que los términos de referencia y comparación estarán influidos en buena medida por estas experiencias en el exterior, mismas que socializadas estarán dándole a la universidad un carácter más universal en lo que al tratamiento de las cuestiones propias del conocimiento se refiere. Las redes de relaciones, como Clark (1995) las señala, hacen que los académicos –especialmente aquellos más vinculados a las tareas de investigación y poseedores de diploma de doctorado- tiendan a relacionarse más con los que *hablan de sus propios temas*, aunque que se encuentren fuera de los límites de la institución, alejándose de su espacio local. En esa dinámica entre lo interno y lo externo la vida institucional y el diálogo entre pares puede potenciar tales comportamientos, construyendo un diálogo mucho más intenso entre los grupos.

Ahora, ese comportamiento no resulta similar en todas las áreas del conocimiento pues, mientras tenemos algunas que como *Exactas y de la Tierra* (50%) y *Sociales aplicadas* (45%) tienen altos porcentajes de docentes formados en el exterior, existen otras que muestran números reducidos, como es el caso de *Ciencias de la Salud* (21%) y *Humanas y Sociales* (31%). Esta situación puede tener dos lecturas, mismas que sólo pueden ser dilucidadas con estudios posteriores: una sería entender que en aquellas áreas donde hay más docentes formados en el exterior la *internacionalización* de la disciplina –y la intronización de esa cultura disciplinar- es más amplia, viniendo a ser sinónimo de *actualización y vigencia* del grupo docente que en esa área actual. La otra lectura sería la de suponer que en esas áreas el desarrollo del conocimiento en el

país es aún incipiente, lo que obliga a tener docentes formados fuera, restando *visión nacional* al desarrollo científico de esas áreas.

La investigación entre la profesión académica

La *internacionalización* de la planta docente de la UnB no se corresponde directamente con el énfasis que los docentes dan a la investigación como indicador de productividad académica. Considerando que en las actuales condiciones del desarrollo de las instituciones de educación superior los elementos que, en la cultura de la profesión académica, puedan venir a constituir parte de la idea de *productividad* de la profesión, al momento de recolectar las informaciones se pidió a los docentes que indicaran, entre cinco cuestiones diferentes, cuales eran para ellos los indicadores de mayor productividad académica. La pregunta permitía diferenciar a aquellos que consideraban que la *productividad* estaba ligada a las cuestiones relativas directamente a la investigación, de aquellos que por el contrario entendían que esa productividad tenía que ver solamente con las cuestiones meramente docente, dejando las combinaciones posibles para aquellos que entendían la productividad como una combinación entre tareas de docencia e investigación.

Como era de esperar, buen número de los docentes con grado de doctorado consideraron que los indicadores de producción en investigación eran los más indicados para observar la producción de los académicos (74%) frente a 40% de los docentes con apenas nivel de licenciatura que opinaron lo mismo (Tabla 6). Resulta claro, así, que un elemento que puede considerarse ya como intrínscico a la *cultura de la profesión académica*, posiblemente como un elemento introyecto por la *cultura del establecimiento*, es considerar las cuestiones relacionadas con la investigación como parte inherente e intrínscica a la actividad académica.

De esa forma, no resulta extraño que en términos de género la cuestión no sufra mayor cambios: tanto hombres como mujeres dan un énfasis medio o alto a las actividades de investigación como indicadores de la

producción académica, sin que existan mayores variaciones si el análisis se desagrega por nivel de titulación para cada sexo.

Las culturas de las disciplinas, sin embargo, si presentan algunas variaciones; en el extremo bajo, el de los docentes que no consideran a las actividades y productos de la investigación como indicador de la producción académica, encontramos 30% de los docentes de las Ingenierías y 39% de los de Lingüística, Letras y Artes, lo que nos indica que en estas áreas la investigación no es un elemento altamente introyectado en la vida académica. En el primero de los casos, el de las ingenierías, posiblemente porque la actividad docente se encuentra altamente vinculada a su relación con el mercado, por lo que más que investigar los docentes se interesan por vincular a sus alumnos con las cuestiones más específicas y directas de la vida profesional; de los doctores del área 29% de ellos no le concedieron ninguna importancia a la investigación y sus actividades como indicadores de producción académica. En el segundo de los casos, el de *Lingüística, Letras y Artes* posiblemente porque, siendo un espacio más vinculado a la producción artística, la investigación –como se entiende en las áreas más *científicas*- posiblemente sólo es estimulada en la sub-área de la Lingüística, minoritaria al hacer el análisis reuniendo a todos los docentes de la area.

En el otro extremo de la tabla, en el de los que otorgan una alta importancia a la investigación como indicador de la productividad académica, sobresalen los docentes del área de las ciencias *exáctas y de la tierra* (44%) seguidos de los de la *Salud* (36%) y los de *Humanas* (35%). Si bien en el primer caso el resultado se conduce con el *sentido común* que supone que en las exactas –como ciencias duras- la investigación es inherente al qué hacer de sus profesiones, ya en el caso de los de *Salud* y los de *Humanas*, y particularmente en esta última, los datos nos parecen reveladores de un cultura que no necesariamente se entrelaza con lo que comunmente se piensa de esas áreas. Posiblemente ésto sucede porque, como es el caso de las humanas, sus cursos de postgrado han logrado en la mayoría de los casos altas calificaciones en las evaluaciones de la CAPES, lo que supone una tradición investigativa altamente desarrollada y

consolida, haciendo de estos cuerpos docentes nichos de permanente producción científica.¹⁸

Dato curioso e interesante es que en el caso de las *Exáctas* fue entre los docentes del sexo masculino donde encontramos los pocos docentes que no conceden ninguna importancia a la investigación como indicador de productividad, siendo a la vez docentes que apenas tienen concluída su formación de licenciatura. Situación que no es totalmente contraria en el caso de las profesoras, quienes proporcionalmente tienen más doctoras, mismas que se colocan altamente a favor de que se consideren las actividades vinculadas a la investigación como indicadores de productividad de la profesión.

Para complementar esta cuestión, en la investigación se intentó saber en qué proporción los docentes de la *Universidade de Brasília* habían participado en proyectos de investigación, habiéndose obtenido un dato altamente revelador: 75% de los docentes entrevistados afirmaron haber participado en algún proyecto de investigación en los últimos tres años. El dato ya de por sí es sintomático, pues nos muestra que, sea de la forma que sea entendida la investigación, lo cierto es que los docentes de la institución se vinculan de una manera u otra a tareas investigativas. Resulta innegable, por tanto, que las cuestiones relacionadas con la investigación forman ya parte inherente a la *cultura del establecimiento*.

Es claro que no todos los que afirman haber participado en algunas tareas de investigación han llegado a elaborar algunos productos *académicos* como consecuencia de sus investigaciones, sean estos artículos, *papers* presentados en congresos, informes, capítulos o libros completos. Sin embargo, 53% del total de los entrevistados pueden ser catalogados como mediana o altamente productivos, lo que permite estimar que la institución es un espacio donde cada vez más la investigación es una cuestión que se traduce en productos tangibles dentro del espacio del mundo académico. Es claro que

18 - En la última evaluación de CAPES (1998) los programas de posgrado de Antropología y Economía, ambos con cursos de doctorado, obtuvieron nota 6, mientras que los de Historia, y Sociología, también con doctorados, obtuvieron 5. Por su parte, el curso de relaciones Internacionales, que sólo ofrece maestría, también obtuvo 5. En ese año la nota máxima, cuando el programa ofrecía maestría y doctorado fue de 7, mientras que para los que sólo ofrecían maestrías fue de 5 (CAPES, 1998, 56).

todo ello es consecuencia de un proceso de acumulación de prácticas y de intronización de comportamientos, mismos que no pudieron ser obtenidos de la noche a la mañana, siendo también evidente que en este sentido la Universidad tiene aún un largo camino por recorrer, sin embargo, resulta cierto que, fuera de cualquier eufemismo la UnB se conduce a convertirse en una institución en la que la investigación venga a ser una práctica cotidiana y permanente de su cuerpo docente.

La duda que dejan estas informaciones es la misma que ya Clark (1995) ha levantado, en el sentido de saber si, para el caso que se ha presentado, la investigación entra o no en conflicto con el desarrollo de la docencia de pregrado (*graduação*), situación que puede ser observada en otras latitudes. En un primer análisis consideramos que en la *Universidad de Brasilia*, en términos macro, esta situación comienza a ser resuelta de manera satisfactoria, ya que los resultados de las evaluaciones de cursos de ese nivel –*exámen nacional de cursos*– han mostrado que los estudiantes muestran alto dominio de los contenidos mínimos supuestamente exigidos para el ejercicio de sus profesiones, lo que puede ser visto como un indicador de que si bien se camina en un proceso ascendente de producción científica, no por ello se ha descuidado la formación de grado.

Es claro que para confirmar tales supuestos es necesario realizar estudios y análisis más acotados y delimitados, pero creemos que lo aquí presentado ofrece al menos una serie de pistas para pensar y entender de mejor manera a la institución estudiada y, en consecuencia, poder proyectar reflexiones sobre el conjunto del sistema de educación superior brasileña.

Tabla 1.1
Matrícula de graduación en las universidades
según dependencia administrativa

Dependencia Administrativa	N	Média	Desvio Padrón	Mínimo	Máximo
Federal	43	10010.07	5903.45	1283	24971
Estadual	53	7927.00	7215.42	555	35662
Municipal	6	10201.60	3588.92	4763	14636
Particular	80	9702.53	6477.63	1141	44593
Total	182	9464.71	6398.03	555	44593

Tabla 1.2
Índice de consolidación de las universidades
según la evaluación del posgrado por dependencia administrativa

Dependencia Administrativa	N	Média	Desvio Padrón	Mínimo	Máximo
Federal	35	2.2160	1.2796	.12	4.40
Estadual	28	1.2593	1.1462	.24	4.50
Municipal	1	.3600		.36	.36
Particular	20	1.0720	1.0483	.12	3.45
Total	84	1.6026	1.2785	.12	4.50

Tabla 1.3
 Consolidación de las Universidades según evaluación del
 Posgrado por dependencia administrativa

		Dependencia Administrativa					Universo IES
		Federal	Estadual	Munic.	Particular	Total	
Incipiente consolidación (0 a -1DP)		1			1	2	3
	%	2.9%			5.0%	2.5%	0.26%
Poco Consolidadas (-1DP a media)		12	17	1	14	44	78
	%	35.3%	68.0%	100.0%	70.0%	55.0%	6.8%
En consolidación (Media a 1DP)		14	6		5	25	26
	%	41.2%	24.0%		25.0%	31.3%	2.3%
Consolidadas* (+1SD a +2DP)		7	2			9	9
	%	30.6%	8.0%			11.3%	0.79%
Total		34	25	1	20	80	114
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	10.0%
Sin Posgrado							1023
	%						89.8%
Total de IES							1139
	%						100%

* En su totalidad son instituciones con cursos de posgrado en las ocho áreas del conocimiento y con muchos cursos con altas calificaciones en las evaluaciones del posgrado. Se asemejan, en mucho, a las instituciones que, según Clark (1995) son instituciones de *investigación*.

Tabla 2
gran área de conocimiento según sexo del docente

		SEXO		TOTAL
		Masculino	Femenino	
Ciencias exactas e de la tierra	Abs.	182	56	238
	%	76.5%	23.5%	15.9%
Ciencias biológicas	Abs.	58	56	114
	%	50.9%	49.1%	7.6%
Ingenierías	Abs.	110	12	122
	%	90.2%	9.8%	8.1%
Ciencias de la salud	Abs.	108	88	196
	%	55.1%	44.9%	13.1%
Ciencias Agrarias	Abs.	48	13	61
	%	78.7%	21.3%	4.1%
Ciencia Sociales Aplicadas	Abs.	163	64	227
	%	71.8%	28.2%	15.2%
Ciencia Humanas	Abs.	167	160	327
	%	51.1%	48.9%	21.8%
Lingüística, letras e artes	Abs.	98	114	212
	%	46.2%	53.8%	14.2%
TOTAL	Abs.	934	563	1497
	%	62.4%	37.6%	100%

Tabla 3
Titulación según sexo

		SEXO		TOTAL
		Masculino	Femenino	
Doctorado	Abs.	518	243	761
	%	68.1%	31.9%	100.0%
Espec.	Abs.	25	22	47
	%	53.2%	46.8%	100.0%
Graduación	Abs.	152	107	259
	%	58.7%	41.3%	100.0%
Maestría	Abs.	258	206	464
	%	55.6%	44.4%	100.0%
TOTAL	Abs.	953	578	1531
	%	62.2%	37.8%	100.0%

Tabla 4
 grande área do conhecimento según grado de
 mayor titulación del docente

		TITULACIÓN				TOTAL
		Doutorado	Maestria	Graduação	Especialização	
Ciencias exactas y de la tierra	Abs.	155	57	26		238
	%	65.1%	23.9%	10.9%		15.9%
Ciencias biológicas	Abs.	81	30	3		114
	%	71.1%	26.3%	2.6%		7.6%
Ingenierías	Abs.	83	27	10	2	122
	%	68.0%	22.1%	8.2%	1.6%	18.1%
Ciencias de la salud	Abs.	71	64	39	22	196
	%	36.2%	32.7%	19.9%	36.2%	13.1%
Ciencias Agrarias	Abs.	33	21	5	2	61
	%	54.1%	34.4%	8.2%	3.3%	4.1%
Ciencia Sociales Aplicadas	Abs.	80	81	61	5	227
	%	35.2%	35.7%	26.9%	2.2%	15.2%
Ciencia Humanas	Abs.	188	95	38	6	327
	%	57.5%	29.1%	11.6%	1.8%	21.8%
Lingüística, letras e artes	Abs.	54	85	63	10	212
	%	25.5%	40.1%	29.7	4.7%	14.8%
TOTAL	Abs.	745	460	245	47	1497
	%	49.8%	30.7%	16.4%	3.1%	100.0%

Tabla 5
grande área del conocimiento según grupo de edad

Grupo de edad						
	menores de 30 años	mayores de 30, menores de 40	mayores de 40, menores de 50	mayores de 50, menores de 60	mayores de 60	TOTAL
Ciencias exactas y de la tierra	8	86	94	42	8	238
%	3.4%	36.1%	39.5%	17.6%	3.4%	100.0%
Ciencias biológicas	3	50	48	10	3	114
%	2.6%	43.9%	42.1%	8.8%	2.6%	100.0%
Ingenierías	5	40	51	22	4	122
%	4.1%	32.8%	41.8%	18.0%	3.3%	100.0%
Ciencias de la salud	8	67	60	50	11	196
%	4.1%	34.2%	30.6%	25.5%	5.6%	100.0%
Ciencias Agrarias	3	30	14	14		61
%	4.9%	49.2%	23.0%	23.0%		100.0%
Ciencia Sociales Aplicadas	13	56	62	71	25	227
%	5.7%	24.7%	27.3%	31.3%	11.0%	100.0%
Ciencia Humanas	9	63	121	113	21	327
%	2.8%	19.3%	37.0%	34.6%	6.4%	100.0%
Lingüística, letras e artes	10	83	51	56	12	212
%	4.7%	39.2%	24.1%	26.4%	5.7%	100.0%
TOTAL	59	475	501	378	84	1497
%	3.9%	31.7%	33.5%	25.3%	5.6%	100.0%

Tabla 6
Énfasis en las actividades de investigación
como indicador de productividad académica según titulación (%)

	Sin énfasis	Poco énfasis	Énfasis medio	Alto énfasis	Máximo
Doctorado	8.2	18	44	29.5	100
Maestría	25	25	25	25	100
Especialización	35	25	20	20	100
Licenciatura	18.8	25	37.5	18.8	100
Total	16.2	21.4	37.6	24.8	100

Referências Bibliográficas

- APARECIDA, GERALDA DIAS (1995) *UnB em dois tempos*. En Carta. Senado Federal, Brasília.
- ALVAREZ, VIRGILIO (1993) Tradición y Novedad, las nuevas universidades en México y Brasil –Tesis de Doctorado- UnB, Brasília.
- ALVAREZ, VIRGILIO (1997) “*El Posgrado y la Consolidación de las IES en Brasil*”. em Revista de la Educación Superior No. 100, ANUIES, México.
- BALBACHEVSKY, ELIZABETH, (1996a) Atores e Estratégias Institucionais: A Profissão Acadêmica no Brasil Parte I: Ensino e extensão. NUPES, USP.
- BALBACHEVSKY, ELIZABETH, (1996b) Atores e Estratégias institucionais: A Profissão Acadêmica no Brasil Parte II Pesquisa, Valores e Orientação. NUPES, USP.
- BECHER, TONY (1987) “The Disciplinary Shaping of the Profession” em *The academic profession: National disciplinary and Institutional setting*. Burton Clark, Editor. University of California Press, Berkeley.
- BOURDIEU, PIERRE (1985) “*O Campo Científico*” in Coleção Grandes Cientistas Sociais (nº 37), São Paulo, Ática.
- BOURDIEU, PIERRE (1987) “*Los Tres Estados del Capital Cultural*” in *Sociológica* (año 2, nº 75). Universidad Autónoma Metropolitana, México DF.
- BRUNNER, J. J. y FLISFISH, A. (1989) *Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura*. UAM-A/ANUIES, México, DF.
- CAPES, MEC (1998) *Avaliação da Pós-Graduação*. Síntese dos resultados 1998. CAPES/DAV.
- CLARK, BURTON (1992) *El Sistema de Educación Superior: Una Visión Comparativa de la Organización Académica*. Nueva Imagem/Universidad Futura. México DF.
- CLARK, BURTON (1995) *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*. University of California Press, Berkeley.
- SCHWARTZMAN, SIMÓN (1991) *A Space for Science: The development of the Scientific Community in Brazil*, University Park, Pennsylvania State University Press.
- SCHWARTZMAN, S. e BALBACHEVSKY E. (1991) “The Academic Profession in Brazil: an Overview” en *Higher Education 12 Nations*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, NJ.

PAIXÃO, Antonio Luiz, (1988) *A teoria geral da ação e a arte da controvérsia*, en Textos de Sociologia e Antropologia (nº 24). Belo Horizonte, UFMG.

Políticas Públicas e Acadêmicos: UM CASO DE IMPACTO*

MARIA ZÉLIA BORBA ROCHA

O mundo tem mudado muito e rapidamente nas últimas duas décadas. Melhor seria dizer que as mudanças têm-se tornado mais visíveis. A sociedade, dita globalizada, impõe uma dinâmica que aturde. A economia transmuda-se, a política assume novas formas, os valores alteram-se. O movimento social é frenético. A instabilidade é inerente ao tecido social. A volatilidade do movimento deixa-nos ‘sem chão’.

No modo de desenvolvimento denominado informacional, a unidade de valor é a informação. A produção e a conseqüente circulação da informação é, agora, o eixo em torno do qual organizam-se o mercado, o Estado e a sociedade. Estrutura-se uma nova divisão internacional do trabalho na qual o patamar mais elevado é ocupado pelos “*produtores de alto valor com base no trabalho informacional*”¹ Isso equivale dizer que as economias mais capazes de gerar e divulgar novos conhecimentos e de transformá-los em tecnologia e em informação estarão no centro dessa espiral. Exatamente em que consiste a atual dinâmica social: uma espiral - “*uma curva gerada por um ponto móvel que gira em torno de um ponto fixo*”². Portanto, uma curva em movi-

* Agradeço, penhoradamente, as observações de Bárbara Freitag e de Vilma Figueiredo, muito embora os meus limites não tenham permitido, no momento, absorver, de todo, as sugestões propostas por ambas.

1 - Castells, 1999: 160.

2 - Aurélio, 1999: 818.

mento cujo ponto fixo em torno do qual giram a economia, os Estados, a política e até mesmo os mercados financeiros³ é a informação. Particularmente a informação especializada: a que advém do conhecimento científico.

A criação da informação e sua veiculação em rede são estratégicas à geração do conhecimento na atualidade. Graças ao fácil e rápido acesso, através da rede, aos conhecimentos produzidos (teorias, métodos, leis, fórmulas, novos materiais e instrumentos de pesquisa), o saber científico torna-se, tendencialmente, mais minucioso, mais profundo, mais velozmente criado e, paradoxalmente, mais fragmentado. Hoje, a facilidade de acesso à informação é primal à produção do conhecimento científico. Este, por sua vez, consubstanciou-se, desde sua incorporação como fator de produção, por volta da segunda metade do século XIX, em alternativa de saída de antigos problemas sociais, em fonte geradora de novas angústias sociais, em janela que possibilita o vislumbre de horizontes novos. O conhecimento é, assim, ao mesmo tempo fonte causadora e solucionadora da instabilidade impregnada como fios que compõem a tessitura social. A informação, sua mais diletta cria que, portadora das asas de Mercúrio⁴, embriaga-nos a todos com sua quase velocidade da luz.

Nesse redemoinho social, novas profissões surgem, profissões desaparecem. Mas uma profissão parece firmar-se como pilar das mudanças de conhecimento, tecnológicas e de mentalidades: a profissão acadêmica (e, por extensão, todos os novos e variados tipos e modalidades de professor). Esta é uma tese ousada, que costumo defender em sala de aula e que provoca riso nos alunos. Entretanto, desde a década de setenta que estudos demonstram o movimento de expansão do capital desbravando áreas e setores específicos, cada vez mais dependentes de conhecimento⁵. Utilizando a nomenclatura tradicional, já questionável, o setor da economia que mais se expande, desde os anos setenta, é o terciário e, neste, os setores produtores de conheci-

3 - "...para sua operação e concorrência, o capital financeiro depende do conhecimento e da informação gerados e aperfeiçoados pela tecnologia da informação" (Castells, 1999:500)

4 - Deus grego, mensageiro do Olimpo, portador de asas nos pés que lhe dava velocidade, sua função estava associada à comunicação entre os deuses.

5 - Braverman, 1987.

mento e de informação e, por causa disso, de atividades, mercadorias e serviços novos como telecomunicações, informática, micro-eletrônica e, conseqüentemente, a educação. Dizer que vivemos em uma sociedade do conhecimento já se transmudou em lugar comum. Sociedade do conhecimento porque a produtividade contemporânea é “*acionada substancialmente /.../ pela produção e uso intensivos do conhecimento.*”⁶ Estatísticas de desenvolvimento comprovam que a hegemonia econômica, financeira, política, militar e cultural no mundo hoje está nas mãos das nações que produzem tecnologia de ponta. E produzem porque investiram e investem pesado em uma infra-estrutura científica que está, de forma ininterrupta, gerando conhecimentos puros e aplicados. Neste novo cenário, algumas profissões estão se delineando como estratégicas, em especial aquelas que lidam diretamente com o conhecimento e a informação e, em particular, aquelas capazes de produzi-los. Cada vez mais, estudiosos demonstram que o ápice da pirâmide das profissões no mercado de trabalho será ocupado por aquelas que constituem “*...os níveis mais altos de geradores de conhecimento/ manipuladores de símbolos /.../ o que chamo de trabalhadores ativos na rede, dirigentes e inovadores...*”⁷. Além do mais, as estatísticas de emprego demonstram que não há desemprego nas atividades de ensino e de pesquisa (considerando-se todos os níveis de ensino e todas as áreas do conhecimento), pelo contrário, há carência de pessoal qualificado, com acentuado grau de rotatividade dos profissionais, em especial nos setores de mais baixa qualificação. Desta forma, minha tese não é tão esdrúxula assim.

Os clássicos apontam a profissão acadêmica como portadora de uma especificidade que a distingue das demais: o seu manuseio, a sua prática cotidiana e sistemática com uma atividade muito peculiar que é a produção e a difusão do conhecimento. Isso lhe confere não apenas uma dinâmica própria, mas um *ethos* que lhe é inerente e distintivo das demais profissões. Sem dúvida que essa identidade não é unívoca e monolítica, ao contrário, Clark (1983) ressalta o processo de fragmentação cada vez mais rápido e profundo que sofre a estrutura científica,

6 - Demo, 2000:07.

7 - Castells, 1999:256.

em virtude da especialização do saber. A ética acadêmica também está relacionada à estruturação do campo científico: quanto mais organizada e sistematizada, em termos teórico-metodológicos, uma área do saber, isso confere contornos mais precisos ao *ethos* que guia a ação da profissão acadêmica nessa área. Maior amálgama ético, mais identidade. Essa é uma tendência que coloca a possibilidade não de uma, mas de múltiplas profissões acadêmicas. Entretanto, por maiores que sejam as fragmentações do campo científico e de seu clero, em comum, os autores assinalam como elementos constitutivos da ética acadêmica que dão identidade a essa casta e que têm garantido a longevidade da universidade ao longo desses nove séculos: a liberdade, o auto-governo, a diversidade e a vinculação umbilical entre a pesquisa e o ensino.

A liberdade acadêmica baseia-se no pressuposto de que qualquer hipótese é passível de ser investigada cientificamente, o que significa, por extensão, que qualquer conhecimento submetido aos cânones da academia é legítimo de ser ensinado. O saber científico, em seus momentos de criação e de divulgação, não aceita cabrestos, sejam de cunho religiosos, políticos, ideológicos e, principalmente, do senso-comum. Tal auto-suficiência tem sua raiz calcada na crença do conhecimento. Se existe um valor absoluto no meio acadêmico, este valor é o do conhecimento científico como explicação racional de mundo, ainda que temporária: *“a duras penas, a ciência investiu muito na desmistificação da realidade, através de expedientes crescentes de racionalização”*⁸. Se o conhecimento científico, cuja pretensão de validade aufere-se a partir do questionamento metódico, tenaz e radical constitui, pelo menos, o caminho de busca da verdade (até que surja outra), esta só é possível de ser alcançada em um terreno fértil de liberdade. E se são os acadêmicos os produtores do conhecimento, que possibilita explicar a realidade e apontar possíveis alternativas de saída para os problemas da realidade, não há como aceitar governo em suas atividades que não seja o próprio. A luta histórica da universidade e da profissão acadêmica é, assim, a luta pela conquista de sua autonomia frente às outras formas de poder.

A liberdade de pensamento é, também, alicerce da diversidade no

meio acadêmico. A heterogeneidade de idéias, métodos, teorias, hipóteses e práticas consubstancia a fertilidade da academia e tem possibilitado sua renovação ao longo dos séculos. A diversidade que advém da investigação científica, ampliada para o ensino, possibilita a ventilação deste e, ao mesmo tempo, alimenta aquela: “*ensinar a estudantes significa, em parte, repensar os fundamentos de uma matéria: isto constitui uma espécie de pesquisa*”⁹, por isso se diz da indissociabilidade pesquisa-ensino.

Se a liberdade constitui o húmus que fecunda e renova a produção e a difusão do conhecimento, este não existe sem a crença na força do conhecimento e a dedicação sistemática a sua incessante busca. O conhecimento como valor é intrínseco ao mundo acadêmico, desde suas origens. Conhecimento como possibilidade de explicar a realidade e de transformá-la. A profissão acadêmica cultua esse deus e lhe incensa a imagem através de rituais cotidianos que empreende nessa busca perene. Rituais que incorporam uma dedicação paradoxal: ao mesmo tempo sistemática e criativa. Sistemática pelo apego rigoroso aos cânones teóricos e metodológicos, criativa pelo usufruto da liberdade para inovar, mudar, transformar, revolucionar a realidade, o conhecimento e os próprios paradigmas que dão legitimidade ao produzido. É como se esse deus conhecimento exalasse um ópio que entorpece e hipnotiza todo o seu clero que vive em função dele, ainda que o utilize como meio de sobrevivência. Por isso a profissão acadêmica tem um quê de insanidade, de religiosidade e de arte.

A independência do meio acadêmico tende a ser ressaltada de forma idílica e romântica, mas há muito que estudiosos desvelaram as relações de poder imbricadas *endo* e *exo* ao campo científico. Bourdieu (1994) mostra-nos como o campo científico é como qualquer outro, com monopólios, relações de força, lutas, estratégias, interesses, lucros. Portanto, um campo minado onde a escala de independência das instituições científicas e do acadêmico resulta de uma complexa rede de relações de poder seja ao nível interno, seja em suas relações com o Estado. Clark (1983), por sua vez, relaciona o grau de autonomia do meio científico e, conseqüentemente, as relações de poder internas e

externas à consolidação da área do conhecimento: quanto maior a estruturação/consolidação de uma área do saber, em termos teórico-metodológicos, maior a possibilidade de sua independência. Essa questão torna-se tão mais problematizadora em um contexto social globalizante como o nosso. Se, historicamente, o financiamento estatal tem garantido relativa autonomia às atividades acadêmicas em conjunturas políticas democráticas, a escassez cada vez maior de recursos obriga as universidades a desenvolverem novas estratégias na busca de financiamento advindo do mercado, o que leva a uma outra configuração de alianças e de poder que termina por comprometer, em graus variados, a independência científica, direcionando objetos de estudo, investigações empíricas e, até mesmo, o produto final: o conhecimento¹⁰. Enfim, não somos, nunca fomos tão livres quanto gostaríamos.

A difusão do conhecimento científico também não se dá de maneira tão linearmente idealista e democrática. O acesso ao saber científico sempre se constituiu privilégio de um seletivo grupo de iniciados que cumpre os diversos rituais de passagem. Obstáculos que vão desde os econômico-sociais aos mecanismos internos de seletividade inerentes à instituição. A sociedade democrática tem empreendido com ênfase a luta pela socialização do saber como basilar à construção/consolidação da cidadania. Hoje, mais do que nunca, conhecimento torna-se recurso estratégico pois, nesse novo patamar de desenvolvimento social que atravessamos, a mercadoria mais cara, mais procurada não é mais o produto concreto, palpável. É o conhecimento que se transforma em tecnologia ou banaliza-se em pastiche de conhecimento - informação - circulando na forma de novas mercadorias ou de novos serviços, através da mídia, da internet, nas salas de aula que difundem o 'conhecimento' imediato, pragmático, consagrando a hegemonia do pensamento utilitarista como marca de nossa época¹¹. E, apesar da profusão de meios de divulgação, a acumulação e a proteção do conhecimento científico produzido constitui-se, mais do que nunca, em fonte de poder e de hegemonia.

As conturbadas e cada vez mais velozes transformações na economia, na política e na cultura indicam a possibilidade da sociedade

10 - Vessuri, 1994.

11 - Goergen, 1996.

capitalista ocidental estar atravessando uma reestruturação¹², motivada por seu movimento de expansão e, nesse processo, está subsumindo e transformando as sociedades de estruturação e dinâmicas diferentes, em um movimento global. Tudo indica que chegamos a uma encruzilhada: uma modernidade que se consolidou e se transcendeu muito graças ao saber racional e comprovado da ciência, produzido, principalmente (mas não só), nas academias ao longo dos seus nove séculos de existência, e a superação dessa modernidade a partir dela mesma, o que requer, também, a mudança em uma estrutura secular - a universidade - e em um *ethos* específico - o da profissão acadêmica.

A febre de reforma das instituições em nome dos 'novos tempos' inciou-se em fins dos anos setenta. Da empresa privada ao Estado, a universidade não poderia ficar de fora desse movimento. Reformar as instituições em suas estruturas, funcionamento inclusive e, principalmente, cultura. E reformar a universidade em sua cultura implica a mudança do *ethos* que constitui a identidade, que consolida a existência e que confere prestígio à profissão acadêmica.

Os Estados ocidentais, em média, têm se empenhado muito nessa reforma, especialmente a partir desta última década. Da América do Norte à Europa, incluindo toda a América Latina, a literatura especializada reflete, critica e propõe alternativas à universidade. As políticas de Estado destinadas à mudança dos sistemas de ensino superior têm sido frenéticas. No Brasil, incia-se com a lei de diretrizes e bases¹³ que configura maior flexibilidade ao sistema, superando a rigidez mono-estrutural¹⁴ da legislação anterior e rendendo-se à diversidade real do sistema. O atual governo brasileiro empenha-se em uma política múltipla que ataca várias frentes do sistema de ensino superior¹⁵. Objetiva, primeiramente, a expansão de todo o sistema. Para isso, entende que se faz necessário não só o aumento de matrículas, o crescimento das instituições e o surgimento de novas, mas também uma questão polêmica: a diversificação das insti-

12 - Esta é uma tese controversa, que ainda não é consenso entre os autores. Ver: Castells, op. cit.; Gadelha, 1997 e Sader & Gentili, 1995.

13 - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

14 - Pela lei 5.540/68, a estrutura do sistema de ensino superior público era única: a universidade e esta, baseada na departamentalização.

15 - O objetivo deste trabalho não é avaliar a política de ensino superior do atual governo. Questão, aliás, polêmica, que merece estudo detalhado.

tuições para atender demandas diferenciadas, em especial no setor público. A questão da qualidade também é ponto da atual política de ensino superior, empreendida através da avaliação da graduação (medida nova) e da pós-graduação (mecanismos já existentes e que estão sendo repensados), além da discutida política de estímulo à docência, desenvolvida especificamente para as universidades públicas, com o objetivo de prender os mais titulados no ensino da graduação. As propostas de mudanças curriculares estão surgindo como resultado das necessidades de qualificação profissional impostas pelo redimensionamento do mercado de trabalho, da flexibilidade permitida pela legislação e das políticas de expansão e de avaliação. Mas o ponto fulcral dessa política é a especialização das instituições de ensino superior e a sua conseqüente seletividade para o acesso ao financiamento público. Seletividade que vai ser constatada ao longo dos anos de forma comprovada pelo sistema de avaliação aplicado. Seletividade que vai-se consolidar através de nova estruturação organizacional que contemplará a especialização das instituições, seja por área de conhecimento, seja por função formadora - possibilidade prevista na atual lei de diretrizes e bases e no projeto de autonomia universitária do governo. Avaliação-reforma institucional-especialização-seletividade-financiamento: as políticas públicas para o ensino superior brasileiro objetivam adequar a universidade e a profissão acadêmica aos 'novos tempos'.

Nesta efervescência de mudanças no sistema de ensino superior brasileiro, algumas destinadas exclusivamente às universidades públicas, cabe questionar: como ficam os senhores do conhecimento? Como impactam essas medidas no meio acadêmico? Como recebem os docentes do ensino superior público essas reformas? Parafraseando Antón (2000), como sujeitos, como espectadores ou como reféns?

O impacto: um caso específico

Objetivando detectar esse impacto, foi desenvolvido um estudo piloto na Universidade de Brasília nos anos de 1998 e 1999. A UnB foi escolhida por ser considerada uma das instituições de excelência na

classificação desenvolvida por dois autores diferentes, que seguem critérios distintos. Para Aragón (2000 e 1994), a UnB ocupa o quinto lugar no *ranking* das universidades altamente consolidadas. Os critérios de classificação observam a qualidade dos programas de pós-graduação, (cursos em todas as áreas do conhecimento, a maioria com conceitos elevados nas agências estatais avaliadoras/financiadoras); um corpo docente com qualificação e produção que a situa entre as cinco primeiras universidades federais; as mais altas notas na avaliação do ensino de graduação desenvolvida pelo ministério da educação nos anos de 98 e 99. Balbachevsky classifica a Universidade de Brasília como componente do contexto I ou semi-acadêmico “...corresponde a instituições com alta proporção de professores trabalhando em Tempo Integral e Doutores (mais de 50%...)...”¹⁶. A autora estabelece sua categorização a partir do critério básico da carreira acadêmica que é a titulação e da correspondente dedicação ao ensino, à pesquisa, às atividades administrativas internas da universidade, à extensão e às atividades de consultoria. Embora os dois autores adotem critérios diferentes, ambos chegam a uma classificação semelhante sobre a Universidade de Brasília.

O estudo realizado constituiu uma amostragem aleatória simples, sem reposição, do universo investigado. A Universidade de Brasília contava com 1.497 professores em seu quadro funcional de dedicação exclusiva, no ano de 1999. Foram aplicados 143 questionários, o que perfaz uma amostra de 9,3%. Esta amostra apresentou 4,2% de titulares; 51% de professores adjuntos; 32,2% de assistentes e 12,6% de auxiliares. Se considerarmos a variável titulação, a amostra consistiu de 51,7% doutores; de 28,7% mestres; de 2,8% especialistas e de 16,8% professores graduados. Uma terceira dimensão verificada foi o gênero da população investigada: 65% dos professores efetivos da Universidade de Brasília são homens e 35% são mulheres. Uma última perspectiva foi a das áreas de conhecimento: adotando-se o critério de delimitação estabelecido pela CAPES/CNPq¹⁷, a amostra apresentou

16 - CAPES - Fundação-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

17 - Balbachevsky, 1996-A:13.

21% de docentes nas ciências exatas e da terra; 10,5% nas biológicas; 9% nas engenharias; 9,8% nas ciências da saúde; 6,3% nas ciências agrárias; 10,5% nas ciências sociais aplicadas; 21,7% nas ciências humanas e 11,2% na lingüística, letras e artes. Todas as variáveis da amostragem apresentaram uma aproximação *pari passu* com o universo investigado.

Ainda que todas essas variáveis tenham sido observadas na pesquisa - titulação, categoria funcional, sexo e área do conhecimento - este trabalho ressaltará o posicionamento dos doutores e dos titulares em relação às políticas de ensino superior que o Estado brasileiro tem implementado para o setor, em especial as universidades públicas e seu professorado. A distinção entre categoria funcional (titulares) e titulação (doutores) será enfatizada porque, embora seja ínfimo, existem titulares que não são doutores e o grande número dos doutores não é titular. De qualquer forma, essas duas subcategorias constituem o *alto clero*¹⁸ da universidade. Alto clero porque além de serem os profissionais de maior qualificação, são os que se dedicam *full time* às atividades fins da universidade com atuação na pós-graduação, orientação de teses, coordenação de projetos coletivos de pesquisa, produção científica consubstanciada em publicações. Titulares e doutores são os acadêmicos por excelência. Dotados de autonomia intelectual e de um *capital cultural*¹⁹ que lhes possibilita elaborarem proposituras alternativas à realidade, assim como novos arsenais teóricos e metodológicos de investigação científica. O poder de influência de titulares e doutores geralmente transcende o *campo científico*²⁰ e manifesta-se nos altos cargos da estrutura estatal que, muitas vezes, são convidados a ocupar. Muitos deles são os próprios formuladores das políticas públicas, senão diretamente, à frente de cargos político-administrativos, mas indiretamente, através de consultorias. Assim, além de produzirem o conhecimento novo, formam profissionais qualificados que vão-se constituir também formadores²¹. Os demais são aprendizes.

18 - Coelho, 1988. Esta expressão não está sendo utilizada, neste trabalho, em seu sentido corrente, pejorativo.

19 - Bourdieu, 1987.

20 - idem, 1985.

21 - O termo formador aqui não se restringe à função professoral. Pelo contrário, abrange vários outros tipos de profissionais que vão atuar no mercado de trabalho.

Há que se considerar ainda que estruturas organizacionais distintas produzem culturas institucionais diferentes no meio acadêmico e estas, identidades diferenciadas que proporcionam visões e atuações díspares a respeito de uma mesma prática. O ambiente acadêmico, aliado às estratégias profissionais individuais, proporciona diferentes valores, culturas acadêmicas e padrões de envolvimento profissional diferenciados. Se estas diferenças aparecem no sistema de ensino superior brasileiro, considerando a categoria das instituições e o lugar que estas ocupam no *podium*, observam-se nuances de diferenciação na cultura, valores e práticas se considerarmos a profissão acadêmica. Balbachevsky (2000) demonstra como o nicho da cultura de valorização da prática de pesquisa e de produção de conhecimentos está alocada na carreira do professor-doutor, cuja estratégia profissional é hetero-referente, cosmopolita. Este nicho subsume o papel docente ao de pesquisador e utiliza, como principal escala de prestígio, o reconhecimento de seus pares a partir das atividades de pesquisa e produção. As relações de poder a que se está subsumido e a escala de prestígio que se conquista no campo científico são estabelecidas a partir do *capital cultural* que se consegue acumular. Este corporifica-se em títulos, publicações, cargos, posições internas e externas ao meio acadêmico. O que significa dizer que, na estrutura acadêmica, não são todos tão pares assim. Por isso ressaltamos, neste estudo de caso, o posicionamento dos professores doutores e dos titulares em relação às políticas de ensino superior, diferenciando-o dos demais níveis da carreira acadêmica.

O instrumento de pesquisa utilizado consistiu de um questionário estruturado, dividido em quatro partes. A primeira e segunda objetivavam coletar dados gerais que possibilitassem a caracterização da população investigada e de sua formação acadêmica. Na terceira, o questionário procurou detectar alguns valores e práticas que permeiam o mundo acadêmico. O último bloco de questões do instrumento de pesquisa buscou detectar o impacto que as atuais políticas públicas de ensino superior causou sobre a comunidade acadêmica. Quatro temas foram destacados no bloco de políticas públicas: a possibilidade de mudança da estrutura organizacional das instituições federais de ensino superior; a questão da especialização dessas instituições - estes dois últimos diretamente

correlatos ao mecanismo de seletividade; os elementos que compõem o conceito de autonomia universitária e a visão dos acadêmicos sobre os possíveis fatores causadores da crise das universidades públicas.

Com relação ao primeiro subtema: a possibilidade de mudança da estrutura interna da universidade pública, proposta fulcral na atual política de Estado, este foi um dos pontos que mais encontrou resistência no seio da comunidade acadêmica: a rejeição total é alta em todas as categorias da titulação, mas o maior índice encontra-se entre os doutores (54,2%) e titulares (50%). É relevante considerar que a mudança estrutural da universidade federal está relacionada à sua desestatização de fato, ainda que na reforma do Estado implantada pelos militares em 69, as autarquias e fundações tenham sido criadas como estruturas administrativas descentralizadas²². A real e efetiva autonomia da universidade, a ponto de esta ser banida da estrutura estatal, como prevê a atual política de ensino superior, parece ser uma possibilidade radical demais para os acadêmicos pesquisados. Este receio está relacionado à história do financiamento do ensino superior brasileiro, em especial nas últimas duas décadas. Passados os anos dourados de criação e consolidação da estrutura federal de ensino superior e de ciência & tecnologia, montada e financiada pelos militares como parte de seu projeto de desenvolvimento nacional, a universidade pública brasileira viu-se, sistematicamente, relegada a últimos planos. Com a possibilidade de as universidades deixarem de ser parte integrante do Estado, os acadêmicos parecem temer a não inclusão das atividades de ensino superior e de pesquisa científica no orçamento estatal, o que obrigaria a uma privatização da mesma. Esse receio pôde ser comprovado através do instrumento de pesquisa aplicado. Argüidos sobre quais seriam os fatores causadores da crise que se arrasta, pelo menos, há duas décadas no setor público, os professores apontaram a ausência de um aporte de recursos financeiros mais volumoso: titulares 87,5%; doutores 65,7%.

Subsumido à reforma da estrutura institucional da universidade brasileira, em especial à pública, encontra-se a possibilidade da atual política de ensino superior contemplar a diversidade real do sistema, flexibilizando o subsistema público e permitindo a incorporação da

heterogeneidade de instituições, em especial no sub-sistema federal. Esta é uma possibilidade bem aceita pelos doutores: 58,6% de concordância absoluta. O posicionamento dos titulares é comedido: 37,5% apresentam discordância total em contraposição a 37,5% que concordam com restrições. Começa a se delinear nichos de diferenciação conceptual-político entre os vários segmentos que compõem a profissão acadêmica.

Correlacionadas a essas duas questões estão outras duas: a estabilidade garantida aos docentes, como a qualquer funcionário público, nos moldes previstos pela Lei nº 8.112/90 e a isonomia salarial entre os docentes das IFES²³. Com relação à estabilidade, 75% dos titulares e 64,8% dos doutores posicionam-se pela quebra da estabilidade funcional na carreira acadêmica. A discordância dos titulares à manutenção da estabilidade funcional dos docentes é absoluta, enquanto a dos doutores é relativa: 45,1% total e 19,7% parcial. Isso demonstra a tendência à desburocratização da profissão acadêmica. Respaldados no *ethos* e nas práticas que lhe dão identidade, o universo pesquisado posiciona-se por sua desvinculação como funcionários públicos. O cotidiano de suas práticas de ensino e de pesquisa, a sua função social de criação e difusão do conhecimento novo, seja puro ou aplicado, e da qual a sociedade é profundamente dependente, é o amálgama que constitui a profissão acadêmica como grupo específico e, por isso, requer tratamento diferenciado por parte do Estado. Assim, o que lhe confere identidade enquanto grupo específico não é o fato de as universidades federais brasileiras serem parte da estrutura estatal, muito menos o fato de ser o governo federal que efetua o pagamento de seus proventos. Já à questão da isonomia entre as IFES, o posicionamento destas categorias específicas de professores da UnB é um contudente não: titulares, também, 75% e doutores 70,4%. No caso dos titulares, a discordância expressa é relativa: 50% total e 25% parcial. Na questão salarial começa a se delinear a defesa da diversidade do subsistema federal de ensino superior.

À possibilidade de existirem 'universidades especializadas', como prevê a LDB²⁴, a concordância relativa foi alta entre os doutores: 60,5% (36,6% total e 23,9% parcial). Os titulares (66,6%) apresentam-se des-

23 - Instituições Federais de Ensino Superior.

24 - Lei nº 9.394/96, Art. 52, parágrafo único.

favoráveis à especialização das instituições no subsistema, de acordo com missões institucionais diferentes: ou ensino, ou pesquisa (44,4% total e 22,2% de discordância parcial). Este dado confirma o anterior, aqui, 44,4% dos titulares são absolutamente desfavoráveis à especialização de instituições de ensino superior segundo funções, lá, apenas 37,5% dos titulares aceita, com restrições, a diversidade do subsistema com a criação de novos tipos de instituições. Observa-se, assim, coerência no posicionamento dos titulares, uma vez que a especialização das instituições de ensino superior por funções últimas vai demandar novas estruturas organizacionais, permitindo a diversidade do subsistema. Mas apresenta-se um paradoxo entre a reação dos titulares e a dos doutores. Os doutores apresentam-se, tendencialmente, mais abertos à possibilidade tanto de flexibilização da estrutura organizacional da universidade, quanto à diversificação do subsistema federal de ensino superior. Como explicar esta contradição entre titulares e doutores? Recorro à Clark (1983), Balbachevsky (2000) e Bourdieu (1987 e 1985). Há diferentes profissões acadêmicas no campo científico. As diferenças são amalgamadas a partir de identidades específicas que cada nicho consolida, a partir de um *ethos* vinculado, provavelmente, a outras variáveis como área do conhecimento e mesmo sexo. A titulação e o degrau ocupado na categoria funcional, não foram suficientes, neste caso, para explicar as nuances de diferenciação de posicionamentos diferentes entre doutores e titulares. O refino dos dados, através do cruzamento com essas outras variáveis, possibilitar-nos-á, futuramente, a explicação desse filigrana. Fico a dever o desvelamento deste dado em uma análise mais acurada.²⁵

Em que pese as sutis diferenças, há mais um elemento comum entre os dois segmentos estudados: uma ferrenha crítica à atuação do Estado, no que toca, principalmente, ao tema financiamento. Tal crítica é revelada pelos dados nas questões sobre a realidade concreta das

25 - Este trabalho consiste de uma primeira análise dos dados coletados através da pesquisa *Políticas Públicas e Profissão Acadêmica*. O projeto foi desenvolvido nos anos de 1998 e 1999 e subdividiu-se em três subpartes integradas mas independentes: Profissão Acadêmica - perfil e especificidades, coordenado pelo Dr. Virgílio Alvarez Aragón (também coordenador-geral do projeto integrado); Profissão Acadêmica - escala de valores e prestígio, coordenado pelo Dr. Bráulio Tarcísio Porto de Mattos e Políticas Públicas - impacto no meio acadêmico, coordenado pela autora.

universidades públicas. Solicitado aos acadêmicos que atribuísem pesos a uma listagem de possíveis fatores explicativos da atual condição de crise das instituições federais de ensino superior, a população investigada ressaltou a ausência de investimentos financeiros por parte do Estado como fator essencial: 87,5% dos titulares e 65,7% dos doutores. O segundo quesito apontado diz respeito a uma questão interna da universidade: a má-administração dos recursos humanos foi apontada como essencial por 75% dos titulares e 52,1% dos doutores. Questões mais pertinentes à cultura acadêmica como pluralismo de concepções e a consolidação de uma ética acadêmica foram relevados como secundários. A crise da universidade pública brasileira é explicada, pelos acadêmicos dos últimos níveis da carreira da Universidade de Brasília, a partir de questões materiais de sobrevivência desta como o financiamento e o auto-gerenciamento dos recursos disponíveis.

O conceito de autonomia é fulcral à estrutura e ao funcionamento da universidade, desde as suas mais remotas origens, quando a instituição digladiava-se com o poder espiritual da igreja, abrindo novos objetos de estudo, insurgindo-se por hipóteses consideradas sagradas, aplicando novos métodos de investigação, criando novas teorias explicativas. De lá para cá, a luta tem sido com o poder secular do Estado, no sentido de manter-se livre de orientações políticas, de freios ideológicos, de direcionamentos financeiros. A universidade, em especial a pública brasileira, chega a este momento histórico com a mesma tensão que a angustia desde seu nascimento: a manutenção de sua autonomia frente às reformulações do mercado, do Estado e da sociedade; frente aos modismos passageiros do consumo que impõe a criação constante de novas mercadorias, novos serviços, direcionando a investigação científica. Desde 1988 esse é um debate presente nos meios acadêmicos e políticos brasileiros. A Constituição Federal elevou à categoria de princípio constitucional a autonomia universitária²⁶. O atual governo empenha-se pela regulamentação deste artigo em um projeto de emenda constitucional que se arrasta deste 1995, enfrentando a resistência dos meios

26 - Muito pela pressão do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Organização da sociedade civil composta por 16 associações de caráter acadêmico, profissional, sindical e estudantil, ligadas à área de educação e que atuaram de forma organizada na constituinte. Ver Pinheiro, 1991.

acadêmicos e sindicais, principalmente. Assim, é importante conhecer o quê a profissão acadêmica compreende por autonomia: o quê os acadêmicos da Universidade de Brasília conceituam como autonomia?

O conceito apresentado pelos titulares aborda preponderantemente dois aspectos: a relação política com o Estado e a missão primal da universidade: os dois quesitos foram consideradas *essenciais*: não submissão ao poder executivo 50% e liberdade de ensinar e pesquisar: 55,6%. Já os doutores apresentam uma variação do conceito de autonomia: foram consideradas *essenciais* a liberdade de escolher os representantes políticos no interior da instituição (77,3%) e a independência político-partidário (70,4%) e ideológica (74,6%) da universidade. Os dados expressam que os titulares preservaram, no *ethos* acadêmico, o conceito clássico de autonomia, primordialmente relacionado aos fins históricos e sociais últimos da instituição. O conceito de autonomia dos doutores enfoca a relação com os aspectos político-ideológicos, mais vinculado à conjuntura política brasileira. Uma lacuna é importante ressaltar: nesta febre de avaliação das instituições de ensino superior, a liberdade de a universidade exercer esta prerrogativa ocupou escala secundária: 50% dos titulares e 45,1% a consideram apenas relevante. Por já estar tradicionalmente subsumida às atividades seculares da academia, a possibilidade desta auto-avaliar-se é considerada elemento intrínseco de suas práticas cotidianas.

Respondendo à questão proposta por Antón (2000) e considerando a análise de Balbachevsky (2000) e Aragón (2000 e 1994), a possibilidade de os acadêmicos da Universidade de Brasília serem sujeitos, espectadores ou reféns das atuais políticas de ensino superior está correlacionada à posição que a instituição ocupa no espectro de instituições de ensino superior. O ambiente produzido pela instituição vai propiciar a fecundação de uma cultura acadêmica que a distingue das demais. Essa cultura específica expressa-se com maior nitidez e delineamento em determinados nichos profissionais, a depender da teia de relações acadêmicas e políticas em que se movimenta o docente.

Observa-se nessas respostas, em média, uma indefinição dos acadêmicos da Universidade de Brasília à proposta de flexibilização do modelo humboldtiano de universidade, expressa nas atuais políticas de ensino superior. Levanto, como hipóteses, algumas possíveis variáveis

explicativas para a indefinição detectada. Primeiro, a flexibilidade detectada, de maneira mais incisiva entre os doutores que entre os titulares, **não** assume a perspectiva de adaptar a universidade à dinâmica globalizante, ou aos 'novos tempos', mas advém de uma consciência histórico-política, embasada em conhecimentos dos possíveis e variados fatores causadores da crise que se expressa, de forma profunda e crônica há, pelo menos duas décadas, nas instituições públicas de ensino superior, como foi comprovado pelos dados (descrito e analisado em parágrafos anteriores).

Segundo, o caso brasileiro é complexo: se, por um lado, o constructo humboldtiano expressa um *tipo ideal* de universidade - a estrutura clássica, autônoma frente ao poder político do Estado, aos interesses pragmáticos do mercado e aos modismos ideológicos de qualquer ordem, capaz de realizar ensino, pesquisa e extensão - por outro lado, representa também a defesa de uma estrutura calcada sob o auspício do autoritarismo brasileiro. A estrutura federal de ensino superior brasileira - única - foi montada pelos militares como instituições estratégicas de seu mega-projeto desenvolvimentista. Tomando-se por referência à História, é politicamente questionável manter-se na defesa de um modelo de universidade que foi criado como sustentáculo de um projeto de desenvolvimento já falido e autoritário, ainda que esta estrutura tenha sido, tentativamente, a viabilização prática de um modelo ideal.

Terceiro, considerando-se as novas configurações e necessidades do mercado de trabalho, é problemático manter-se como reduto de uma estrutura única, que não desempenha funções múltiplas, que não se rende à diversidade da realidade e que, portanto, relega tal possibilidade para o setor privado. O subsistema privado de ensino superior brasileiro tem-se expandido com uma velocidade intensa, desde fins dos anos oitenta. Estas instituições têm apresentado a capacidade de reorganização rápida a partir da nova legislação, das demandas do mercado e das políticas públicas, oferecendo não só diferentes e novos cursos como variados níveis de qualificação profissional.²⁷

Quarto, se nos reportarmos ao funcionamento interno da universidade federal pública, estudos apontam, desde a década de oitenta, como

tal estrutura possibilitou uma prática acadêmica que se torna a negação da ética acadêmica²⁸, ainda que este subsistema tenha reafirmado-se como referência de excelência frente ao subsistema privado que, em média, congrega instituições de todos os tipos e modalidades: desde centros formadores de pesquisadores e acadêmicos à, literalmente, frabriquetas de diplomas que ministram cursos de fins de semana. Consolidou-se assim uma ' vaidade ' no meio acadêmico federal, referendada pelas últimas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação na graduação - onde, sistematicamente, as instituições públicas²⁹ têm apresentado as melhores notas - e na avaliação da pós-graduação procedida ao longo dessas décadas.

Assim, não se pode dizer que o alto clero da Universidade de Brasília seja tendente às reestruturações da universidade pública propostas pela nova política de ensino superior brasileira, que objetiva quebrar a estrutura monocórdia do subsistema federal de ensino superior. Tampouco se pode dizer que apresentem uma resistência definida. Os titulares enfileiram-se na defesa do modelo humboldtiano de universidade, apresentando maior discordância à reforma institucional da universidade pública brasileira. Já os doutores posicionam-se favoravelmente à flexibilidade das IFES, sem que isso signifique a saída das universidades federais da estrutura estatal. Assegurar o ensino superior e a pesquisa científica, realizados nas instituições públicas, como atividades de responsabilidade do Estado é garantir a sua manutenção financeira através do orçamento público federal. Não se está expressando aqui que os doutores da Universidade de Brasília estão de acordo com a política do governo. O que os dados demonstram é uma abertura desses acadêmicos à possibilidade de mudança da estrutura funcional da universidade pública federal.

A posição dos acadêmicos da Universidade de Brasília, especificamente titulares e doutores, frente às atuais políticas de ensino superior, expressa uma diversidade de posicionamentos. A heterogeneidade de posições está alocada segundo o nicho da carreira, comprovando a aná-

28 - Coelho, 1988.

29 - Muito embora esteja referindo-me à parte do sistema de ensino superior público brasileiro - as instituições federais de ensino - no que tange à avaliação, tanto da pós quanto da graduação, não se pode esquecer a excelência de algumas estaduais.

lise de Bourdieu (1987 e 1985) e de Balbachevsky (2000), conjuntamente: capital cultural diferenciado, posições internas diversificadas no campo científico, posicionamento político-conceptuais, valores e práticas específicos. Mas se titulares e doutores divergem no que tange à possibilidade de abertura do subsistema federal de ensino superior, no sentido de superar a rigidez da estrutura organizacional para a possível diversificação das instituições a partir da especialização por funções ou por áreas do conhecimento, ambos têm em comum a defesa da responsabilidade do Estado com a manutenção e o financiamento do ensino superior público e com a infra-estrutura institucional pública produtora de ciência & tecnologia. É parte intrínseca do *ethos* acadêmico, no nicho pesquisado, a defesa da universidade pública e da profissão acadêmica.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Perry. (1995) "Balanço do Neoliberalismo" in: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, Paz e Terra: 09-23.
- ANTÓN, Manuel Gil. (2000) "*Los Académicos en los Noventa: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes?*" [Trabalho apresentado no Seminário Internacional A Universidade, o Ensino Superior e a C&T no Brasil e América Latina: Problemas, Soluções e Perspectivas. Brasília/Universidade de Brasília, 04/05 de maio (mimeo)]
- ARAGÓN, Virgílio Álvarez. (2000) *La Profesion Académica en Brasil: El Caso de la Universidad de Brasília*. [Trabalho apresentado no Seminário Internacional A Universidade, o Ensino Superior e a C&T no Brasil e América Latina: Problemas, Soluções e Perspectivas. Brasília/Universidade de Brasília, 04/05 de maio (mimeo)]
- _____ (1994) "El sistema de educación superior en el Brasil - su consolidación a partir del post-grad". in: *Educação Brasileira*. [16(33): 129-152]. Brasília: Crub, 2º sem.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. (1997) "As relações sociais no Brasil, a política educacional e os desafios para uma educação de qualidade" in: *Revista*

Brasileira de Política e Administração da educação. [13 (1): 107-118]. Brasília: Anpae - Associação Nacional de Política e Administração em Educação, jan./junho.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. (2000) *A profissão acadêmica no Brasil: condições atuais e perspectivas para o futuro*. [Trabalho apresentado no Seminário Internacional A Universidade, o Ensino Superior e a C&T no Brasil e América Latina: Problemas, Soluções e Perspectivas. Brasília/Universidade de Brasília, 04/05 de maio 2000. (mimeo)]

_____ (1996-A) "Atores e estratégias institucionais: a profissão acadêmica no Brasil - Parte I ensino e extensão" in: *Documento de Trabalho 1º/96*. São Paulo: USP/ Nupes.

_____ (1996-B) "Atores e estratégias institucionais: a profissão acadêmica no Brasil - Parte II pesquisa, valores e orientações" in: *Documento de Trabalho 2º/96*. São Paulo: USP/Nupes.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. (1993) "A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto" in: *BIB-Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais* (nº 36,p: 03-30) Rio de Janeiro: Relume Dumará/São Paulo: Anpocs-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2º sem.

BECHER, Tony. (1987) "Las disciplinas y la identidad de los académicos" in: CLARK, Burton R. *The academic profession: National Disciplinary and Institutional Settings*. EUA: University of California Press, p.: 271-303 (traducción: Unision)

BORÓN, Atílio. (1995) "A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal" in: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, Paz e Terra: 63-124.

BRAVERMAN, Harry. (1987) *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara.

BOURDIEU, Pierre. (1994) "O Campo Científico" in: ORTIZ, R. (org.) *Coleção Grandes Cientistas Sociais* (nº 37) São Paulo: Ática.

_____ (1987) "Los Tres Estados del Capital Cultural" in: *Sociológica* (Ano II, nº 5). México: UAM.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. (1998) "Um novo Estado para a América Latina" in: *Novos Estudos*. [(50): 91-8]. São Paulo: Cebrap, março.

_____ (1996) "Da administração pública burocrática à gerencial" in:

Cadernos ENAP. Brasília: ENAP.

- CARDOSO, Fernando Henrique. (1998) "Notas sobre a reforma do Estado" in: *Novos Estudos*. [50]: 05-12]. São Paulo: Cebrap, março.
- CASTELLS, Manuel. (1999) *A Sociedade em Rede*. (Vol. I) São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed..
- CASTRO, Claudio de Moura. (1997) "Como será o ensino superior no ano 2000?" in: SENADO FEDERAL. *O Livro da Profecia*. Brasília: Senado Federal, p.: 153-73.
- _____ (1997) "Ensino Privado ou Público: eis a falsa questão" in: *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [17(5): 423-52]. Rio de Janeiro: Cesgranrio, out./dez.
- _____ (1995) *Educação Brasileira: Consertos e Remendos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- _____ (1993) "Educação Brasileira: Consertos e Remendos" in: *Policy Paper*. (nº 04) São Paulo: Ildesfes - Instituto Latino-americano de Desenvolvimento Econômico e social/Fundação Friedrich Ebert no Brasil/ Friedrich Ebert Stiftung, 20 de setembro.
- CASTRO, Magali. (1997) "Gestão de Universidade de Terceiro Milênio: alguns desafios e perspectivas" in: *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. [5 (17): 463-75]. Rio de Janeiro: Cesgranrio, out./dez.
- CLARK, Burton R. (1983) *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Nueva Imagem/Universidad Futura/Editorial Patria S.A. de C.V.
- COELHO, Edmundo Campos. (1988) *A Sinecura Acadêmica: A ética universitária em questão*. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais.
- CUNHA, Luiz Antônio. (1997) "Políticas para o Ensino Superior: do geres à LDB" in: *Sociedade & Estado*. (Vol. XII, nº 1, p.: 57-83). Brasília: Universidade de Brasília/Departamento de Sociologia/EdUnB/Paralelo 15, jan./jun.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. (1997) "Evolução da educação superior no Brasil: a participação do setor público e da iniciativa privada" in: *Revista Brasileira de Política e Administração da educação*. [13(1):39-69]. Brasília: Anpae - Associação Nacional de Política e Administração em Educação, jan./junho.
- DEMO, Pedro (2000) "Política Social do Conhecimento e Educação" in: *Ensaio -*

- Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [Vol 8, nº26, p: 05-27]. Rio de Janeiro: Cesgranrio, jan./março.
- DOWBOR, Ladislau. (1997) “Reordenamento do poder e políticas neoliberais” **in:** GADELHA, Regina Maria A Fonseca. (org.) *Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais*. São Paulo, educ: 97-110.
- DURHAM, Eunice R. (1998) “O Ensino Superior na América Latina: tradições e tendências”. **in:** *Novos Estudos*. [(51): 91-105]. São Paulo: Cebrap, julho.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1999) *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FIGUEIREDO, Vilma. (2000) *Universidade Pública, C&T e acadêmicos*. [Trabalho apresentado no Seminário Internacional A Universidade, o Ensino Superior e a C&T no Brasil e América Latina: Problemas, Soluções e Perspectivas. Brasília/ Universidade de Brasília, 04/05 de maio. (mimeo)]
- GADELHA, Regina Maria A Fonseca. (1997) “Globalização e crise estrutural” **in:** GADELHA, Regina Maria A Fonseca. (org.) *Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais*. São Paulo, educ:51-72
- GIANNOTTI, José Arthur. (1999) “Reverência à nossa profissão” **in:** *Novos Estudos*. [(54): 05-10]. São Paulo: Cebrap, julho.
- GOERGEN, Pedro. (1996) “Ciência, Sociedade e Universidade” **in:** *Educação & Sociedade*. (Ano XIX, nº 63, p.:53-79) Campinas: Papyrus/Cedes, agosto.
- GORENDER, Jacob. (1997) “Estratégias dos Estados nacionais diante do processo de globalização” **in:** : GADELHA, Regina Maria A Fonseca. (org.) *Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais*. São Paulo, educ: 73-96.
- MARTINS, Carlos Benedito. (1999) *Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo*. Brasília: Universidade de Brasília/Ceam- Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares/Nesub-Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior. (public. nº 02)
- MARTINS, Luciano. (1997) “Reforma da Administração Pública e Cultura Política no Brasil: uma visão geral” **in:** *Cadernos ENAP*. Brasília: ENAP
- MINOGUE, Kenneth. (1981) *O Conceito de Universidade*. Brasília, EdUnB.
- MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. (1998) “Universidade hoje: ensino, pesquisa e extensão” **in:** *Educação & Sociedade*. (Ano XIX, nº 63, p.:19-37) Campinas: Papyrus/Cedes, agosto.
- PINHEIRO, Maria Francisca Sales (1991) *O Público e o Privado na Educação Brasileira: um conflito na constituinte (1987/1988)*. Brasília, Universidade de

- Brasília/Departamento de Sociologia (tese de doutorado).
- ROMANO, Roberto. (1998) “Depois do pacote e dos cortes de bolsa” in: *Educação & Sociedade*. (Ano XIX, nº 63, p.:38-50) Campinas: Papirus/Cedes, agosto.
- SANTOS, Cássio Miranda dos. (1988) “O acesso ao ensino superior no Brasil: a questão da elitização” in: *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [Vol 6, nº19, p: 237-57]. Rio de Janeiro: Cesgranrio, abr./jun.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. (1998) “Do diário de Sísifo: obstáculos econômicos à democracia” in: *Novos Estudos*. [(50): 61-89]. São Paulo: Cebrap, março.
- SCHWARTZMAN, Simon. (1994) “O futuro da educação superior no Brasil” in: WARDE, Mirian Jorge & PAIVA, Vanilda. *Dilemas do Ensino Superior na América Latina*. Campinas: Papirus.(p.: 143-79)
- SINGER, Paul. (1997) “O papel do Estado e as políticas neoliberais” in: GADELHA, Regina Maria A Fonseca. (org.) *Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais*. São Paulo, educ:125-40.
- THERBORN, Göran. (1995) “A crise e o futuro do capitalismo” in: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, Paz e Terra: 39-50.
- TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. (1999) *Universidades Públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: EdUnB.
- VESSURI, Hebe M. C. (1994) “Acadêmicos Empresários: por que e como alguns professores escolhem trabalhar com o setor produtivo a partir do meio acadêmico” in: WARDE, Mirian Jorge & PAIVA, Vanilda (orgs.). *Dilemas do Ensino Superior na América Latina*. Campinas, Papirus. P.: 143-79.

UNIVERSIDADE PÚBLICA, C&T E ACADÊMICOS

Vilma Figueiredo

Nesta especial oportunidade, criada pelos organizadores do seminário internacional sobre universidade, ensino superior, ciência e tecnologia temos, na mesa que ora se inicia, ocasião de estabelecer identidades e contrastes entre Brasil e México, especificamente, detalhando a complexidade da experiência brasileira e, também, a oportunidade de examinar criticamente a tentativa de construção de indicadores de desempenho acadêmico.

Algumas diretrizes conceituais parecem imprescindíveis de modo a que o debate se enriqueça de modo sistemático, evitando postulações sem base na realidade sócio-política contemporânea. Com esse objetivo, desenvolvem-se as seguintes considerações.

O Estado e a sociedade brasileiros encontram-se, atualmente, em processo de mudanças relevantes cujo fulcro é a superação da decisão centralizada e imposta de cima para baixo e a consolidação de cidadãos, processos e instituições comprometidos, ao mesmo tempo, com a afirmação de sua particularidade e com sua inclusão em um universo coletivo e cada vez mais complexo.

Fazem parte dessas mudanças, redefinições dos processos decisórios, do financiamento de instituições e atividades de interesse coletivo, da cultura política e da cidadania. Em suma, mudanças no Estado e na sociedade e nas instituições instaladas no país, inclusive - e destacando-se - a universidade.

Sobrevivem, entretanto, formas institucionais e práticas cuja tendência deverá ser a extinção ou a existência em plano secundário ou

marginal, como as políticas clientelistas e as pressões corporativas, dominantes em modelo/momento anterior.

Nos anos 70 o Brasil vivia o governo militar, que se instalou em 64 passando a conduzir o país com decisões centralizadas, de implementação planejada e autoritariamente impostas à população. Era o momento do planejamento governamental e de ampliação da ação direta do estado em diversas dimensões da sociedade, incluindo a educação, a C&T e a economia, dando origem ao conceito de “burguesia estatal”, cunhado pela sociologia de então.

O “milagre brasileiro” e seus índices alviçareiros de crescimento no início dos anos 70 foi o resultado dessas ações, tendo sofrido o primeiro grande abalo com a crise internacional do petróleo de 73/74. Fielmente ao estilo da época, o governo respondeu com decisões, mais ou menos exitosas, apresentadas como de razão exclusivamente técnica, implementadas por meio de planos e ações a exemplo do pro-álcool e do programa nuclear.

Um governo de decisões autoritárias, com forte apelo nacionalista/patriótico e apoiado no planejamento centralizado, favoreceu, na sociedade civil, o fortalecimento da cultura clientelista e a organização da pressão corporativa de afirmação política.

Assim é que, apesar do controle autoritário exercido sobre a sociedade, muitos anseios de frações e grupos sociais puderam se concretizar. Os avanços na expansão dos sistemas universitário e de C&T são um bom exemplo de realização de interesses de uma comunidade científica que aprendeu a se organizar e a usar as armas políticas adequadas ao momento.

É de notar, sob esse aspecto, a inflexão de ênfase no papel da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (fundada em 1948), que passou, a partir do final dos anos 60, a ter uma atuação muito mais política, chegando a se constituir, nos anos 70, num dos raros espaços de crítica ao governo e de expressão de interesses sociais.

Com essa atuação a SBPC, juntamente com a Academia Brasileira de Ciências (criada em 1916), passou a ser um ator político cuja expressão não pode ser ignorada por um governo patriótico e de intenções modernizadoras. A ação da SBPC e da ABC foi definitiva, por exemplo,

na reestruturação do CNPq, em 1974, quando se afirmaram os comitês assessores, e demais ajustes posteriores do órgão, ampliando a participação direta da comunidade científica nos processos decisórios internos, na implementação e na formulação da política de C&T.

Essas duas sociedades científicas estiveram igualmente presentes na criação da FINEP, em 1969, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), em 1971, por ela gerido. Desde esse período, a SBPC e a ABC passaram a ser atores cruciais do sistema de C&T, cujo apoio tornou-se imprescindível à formulação e ao êxito das políticas para o setor .

A implantação generalizada da pós-graduação, a partir de final dos anos 60, só foi possível pela colaboração entre governo e comunidade científica. Em 1976, por exemplo, a CAPES introduziu o sistema de “avaliação por pares”, em pleno acordo com setores relevantes da comunidade e o aval das maiores sociedades científicas.

Diferentes áreas do conhecimento reativaram suas sociedades ou criaram novas de modo a poderem representar as particularidades das diversas ciências e os interesses de seus praticantes. Esse processo foi bastante facilitado com o estímulo, especialmente por parte da CAPES, de criação de associações nacionais de pós-graduação e pesquisa para as áreas que organizavam sua pós-graduação.

De finais de 70 até os anos 80 as associações de pesquisa e pós-graduação proliferaram nas diferentes áreas do conhecimento. As humanidades e as ciências sociais, apesar de se fazerem abrigar na SBPC, não tinham a voz ativa que passaram a ter depois de organizadas nessas associações.

O II e III Planos Nacionais de Pós-Graduação, para 82/85 e 86/89, contaram com intensa colaboração dessas novas sociedades científicas. As indicações de membros para comitês, comissões, conselhos passaram a ser feitas mediante consultas a elas. A criação do Ministério de Ciência e Tecnologia em 1985 passou pelas sociedades científicas. O Ministério e as Presidências dos órgãos governamentais do sistema de C&T sustentam-se com o aval da comunidade científica organizada em suas sociedades e associações.

A grande expansão do sistema universitário, especialmente da pós-gra-

duação a partir de final dos anos 60, foi induzida pelo governo através de suas agências de fomento, tanto federais como estaduais, por meio de ações planejadas e executadas com a colaboração da comunidade científica. CNPq, CAPES, FINEP e, posteriormente, as Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa (apenas a de São Paulo antecede este período) contam com a participação direta da comunidade científica em diferentes níveis.

É inegável o efeito modernizante produzido pela comunidade científica sobre o sistema universitário, quer por meio de atuação direta de seus representantes ou por pressões exercidas sobre o governo. Inegável, também, é que essa atuação forjou-se num quadro de dominação da cultura política clientelista associada a ações corporativas de indivíduos e grupos, ambas favorecidas pelo regime autoritário-militar.

Há, portanto, que reconhecer na ação dos cientistas no Brasil, de final dos anos 60 até meados dos 80, forte marca corporativa. E isso, principalmente, no que emanava das associações profissionais de cientistas, mas também nas propostas das sociedades científicas propriamente ditas.

Se a pressão corporativa mostrou-se eficaz no quadro da clientela política dos governos militares e suas ações planejadas, as mudanças ocorridas no mundo e no país a partir de meados dos anos 80 tornaram tais práticas inadequadas, se bem que resistentes à superação.

Os desafios da inserção produtiva num mundo globalizado - que implicam, necessariamente, avanços científicos e tecnológicos - e as demandas econômicas e sociais de uma sociedade com projeto democrático tornam obsoletas as pressões corporativas de afirmação política.

Inegavelmente, durante as últimas décadas a comunidade científica brasileira tornou-se ator político relevante, necessário tanto para o aprimoramento do sistema de C&T como para o amadurecimento democrático do país. Agora e no futuro próximo, porém, a importância política da comunidade científica - para o país, para a ciência e para os próprios cientistas - vai depender de seu reajuste aos novos tempos.

Em primeiro lugar, a ação governamental apoiada no planejamento centralizado não mais tem eficácia e nem viabilidade no momento atual. Vive-se a época da decisão compartilhada em que novos atores passam a ocupar a cena política e aprendem a enfrentar o desafio da convivência com a diferença.

Em outras palavras, está superada a fase do domínio da “razão técnica” como justificativa para imposição de decisões de governo e ensaia-se a prática política da negociação democrática. Esta requer de seus agentes - no governo e na sociedade civil - uma visão não-fragmentária do todo social que informe interesses coletivos complexos e não particularistas. A comunidade científica e suas associações representativas encontram-se frente a tais questões.

A superação do militarismo, no Brasil, é contemporânea do desenvolvimento da responsabilidade social, criando, para os agentes da democracia, desafios similares aos das chamadas potências do primeiro mundo.

Juntamente com a superação do planejamento centralizado, o financiamento estatal das ações e instituições públicas encontra seu limite quando o interesse público e os direitos do cidadão se ampliam. Além das privatizações de empresas estatais, a ampliação da participação do capital privado faz-se necessária de modo a tornar possíveis o volume e a qualidade dos serviços prestados à sociedade. Essas demandas são largamente ampliadas com o desenvolvimento econômico e o avanço da democracia. E desse processo não fogem os serviços vinculados ao sistema de C&T e à universidade pública, cujo financiamento vai passando a incluir, cada vez mais, múltiplas fontes, estatais e privadas.

O financiamento múltiplo do sistema de C&T, com recursos públicos estatais e significativo aumento dos privados, passou a ser uma exigência dos tempos atuais e tende a beneficiar até mesmo o amadurecimento das próprias sociedades científicas brasileiras, que ainda dependem quase que exclusivamente de recursos públicos estatais.

Nesse período surge a ênfase na distinção entre conceitos de coisa pública e de coisa pública governamental: instituições, entidades, financiamentos e interesses públicos não são, necessariamente, federais, estaduais ou municipais. O destaque dessa distinção, empreendido pelas ciências da sociedade, coaduna-se com demandas e propósitos políticos da transição democrática. A ampliação dos direitos e a extensão de serviços e benefícios públicos a um número crescente de camadas sociais torna inviável sua sustentação exclusivamente pelo Estado.

À expansão quantitativa do sistema de C&T e da universidade pública no período anterior deverá corresponder um aumento na qualidade

nas próximas décadas. O aprimoramento na qualidade inclui, obviamente, maior eficiência na utilização dos recursos e maior adequação e aprimoramento dos produtos gerados, o que reforça a necessidade do aperfeiçoamento de processos periódicos de avaliação.

Além disso, no momento atual, a melhora de qualidade associa-se, também, à maior transparência do sistema, ao atendimento de demandas sociais e à prestação de contas à sociedade.

Tais pressões sobre a universidade e instituições públicas em geral não são particularidades brasileiras. Em todos os países da atualidade onde se desenvolveu um sistema de C&T, dentro e fora da universidade (mas, em sua quase totalidade, dentro dela) o controle social sobre ele aumentou. Não há mais possibilidades de investimento garantido na ciência pela pura justificativa do possível rompimento de barreiras do conhecimento. Os exemplos do Japão e do Sudeste Asiático são eloquentes para mostrar que investimentos substanciais na pesquisa básica não são condição suficiente e, talvez, nem mesmo necessária para assegurar inovações exitosas no mercado. Nos Estados Unidos, a mudança de atitude é claramente revelada no relatório *Science in the National Interest* (Clinton & Gore, 1994) onde a questão não é mais empurrar as fronteiras do conhecimento na esperança de que a sociedade possa disso se beneficiar em algum momento no futuro, mas, tão rapidamente quanto possível, usar o conhecimento existente para resolver os mais urgentes problemas econômicos, industriais, comerciais e sociais.

Quando a pauta de prioridades fica carregada, a necessidade do desenvolvimento científico tem que se fazer clara de modo a atrair para a ciência investimentos que se poderiam fazer em outros domínios: é a disputa democrática por recursos. No dizer de Jean-Jacques Salomon, do *Centre Science, Technologie et Société* de Paris, *se bem que a ciência faça parte da cultura e como tal possa parecer ter um fim em si mesma, as atividades de P&D são, de fato, instrumentos usados para objetivos extra-científicos - são esses os objetivos que moldam o futuro da sociedade, e não o contrário...* (Salomon, 1996).

Assim é que se constituem os parâmetros já implantados da vida universitária saudável, responsável e produtiva no país: superando

particularismos clientelistas ou corporativistas e firmando uma era de respeito à competência acadêmico-científica dedicada a valores universais numa universidade pública parceira do avanço científico e social do país. Uma universidade que deve fazer por merecer a almejada autonomia.

É nesse quadro que deve ser pensada a profissão acadêmica, estruturada em carreira que permita atender à diversidade (regional, disciplinar, cultural e outra) e garantir o mais alto nível de ensino e de pesquisa. Compatível com tais metas, torna-se obrigatório um sistema regular de avaliação de desempenho e produção que complemente a exigência de titulação acadêmica e que permita o reconhecimento daqueles que demonstrem mérito, bem como a substituição daqueles que não o façam.

As Novas Políticas de Reestruturação do Ensino Superior e o Futuro da Universidade

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A GLOBALIZAÇÃO

BENÍCIO VIERO SCHMIDT

Em um mundo em rápida transformação, baseada na liberdade inaudita de movimentação do capital, onde qualquer referência ao “nacional” assume feições de ficção contábil, é difícil fazer um balanço de qualquer sistema educacional a partir de determinações político-territoriais.

A análise de um sistema educacional, compreendendo diferentes níveis de formação escolar, relação entre matrículas e graduados, número de unidades de serviço públicas e privadas, professores e programas curriculares, usualmente supõe uma referência territorial. É dentro de limites espaciais que se dão as relações que compõem um dado sistema educacional.

Pois bem, as novas condições de globalização, ou de mundialização, determinam a necessidade de outros requisitos para a análise e formulação de perspectivas de qualquer subsistema de atividade social, principalmente a educacional.

Esses novos requisitos analíticos não decorrem somente da transformação globalizadora que sofrem as culturas cívicas nacionais. Tratam-se, também, de exigências decorrentes do próprio funcionamento do sistema produtivo internacionalizado. Há uma nova divisão do trabalho intelectual e técnico emergente em todo o planeta. Os fatores que determinam essa divisão estão já contidos na combinação de elementos políticos, econômicos e militares que configuram o nascimento do Estado-Nação moderno, a partir do século XVIII.

Neste contexto, os mais otimistas acreditam que a modernização

dos sistemas educacionais nacionais levará, provavelmente, à equiparação das oportunidades entre os diversos países. Os mais pessimistas acreditam que os dados já estão definidos; a estratificação internacional já está consolidada. Restaria a luta por um outro padrão civilizatório, frontalmente contrário às bases que sustentam a expansão do atual sistema capitalista internacional.

Muito dos debates ao redor das melhores metodologias e epistemologias capazes de produzir uma educação eficiente e redentora escondem essas opções valorativas preliminares. É o caso, por exemplo, da defesa do construtivismo extremado, que permite aos professores a elaboração de materiais de ensino originais, baseados em processos de pura experimentação.

É curioso e irônico constatar que correntes de direita e de esquerda acabam tendo a mesma posição institucional, decorrentes de princípios diversos. A esquerda, fundamentada nos sociólogos desmistificadores, acusa a escola formal com seus “*currículos e procedimentos com sentidos invisíveis*”, de simplesmente reproduzir a estrutura social vigente. A direita requer independência das razões emergentes da vida cotidiana experimentada, contra a padronização embutida nos códigos de comportamento profissional e intelectual dos docentes. A esquerda condena a escola formal pelo ângulo da reprodução social. A direita condena a escola formal pela distância crítica que ela impõe ao alunos frente à reprodução social.

Essa tensão é raramente explicitada, o que causa enorme confusão na elaboração de políticas eficientes. O Estado, por sua vez e de acordo com a tradição republicana, tem procurado expandir as bases da educação formal, com todas as suas variantes de orientação. Neste aspecto, tanto os libertários norte-americanos como os gramscianos latino-americanos concordam com a tradição da modernidade francesa, onde a escola é agência básica de socialização para a cidadania; como aliás está explicitado na obra de Durkheim.

Este artigo trata, pois, da expansão do sistema de educação superior no Brasil a partir de tensões políticas que estão presentes nos debates sobre os rumos do próprio sistema. Ele também supõe que os fatores internacionais e as transformações contemporâneas que afetam os pa-

te. Se isto fosse verdadeiro, os boêmios seriam os melhores poetas e os trapezistas de circo seriam os melhores físicos, por exemplo !

O equivalente a esses erros, que os estatísticos denominam de “falácia de nível equivocado”, ou seja, tomar dados e informações manifestas por um nível da realidade observada como sendo aplicável a outro nível do real, está freqüentemente presente na análise política. Ele ocorre quando se confunde a função do político profissional com a do protagonista direto dos fatos políticos.

São coisas distintas. O PT (Partido dos Trabalhadores), por exemplo, pode ser visto com um estudo de caso deste fenômeno. A história recente do PT, nas suas relações com os movimentos sociais ilustra bem o fenômeno. São papéis distintos no sistema político existente, daí as enormes contradições que têm surgido entre eles. Partido político que incorpora, de modo simplório, o protagonismo, nunca chegará a partido político eficiente e eficaz; como o PT tem apreendido penosamente.

Daí que, ao contrário do senso comum tão difundido pelos meios de comunicação, não basta expandir o ensino superior, mas manter sua alta e intrínseca qualidade. Caso contrário, seria a vulgarização das inutilidades em grande escala. Por isso, as dimensões centrais que compõem os atuais desequilíbrios mundiais têm de ser levados em consideração pelo projeto de desenvolvimento da educação superior.

A oferta de educação superior tem aumentado fantásticamente, nos últimos anos, como prova de tendências inexoráveis. De 13 milhões de matrículas no mundo em 1960, passamos para 85 milhões em 1999; apesar dos obstáculos, principalmente residindo no continente africano de hoje. De outro lado, o número de pessoas que realizam seus estudos superiores fora de seu próprio país aumentou em 30% nos últimos anos (920.000 em 1980 para 2 milhões em 1999), segundo a UNESCO.

O Brasil percorre caminho inverso, dadas as dificuldades financeiras do Estado, pois bancava 2.100 bolsas no exterior em 1995 e passou a menos de 1.000 em 1999. Recentemente (2000), após um movimento massivo de privatização de sua infra-estrutura de serviços básicos (comunicações, energia, petróleo), o país começa a regulamentação dos fundos públicos daí originados, com o intuito de sustentar financeiramente a expansão do sistema de ciência e tecnologia. A previsão para o

exercício fiscal de 2001 é de haver disponibilidade de mais R\$ 1,5 bilhões de reais sobre o orçamento do sistema em termos correntes.

Por sua vez, o trajeto da expansão internacional do ensino superior está acima do controle de Estados Nacionais. Também é preciso ressaltar que os crescentes desequilíbrios na distribuição mundial da qualidade e da quantidade de matrículas no ensino superior tendem a consolidar as desigualdades sociais e econômicas em escala mundial. Garantir expansão, com qualidade, é uma variável estratégica para determinar as possibilidades futuras de desenvolvimento da potencialidade das forças produtivas.

A batalha da educação no Brasil

Por sua parte, nos últimos anos, o Brasil tem despertado para a situação histórica envolvendo déficits educacionais. Como sempre, em contextos de grandes deficiências básicas, o primeiro ataque é à disponibilidade de matrículas em todo o sistema, em todos os níveis. Historicamente, o Brasil tem convivido, também no plano educacional, com os velhos dualismos que sustentam a existência da sociedade nacional. Ou seja, componentes e subsistemas sociais extremamente atrasados - na perspectiva da modernidade capitalista - ao lado de outros subsistemas típicos das sociedades capitalistas mais avançadas. Mesmo em termos relativos, este tem sido o caso exemplar da existência de um sistema de pós-graduação avançado, produtivo e formador dos recursos humanos e científicos que têm alimentado o crescimento econômico e à diversificação social do país, justaposto à situações dramáticas quanto ao estado do ensino em outros níveis, especialmente no setor público.

Desta forma, o governo federal brasileiro tem feito um esforço enorme em direção ao aumento das matrículas em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. No ensino fundamental, que atende a alunos com idade entre 7 e 14 anos, o índice de matrículas passou de 84% em 1994 para 96% em 1999.

No ensino médio houve salto maior, com um crescimento de 57%

nas matrículas, no período 1994-99. No ensino fundamental, 90,9% dos alunos foram matriculados nas escolas públicas e 9,1% em estabelecimentos privados. No ensino médio, 84,2% das matrículas estão no setor público; enquanto 15,8% estão nas escolas privadas.

O oposto ocorre no ensino superior, onde 37,9% estão no setor público, enquanto 62,1% das matrículas pertencem ao setor privado. A taxa de crescimento do ensino superior, entre 1994 e 1999, foi de 28%. São indicadores notáveis de envolvimento da população com o sistema educacional formal.

Apesar disto, apenas 11% da população com idade entre 19 e 24 anos, tecnicamente escolarizável pelo ensino superior, está nos bancos universitários. Taxa que põe o Brasil muito abaixo de países como Estados Unidos, França, Coréia, Japão, Argentina, México, Uruguai, entre outros.

Todavia, simultaneamente à consolidação da onda expansionista, surgem complexos problemas relacionados à qualidade do ensino e ao desenho das instituições públicas e privadas provedoras deste bem essencial ao desenvolvimento e à democracia.

É o caso, por exemplo, de recentes denúncias envolvendo elaboração de pareceres da Câmara de Ensino Superior, seção do Conselho Nacional de Educação, favoráveis à criação de novas faculdades e centros universitários privados no país, sem a qualificação exigida por lei. Ou seja, é preciso contemplar as íntimas relações entre qualidade e quantidade, para realmente avaliar as realizações neste campo.

A questão mais abrangente, envolvendo decisões sobre a educação nacional, está historicamente ligada à postura assumida pelas elites brasileiras. Diferentemente do que ocorreu em países como Estados Unidos, França, Alemanha, Japão e Coréia – entre outros – aqui as elites nunca encararam a educação geral como um bem estratégico, como um componente essencial para a consolidação de uma sociedade democrática e com projetos de poder no quadro internacional. Em parte, isto é devido à nossa herança colonial, onde Igreja e latifundiários controlaram o acesso à educação básica e, em particular, o acesso à educação de nível superior. Educação sempre foi vista, pelas elites econômicas e políticas, como uma deferência pessoal e de classe, ou seja, uma maneira de

conferir status diferenciados a cidadãos teoricamente iguais. Renda, propriedade e alto nível de educação sempre estiveram aliados, no Brasil, como forma de distinguir pessoas e grupos sociais. A natureza de nosso elitismo antidemocrático sempre esteve fortemente arraigado nesse preconceito. Foi útil aos donos do poder, foi péssimo para a democracia que poderíamos ter consolidado há muito.

Recentemente, de modo especial a partir dos anos setenta, com o dinamismo da economia internacional e a incorporação do projeto de poder brasileiro, baseado na matriz militar-burocrática, ficou evidenciada a debilidade de nosso sistema educacional, em todos os níveis.

Começou um enorme esforço: redirecionamento de investimentos, programas de formação de docentes, fortalecimento do sistema federal de ensino superior e – principalmente – a verdadeira criação de um sistema nacional de pós-graduação, liderado pelo CNPq/MCT e pela Capes/MEC.

Outros programas de fomento à pesquisa e pós-graduação foram criados. O Brasil conseguiu, a partir daí, ser alçado à condição de país latino-americano possuidor do melhor sistema de pós-graduação. Os efeitos deste gerenciamento logo puderam ser constatados, por meio de enormes progressos em ciência e tecnologia absorvidos por empresas e centros de pesquisa em todo o país.

Todavia, persistem graves problemas, especialmente ligados à área do ensino superior público. Destaca-se a falta de decisão do governo federal frente às suas responsabilidades como mantenedor de um subsistema até agora eficaz e o mais produtivo em ciência e tecnologia no país.

A receita do setor privado de ensino superior, em 1999, foi de cerca de R\$ 5 bilhões; cerca de 10% a mais do que o montante do orçamento executado por cerca de 57 instituições de ensino superior federal, mantido o instituto da gratuidade geral aos alunos.

Os recursos são escassos, sabendo-se por comparação, por exemplo, que a INTEL investiu internacionalmente cerca de US\$ 20 bilhões de dólares em pesquisa e desenvolvimento de seus laboratórios em 1999. Enfim, estamos diante de um sistema altamente complexo, exigindo audácia e criatividade. Não haverá democracia, nem desenvolvimento econômico e social, sem um sistema nacional de educação universal e eficiente. Uma batalha que mal começou.

Brasil cria a Universidade Pública Virtual

Foi criada em agosto (2000), por iniciativa do Executivo, a Universidade Pública Virtual do Brasil. A criação desta universidade está integrada ao projeto educacional estratégico de nosso país. Será localizada no âmbito das universidades públicas existentes, federais e estaduais, e será aberta a usuários do setor privado, em condições distintas.

A inspiração original tem uma dupla raiz: a absorção de tecnologias de informação já disponíveis para utilização no processo educacional, bem como a expansão da capacidade já instalada nas instituições públicas de ensino superior.

Hoje, a produção real está cada vez mais dependente dos fluxos de informação e conhecimento que superam os limites físicos das unidades universitárias. A disponibilidade de novos meios tecnológicos, possibilitará, conseqüentemente, a multiplicação dos efeitos do processo educativo de natureza presencial. Ou seja, a capacidade de gerar conhecimentos excede a capacidade física dos docentes; daí que sua presença material não é fator determinante para o processo educativo.

A institucionalização da universidade pública virtual brasileira está nos moldes da sociedade da informação. As principais universidades do país, ao longo dos anos 90, começaram a implantar projetos de ensino à distância. O conjunto de esforços isolados produziu empreendimentos que não estão em rede, pois a cooperação interinstitucional tem estado ausente. A presente iniciativa visa superar este obstáculo, integrando as diversas experiências em um sistema organicamente estruturado. Assim, desde 1998 começam a existir projetos de consórcios para a produção compartilhada de cursos em diferentes campos do conhecimento, como é o caso da recentemente criada Universidade Virtual do Centro-Oeste (UNIVIR-CO). Sob a mesma orientação, a partir de 1999, diversas universidades públicas constituem a UniRede. São 56 instituições públicas trabalhando para aumentar a capacidade de formação de alunos, em vários campos do conhecimento. O suporte técnico estará baseado na capacidade da INTERNET II, por sua possibilidade de integrar produção de conhecimentos em rede nacional.

Diante da crise de identidade que assola a América Latina, baseada na expansão de processos globalizadores, a experiência busca integrar a produção do subcontinente americano, com vistas à recuperação de posicionamentos soberanos e de valorização de nossa experiência cultural comum. Também é uma forma explícita de evitar que o Brasil e a América Latina sejam “africanizados” ou transformados em simples entreposto de mercadorias e conhecimentos.

Obscurantismo domina universidades brasileiras

Contrastando com iniciativas que procuram atender ao nosso atraso histórico no campo educacional por meio da absorção de novas tecnologias funcionando em rede, o quadro político-universitário brasileiro atravessa mais um momento acidentado. Algumas universidades públicas, estaduais (São Paulo) e federais, em vários estados, estiveram recentemente paralisadas. A reitoria da Universidade de São Paulo (USP) foi sitiada por estudantes e funcionários. O reitor ficou asilado em sua sala de mando durante alguns dias.

As universidades federais estão se movimentando, em busca de um reajuste de 63% nos seus salários básicos. O governo federal resiste, alegando que tem oferecido a gratificação por atividade docente (GED), pelo segundo ano consecutivo, sendo que no corrente ano houve, efetivamente, um aumento de 30% na gratificação.

Ocorre que essa gratificação atinge os mais titulados, os mais produtivos e os mais assíduos. Fato que não é universal entre os professores do sistema público federal. Daí a revolta, em especial, de um pequeno contingente, cerca de 30% dos docentes, que não recebe a GED integralmente. Em termos quantitativos, a GED pode atingir até 30% do salário de um professor titular com dedicação exclusiva.

O Ministério de Educação não conseguiu implementar seu projeto de autonomia universitária, baseado no modelo inglês implantado por Margareth Thatcher. Houve resistência dos dirigentes universitários e do próprio movimento docente. Este, por meio do sindicato nacional da categoria (ANDES), resistiu bravamente a algumas das linhas essenciais do projeto original.

A ANDES resistiu, na gestão de Renato de Oliveira, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, baseada na defesa de certas bandeiras clássicas no campo de batalha da educação nacional. Contudo, no último mês de junho, com comparecimento de apenas 32% dos associados nacionais, a diretoria de Oliveira (1998-2000) perdeu as eleições para a oposição ultra-esquerdista, hegemônica pelo Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU) e alas revolucionárias do PT.

Este grupo se nega a dialogar com o Ministro Paulo Renato Souza, da Educação, bem como com outros órgãos governamentais. Para eles, a autonomia universitária está assegurada pela vigência automática do artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Não seria necessária nenhuma legislação complementar para que o mesmo dispositivo se tornasse efetiva realidade. Na prática, isso significa paralisia da negociação, impossibilidade de diálogo e acirramento político nas relações entre o sindicato nacional dos docentes (66.000 associados) e o governo federal.

Por outro lado, paralela e eficazmente, o governo vai desenvolvendo complexa engenharia política, envolvendo os dirigentes universitários (reitores) e a sua base parlamentar no Congresso Nacional. Está em pauta na Comissão de Trabalho da Câmara Federal o projeto que cria a figura do “empregado público”, contra a atual existência da figura do “funcionário público”. O projeto já foi aprovado pelo Senado. No ensino superior isso implica que, doravante, qualquer professor ou administrador, seria contratado pelo regime prescrito pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e não pelo regime estatutário, vigente após 1988. Além disso, há uma proposta de Emenda Constitucional (PEC), do Executivo, junto à Comissão do Trabalho da Câmara Federal, mas ainda não entrou na pauta. Esta proposta possibilita a criação de sindicatos por universidades, inviabilizando sindicatos de âmbito nacional, como a ANDES. Matéria combustível que, certamente, quando entrar em pauta, provocará terríveis reações.

Com referência à gratificação por atividade docente (GED), já em seu segundo ano de vigência, há propostas de emenda à Medida Provisória 2020 que regulamenta a matéria, de autoria da última diretoria da ANDES (1998-2000). As propostas visam garantir 100% da gratificação aos professores aposentados. Para tratar do assunto e encaminhar a

demanda dos aposentados, a atual diretoria da ANDES teria que negociar, dialogando intensamente com o Executivo e o Congresso Nacional. Mas esta já anunciou que não fará tal coisa, o que, paradoxalmente, deve aumentar a pressão dos professores aposentados sobre o Congresso e o Executivo.

No quadro da teoria dos jogos, fica evidente que as perdas serão mútuas, já que a paralisia de negociações leva a um empate técnico. E em situação de empate, todos perdem, pois a política não é jogo de futebol, onde o empate confere um ponto para cada time.

No conjunto dos fatos, fica evidente que a universidade pública brasileira tem todas as condições para sair prejudicada diante da opinião pública e dos concorrentes. Greves selvagens, com metas indefinidas e inviáveis, bem como negativa de negociações com os organismos oficiais, tendem a favorecer as competidoras privadas. É quando a ultra-esquerda universitária surge como a maior aliada dos setores privatistas, que não querem um setor público de ensino superior eficaz e de alta qualidade.

Qualidade e acesso à universidade

Na medida em que a nova ordem econômica e social depende da generalização de um processo educacional, permanente e de qualidade, é justo considerar o conjunto de fatores que determinam o baixo acesso ao ensino superior no Brasil, atualmente.

Dados da UNESCO e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) apontam para flagrantes desequilíbrios internacionais. Apenas 11,3% da população brasileira, entre 19 e 24 anos, está matriculada em instituições de ensino superior, número muitas vezes menor do que apresentam Estados Unidos (81%), França (51%), Argentina (36%), Uruguai (29%), Chile (28%), Colômbia (17%), México (14%), Paraguai (11%), por exemplo.

O desenvolvimento globalizado de nossos dias está profundamente ancorado em matrizes de produção que requerem conhecimento científico e informação. Mesmo em conjunturas de

franca abertura econômica - como atravessa o Brasil hoje - com importação de modelos tecnológicos provocados pela privatização das estatais e entrada de grandes multinacionais que não dependem da produção científica brasileira, somente com alta educação será possível participar criativamente deste processo. Uma indicação desta necessidade está na prevista nacionalização de componentes e insumos industrializados, que estão presentes em alguns setores estratégicos como telecomunicações e produção automotiva, sediados no Brasil. Assim, segundo José Kopfer (Gazeta Mercantil, 23/02/00), relatando pesquisa da FGV-RJ, dirigida pela economista Virene Roxo Matesco, o investimento em inovação e capacitação tecnológica de multinacionais que operam no Brasil alcança, em média 2,2% do faturamento, sendo de até 4,5% nas grandes corporações.

O planejamento dessas corporações prevê investimentos superiores às taxas históricas, a partir de 2000. A pesquisa foi aplicada a 85 empresas multinacionais no Brasil. Em seu conjunto, estas empresas representam 5% do PIB global brasileiro e 15% do PIB industrial. Os investimentos realizados no Brasil são compatíveis com investimentos feitos pelas corporações globais em outros mercados regionais. Estes investimentos visam, sobretudo, adaptar produtos e processos. Em 40% dos casos, entretanto, as empresas desenvolvem produtos diferentes dos produzidos na matriz. O destino da produção final das corporações globalizadas tem sido, preferencialmente, o Mercosul.

O cenário indica que a abertura econômica, apesar dos traumas e reorganizações abruptas da produção, não necessariamente impede o desenvolvimento de inovações tecnológicas no Brasil. Os grandes exemplos estão na conhecida EMBRAER, no setor de hidrogenação da alemã Siemens, cujos centros de excelência mundial estão localizados no Brasil e no polo cerâmico de Santa Catarina. Neste caso, houve aliança bem sucedida com produtores de insumos e *design* italianos.

Grande parte deste padrão de desenvolvimento associado, visando mercados externos, não depende somente da disponibilidade de força de trabalho com educação de nível superior. Mas esta é funda-

mental, no desenho de estratégias mais sofisticadas e de qualidade competitiva. A Itália, a partir de 1950, aderiu a este modelo; sustentando seu crescimento e participação no mercado mundial na estrutura de empresas de porte médio, extensão do envolvimento familiar, com êxito absoluto, a ponto de configurar o que foi conhecido como o milagre italiano.

O Brasil tem feito um esforço notável em direção à ampliação de oferta de ensino superior. A partir de 574 mil vagas oferecidas pelo sistema público e privado em 1994, evoluímos para 766 mil vagas em 1998. A taxa de crescimento geral, no período, foi de 35%. As instituições públicas cresceram 16% e as privadas 44%. Todavia, considerado o número teórico de pretendentes ao ensino superior, graduados do ensino médio, temos em 2000 um déficit de cerca de 2 milhões de vagas!

De outro lado, a qualidade da educação universitária ofertada tem sido objeto de muita polêmica. Mais uma vez, o Estado, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), tem revelado enormes fraquezas. O Provão e o Sistema Nacional de Avaliação das Universidades têm demonstrado o caráter puramente comercial e desqualificado de centros universitários privados e públicos. Um duro desafio a ser enfrentado.

Progridem, felizmente, operações lideradas pelo Ministério de Ciência e Tecnologia com o objetivo de implementar a utilização dos Fundos Setoriais para o financiamento de pesquisas (petróleo, telecomunicações, energia, informática). Os Fundos deverão favorecer os centros de excelência em pesquisa, hoje concentrada em cerca de 85% dos casos nas universidades públicas, federais e estaduais. Um paradoxo que ilustra as dificuldades de gestão dos sistema universitário brasileiro: as universidades públicas têm apenas 26% das matrículas, enquanto 74% estão com as privadas. Sendo o desenvolvimento da ciência e tecnologia o resultado de uma profunda associação entre ensino e pesquisa, algo de dramático está explicitado pelos dados. Nesta linha, torna-se visível que ao maior número de matrículas dos centros universitário privados, não tem correspondido similar esforço de pesquisa.

Burocracia e evasão de talentos

O *Censo 2000* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foi iniciado em agosto. A partir dos anos 80, como atestado pelo Censo de 1991, há um êxodo crescente de brasileiros ao exterior, num total hoje estimado em 2 milhões.

Esse fato é central para a quebra do imaginário em que o Brasil é construído como país de atração permanente de estrangeiros. País de imigrantes, agora tendemos a ser um país de emigrantes. Há muitas razões para isso: a década economicamente perdida de 80, a lenta retomada do crescimento econômico, com crescente desemprego devido à intensa modernização da produção e a outras questões de ordem gerencial que afetam a condução de instituições públicas.

Na América do Sul o fenômeno afeta a Argentina, desde a década de 70, de modo massivo. Lá, como aqui agora, uma das razões que extrapola aos fatores já mencionados é o modo negativo como ocorrem as relações entre setores de ponta da economia, dimensão exaltada no presente contexto de globalização e absorção acelerada de tecnologia. O nó da questão pode ser exemplificado pela ausência de sinergia entre a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos nos centros universitários públicos e privados e as empresas. O conhecimento estabelecido serve para difusão, não necessariamente para incorporação produtiva, sob o controle de empresas públicas ou privadas.

Um exemplo marcante dessa falta de sinergia está no acompanhamento do *Projeto Genoma*, desenvolvido com êxito total por pesquisadores de várias universidades paulistas, sob patrocínio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Fundo de Defesa da Citricultura (FUNDECITRUS), tendo consumido US\$ 15 milhões de dólares. O projeto decifrou o código genético completo de uma praga agrícola (o amarelinho dos cítricos) que causa prejuízos de até US\$ 100 milhões de dólares por ano à agricultura, por falta de condições, não apenas econômicas, para transformar o conhecimento obtido em tecnologia.

Um dos coordenadores do projeto, o biólogo Fernando Reinach, professor da USP, afirma (Folha de São Paulo 18/junho) que há razões de

ordem administrativa impedindo a internalização da cooperação entre as universidades públicas e as empresas interessadas em produzir tecnologias aplicáveis. Um dos problemas é a impossibilidade de remuneração dos professores que participam do projeto científico, dados os limites dos contratos de dedicação exclusiva à universidade pública.

Mais um paradoxo, onde o êxito científico que repousa sobre a dedicação acadêmica é punido pela limitação do sistema de gestão. Razões assim favorecem a expansão do setor privado na educação superior do Brasil. Esse conjunto de fatos, aliado às baixas taxas de crescimento econômico, incentiva a saída de brasileiros talentosos para o Exterior.

Democracia e pessimismo profissional

Em simpósio da 52ª reunião anual da SBPC, na Universidade de Brasília, coordenado por este autor e contando com a presença dos Professores Hélió Trindade e Celi Pinto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi realizada discussão sobre o significado da “democracia participativa nas condições contemporâneas”.

O tema é indigesto, não muito estudado no Brasil, dando margem a grandes confusões conceituais. Além disto, o debate se torna difícil entre cientistas sociais nacionais, dada à falta de tradição empírica da área. A maior parte dos estudos em sociologia e política, principalmente, não apresenta referentes empíricos, sobre os quais poderiam ser estabelecidas as bases de um debate real, validado.

Outras dificuldades estão na precoce e artificial politização dos poucos conhecimentos disponíveis. Tratar de democracia no Brasil, antes de mais nada, hoje, é posicionar-se contra ou a favor do pretenso neoliberalismo do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Com isto, é construída uma barreira que impede o reconhecimento de nossos avanços democráticos, especialmente desde a Constituinte de 1988, onde o país consagrou alguns institutos jurídicos, como o *mandado de injunção*, pouquíssimo utilizado pelos cidadãos, e que visa garantir acesso aos bens e serviços públicos definidos como universais como a educação elementar, por exemplo.

Outros casos surgem como ilustração de avanços, como a administração compartilhada entre o Estado e outros agentes sociais, como sindicatos, centrais sindicais e entidades empresariais ou organizações não-governamentais. A política de assistência social, de saúde pública, os programas de formação e qualificação profissional dos trabalhadores, as políticas educacionais, a política de reforma agrária, são exemplos candentes que já saímos de uma fase embrionária da democracia representativa para a democracia mais participativa.

O Estado brasileiro atual tem sustentado programas extensos de políticas sociais compensatórias, considerados entre os maiores do mundo, como é o caso da assistência a idosos e deficientes físicos, com orçamento de cerca de R\$ 10 bilhões de Reais anuais, maior do que os gastos do Ministério de Educação com todo o sistema federal de ensino superior público que é, hoje, cerca de R\$ 7 bilhões anualmente.

O que está em jogo, daqui por diante, é o desafio do aprofundamento desses programas amplamente democráticos, tornando-os mais eficientes e transparentes. Já ultrapassamos o momento de estabelecer as bases mínimas da *governabilidade*, que se define pela possibilidade de haver força política para governar. Estamos agora em território pertinente à *governança*, que se traduz por transparência e responsabilização total dos governantes (*accountability*).

Todavia, essas implicações esbarram no fato de que o debate público entre intelectuais e a imprensa continua sendo comandado por conceitos algo fora do lugar, prejudicando o entendimento do que se passa no país e impedindo a formulação mais correta de projetos para o futuro. O pessimismo contaminador das análises tem como fonte primordial a incapacidade teórica e metodológica de grande parte dos intelectuais.

Ne verdade, a negatividade dos argumentos não reflete, necessariamente, a existência de um exercício crítico. Os dados não têm sido contemplados, bem como as alternativas historicamente oferecidas não têm sido avaliadas. Criou-se um ambiente pouco propício ao debate e a considerações de possíveis históricos.

Diante das intransigências de discursos e práticas brasileiras, é sempre bom fazer considerações comparativas, tendo a América Latina

como ponto de referência. Com os movimentos de integração política e dos mercados econômicos, a América Latina ressurgiu para o Brasil como uma referência importante e necessária.

As elites políticas brasileiras têm sido, e logicamente serão, traídas pelas costumeiras abordagens de curto prazo e de pouca abrangência analítica. A urgência de várias crises históricas acumuladas, de origem política e econômica, é uma das determinantes da pressa em resolver problemas complexos com estratégias simplórias.

O Brasil embarcou inexoravelmente nas políticas de ajuste estrutural, determinadas pelo FMI e pelo Banco Mundial. Afinal, uma contingência histórica. Todavia, isto não deveria ter perturbado a visão das elites sobre questões que não podem receber um tratamento padronizado, segundo os ditames das agências internacionais. É o que indicam as recentes crises institucionais que ameaçam profundamente a governabilidade de muitos países latino-americanos.

Eleições fraudadas no Peru, com Fujimori pretendendo a eternização, apesar de seus ganhos já consolidados na luta contra a guerrilha e a inflação, e das pressões, internas e externas. Estado de Sítio na Bolívia, com recrudescimento de violência política e militar, sempre subjacentes à política local. Tentativa presidencial de fazer um referendo na Colômbia, que resultaria na elaboração de uma nova Constituição com eleição de novo congresso nacional. A Constituição de 1991, seria revogada na prática. É bom frisar que hoje o Estado colombiano controla um pouco mais da metade do território nacional, tão somente!

De outro lado, Lagos enfrenta a recessão chilena e a “questão Mapuche”. A recessão se deve à perda de valor de produtos estratégicos de exportação. A questão envolvendo os índios Mapuche reside na tentativa de formar, dentro do Estado chileno, uma outra nação. O organismo político ibero-americano é historicamente antagônico ao respeito das nacionalidades. Procuramos sempre, devido à herança portuguesa e espanhola, justificadas pelo positivismo e pelo pensamento católico-republicano, sublimar as diferenças nacionais dentro dos Estados. A opressão política e cultural, bem como o extermínio de povos inteiros são nossas preferências.

O quadro latino-americano atual tem algo a sugerir às elites brasi-

leiras. Aqui também os povos indígenas - que desejam a organização de suas nações dentro do Estado brasileiro, mas diferenciadas - tentam conquistar espaços políticos. Aqui, também, a pressão por educação superior pública e de qualidade tem sido buscada pela população em urbanização crescente. Aqui, também, a proteção aos velhos e desempregados tem sido motivo de batalhas políticas. No entanto, aqui como no Peru, na Colômbia, na Bolívia e no Chile, as elites políticas estratégicas centralizam suas atenções no ajuste macroeconômico e nas regras de sua própria sucessão.

Aqui, como acolá, a realidade em constante mutação, com aumento de pressão por demandas urbanas e de cidadania (educação, segurança social, emprego), são tratadas com a arrogância, como se fossem problemas que terão solução automática, a partir do ajuste das contas públicas. Isto não é verdade, pois não há comprovação empírica!

Ao aumento dos gastos sociais no Brasil, por exemplo, não tem havido correspondência, na mesma proporção, da diminuição das linhas de pobreza. O aumento da oferta de vagas no ensino superior, basicamente no setor privado, não tem tido correspondência necessária no aumento de qualidade da oferta, gerando melhores condições de competitividade ao país.

Está ausente uma estratégia estatal de remodelação das agências intermediárias que seriam responsáveis pelo oferecimento de bens e serviços e que teriam por função disciplinar os fatores econômicos e sociais que garantiriam a reprodução democrática do sistema social.

No Peru, nos últimos quinze anos, é estimado o número de 25.000 vítimas da guerra civil entre o Estado e guerrilha. Deste total, cerca de 5.000 são militares das forças armadas peruanas; outros 5.000 são vítimas passivas, membros da população em geral; e, cerca de 15.000 são jovens em idade universitária, militantes das diversas facções guerrilheiras. Pela baixa oferta de oportunidades, principalmente educação e empregos, os jovens são atraídos pela guerrilha; o que não deixa de ser uma forma de engajamento empregatício. Em geral, estes jovens são inexoravelmente dizimados no âmbito de uma guerra mesclada pela economia da droga. A sociedade peruana, como as demais citadas, encontra-se com o tecido social esgarçado. Difícil será a reconstituição

dos padrões mínimos de sociabilidade, como ponto de partida para uma convivência pacífica e criativa.

Essas incidências são alertas às elites políticas brasileiras, provincianas e arrogantes, centradas no próprio umbigo. A palha vai secando, uma faísca, ou várias, podem surgir. Inesperadamente ? Só para os cultivadores da auto-suficiência!

Em pleno transcurso do projeto rumo às metas do ajuste estrutural, a América Latina volta a ser objeto central das atenções. A estabilidade macroeconômica tem sido fortemente abalada por recentes acontecimentos internacionais, como aqueles decorrentes da queda das principais Bolsa de Valores do mundo, todas abarcando capitais relacionados a grandes investimentos na América Latina.

Outros acontecimentos são de ordem interna. A fragilidade dos sistemas de representação democrática fica cada vez mais evidenciada na situação dramática enfrentada por países como Colômbia, Bolívia, Paraguai, Peru e Venezuela. Não por acaso, a presença maciça da economia da droga nestes países, torna difícil a estruturação de um sistema político representativo, ancorado nos clássicos mecanismos de consulta e sucessão política.

Neste quadro, a plena internacionalização dos fluxos econômicos, ajuda, ainda, a ressaltar a precariedade do sistema de relações sociais e políticas. Na verdade, a América Latina convive em ambientes de muitas transformações simultâneas, sem ter ainda resolvido alguns dos seus fundamentos de infra-estrutura.

Assim, as transformações econômicas têm abalado, principalmente, os sistemas de organização do trabalho e de suas representações sindicais e políticas. Mais recentemente, depois das eleições de 7 de maio para governador de Buenos Aires, a Argentina tem experimentado grandes convulsões sociais de massa, incluindo manifestações de xenofobia antibrasileiras a partir da penetração comercial de nosso país naquele território. As reformas estruturais, especialmente a relativa à flexibilização de leis trabalhistas e ao combate às formas de evasão fiscal, têm sido objeto de encarniçadas lutas no Congresso Nacional e nas ruas. A pressão sobre as relações entre a moeda nacional e o dólar norte-americano é um grave indicador desta instabilidade.

O quadro geral é de imensas dificuldades. Do ponto de vista das elites políticas estratégicas, parece claro que os executivos latino-americanos terão de conviver cada vez mais com altos níveis de conflitos políticos e sociais, baseados que estão na agudização do que se chamaria (antiga, mas não tão remotamente) de luta de classes.

Neste sentido, a vulgarização de certos episódios envolvendo pressões populares, geralmente muito bem organizadas por atores sociais complexos e sofisticados, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, ajuda a naturalizar o novo tipo de conflito. Há um desafio aos sistemas políticos em vigor no continente. A pura repressão, em condições de aprofundamento da democracia representativa, é inaceitável. A solução parece estar na obediência dos velhos ditames da social-democracia europeia em períodos de grande conflito político e social. Negociar, operar, corrigir rumos, na expectativa de que as grandes estruturas macroeconômicas comecem um novo ciclo de acumulação e possibilitem melhor distribuição do produto gerado.

Axioma derivado das teorias de desenvolvimento, sem criação de excedente econômico não há civilização. Para debater este tortuoso processo de mudanças, em ambiente de grande pressão social e instabilidade, reuniu-se em Buenos Aires em maio de 2000 o *III Congresso Latinoamericano de Sociologia do Trabalho*. Entre muitos temas abrangentes e centrados na problemática criada pelo grande ajuste das estruturas trabalhistas, como os sindicatos, estão as implicações das modificações trazidas pela internacionalização dos mercados latino-americanos de trabalho. Os resultados e avaliações não foram nada alvissareiros, devido à falta de alternativas políticas disponíveis.

Tanto especialistas, como agentes mobilizadores e sindicalistas, constataram as enormes dificuldades em oferecer caminhos distintos às políticas de ajuste estrutural comandadas pelas finanças internacionais, a partir de situações de déficits fiscais históricos carregados pelos Estados na América Latina. O rompimento com a cadeia de decisões que condicionam as políticas macroeconômicas na região não se apresenta como algo fácil de ser conseguido. Em geral, por comodismo ou falta de criatividade teórica, aceitam-se as circunstâncias históricas como

passageiras. Somente uma nova onda de crescimento econômico, com ajuste fiscal crescente, possibilitará a elaboração de alternativas globais. É o velho “etapismo” que marcou a convivência política e intelectual entre o estruturalismo cepalino e as perspectivas embasadas no marxismo na América Latina. Diante do Estado enfraquecido, verdadeiro *Leviatã Encurralado*, começam a faltar alternativas politicamente viáveis aos setores mais progressistas no subcontinente. Desta forma, ressurgem ondas de moralismo, fazendo crer que o aperfeiçoamento dos mecanismos legais de controle da administração pública, ainda que necessários e essenciais, serão suficientes para estabelecer novos patamares e horizontes históricos.

Neste panorama, parece vital ter em perspectiva as transformações históricas do Estado, para que a imaginação sociológica e política possam ser exercidas. A questão é relevante especialmente porque diz respeito ao enfrentamento das atuais debilidades estatais encaradas desde a origem da capacidade de extração fiscal, justamente aquele que possibilita a expansão ou retração das funções reprodutivas do Estado.

O Estado Moderno nasce com as monarquias nacionais européias, em luta contra o feudalismo. No período que vai do século XV ao século XVIII, sob a liderança das monarquias absolutistas, dois elementos foram historicamente essenciais para formação do Estado Moderno que conhecemos : a criação de impostos e a formação de corpos militares disciplinadas e leais aos soberanos. Estes, respaldados no direito divino, sob a égide do Cristianismo, num quadro de grande violência, tinham seus projetos de centralização do poder respaldados pela Igreja Romana como instituição política universal.

O processo de formação do Estado Moderno foi extremamente cruel. A Inglaterra enfrentou sérias rebeliões regionais entre os séculos XV e XVI. No século XVII houve efetiva concentração de poder na mãos dos Stuart, ainda que com enorme penetração do que conhecemos como relações capitalistas de produção, a partir da aliança entre proprietários de terras privatizadas (*enclosures*) e classes comerciais urbanas. Nunca houve um período maior do que dez anos sem que a Inglaterra conhecesse violência e turbulência social até a restauração de seu reinado. A Guerra Civil na Inglaterra (1640-1660), passando

pelo protetorado de Cromwell (1653-1658), foi palco de lutas centradas na questão da terra, conformando o poder político organizado, posteriormente. Outro exemplo dramático, na perspectiva de centralização de poderes dispersos sob o manto dos soberanos, é dado pela França. Durante o século XVI, a França experimentou sangrentas guerras religiosas, que colocavam em disputa prerrogativas reais estabelecidas contra aspirações de liberdade regional. O século XVII francês conheceu violentas resistências à coroa, que demandava crescentes taxas e impostos à população, destruindo militarmente as oposições locais. Ainda que houvesse forte resistência popular à convocação da população ao serviço militar e medidas que forçavam a distribuição de grãos às cidades, as formas mais importantes de luta contra a centralização dos poderes estatais vieram sempre sob o título de resistência aos tributos, impostos e taxas. Impostos e exércitos sempre foram os recursos essenciais de poder para a criação do Estado Moderno. A resistência à tributação das diversas classes sociais levava ao fortalecimento militar; e vice-versa. Em 1500 a Europa abrigava cerca de 500 unidades políticas relativamente autônomas, que foram reduzidas a 20 estados independentes em 1900; uma operação de grandes dimensões.

O caminho ocidental para o estabelecimento do Estado Moderno, na verdade, inicia-se no século XVII com a revolução inglesa, firma suas bases políticas com a sublevação das colônias britânicas (1775), seguida da Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e culmina com a revolução francesa (1789). Outras matrizes são criadas, com códigos universais de direitos não necessariamente centrados no indivíduo, mas na coletividade. É o caso das revoluções do século 20 no México, na Rússia e na China.

Em qualquer perspectiva disponível, a implantação do Estado Moderno tem como fulcros a centralização do poder, extraído de múltiplas unidades de controle territorial por meios militares e tributários, bem como o estabelecimento da supremacia de um direito universal objetivo sobre todos os interesses e direitos particulares. Ao longo destes dois últimos séculos, o Estado que conhecemos hoje é a resultante de uma grande e incomparável invenção social e política. Ele tem sido construído ao redor de uma enorme tensão entre as aspirações indivi-

dualistas de pessoas e grupos de interesse e as propostas de suporte coletivo. A recente falência dos modelos políticos inscritos sob o *socialismo real*, liderados pela experiência soviética, sinaliza o fim de uma era mas fortalece a existência de um desafio teórico e prático não resolvido, desde os primórdios da modernidade que nasce com a *Declaração de Independência* dos Estados Unidos.

O desafio central do Estado Moderno está localizado na conciliação entre o individual e o coletivo. A crescente transformação das relações sociais, sob a égide da universalização das formas mercantis de produção em que o capitalismo vai se tornando hegemônico em todo planeta, torna evidente que nem todos os homens e culturas estão disponíveis para seguir as conseqüências necessárias de uma ordem social e política onde o elemento eficiente é dado pelo êxito da iniciativa e atividade pessoal. Um sintoma claro desta contradição está posto pelo fato contemporâneo da existência de uma riqueza jamais acumulada pela humanidade, convivendo com formas predatórias e desumanas de pobreza e discriminação generalizadas em todo o globo, em todos os países, inclusive nos mais ricos.

Isto tem tornado ainda mais agudo o desafio deste fim de século. A existência massiva da pobreza e da exclusão, ao lado de enorme e inusitada riqueza, implica a necessidade de intervenção do Estado no próprio circuito mais profundo das relações sociais e econômicas cotidianas. Ocorre, para agravar o eterno desafio às teses fundadoras do Estado Moderno Democrático, que este mesmo Estado se encontra - hoje - desaparelhado e incapaz de uma intervenção que seja eficiente e democrática.

A imperícia estatal se revela na sua ineficiência como provedor de bens públicos essenciais, como serviços de educação, proteção social, educação e segurança; bem como na sua debilidade, como agente de ordem pública universal, para garantir o exercício dos direitos plenos de natureza individual e coletiva de seus cidadãos. Na verdade, o Estado Moderno, ao final do século XX, está indicando o fim de um ciclo, onde perde o monopólio da representação dos interesses coletivos, o monopólio da força e da violência sistêmica, e o monopólio da iniciativa de políticas de interesse universal. A recente Conferência da OMC

em Seattle (USA), onde organizações não-governamentais de vários países praticamente impediram as deliberações dos Estados Nacionais, bem exemplifica o quadro atual desses impasses.

As premissas fundamentais que sustentam a criação do Estado Moderno, principalmente a pretensão de respeito sagrado aos direitos individuais e a aspiração a um direito universal objetivo, permanecem como marcas destes dois últimos séculos. O fim do século XX, todavia, anuncia um período de enorme e necessária mudança nas suas formas de atuação.

Referências Bibliográficas

- OLIVEIRA, Renato & SCHMIDT, Benício - "*Autonomia universitária, condições e desafios*", *Revista Universidade e Sociedade (ANDES)*, vol.9, nº19, pág. 7-14, maio/agosto 1999.
- SCHMIDT, Benício, "*Estado e imaginação sociológica*", *Revista Política Comparada*, ano III, nº 1, pág. 103-116, 1999.
- CASTELLS, Manuel, *A Era da informação: economia, sociedade e cultura* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3 volumes, 1999).
- HIRST, P. & Thompson, G., *Globalização em questão* (Petrópolis: Vozes, 1998).
- DAEDALUS, *Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, Spring 2000.
- INEP/MEC, *Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil* (Brasília: MEC/INEP, junho 2000).

A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA ENTRE A REFORMA E A CONTRA-REFORMA

RENATO DE OLIVEIRA

O ensino superior brasileiro vive, há alguns anos, uma crise típica de esgotamento de um modelo. As transformações que estão ocorrendo nestes dias serão decisivas para o seu perfil futuro e, sobretudo, para a possibilidade de o país continuar contando com uma universidade pública à altura dos novos desafios que enfrentará, e que já está enfrentando, como Nação. As transformações que já estão em curso, por outro lado, não autorizam expectativas otimistas quanto a esta possibilidade.

Vejamos as coisas mais de perto.

Se a universidade brasileira surgiu tardiamente, mesmo em relação aos demais países da América Latina, ela alcançou rapidamente, no entanto, um nível de qualificação acadêmica e, sobretudo, uma evolução contínua em direção à qualificação que não encontra paralelo na região. Esta qualificação se deve, sobretudo, ao forte desenvolvimento da pesquisa acadêmica associada, nas últimas três décadas, ao desenvolvimento da pós-graduação.

Por outro lado, mesmo com a forte diversidade institucional do sistema brasileiro de ensino superior, crescente nos últimos anos, perdura ainda uma ilusão de unicidade institucional que, até recentemente, parecia constituir o cerne da motivação das políticas oficiais para o setor.

Na perspectiva dessa ilusão, o sistema federal de ensino superior era o sistema que respondia pelo imaginário social relativamente à universidade pública, inclusive nos meios que se opunham às políticas governamentais. Isto, em que pese a existência de “subsistemas” importantes, como o das Pontifícias Universidades Católicas e o das universidades estaduais, principalmente as paulistas. É importante, pois, que nos detenhamos nas características institucionais das universidades federais, pois é delas que emanam os principais vetores da crise atual.

As origens e a configuração atual das instituições federais de ensino superior estão intimamente relacionadas às políticas desenvolvimentistas levadas à efeito pelo Estado Nacional, sobretudo a partir dos anos 40. Ainda que as universidades federais mais importantes sejam anteriores a este período, elas ganham verdadeiro impulso na medida em que se engajam e/ou são engajadas nas políticas do Estado desenvolvimentista.

Em tese, não haveria aí nenhuma novidade: afinal, não foi só no Brasil que, nos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, as universidades foram vistas como fatores importantes ou mesmo determinantes para o desenvolvimento econômico. Com o prestígio alcançado pela ciência e pelos cientistas no contexto da guerra, na qual apareceram como o diferencial capaz de assegurar a vitória no terreno militar, e com a crescente importância da inovação tecnológica como fator capaz de assegurar a vitória no campo econômico capaz, portanto, de transformar a vitória militar obtida na guerra em hegemonia política e ideológica durante a paz relativa da guerra fria, os governos, sobretudo dos países do Primeiro Mundo, passaram a investir maciçamente na expansão dos seus respectivos sistemas de ensino superior.

Por outro lado, expressivos setores das classes médias, inicialmente naqueles países, mas rapidamente também nos países da periferia emergente, passaram a ver na universidade pública suas chances reais de integração na sociedade que emergia do crescimento econômico do pós-guerra, identificando-a, por isto mesmo, com os ideais republicanos da liberdade, da igualdade e da fraternidade. As ameaças a estes valores, e portanto às chances de futuro para aquelas classes, ameaças

configuradas em políticas acadêmicas restritivas da liberdade de acesso e de escolha de carreiras, levou à crise de 68 cujo resultado, em linhas gerais, foi a democratização e a massificação dos sistemas de ensino naquêles países.

As diferenças, no caso brasileiro, são duas: primeira, os projetos de desenvolvimento acalentados pelo Estado Nacional, embora ideológica e politicamente identificados com o sistema de poder internacional configurado no chamado “Mundo Livre”, não apostavam, com a notável exceção do Governo JK, na expansão do livre mercado como fator propulsor do desenvolvimento. Pelo contrário, e inclusive na variante do populismo de esquerda, aqueles projetos eram orientados na perspectiva de um capitalismo de Estado, que via neste o agente capaz de instrumentalizar o desenvolvimento econômico na perspectiva dos “objetivos nacionais”. O desenvolvimentismo, nesta perspectiva, não era orientado para a satisfação das necessidades da população, especialmente das maiorias excluídas. Ora, uma universidade pensada em função desses projetos não seria, pois, uma universidade sensível a essas necessidades. Pelo contrário, deveria ser uma universidade comprometida com os objetivos do Estado, formando profissionais e produzindo conhecimentos capazes de dar consistência a seus projetos. Uma universidade, portanto, competente do ponto de vista acadêmico, no entanto socialmente restritiva.

Deste ponto de vista, e aqui a segunda diferença, a crise de 68 gerou as condições para a consolidação do modelo restritivo e antidemocrático: a imposição da Reforma Universitária acompanhou o endurecimento do regime militar, afastando definitivamente a possibilidade de que a demanda social por ensino superior viesse a ser um componente do planejamento do setor. Em suma, gerou um movimento de sentido exatamente contrário ao observado nos países centrais.

Foi na ditadura militar, portanto, que teve origem a configuração jurídica e institucional atual do sistema IFES, aprofundando sua dependência em relação ao Estado sob predominância do Poder Executivo.

Esta configuração conheceu um relativo sucesso: primeiro, e como resultado da mescla entre interesses regionais de perfil clientelista e diretrizes globais da política do regime militar, todos os Estados da

Federação passaram a contar com pelo menos uma universidade federal; segundo, consolidou-se o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa (acrescidos, mais tarde, da extensão universitária), como objetivo formal de todo o sistema. Se esse objetivo permaneceu distante de um número razoável de instituições, favorecendo inclusive manipulações burocráticas do conceito de indissociabilidade (manipulações, por sua vez, favorecidas pelo ambiente acadêmico repressivo que enseja toda a sorte de interesses corporativos) é certo, todavia, que ele criou as bases para um amplo processo de qualificação do corpo docente, dando consequência à políticas que, timidamente, já haviam sido esboçadas desde o final dos anos 50; terceiro, possibilitou um tipo peculiar de legitimidade social para as IFES no contexto do ambiente político repressivo. Legitimidade que resultou da associação, mais ou menos natural e espontânea, entre a atividade universitária, seja no ensino ou na pesquisa, e o *boom* econômico que se seguiu à Reforma de 68. Muito relativa, e mais presente nas áreas das engenharias e das ciências econômicas e, perifericamente, nas ciências biomédicas, essa legitimidade foi, no entanto, um lenitivo importante para os traumas da repressão que acompanhou a imposição da Reforma, permitindo que a comunidade acadêmica recuperasse um igualmente relativo amor-próprio através do seu trabalho.

Este relativo sucesso teve sua mola mestra no fato de que a universidade efetivamente respondeu às expectativas do regime militar em matéria de pesquisa científica e tecnológica. É certo que as relações tumultuosas daquele regime para com a comunidade acadêmica nunca favoreceram a plena integração da universidade aos objetivos governamentais. Em que pese o apoio importante logrado pelos militares junto a setores expressivos do corpo docente, exemplificado na participação ativa e, em muitos casos, voluntária de alguns de seus integrantes nos processos que levaram aos expurgos de professores nos anos que se seguiram ao golpe, este apoio nunca chegou próximo da unanimidade. Além disso, a política errática no setor de ciência e tecnologia, somada à marginalização da comunidade científica no tocante às decisões estratégicas para o setor, como no caso do célebre acordo nuclear com a

Alemanha, geraram atritos nunca superados. Por outro lado, alguns órgãos de pesquisa do governo federal estiveram muito mais próximos das políticas governamentais em setores que demandavam forte investimento tecnológico, como nos casos dos setores aeroespacial e de telecomunicações. Ainda assim, foram as universidades públicas que formaram a massa crítica que possibilitou ao regime ambicionar projetos ousados em termos de infra-estrutura econômica e tecnológica, bem como outros de desenvolvimento tecnológico e industrial em setores de ponta. Neste sentido, o intenso desenvolvimento de algumas universidades em setores como a informática, por exemplo, refletiu a prioridade governamental a elas conferida.

Se este processo não foi suficiente para criar um ambiente de mobilização política ativa em favor das políticas governamentais (mobilização, diga-se de passagem, que não estava nos planos dos militares), foi suficiente, no entanto, para criar um *ethos* acadêmico fortemente motivado pelo esforço do desenvolvimento nacional associado ao desenvolvimento científico e tecnológico o que, obviamente, contribuiu para a neutralização ideológica da instituição universitária.

Em suma, a universidade pública conheceu, por um certo período, alguma funcionalidade relativamente ao sistema econômico e político como um todo.

É importante entender o que se quer dizer com o termo “funcionalidade”. Não se trata, aqui, de desconhecer as críticas, amplamente fundadas, que chamam a atenção para as distorções inerentes àquele sistema, relativamente ao quadro de demandas efetivas ou potenciais das camadas mais amplas da população. Tampouco se desconsidera as tensões produzidas no próprio sistema econômico, sobretudo no tocante às relações entre os setores “interno” e “externo” da economia. Tensões que, resultantes da exposição das cadeias produtivas internas, fortemente integradas para os padrões latino-americanos, à voracidade dos capitais internacionais, levaram à própria perda de sustentação política do regime militar junto às classes empresariais. Também é certo que, ainda que difusamente motivada pelo desenvolvimento tecnológico em setores estratégicos, a instituição universitária aumentou seus laços de dependência ideológica em relação aos padrões de trabalho acadê-

mico praticados nos países ricos aprofundando, em muitos casos, o fenômeno, relativamente comum na comunidade acadêmica, de estranhamento face à realidade nacional.

O termo “funcionalidade”, portanto, quer chamar a atenção para algo muito mais modesto, mas fundamental do ponto de vista da estabilidade relativa alcançada pelo regime militar: num regime político e econômico profundamente conservador e elitista, a universidade pública adquiriu uma feição institucional integrada ao regime excluindo, de seu horizonte ideológico, qualquer preocupação para com os direitos políticos das maiorias sociais, inclusive em termos de acesso ao ensino superior. Tais direitos foram, no melhor dos casos, associados a uma confusa visão ético-finalista da economia, magistralmente expressa na famosa “*teoria do bolo*”, feito o quê a universidade pública dispôs-se à cooptação passiva em troca de benefícios materiais que, diga-se de passagem, não foram poucos. Ou seja, se é certo que o sistema trazia em si os germes de sua própria destruição, não é menos certo que assegurou à universidade um período de relativa bonança. A crise do modelo, portanto, acompanha a crise do sistema que lhe deu origem.

O primeiro aspecto dessa crise foi o da contestação ideológica que ganhou contornos mais definidos no período da transição política, culminando na fundação da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, a ANDES.

A fundação de uma associação de caráter sindical quebrou definitivamente, um mito no interior da universidade, o de que o trabalho acadêmico era de molde a repulsar “influências estranhas” ao seu próprio *ethos*, particularmente as de natureza sindical. Uma vez que este mito era fortemente motivado pelo elitismo e individualismo próprios do trabalho acadêmico tradicional, cuja expressão maior entre nós foi a cátedra e seu parentesco ideológico com a monarquia, seu fim refletiu não só a relativa massificação da função docente, principalmente dos mecanismos de recrutamento de seus quadros, mas também e sobretudo sua *profissionalização e modernização*, decorrentes do *aggiornamento* imposto pelo regime militar. A contestação ideológica aqui referida, portanto, não se resume àquela explícita, intelectualmente motivada e politicamente articulada ao projeto mais amplo de

democratização do país (contestação que mobilizou parte da elite acadêmica que tomou a iniciativa de fundar a própria ANDES, motivada sobretudo por um projeto de democratização da própria universidade), mas inclui também aquela espontânea, decorrente da introdução da variável sindical na vida acadêmica. Duas vertentes, aliás, que se acabaram diferenciando no interior da própria ANDES.

O segundo aspecto é a crise econômica propriamente dita, cujos contornos são amplos, profundos e estruturais.

Ela decorre, em primeiro lugar, da crise econômica do país que se aprofundou no período final do regime militar, comprometendo suas políticas públicas, bem como a capacidade de investimento do Estado. Na medida, porém, em que a transição política ocorreu no interior dessa crise, deu ensejo às correntes de pensamento ultraliberais, vivificadas pelas teorias que advogam a “*diminuição do Estado*”, o que leva, em última análise, ao aprofundamento do papel do “*setor externo*” na economia. Nos embates políticos que deram contorno ao longo processo de abertura política, ganharam terreno as forças que advogavam o abandono de qualquer projeto nacional de desenvolvimento em favor de uma mítica “*modernização pelo mercado*”. Para estas, tratava-se não apenas de derrubar a ditadura (o que, aliás, foi suavizado por um jogo de alianças de bastidores que preservou boa parte do poder que os militares se auto-outorgaram), mas de retomar o fio de uma modernização que teria sido interrompida pelo “*Estado Vargasista*”. A reoligarquização da política daí decorrente teve profundas consequências sobre a vida moral e intelectual do país, na medida, inclusive, em que sua efetivação ocorreu através do concurso ativo de boa parte da sua elite acadêmica, como se o *aggiornamento* imposto pelos militares cobrasse agora seu preço, através da internacionalização e da perda da noção de nacionalidade por parte dessas elites.

A universidade pública foi uma das primeiras vítimas desse processo, inclusive porque não foi capaz, ou não conseguiu, aproveitar o período de relativa bonança dos tempos do regime militar para construir as bases de um pensamento nacional modernizador e democrático. Não mais havendo, na nova conjuntura, um papel a ela atribuído por parte dos novos detentores do poder, a universidade perdeu seu hori-

zonte de ação, debatendo-se em face de circunstâncias adversas, agravadas ainda pelos vícios decorrentes de uma estrutura moldada pelo autoritarismo e pela subserviência ao Estado. Seu primeiro movimento foi o de render-se aos fascínios do mercado. Algumas circunstâncias ajudam a compreender este movimento.

A primeira tem a ver com as complexas transformações sociais que acompanharam a transição política no país, fazendo com que a dinâmica da *sociedade civil* sobrepujasse aquela que levaria à constituição e generalização de um *espaço público* capaz de moldar a cultura política formada no combate ao Estado autoritário. Na crise do sistema de representação política da sociedade, que acompanhou aquela transição, mais do que as instituições criadas pela ditadura, o princípio mesmo da vida institucional foi posto em causa, em benefício de concepções utópico-anarquistas que privilegiavam os interesses imediatos dos agentes sociais em detrimento da vida pública. No vazio político criado pela própria ditadura militar, que rompeu os elos que dariam significado à história brasileira contemporânea para seus próprios cidadãos, eliminando-a da memória coletiva, restaram as mazelas da vida cotidiana e as frustrações aí compartilhadas pelos indivíduos como possíveis elos identitários. Tudo se passou como se fosse possível uma democracia constituída a partir dos *interesses organizados da sociedade civil*, sem a necessidade de estruturas de mediação entre estes e o poder estatal.¹ Se a ausência de estruturas de mediação não elimina a necessidade fenomenológica da *categoria da mediação*, ou seja, do desenvolvimento de todas as possibilidades internas do fenômeno até sua superação, portanto, no caso em tela, até o possível desenvolvimento de uma dinâmica de constituição de interesses públicos sobrepujando os interesses privados é certo, no entanto, que os interesses organizados da sociedade civil não constituem, por si só, vontades políticas – constituem, isto sim, vontades corporativas, isto é, particularistas.

Este fato talvez explique a dinâmica involutiva de grande parte do

1 - A ausência de estruturas de mediação, ou “estruturas intermediárias”, tal como referidas pelo senso comum, era explicitamente não só admitida como defendida pelas Comunidades Eclesiais de Base, que viam nessa ausência um fator de fortalecimento de sua “democracia interna”. As CEBs, como se sabe, constituíram-se numa das principais influências da cultura política emergente no período da transição política.

movimento sindical brasileiro que, de porta-voz da exigência ético-democrática da sociedade brasileira na transição dos anos 70 para os 80, desenvolveu uma lógica corporativa que minou suas bases de legitimidade social. E certamente está relacionada à hegemonia, no interior da ANDES, de correntes identificadas com esta dinâmica, principalmente se levarmos em conta a rejeição explícita, de parte dos grupos que a compõem, a qualquer possibilidade de reconhecimento dos princípios da vida institucional que, se não suprimem os interesses corporativos (nem poderiam fazê-lo!), constituem imperativos aos procedimentos com vistas à sua defesa.

As conseqüências desse fenômeno para a universidade pública são trágicas. Ele constitui, por si só, uma lógica na qual, para referi-la numa caricatura brutal, todos latem mas ninguém se dispõe a largar o osso. Mas ela acoberta uma outra da qual é parte, que se constitui na mercantilização da vida acadêmica, forma perversa de inserção no mercado sem os imperativos de uma ética institucional voltada ao interesse público, ou seja, sem uma institucionalidade democrática. Esta lógica decorre especialmente do comportamento dos dirigentes universitários.

Se o comportamento sindical no interior da universidade parece inserir-se na tradição corporativa, o comportamento dos dirigentes parece, por sua vez, inserir-se na tradição do mandonismo oligárquico, dada a forma com que, em sua maioria, operam os mecanismos internos da administração acadêmica, como se estes constituíssem mecanismos de poder oriundos da trama de interesses patrimonialistas e de disputas internas à vida acadêmica. Trata-se, no entanto, apenas de aparências. Na realidade, o problema é mais complexo.

Não podemos esquecer que a universidade brasileira possui o estatuto formal da Autonomia, reconhecido pela Constituinte instalada em 1986, que a fez inserir na Constituição Federal, em seu artigo 207. A prerrogativa da autonomia universitária, tal como *reconhecida* na Constituição, é de natureza a ter eficácia jurídica imediata, liberando as instituições da tutela jurídica, política e administrativa que sempre caracterizou suas relações com o Poder Executivo. Cabe aos seus dirigentes a responsabilidade, que é política e moral, de agirem de modo a asse-

gurar esta liberdade da instituição. A realidade, no entanto, é bem diferente. A maioria dos dirigentes das universidades federais comporta-se como se fosse responsável pela mera administração de repartições ministeriais. O discurso “*contestador*” que, não obstante, transparece nos pronunciamentos públicos desses dirigentes e, inclusive, nos posicionamentos de sua entidade representativa, a ANDIFES, não é suficiente para esconder o fato de que é a burocracia ministerial, via enlances administrativos, que controla o cotidiano das instituições. O Ministério chegou ao requinte de criar mecanismos de controle administrativo de pessoal e financeiro *ex ante*, sem que qualquer dirigente esboçasse qualquer reação – pelo contrário, tais mecanismos foram implantados pela *adesão voluntária* da maioria das instituições, convencidas da “*eficácia*” do sistema e buscando livrar-se de responsabilidades administrativas. Da mesma forma, os atos das administrações superiores das universidades também são objeto de controle de legalidade *ex ante*, pelos procuradores jurídicos das instituições que, apesar da denominação de seus cargos e de seus chefes serem formalmente nomeados pelos reitores, devem obediência administrativa ao Advogado Geral da União, cujos interesses defendem à revelia dos eventuais interesses da instituição universitária.

A generalidade deste comportamento, bem como o isolamento e a suspeita que pesam sobre reitores que, contra a tendência geral, esboçam iniciativas de exercer a autonomia de suas instituições, é de molde a que se avenge a hipótese de causas mais profundas. Nossa hipótese é de que os dirigentes operam, neste aspecto, numa cultura política que traz a pesada marca do processo de cooptação a que foram submetidas as classes médias brasileiras, no processo mesmo de sua individualização histórica, pelo sistema político oligárquico da Primeira República. De fato, a dubiedade do processo político que resultou na “*revolução feita por cima*” que, levando ao Governo Provisório em 1930, abriu caminho ao Estado Novo, ensejou a oportunidade de que as classes médias vislumbrassem a possibilidade de participarem dos privilégios do sistema oligárquico. A ascensão aos cargos públicos de prestígio, antes vedada, não foi, neste caso, resultado de uma democratização das relações econômicas e sociais que terminasse por impor sua lógica ao

sistema político, democratizando-o igualmente, mas a ampliação dos limites deste sistema, possibilitando a inclusão de novos atores *como aliados*. Aliança sem dúvida complexa e cheia de tensões, uma vez que os novos atores entram em cena motivados, em grande parte, por valores em parte estranhos ao mundo oligárquico, entre os quais os valores de uma nacionalidade em formação. Mas tensões que se resolvem internamente, *dado o fato de que a democracia não é e não será um elemento fundante da nova aliança*.

Nesta perspectiva de análise, a conquista democrática representada pelo reconhecimento da Autonomia Universitária não encontra referente no mundo vivido dos agentes responsáveis por sua transposição aos fatos.

É sob esta situação, já de si fragilizadas em sua função pública, que as universidades sofrem as pressões ou, melhor dito, são compelidas a entrarem no mercado. A combinação dos influxos de dinamismo próprios deste com a rigidez de uma estrutura jurídico-institucional avessa aos mesmos cria, por sua vez, duas lógicas aparentemente distintas, que na realidade se combinam e se alimentam mutuamente, ameaçando as possibilidades futuras de uma universidade pública.

Tais lógicas levam a crer na existência de duas instituições convivendo no mesmo espaço social. De um lado, temos a universidade que, para efeitos de visualização, chamaremos de “*legal*”, visto ser constituída e regulamentada pelo conjunto de normas legais advindas, no essencial, da reforma imposta pela ditadura militar. Esta, apresenta os requisitos formais que caracterizam uma instituição público-estatal, o que inclui a transparência e publicidade formal dos atos administrativos praticados por seus dirigentes e responsáveis, além de contar com a garantia legal quanto à gratuidade dos serviços que presta. Da mesma forma, e coerentemente com a cultura cartorial que rege a organização dos serviços públicos entre nós, lhe são vedadas, ou no mínimo estritamente regulamentadas a ponto de serem praticamente anuladas, uma série de iniciativas tidas como incongruentes com o interesse público dentre as quais, e principalmente, aquelas das quais possam advir vantagens patrimoniais ou financeiras.

Alimentando-se e legitimando-se social e politicamente das restrições decorrentes deste último aspecto, temos uma outra universidade que, para

efeitos de caracterização, chamaremos de “*econômica*”. Articulando-se legalmente sob a forma de fundações de direito privado, cujos laços com a universidade “*legal*” nem sempre são inteiramente transparentes, a universidade “*econômica*” responde pela face dinâmica de uma instituição que já não cabe mais dentro do invólucro legal instituído pela ditadura e aperfeiçoado ao longo dos anos. Além disso, as atividades exercidas sob a égide da universidade “*econômica*” possibilitam a superação dos entraves financeiros da universidade “*legal*”, cada vez mais submetida a restrições orçamentárias incompatíveis com a magnitude das suas atividades. Visto sob este aspecto, o fenômeno é positivo. Afinal, o mercado é uma das formas pelas quais se expressam demandas sociais, e a dinâmica interna de autoqualificação das universidades preparou-as para responderem à maior parte dessas demandas. Não há, por outro lado, qualquer problema ético no fato de elas as atenderem. Pelo contrário, significando essas demandas necessidades da economia como tal, a possibilidade de que o sistema universitário nacional venha a respondê-las é fundamental para que haja capacidade de internalização das decisões estratégicas em termos de políticas econômicas. Além disso, é graças ao retorno financeiro, direto ou indireto, propiciado por tais atividades, que as universidades federais, principalmente as maiores e mais qualificadas, conseguem não só manter o nível de desempenho para o qual estão preparadas, preenchendo espaços de ociosidade que, de outra forma, comprometeriam o *ethos* institucional como também, o que é o principal, ganham condições materiais para atingirem ainda melhores níveis de desempenho. É necessário, no entanto, que a questão seja analisada de outro ponto de vista.

Em primeiro lugar, a universidade “*econômica*” tende, cada vez mais, a ganhar autonomia em relação à universidade “*legal*” – e nada impede que esta autonomia seja exercida por critérios “*econômicos*”, isto é, critérios de mercado. Dito isto, há uma lógica de privatização que passa a presidir as relações da universidade com a sociedade. Privatização tanto no sentido de que as decisões acadêmicas tendem a privilegiar critérios de retorno financeiro, quanto no sentido de que tende a haver uma seleção econômica das demandas a serem atendidas. Demandas sociais mais amplas, oriundas de setores de menor renda ou excluídos

dos sistemas econômicos formais, quando atendidas, o são sob o manto ideológico do assistencialismo, o que se constitui num claro retrocesso para uma instituição republicana, cujo um dos principais papéis é justamente formar cidadãos, isto é, indivíduos com consciência republicana. Subtraída aos mecanismos de controle público, que tendem a circunscrever-se ao espaço jurídico formal da universidade “legal” (espaço em que o discurso “*de oposição à política educacional do governo*” acabou se constituindo numa peça importante da identidade institucional, dificultando a mobilização em busca de alternativas), a universidade “econômica”, mais e mais, é seduzida por métodos de gestão empresariais, valorizando critérios abstratos de eficiência na prestação de serviços cuja relevância social torna-se, no mínimo, discutível. Critérios, diga-se de passagem, que incluem o abandono progressivo dos valores da universidade republicana, tais como a universalidade de acesso como objetivo e o desinteresse do trabalho acadêmico como ética profissional.

Esta divisão não é apenas formal; ela corresponde a uma divisão real da comunidade acadêmica. Divisão entre os professores que compõem uma e outra universidade, dependendo da valorização do capital intelectual de cada um, o que é uma resultante de um conjunto de variáveis que inclui o nível de qualificação formal, a capacidade de livre iniciativa e a área de conhecimento em que cada um se situa. Mas também divisão entre as instituições universitárias como tal, distintas em função das respectivas possibilidades de acesso ao mercado, o que varia em função não só da capacidade de produção de serviços mas da região em que cada uma se situa. Finalmente, divisão entre os diversos grupos que compõem a universidade “econômica” que, mercê dos interesses de valorização dos respectivos capitais intelectuais, isto é, dos respectivos interesses privados, na ausência de imperativos de uma ética pública, desenvolvem uma lógica de desintegração institucional da universidade como tal.

Esta nos parece ser a dinâmica da contra-reforma privatista da universidade pública brasileira.

É possível vislumbrarmos uma perspectiva de reforma que garanta os pressupostos de uma instituição pública? Embora o campo de alternati-

vas tenda a se estreitar, nos parece que sim. Esta perspectiva deve, do nosso ponto de vista, contemplar dois objetivos básicos: primeiro, o da democratização ampla do acesso e da gestão da universidade; segundo, a reorientação das estratégias acadêmicas, com base no debate público sobre as diversas alternativas que se colocam. Ambos os objetivos deverão responder à questão, ao nosso ver básica, da ressignificação cultural da universidade brasileira, inserindo-a numa perspectiva de radicalização democrática da sociedade e de suas estruturas de representação política.

A diretoria da ANDES, que encerrou seu mandato em junho de 2000, procurou orientar sua ação na direção destes objetivos, buscando reunir elementos, ao longo de sua gestão, que permitissem a elaboração de uma proposta concreta para a reforma da universidade brasileira. Concreta não apenas no sentido de exprimir uma visão abrangente do problema e de desenvolver uma visão conceitual sobre a universidade e sua função social, como no de responder aos problemas práticos que se colocam no caminho da perspectiva reformista – entre os quais, por exemplo, o problema dos recursos financeiros. O texto “*Elementos para o Estatuto da Universidade Autônoma*”, é o resultado daquele trabalho.

A proposta prevê, em síntese, uma reestruturação do sistema brasileiro de ensino superior contemplando três aspectos essenciais: primeiro, a reformulação do modelo jurídico das instituições, tanto públicas quanto privadas, de forma a garantir a autonomia reconhecida na Constituição Federal. No caso das universidades públicas, o novo modelo deve superar as limitações inerentes ao conceito de “autarquia”, próprio, na tradição jurídica brasileira, para instituições que exercem funções estatais de forma descentralizada. Ora, no caso das universidades, o que se supõe é que elas realizem funções públicas de forma autônoma. No caso das universidades privadas, o novo modelo deverá superar as limitações da situação atual, na qual a autonomia é confundida com liberdade empresarial. Segundo, não haverá reforma autenticamente democrática se não houver, concomitantemente, a definição de recursos que permitam a expansão do ensino superior público e gratuito, invertendo não apenas a lógica da privatização atualmente predominante, mas aumentando a oferta global de vagas de forma compatível com as necessidades da população. Para tanto, devem ser adotados mecanismos tributários que, a par do aumento

das dotações orçamentárias oriundas diretamente do Tesouro Nacional, imponham contribuições aos setores de atividade econômica que se beneficiam diretamente da atividade universitária, seja por sua capacidade de agregação de novas tecnologias, seja pelo uso intensivo de recursos humanos de formação superior. Os recursos daí provenientes deverão reverter diretamente para um Fundo de Expansão do Ensino Superior Público, fundo este a ser gerido autonomamente pelo Sistema de Universidades Autônomas. A recente iniciativa de criação dos Fundos Setoriais de Ciência e Tecnologia, tomada pelo Governo Federal, é um exemplo de que tal política é possível. Terceiro, propõe-se a instituição justamente do Sistema Nacional de Universidades Autônomas, com organismo próprio de gestão. Este Sistema deverá ser formado pelas universidades públicas e privadas, que obedecerão, todas, ao mesmo ordenamento global que assegura o controle público sobre suas atividades. A gestão do Sistema deverá contar com a participação do Poder Público, através de representações dos ministérios que respondem pelas atividades-fim do Estado, bem como de representantes das comunidades universitária e científica e da sociedade civil. Face a tal Sistema, o MEC deverá perder suas funções de tutela que atualmente o caracterizam, oferecendo apenas o apoio técnico necessário ao cumprimento das funções institucionais das universidades. Será este Sistema, através de seu organismo gestor, que desenhará a estratégia de ensino superior no país, incluindo as políticas de expansão e sua composição deverá servir de modelo para a composição dos órgãos máximos de gestão das universidades que o compõem.

Se formos capazes de reunir setores expressivos da comunidade universitária (especialmente aqueles que aliam a alta qualificação acadêmica com a motivação pública no exercício do seu trabalho tendo, por isto mesmo, estatura moral para mobilizar a universidade, neutralizando suas tendências centrífugas e reintegrando-a institucionalmente) e setores externos à universidade comprometidos com o interesse público no debate, igualmente público, de alternativas como esta, certamente seremos capazes de inverter a lógica da contra-reforma, contribuindo decisivamente para o avanço da democracia e para o desenvolvimento econômico e social de nosso país.

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA: PROMESAS CUMPLIDAS y DESAFÍOS PENDIENTES - EL CASO ARGENTINO

CARLOS ALBERTO MARQUIS

1. Los ejes de la reforma de la educación superior

Este documento se propone describir la situación de la educación superior en la Argentina y presentar, en sus grandes rasgos, la estrategia adoptada para transformar el sistema de educación superior, en lo cual se ha trabajado intensamente en la década pasada. Las políticas implementadas se enmarcan dentro de las necesidades nacionales y en coincidencia con los lineamientos definidos por la mayoría de las agencias internacionales.

- Considerar a la educación superior como un elemento imprescindible para el desarrollo socio-económico y cultural de los países;
- Respetar la autonomía institucional y la libertad académica como condiciones necesarias para el desarrollo de la formación superior, promoviendo simultáneamente una mayor responsabilidad de las instituciones ante la sociedad;
- Promover el incremento de la pertinencia y de la calidad de la educación impartida, garantizando que el mérito sea la base para el

acceso y avance en el sistema y tendiendo a construir un sistema diversificado que pueda dar respuesta a las distintas demandas educativas de la población;

- Asumir el compromiso de incrementar los recursos públicos y privados destinados al sector, promoviendo la diversificación de las fuentes de financiamiento y la mayor eficiencia en el uso de los recursos y mejorando los sistemas de gobierno y de gestión de las instituciones;
- Fortalecer la dimensión internacional de las actividades académicas, favoreciendo el intercambio del conocimiento y la creciente interacción entre los distintos actores de las instituciones de diferentes países.

Aunque muchas de las iniciativas sobre las que se da cuenta en este trabajo son de reciente implementación y puede ser prematuro aún evaluar sus resultados, la política desarrollada hacia el sector ha permitido producir cambios que ya pueden ser percibidos y que constituyen una base importante para continuar el proceso de transformación iniciado.

En primer lugar, la problemática de la educación superior ha sido jerarquizada: la creación de una Secretaría de Estado específica generó un ámbito de discusión, de coordinación del sistema y de generación de políticas públicas para el sector que no existía anteriormente. Se cuenta ahora con un espacio institucional con la capacidad para diseñar e implementar políticas para el sector.

En segundo lugar, la educación superior comenzó a ser tratada como una cuestión de Estado: el accionar de la Secretaría estuvo guiado por la búsqueda del consenso con los demás actores del sistema. El Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas son organismos permanentes de consulta para el Ministerio. Las iniciativas que se ponen en marcha son discutidas y acordadas con los miembros de los organismos representativos de las universidades.

En tercer lugar, la transparencia en el funcionamiento del sistema y en la gestión de las políticas públicas sin duda ha mejorado. El vínculo entre las Universidades y el Estado se ha hecho más maduro: las

negociaciones están basadas en criterios más objetivos y racionales y ya no se recurre a la simple presión para lograr resultados.

De las modificaciones más sustanciales introducidas en este período seguramente no habrá retroceso, en particular en cuanto a las políticas de coordinación interinstitucional entre universidades del ámbito estatal y privado; las de evaluación y acreditación de programas e instituciones y las de financiamiento asociado a programas de desarrollo institucional y de mejoramiento de la calidad. Asimismo, se ha avanzado en la profesionalización de la gestión gubernativa en materia de educación superior y en la generación de información confiable y transparente sobre el sistema universitario. Son logros destinados a perdurar.

En los últimos diez años, el sistema de educación superior argentino experimentó un notable crecimiento y una diversificación institucional sostenida, aunque también cierto deterioro en el nivel académico de las universidades, resultado de procesos en los que incidieron las políticas autoritarias de agresión a la universidad de los años setenta, el progresivo relajamiento de los sistemas de selección, la insuficiencia de los recursos y el uso no siempre eficiente de los mismos.

En el marco de la crisis económica y de las finanzas públicas de la década de los ochenta, la explosión de la matrícula universitaria - particularmente a partir de 1984, como consecuencia de las demandas democratizadoras y la eliminación de las restricciones al ingreso- no pudo ser acompañada por un aumento proporcional del financiamiento universitario, hecho que agravó la situación del sistema.

La estabilidad monetaria lograda a principios de la década del noventa, la recuperación del crecimiento económico y el saneamiento de las finanzas públicas permitieron iniciar acciones tendientes a revertir dicha situación, particularmente en lo que hace al financiamiento del sector público. Desde comienzos de la década, los fondos destinados a las universidades pudieron ser incrementados año tras año.

Sin embargo, el aumento de los recursos estatales no es una condición suficiente para transformar la educación superior en el sentido de hacer más equitativo el acceso, mejorar la calidad y la pertinencia de las actividades académicas y hacer un uso eficiente y eficaz los recursos.

A partir de 1993 desde el Gobierno Nacional se definió un conjunto

de estrategias y puso en marcha una serie de programas dirigidos a lograr la transformación estructural de la educación superior. El propósito fue avanzar hacia la conformación de un sistema con creciente capacidad de autorregulación, integrado por instituciones autónomas y autárquicas con capacidad de gestionar su propio desarrollo, que acepten, sin embargo, como contrapartida, adoptar prácticas de evaluación externa y acreditación que permitan estimular su esfuerzo por el mejoramiento de la calidad y dar cuenta de los resultados de su accionar.

El Estado ha jugado un rol activo en la conducción de este proceso de reforma, dentro de las pautas de modernización e integración que caracterizan actualmente las políticas universitarias en el continente. Las iniciativas desarrolladas suponen una suerte de “regulación indirecta” del sistema. No se trata de un Estado que planifica todo centralmente, ni tampoco de dejar librado a una dinámica aislada el desarrollo del sistema, sino de implementar una serie de políticas que, sin intervenir directamente en las instituciones, provean incentivos para producir los cambios buscados.

La transformación de la educación superior argentina creó nuevas bases en la relación Estado-Universidades. Así, al Estado le corresponde resguardar la fe pública que la sociedad deposita en los establecimientos de educación superior, garantizar niveles de calidad y excelencia de sus egresados y maximizar la eficiencia y la eficacia en el uso de los recursos destinados por la sociedad a este sistema. Y las instituciones deben diseñar e implementar las estrategias de cambio para mejorar la calidad y pertinencia de los servicios que ofrecen, incrementar su vinculación con el sector productivo, diversificar sus fuentes de recursos, gobernarse y administrarse en forma autónoma y responsable; también deben demostrar mayor eficiencia y transparencia en el uso de los fondos públicos.

Las acciones implementadas se han orientado básicamente a promover cambios en las reglas de juego, incrementando la autonomía de las instituciones pero al mismo tiempo definiendo objetivos prioritarios para el desarrollo del sistema y generando mecanismos para posibilitar su concreción.

La evaluación y el financiamiento orientado al logro de metas acordadas

son mecanismos superadores de las formas de control y fiscalización burocrática sobre las instituciones y permiten un tipo de regulación del sistema que respeta la autonomía al tiempo que promueve la responsabilidad en el uso de los recursos y el rendimiento de cuentas ante la sociedad.

2. Estrategias y programas implementados

Las estrategias implementadas en el marco de la nueva Ley de Educación Superior (1995), se tradujeron en una serie de programas e iniciativas articuladas. Estos apuntan al mejoramiento de la calidad, de la información y la gestión, a la equidad y eficiencia en la asignación de recursos y en el desempeño académico de los estudiantes, garantizando la igualdad de oportunidades, a la ampliación de la oferta y a la articulación del sistema en su conjunto y con el medio productivo y social en el que se inserta.

El nuevo marco normativo

Hasta 1995 la Argentina no tenía un instrumento normativo que regulara el funcionamiento de la educación superior en su conjunto. Las normas vigentes provenían de la sumatoria -y en ocasiones de superposiciones- de leyes, decretos y resoluciones ministeriales diversas. Una de las principales iniciativas desarrolladas fue la preparación y posterior aprobación de un nuevo marco normativo para el nivel superior.

La Ley de Educación Superior Nro. 24.521, sancionada el 20 de julio de 1995, dotó al sector de un marco institucional que regula de modo estable y previsible su organización y funcionamiento. La Ley ha sido, además, uno de los principales instrumentos para impulsar la transformación estructural del sistema, aunque no ha dejado de generar controversias. Las que siguen son algunas de sus principales características:

- Abarca a todo el sistema de educación superior universitaria y no

universitaria, pública y privada. El sistema universitario permanece bajo la regulación de la Nación, mientras que el sector terciario no universitario, tras la descentralización de estos establecimientos, queda bajo la administración y regulación de cada jurisdicción provincial;

- Prevé la coordinación y articulación regional de las instituciones universitarias públicas y privadas, a través de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, integrados por representantes de las universidades de una misma región y de los gobiernos provinciales, a los que pueden integrarse también representantes de los sectores productivos locales;
- Reconoce y amplía la autonomía y la autarquía de las instituciones universitarias. Reduce los controles estatales en el otorgamiento de la mayoría de los títulos, concentrando la atención del Estado en las carreras que afectan el interés público (por ejemplo, en el área de ciencias de la salud). También elimina la injerencia estatal en la fijación de los salarios y de las condiciones laborales de los docentes, que quedan bajo responsabilidad de cada institución;
- Institucionaliza la evaluación interna y externa de las instituciones así como la acreditación de carreras como herramienta para alcanzar el mejoramiento de la calidad y la modernización de las instituciones, creando un organismo autónomo e independiente encargado de llevar adelante estos procesos: la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU);
- Jerarquiza el papel de los académicos en el gobierno de las universidades, dando mayor participación a los profesores en los organismos colegiados, e impulsa una mayor agilidad y flexibilidad en la gestión universitaria, otorgando mayores atribuciones a las instancias ejecutivas. Asimismo, establece que los estudiantes, para participar en los organismos de conducción de las universidades públicas, deben cumplir con las condiciones de regularidad y haber cursado al menos el 30% del plan de estudio de sus carreras;
- Incorpora instrumentos destinados a mejorar la equidad al permitir a cada Universidad el arancelamiento de los estudios de grado, previendo que dichos fondos deben destinarse al otorgamiento de

becas para aquellos estudiantes de bajos recursos que cuenten con las capacidades para realizar estudios universitarios;

- Prevé una mayor racionalidad en las formas de asignación del presupuesto estatal a las universidades públicas, dejando de lado la distribución inercial para pasar a modalidades de financiamiento basadas en indicadores objetivos que toman en cuenta la equidad, la calidad y la eficiencia en el uso de los recursos.

3. El mejoramiento de la calidad

En el marco de la crisis que signó el desarrollo de los años ochenta, del significativo aumento de la matrícula y de la expansión y diversificación institucional que acompañó la creciente demanda educativa, se produjo, como ya se señaló, un cierto deterioro cualitativo en el nivel académico de las instituciones. Estos procesos agravaron la delicada situación de las universidades, que habían sufrido las negativas consecuencias de las políticas implementadas durante las dictaduras militares.

Consecuentemente, se encararon desde el Gobierno Nacional estrategias tendientes a revertir dicha situación y así cumplir con la responsabilidad de garantizar la oferta de un servicio educativo con adecuados niveles de calidad y de resguardar la fe pública que la sociedad deposita en sus instituciones educativas.

Las políticas implementadas para el mejoramiento de la calidad están estructuradas en dos ejes principales: i) evaluación y ii) financiamiento ligado a la calidad. La promoción activa de la evaluación comenzó en 1993 cuando desde el Ministerio de Educación se generaron una serie de iniciativas tendientes a facilitar la instalación de la cultura de la evaluación y la acreditación en el sistema universitario. Aunque el proceso de institucionalización de la evaluación fue complejo y conflictivo, culminó con la generación de un grado importante de consenso con las organizaciones representativas de las universidades que permitió llevar adelante en 1995 un proceso de evaluación y acreditación de las carreras de

posgrado y la creación, a través de la Ley de Educación Superior de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo autónomo que tiene a su cargo la evaluación institucional y la acreditación de carreras. Los hitos de la institucionalización de la evaluación fueron los siguientes:

- En 1993 se impulsó la firma de convenios entre el Ministerio de Educación y las Universidades Nacionales para llevar a cabo procesos de autoevaluación y evaluación externa de las instituciones. Estos convenios establecían que el Ministerio se comprometía a financiar el apoyo técnico para la autoevaluación y la totalidad de los gastos de la evaluación externa. En ese momento, la mitad de las Universidades Nacionales suscribieron estos convenios, muchas de ellas iniciaron las actividades de evaluación y en los dos años siguientes tres instituciones concluyeron sus evaluaciones externas. Con la sanción de la Ley de Educación Superior la evaluación institucional quedó a cargo de la CONEAU;
- En 1995 la *Comisión Nacional de Acreditación de Posgrados (CAP)* llevó a cabo -a partir de una convocatoria a presentación voluntaria- un proceso de acreditación de carreras de posgrados, en el que se evaluaron, acreditaron y calificaron 176 carreras, pertenecientes a universidades públicas y privadas. En este proceso resultaron acreditadas el 60% de las carreras que realizaron presentaciones;
- En 1996 se constituyó y se puso en marcha la *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)*. Las funciones de esta comisión son: la evaluación institucional de todas las universidades argentinas, complementaria de las autoevaluaciones realizadas por las instituciones; la acreditación de los estudios de posgrado y de las carreras de grado que afectan al interés público y la formulación de recomendaciones sobre los proyectos de creación de nuevas universidades.

La evaluación universitaria es un importante instrumento de concientización de la comunidad académica involucrada y permite que la universidad informe de modo transparente a la sociedad sobre el

cumplimiento de sus funciones, pero adquiere todo su sentido en tanto antecedente de programas tendientes a encarar la modificación de las debilidades detectadas en el proceso de evaluación.

De allí que, complementariamente a la promoción e institucionalización de la evaluación, se hayan creado mecanismos (a) para fomentar el desarrollo de las capacidades y la formación de los recursos humanos en la educación superior (Programa de Incentivos) y (b) para financiar los planes de reforma y mejoramiento de la calidad de las universidades nacionales con recursos adicionales al presupuesto ordinario de las mismas (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad-FOMEC):

- El *Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores* de las universidades nacionales impulsa la carrera académica integrada y el aumento de la dedicación docente, estimulando una mayor participación en actividades de investigación. Para ello otorga fondos adicionales que premian el mayor rendimiento del trabajo académico de los docentes-investigadores. Los beneficiarios del Programa de Incentivos son los docentes que participan en proyectos de investigación, los que tienen que estar evaluados y aprobados por entidades habilitadas que cuenten con jueces externos;
- El *Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria* (FOMEC) es otro de los instrumentos a través del cual se canalizan recursos adicionales a las universidades para el logro de objetivos específicos. Es un fondo concursable destinado a apoyar financieramente procesos de reforma y mejoramiento de la calidad de las universidades nacionales, a través de proyectos elaborados por las instituciones que son seleccionados previa evaluación de su calidad, pertinencia e impacto a través de Comités de Pares evaluadores. Los recursos con los que cuenta el programa ascienden a \$240 millones a distribuir en cinco años, y provienen, en parte, de un préstamo otorgado por el Banco Mundial al Gobierno argentino. En 1998 se destinaron al FOMEC fondos adicionales del presupuesto nacional. El FOMEC es un instrumento novedoso para financiar las transformaciones estructurales de las universidades y permitir el mejoramiento de la calidad y de la eficiencia en las

instituciones. Es un mecanismo transparente y participativo, a través del cual se impulsa una nueva relación entre el Estado y las universidades, basada en la evaluación y en el financiamiento orientado al logro de objetivos compartidos.

Eficiencia y equidad en la asignación de recursos

El sistema universitario público en Argentina es financiado casi enteramente por el Estado. Tradicionalmente el presupuesto se distribuía entre las universidades a través de la Ley de Presupuesto, en base a las participaciones históricas de cada universidad y sin considerar cuestiones de eficiencia y equidad ni tampoco indicadores objetivos que reflejaran la situación particular de cada institución. Este mecanismo de distribución presupuestaria no dejaba margen para la introducción de incentivos tendientes a mejorar la eficacia de las actividades universitarias y a corregir las disparidades regionales existentes.

A partir de 1993 se crearon nuevos mecanismos orientados a fortalecer el financiamiento del sistema, maximizar el uso de los recursos públicos, fomentar la autarquía financiera de las universidades y utilizar el presupuesto como una herramienta destinada a promover las transformaciones deseadas. Paralelamente al incremento de los recursos estatales destinados a las universidades, comenzó a implementarse un *Nuevo Sistema de Asignación Presupuestaria* que tiene en cuenta y estimula la eficiencia y los resultados logrados por las universidades.

El Nuevo Sistema de Asignación Presupuestaria combina modelos objetivos para la asignación de recursos para el desarrollo de la enseñanza con esquemas contractuales que regulan las asignaciones específicas, como son las inversiones en infraestructura, equipamiento y capacitación docente.

Para la distribución de los recursos se tiene en cuenta el desempeño de las instituciones frente a indicadores de eficiencia y equidad, como las relaciones egresados/ingresantes, auxiliares/profesores y las materias aprobadas por alumno anualmente.

Esta nueva metodología de asignación de fondos está basada en el principio de corresponsabilidad, en donde se asegura el financiamiento de los proyectos propuestos por las universidades y el mejor cumplimiento de las metas implicadas.

Equidad en el acceso y avance en la educación superior

Uno de los problemas de la educación superior argentina es la escasa equidad en el acceso y avance de los estudiantes en el sistema, que en parte es consecuencia de las políticas de gratuidad total, de los efectos de la selección implícita que conlleva el ingreso irrestricto a las universidades y de la carencia de sistemas de becas y créditos suficientemente extendidos para garantizar el acceso y avance en base al mérito.

La Ley de Educación Superior introdujo modificaciones en cuanto al financiamiento universitario orientadas a producir mejoras en este sentido. Por un lado, la ley establece con claridad la responsabilidad indelegable que le cabe Estado en el sostenimiento de la educación superior de carácter público. Por otro lado, levanta la prohibición que existía para el cobro de aranceles en los estudios de grado, estableciendo que es potestad de cada universidad el cobro o no de los mismos. Las universidades estatales pueden ahora arancelar los estudios, y si lo hacen, deben destinar estos recursos a becas y apoyo didáctico para los estudiantes de menores recursos, cumpliéndose con los principios de “gratuidad y equidad” que marcan la Constitución Nacional y la Ley Federal de Educación.

Aunque los avances en este sentido son lentos en la mayoría de las universidades, en las de más reciente creación se han establecido aranceles o contribuciones de los estudiantes que ayudan al sostenimiento de las instituciones y al fomento de la equidad.

Por otra parte, independientemente de las acciones implementadas por las universidades, el Ministerio Educación ha creado un Programa Nacional de Becas Universitarias y un Programa Nacional de Crédito Educativo para la Educación Superior, que tiende a garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades en los estudios superiores.

4. Articulación y coordinación del sistema

El sistema de educación argentino se ha caracterizado tradicionalmente por su heterogeneidad y escasa articulación interna y externa. Existen universidades e institutos universitarios de gestión estatal y de gestión privada, que tienen distintos tamaños y antigüedad y que cuentan con una oferta de carreras muy variada y de diversos niveles de calidad. En algunos casos existen superposiciones de carreras similares dictadas en universidades de la misma región, lo que disminuye la eficacia de los recursos invertidos en el sistema.

Para mejorar la articulación y coordinación del sistema se han desarrollado diversas iniciativas:

- Los CPRES desarrollan programas de articulación entre las instituciones universitarias de la región, promueven la organización de posgrados regionales y elaboran programas de vinculación tecnológica a nivel regional;
- La Ley de Educación superior rescata el papel de los organismos de coordinación existentes, como el *Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)* conformado por los rectores de las universidades públicas, y el *Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP)*. Estas dos entidades, junto con representantes de los CPRES y un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación, integran un ámbito nuevo y superior de coordinación: el *Consejo de Universidades (CU)* que es presidido por el Ministro de Cultura y Educación.

5. Prioridades para el futuro

La necesidad de avanzar en la aplicación de la Ley de Educación Superior y de profundizar las reformas estratégicas en marcha generan una serie de prioridades que será necesario abordar en los próximos años.

Fortalecimiento del sistema de educación superior

La tendencia al aislamiento y la escasa asociación entre universidades y en el interior de las ellas, atenta contra la idea misma de *sistema universitario*. En la Argentina se ofrece, por ejemplo, un número muy alto de títulos de licenciaturas, que expresa la superposición de ofertas, al tiempo que quedan vacantes áreas estratégicas del conocimiento. Este es un campo en el que la autonomía de las universidades, si no se combina con esfuerzos de articulación y cooperación, juega en contra de la racionalidad del sistema. Queda por desarrollar, entonces, una cultura institucional que promueva una mayor cooperación y no sólo la competencia entre universidades.

El fortalecimiento de la coordinación del sistema puede contribuir a resolver las disparidades regionales y disciplinarias actuales, introduciendo criterios racionales para el ordenamiento de la oferta de programas de las diferentes instituciones de una región y para apoyar el desarrollo de áreas disciplinarias de vacancia. Esto permitiría además hacer un mejor uso de los recursos financieros, físicos y humanos disponibles.

La respuesta al desafío consiste, entonces, en mejorar y profundizar el accionar de las organizaciones e instancias de coordinación existentes.

Sistemas de acceso a la universidad y articulación con el nivel medio

La carencia de adecuadas políticas de admisión a la universidad así como la relativa escasez de otras oportunidades educacionales llevan a una gran cantidad de graduados del nivel secundario a inscribirse en las universidades. Muchos de ellos no están suficientemente motivados o preparados para llevar a cabo estudios universitarios, por lo que los niveles de deserción y repitencia en los primeros años de estudio son muy altos. Esto afecta severamente la eficacia y eficiencia en el uso de los recursos y limita las posibilidades de ofrecer educación superior de calidad.

La evidencia muestra que los resultados en términos de tasas de

egreso están en parte asociados a la existencia de sistemas de admisión a la universidad. Esto plantea la necesidad de lograr una adecuada articulación con el nivel medio, conciliando el derecho a completar la educación que deriva de la igualdad de oportunidades con la búsqueda de una creciente calidad académica.

De acuerdo a la legislación vigente, el régimen de admisión de los estudiantes es establecido por las universidades y varía de una a otra: actualmente coexisten varios sistemas de ingreso universitario en el país y, aunque esto es un signo positivo porque demuestra el pluralismo y la diversidad existente en el sistema universitario, ocasiona una negativa dispersión de esfuerzos y no ha posibilitado aún, salvo en el caso de algunas pocas instituciones, el mejoramiento de los índices de graduación en la totalidad del sistema.

Por ello, el debate y la implementación de políticas relativas a los sistemas de admisión a la universidad y su articulación con el nivel medio es una prioridad inmediata para la transformación de la educación superior. En la década del '90 se promovió el diseño y la experimentación de un Sistema de Articulación entre el Nivel Medio y la Universidad, que prevé, al término de la educación media o polimodal, la realización de una prueba de aptitudes y conocimientos, de carácter nacional, que permita otorgar a quienes la aprueben un Certificado Nacional de Aptitudes Básicas. Dicho certificado podrá ser utilizado por las universidades como un elemento de juicio adicional para el ingreso al nivel superior, de acuerdo con los criterios y exigencias de admisión que ellas establezcan.

Reformas curriculares para el incremento de la pertinencia de la educación universitaria

Frente a los cambios tecnológicos, productivos y sociales que están teniendo lugar en la actualidad (difusión de las nuevas tecnologías, acceso masivo a la información y rápida difusión y adopción de los conocimientos), la educación superior debe adaptar la formación que ofrece para producir los graduados que la sociedad actual requiere.

Los cambios ocurridos en el mundo del trabajo acortan los períodos de utilidad de las competencias profesionales transmitidas en los programas tradicionales de las universidades y la velocidad con la que ocurren estos cambios genera un marco de incertidumbre respecto de las tareas que desarrollarán los futuros graduados. Por ello, las principales características de los egresados que requiere el mundo del trabajo actual son la versatilidad, la capacidad de estar abiertos al cambio y ser generadores del mismo, de identificar y resolver problemas y de analizar, evaluar y decidir entre múltiples alternativas, ponderando la validez relativa de cada solución en función del contexto y del momento del que se trate.

Para formar técnicos, profesionales y académicos con las habilidades mencionadas se requieren reformas pedagógicas y curriculares que favorezcan una organización de la educación superior diversificada y flexible, que facilite el acceso al sistema educativo en distintos momentos de la vida de la persona, en un modelo que permita combinar períodos de educación y períodos de trabajo. La organización curricular basada en la estructuración de las carreras en ciclos, que partan de una sólida formación básica, amplia e interdisciplinaria, para luego abordar un período de especialización articulado con el espacio laboral en los últimos años de la formación constituye una alternativa superadora de los modelos tradicionales.

Muchas instituciones han iniciado procesos integrales de reforma curricular, pero éstos aún no abarcan el conjunto del sistema. Extender y profundizar estas iniciativas resulta imprescindible para que las instituciones adecuen su oferta a las demandas y necesidades económicas, sociales y culturales de la sociedad actual.

Fortalecimiento de la gestión académica

La existencia de una gestión moderna por parte de la dirigencia universitaria argentina es más bien excepcional. Si para un buen

liderazgo universitario es necesario una adecuada combinación entre los aspectos académicos, administrativos y políticos del sector de conducción, en el caso argentino el peso de lo político es muchas veces exagerado. La educación se convierte entonces en un campo de batalla de enfrentamientos partidarios, que atenta contra la calidad y la eficacia en el gobierno de las universidades.

Aunque se han realizado avances en este tema, no siempre visibles, sobre todo a partir de la implementación de la Ley de Educación Superior y la adecuación de los estatutos universitarios a dicha Ley, queda aún mucho para hacer en términos de la profesionalización del gobierno y la gestión de las universidades.

Transformación del régimen laboral y jerarquización de la actividad universitaria

Las políticas de incentivos al desarrollo integrado de la docencia y la investigación han permitido avanzar en la jerarquización de la actividad académica, promoviendo una mayor productividad del trabajo de los docentes investigadores.

Es necesario continuar con la revisión de las pautas actuales del trabajo académico y con la transformación del régimen laboral vigente. Esto permitirá, a su vez, rejerarquizar la labor académica para que el sistema universitario logre atraer a los mejores graduados con vocación para dedicarse a esta tarea.

Referências Bibliográficas

- BANCO MUNDIAL (1995). *La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C. (Primera edición en inglés en 1994)
- BID (1997) *La educación superior en América Latina y el Caribe, Documento de estrategia*, Nro EDU-101, Washington, D.C.
- BRUNNER, José Joaquín y Roberto Martínez Nogueira (1999) *Evaluación preliminar y metodología para la evaluación de impacto*, infomec nro. 8,

- Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- EDUARDO SÁNCHEZ MARTÍNEZ (Editor) (1999) *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- EL-KHAWAS, Elaine (1998) *Developing Internal Support for Quality and Relevance*, LCSHD Paper Series nro. 31, The World Bank, Washington.
- INFOMEC, *Boletín Informativo del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria* (FOMEC), nros. 1 a 8, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- MARQUIS, Carlos (1997) "El rol del Estado frente a la evaluación de la calidad universitaria: el caso argentino", en CRESALC/UNESCO, *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, Caracas.
- MARQUIS, Carlos y Gabriela Riveiro (en prensa) "El FOMEC y la evaluación de proyectos", en *Memorias del 12vo. Foro Anual sobre la calidad de la enseñanza universitaria*, Unión Industrial Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1998) "La Educación Superior en Argentina. Un proceso de transformación en marcha", documento preparado para la Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco, París.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1998) "La Educación Superior en Argentina. Una visión compartida", ", documento preparado por los miembros de la delegación argentina para la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, París.
- THOMPSON, Quentin (1998) *Trends in Governance and Management of Higher Education*, LCSHD Paper Series nro. 33, The World Bank, Washington.
- UNESCO (1995) *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. Francia.

LAS NUEVAS POLITICAS DE REESTRUCTURACION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y EL FUTURO DE LAS UNIVERSIDADES

Ubaldo ZÚÑIGA QÜINTANILHA

Introduccion

Tal como en la convocatoria a este encuentro se señala, la entrada al nuevo siglo y al nuevo milenio nos impone repensar las estructuras, los objetivos y la función social que la enseñanza superior, las universidades y la ciencia y tecnología deben desempeñar en un nuevo contexto caracterizado por nuevos paradigmas económicos y sociales. En ese marco se entregan a continuación reflexiones, análisis y propuestas que a juicio del autor deben orientar la acción futura de las universidades y de los países de la Región.

El Futuro en Ciencia y Tecnologia

En el presente asistimos a una expansión acelerada en el ámbito mundial de la ciencia y de la tecnología; sin embargo esto no significa que exista un desarrollo homogéneo y equitativo. Si consideramos algunos datos, al año 1992 los gastos totales en investigación y desarrollo, en el mundo entero, eran de 25000 millones de dólares. El 83% corresponde al triángulo Europa, Estados y Japón; otros países industrializados de Asia, el 9,5 % los países de la ex URSS el 4%. Ciertamente América Latina aparece relegada a los últimos

lugares destacándose que representa el 1% de los gastos globales y contribuye con 1,4 % de la producción científica. Africa aún esta en peores condiciones con 0,5% de los gastos mundiales y 1,2 % de contribución a la producción científica. Preferimos hacer la comparación por zonas geográficas y no por países pues el resultado puede ser aún más desolador.

El abismo es creciente. Así, de la mano de las nuevas tecnologías, han empezado a surgir, también, nuevas estrategias industriales apoyadas en las llamadas tecnologías críticas o tecnologías claves. La adecuada articulación en el desarrollo de componentes electrónicos y de telecomunicaciones, las transformaciones producidas por las nuevas tecnologías de información en los sistemas de producción y las expectativas derivadas de los adelantos en biotecnología, han hecho emerger tecnologías capaces de orientar y promover el desarrollo de grandes sectores industriales en los campos de la informática y componentes de microelectrónica, nuevos materiales, ingeniería genética, etc. En América Latina si aún no superamos las etapas previas, estaremos aún mas alejados de estas nuevas estrategias de desarrollo que se implementan en los países del primer mundo. Esto también ha conducido a una suerte de reparto del mercado tecnológico cuando se constata que por ejemplo, la Unión Europea controla el 30% de los productos farmacéuticos, 25% de la aeronáutica, el 16,7% de la industria química y el 8,7% de la electrónica. Por su parte, Japón es dominante en la electrónica (23,2%) y en el transporte terrestre (21,8%). Estados Unidos domina prácticamente el 50% del mercado de la aeronáutica y el 20% de la electrónica y material informático.

Esta realidad impacta de manera dramática en nuestra región. Las desigualdades se incrementan, claro está no solo por la insuficiente producción científico-tecnológico, sino también por la incapacidad de ciertas políticas económicas para dar lugar a mayor equidad y bienestar. Las decisiones económicas son cada vez más ajenas al hombre común pues se adoptan en los grandes centros de poder de los cuales estamos ausentes. Chile, es uno de los principales países exportadores mundiales de cobre, pero el precio no se fija dentro de sus fronteras sino en la Bolsa de Metales de Londres. Ciertamente este no es un hecho reciente, pero esa es la tendencia, las decisiones están donde quienes las adoptan

muchas veces ni siquiera conocen el lugar de donde proviene aquello que venden. América Latina se enfrenta al dilema de acoplarse al tren de la globalización como se concibe desde el Norte o bien intentar desarrollar capacidad propia. La actual situación, nos tiende a relegar a la monoproducción o como mucho a la exportación de nuestras materias primas más abundantes y competitivas en los mercados internacionales. Pero esta competencia mas allá de favorecernos temporalmente fragiliza nuestras economías y las hace muy vulnerables y dependientes a los vaivenes de los precios que de manera cíclica afectan a la economía mundial. El desafío de la diversificación en la oferta de productos es un objetivo a mediano plazo que es urgente lograr, productos con mayor elaboración para lo cual se requiere de conocimiento especializado.

El conocimiento y la información ofrecen posibilidades ilimitadas que deben desarrollarse de manera que la cultura no solo vaya en beneficio de aquellos que controlan los mercados. La tarea es buscar las estrategias adecuadas a fin de que la redistribución de la riqueza también signifique una redistribución del conocimiento.

La pregunta que surge es ¿Cuál debería ser la estrategia de nuestros países de América Latina para aprovechar esta gigantesca disponibilidad de conocimiento en ciencia y tecnología? ¿Cómo hacer de este conocimiento un factor de transformación y progreso para nuestros pueblos?. Es imprescindible desarrollar una visión estratégica que estimule la investigación fundamental y que a la vez permita la aplicación y desarrollo de tecnologías adecuadas al grado de desarrollo que vivimos.

La gestión de los gobiernos en América Latina también debe orientarse a la elaboración de políticas científicas, considerando la opinión de la ciudadanía al respecto. El desafío que hoy se plantea es como aprovechar el desarrollo científico en tecnologías más limpias y menos perturbadoras del medio natural. Esto exige una base científica sólida, con utilización más eficaz de los recursos y con formas de producción más seguras.

No sólo se hace necesario desarrollar las ciencias naturales, también son de interés las ciencias sociales. Sus estudios y conclusiones nos permitirán comprender más adecuadamente nuestra cultura. El análisis

social es un componente indispensable en la formulación de políticas públicas y en las repercusiones que tiene en las comunidades de diferente cultura el impacto de las aplicaciones científico-tecnológicas.

El quehacer científico en el ámbito regional debe dar saltos cualitativos y cuantitativos. En este sentido y a manera de propuesta se pueden plantear los siguientes aspectos, sin que esto signifique dar una respuesta global a este tema:

1.- Aumentar la formación de científicos

Los recursos humanos para la actividad científica en la región son claramente insuficientes. Las universidades e institutos de investigación tienen la tarea de generar estrategias que permitan incrementar sustantivamente la capacidad científica de la región. Los aportes públicos deberán ser más generosos, sin olvidar el creciente interés del sector privado en incorporarse a este desafío. Los gobiernos deberían considerar en sus estrategias, incorporar al sector privado para que hagan inversiones en ciencia y tecnología;

2.- Formación y desarrollo de institutos científico-tecnológicos

Las demandas de la región deben ser satisfechas con la infraestructura adecuada. Esto también contribuye a la integración cuando estos institutos se definen en un marco de necesidades regionales o subregionales para el estudio de aspectos específicos. Un ejemplo de esto lo están dando las investigaciones sobre la amazonía que llevan adelante universidades de dicha región. Estudios sobre desertificación, manejo de cuencas hídricas, recursos marinos, etc., bien valen el esfuerzo de convergencia regional de recursos para su estudio;

3.- Líneas de investigación regional

Asociado al punto anterior, se debe mencionar la necesidad de afianzar el establecimiento de estudios regionales en las áreas más demandantes de información científica. Esto junto con potenciar nuestros cuadros científicos, contribuye a dar más identidad y compromiso con la realidad diversa que tenemos. Ya mencionábamos al inicio, cómo los países desarrollados invierten la casi totalidad de

sus recursos para buscar las explicaciones que les demanda sus problemas y urgencias. América Latina también debe ser capaz, con sus recursos intelectuales y materiales, de potenciar el conocimiento de nuestras necesidades para discurrir la forma de resolverlas.

Globalización

La globalización no puede constituirse en una nueva forma de exclusión y sometimiento. Pensamos que el proceso es ineludible y nuestra tarea es luchar por abrirnos espacios donde se consideren nuestras especificidades, donde la modernidad no sea una construcción desde fuera sino una necesidad consciente y coherente con las carencias que hay que superar. Ciertamente que la tarea es difícil cuando la enfrentamos desde las perspectivas individual y nacional. Hay que avanzar en el proceso de integración a nivel continental y regional. La integración no debe ser un acto declarativo, es una necesidad que debe permear todo nuestro quehacer. La voluntad debe materializarse en diseñar sistemas educacionales para estos nuevos tiempos.

Las universidades y los Centros de Investigación deben construir su quehacer a partir del diagnóstico de los problemas y carencias que debemos superar. A través de la integración, la globalidad puede adquirir una dimensión más solidaria y cooperativa. Debemos avanzar en el aprovechamiento de las complementariedades. Los países industrializados destinan prácticamente la totalidad de sus recursos de investigación (98%) a resolver sus prioridades. Esta es una verdad que debiera ser un fuerte estímulo cuando se trata de diseñar las políticas de investigación en los países de América Latina. El desafío es generar una cultura donde la integración y cooperación transversalice todas las iniciativas y proyectos. Los sistemas educacionales y en particular la educación superior, tienen la misión de desarrollar curricula a través de la síntesis del saber en un contexto de diversidad y cambio estrechamente vinculado a la integración y cooperación.

Ya observamos, que frente a la globalización existe un impulso creciente a la integración de comunidades regionales y continentales

(Europa, Asia, América del Norte, son algunos ejemplos). El solo hecho de la integración no es por sí mismo señal de éxito. Esta debe ir acompañada de modelos de desarrollo alternativo que privilegien la solidaridad y cooperación para evitar una agudización de las desigualdades frente a poderosos modelos de desarrollo que exhiben los países industrializados. En este proceso, la universidad, en América Latina, puede desempeñar un rol clave. Existe una cierta forma de experiencia desde hace muchos años donde las universidades latinoamericanas han experimentado contactos; pero solamente a partir de la década de los noventa y a partir de diversas reuniones para acordar formas más concretas de intercambio, es cuando las nuevas formas de colaboración empiezan a materializarse. La paulatina formación de redes de distinto carácter, algunas con énfasis en ciertas disciplinas, hace que las universidades empiecen a configurar una nueva concepción de la colaboración.

El Desafío para las Universidades Publicas

Nos enfrentamos a un entorno que se caracteriza por una creciente tendencia a la globalización de la economía y la cultura, lo que conforma un nuevo escenario en el que deben desenvolverse universidades de larga tradición, cuya misión se fue consolidando a través de los años, y que, por vez primera en su historia, advierten que su validez es cuestionada.

El desafío del presente nos lleva a considerar que toda acción en estas cuestionadas universidades debe tender al desarrollo de programas de trabajo -particularmente en gestión y administración- que consideren este nuevo escenario. Sin embargo y por el bien de la sociedad, es preciso al mismo tiempo mantener los valores fundamentales que han iluminado el quehacer de esas instituciones y que constituyen la base del aporte de servicio a la educación, la ciencia y la cultura. En efecto:

Las universidades enfrentan hoy día una fuerte amenaza, que apunta a la esencia misma del papel que les corresponde tener en la sociedad para exigir de ésta un desarrollo armónico, equilibrado y con justicia social. Cada vez más, modelos economicistas son

utilizados para aplicarlos a la educación, a pesar de haber éstos demostrado el fracaso que presentan en términos de equidad, de construcción valórica y de identidad nacional y regional. Pero los grupos de poder son más fuertes. El autofinanciamiento es el paradigma de fines del presente siglo, y el camino que se ofrece a las universidades públicas para el siglo XXI.

En particular en Chile, el Estado cumple hoy día un papel subsidiario en materia de financiamiento de las universidades. El monto global destinado hoy a la educación superior chilena, constituida por cerca de 250 instituciones de las cuales 67 son universidades, es casi un 10% menor que lo que se destinaba en 1980 a ocho universidades (en moneda de igual valor). Así, también el número de estudiantes es hoy 3 veces superior al de 1980. Esto obliga a las universidades estatales a autofinanciarse en casi un 80 %.

Pero más allá de lo que la situación anterior significa, en términos de concentrar los esfuerzos en la búsqueda de financiamiento debilitando la misión y rol social de la universidad, lo que resulta más grave, es que se profundiza la conceptualización de un modelo universitario nacional de libre mercado, con escaso control, regulación, o planificación estratégica a nivel país.

Hoy día en Chile, a pesar de los planteamientos del nuevo gobierno, en particular del Presidente Lagos, la sociedad chilena ya no reconoce ni entiende que pueda existir alguna diferencia respecto a la función y misión que las universidades cumplen, sean éstas públicas o privadas, con financiamiento parcial del estado o sin financiamiento, docentes o complejas. Todas sin excepción, dependen del autofinanciamiento; todas sin excepción deben competir en el mercado de la educación superior; todas pueden cobrar como tasas o aranceles lo que el mercado permita.

La importancia y compromiso arraigado en las universidades públicas con el desarrollo de las artes, con la paz y la cultura, con el pluralismo y la tolerancia, con el laicismo y la democracia, con el espíritu crítico y con la creación, con la innovación y el desarrollo científico, con la igualdad de oportunidades y los derechos de las personas, en fin, con el desarrollo de una sociedad más humana y más justa, pareciera

que debe sucumbir frente a la valoración del mercado, del autofinanciamiento, o a la gravitación de grupos de poder.

Sin embargo las amenazas siempre pueden transformarse en oportunidades y las universidades así deben considerarlo. Es necesario en las universidades públicas modernizar estructuras que pueden ser muy rígidas, cambiar sistemas obsoletos, hacer más eficiente y menos burocrática la gestión, y buscar nuevas formas de cooperación para afrontar desafíos de mayor envergadura.

Considerando a Chile una excepción extrema, la falta de financiamiento público para las universidades es una realidad endémica, pero también es preciso reconocer que la eficiencia en la gestión universitaria y en el uso de los recursos públicos no es una característica de nuestras universidades. La falta de financiamiento y una gestión universitaria ineficiente, deja a las universidades públicas de América Latina en una situación desmedrada frente a realidades de mayor desarrollo.

Es necesario revertir con fuerza y decisión la realidad de muchas universidades de la Región, lo cual no se logrará si sólo esperamos que se nos aporten mayores recursos. Una vía también importante es la realización de proyectos conjuntos. No es el momento de estimular la competencia entre las universidades que reciben aportes del Estado. Por el contrario, es necesario la mayor integración posible para no duplicar esfuerzos en materias de desarrollo de carreras de pre y postgrado, de investigación, de habilitación de bibliotecas, centros de documentación, etc. Para realizar proyectos de magnitud en estas áreas se requiere establecer redes de cooperación en el país, en la Región y transnacionales.

Conclusiones Generales

Es necesario dar mayor valor agregado a los productos de exportación de América Latina para que nuestros países puedan aumentar sustantivamente los actuales niveles de exportación. Lo anterior exige una gran capacidad de innovación y desarrollo tecnológico. Debemos resolver nuestros problemas de

contaminación, alimenticios, de vivienda, educación, de gestión energética y de salud. Las universidades de América Latina deben desarrollar Ciencia y Tecnología aplicable a la realidad de la Región. No es posible comprar tecnología si no hemos desarrollado nuestra propia capacidad en C & T. Nuestros países deben mejorar la calidad de los productos que fabrican, deben dedicar tiempo a investigar problemas y situaciones que afectan la calidad de vida de los ciudadanos, sus patrones de comportamiento, sus fortalezas y debilidades.

A la Educación Superior, a las Universidades y a la C & T le corresponden jugar un papel destacado en América Latina para lograr el crecimiento económico de la Región y un desarrollo sustentable. Para ello deben trabajar al máximo de sus capacidades, en calidad y eficiencia, compartir sus potencialidades, mejorar sus cuadros académicos y profesionales de investigación, postgrado; ser efectivos agentes de movilidad social, de integración regional y defensores de nuestra identidad regional.

La Región debe invertir en educación, en el conocimiento, en la investigación, en la formación de cuadros académicos de excelencia. Sobre una base de calidad y eficiencia, el siglo XXI estará caracterizado por el conocimiento, las comunicaciones, la informática, las asociaciones interinstitucionales en el ámbito nacional e internacional, el trabajo en redes y la integración. Allí está el desafío para la Enseñanza Superior, para las universidades y para la capacidad en C & T de la Región.

SOBRE AS INSTITUIÇÕES

Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional: A ANDES foi fundada em janeiro de 1981 a partir da organização das Ads – Associações de Docentes, surgidas em várias universidades brasileiras desde 1976. Apresenta por eixo de ação a defesa do ensino público e gratuito; a democratização da universidade e a defesa dos interesses trabalhistas e salariais dos docentes. A gestão 1998/2000 teve como Presidente Dr. Renato de Oliveira, professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Campus Universitário Darcy Ribeiro – Universidade de Brasília

Caixa Postal 04470 CEP 70919-970 Brasília – DF - BRASIL

Fone: 55 00 61 347-2028 / Fax: 55 00 61 274-3303

Site: www.Andes.org.br

e-mail: andes-sn@andes.org.br

Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre América Latina e Caribe
– O CEPPAC é uma unidade acadêmica da Universidade de Brasília, vinculada ao Instituto de Ciências Sociais (ICS) e membro do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO. Constitui um centro de altos estudos que abriga um programa de pós-graduação (doutorado) denominado Estudos Comparativos sobre América Latina e Caribe. Apresenta as seguintes linhas de pesquisa: Desenvolvimento, Estado e Políticas Públicas Comparadas; Estado e Sociedade; Identidades e Culturas Latino-americanas; Pensamento Social Comparado na América Latina; Relações Internacionais e Integração Econômica, Política e Cultural; Universidade, Educação e Sociedade.

Campus Universitário Darcy Ribeiro/UnB

Pavilhão Multiuso II – 1º andar - Asa Norte

70910-900 Brasília - DF - BRASIL

Fone/Fax: 55 00 61 273-3710 Fones: 55 - 00 61 307-2590 e 307-2591

Home Page: www.unb.br/ics/ceppac

e-mail: ceppac@unb.br

Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior – O NESUB integra o Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília - UnB. Dotado de autonomia acadêmica e administrativa, o núcleo desenvolve pesquisas sobre temas relevantes do ensino superior. Nos últimos anos, tem consolidado sua atuação por meio de análises comparadas de alcance regional e nacional, bem como pela formação de uma rede de pesquisadores ligados a importantes universidades brasileiras. Oferece consultorias e capacitação para dirigentes e técnicos de instituições de ensino superior. Promove intercâmbios institucionais e divulga estudos sobre o ensino superior.

SCLN 406 Bloco “A” Salas 217-19 - Asa Norte

70874-510 Brasília - DF - BRASIL

Fone/Fax: 55 00 61 349-7826 Fone: 55 00 61 349-7015

Home page: www.nesub.org

e-mail: nesub@tba.com.br

SOBRE OS AUTORES

André de Faria Pereira Neto – Historiador, Doutor em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da UERJ. Pesquisador na Casa de Oswaldo Cruz; pereiraneto@hotmail.com.br

Benício Viero Schmidt – Doutor em Ciência Política (Stanford University/EUA,1979); Pós-Doutorado em Sociologia do Desenvolvimento (Université de Paris I/França,1994); Professor Titular de Sociologia no Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre América Latina e Caribe; Diretor científico do CEPPAC/UnB; *colunista do jornal eletrônico Brasil em Tempo Real* (www.emtemporeal.com.br); benicio@unb.br

Carlos Alberto Marquis - Magister en Sociología-UNAM/México. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesor Titular: UBA, 1987-92; UNLZ, Argentina, 1988; UNAM, 1976-89. Profesor invitado: Universidad de Mar del Plata 1998; Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil, 1990-91; Universidad del Estado de México, 1982. Actual Director Ejecutivo del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), Ministerio de Educación / Banco Mundial, 1995/2000; cmarquis@sinectis.com.ar

Elizabeth Balbachevsky – Doutora em Ciência Política pelo Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo (1995); professora do Departamento de Ciência Política da USP; pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Relações Internacionais - NUPRI/USP e do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, NUPES/USP; balbasky@usp.br

Jacques Velloso – Ph.D. em Educação pela Universidade de Stanford (1975). Professor titular de Economia da Educação da Universidade de Brasília. Pesquisador nível I-A do CNPq. Consultor ad hoc do CNPq; da CAPES, SBPC, FLACSO e ANPED. Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (mandato 1996-2000); jvelloso@tba.com.br

José Antônio Giusti Tavares - Doutor em Ciência Política pelo IUPERJ; coordenador do programa permanente de investigação em instituições políticas e governo

(POLIS); professor de Ciência Política no programa de doutorado em Direito da UFRGS e na ULBRA. Pesquisador associado no Guest Scholar do Helen Kellogg Institute for International Studies of Notre Dame (Indiana/USA,1998); autor dos livros *A Estrutura do Autoritarismo Brasileiro* (Mercado Aberto,1982); *Sistemas Eleitorais nas Democracias Contemporâneas: Teoria, Instituições, Estratégia* (Relume Dumará,1994); *Reforma Neoliberal e Reversão Democrática no Brasil: da Revisão Constitucional à Reforma Constitucional* (Cashiers du Centre d'Études Politiques Brésiliennes, Paris/1995); *Reforma Política e Retrocesso Democrático: agenda para reformas pontuais no sistema eleitoral e partidário* (Mercado Aberto,1998); organizador dos livros: *Instituições Políticas Comparadas dos países do Mercosul: Argentina, Paraguai e Uruguai* (FGV, 1998); e *PT: Totalitarismo, Ilusão e Manipulação* (Mercado Aberto, 2000); jjgjustit@pro.via-rs.com.br.

Maria Zélia Borba Rocha – Historiadora, Mestre em Sociologia (UnB), professora assistente da Universidade de Brasília na Faculdade de Educação; zelia@unb.br

Manuel Gil Antón - Doctor en Metodología y Teoría de la Ciencia. Profesor del Departamento de Sociología, UAM-Azcapotzalco, integrante del Área de Investigación en Sociología de las Universidades. Coautor de: *Los Rasgos de la Diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, UAM-A, 1994. Y autor de *Conocimiento Científico y Acción Social: crítica epistemológica a la concepción de ciencia en Max Weber*, Gedisa, 1997; maga@hp9000a1.uam.mx

Renato de Oliveira – Doutor em Sociologia pela École de Hautes Studies (França/1994); Professor Adjunto do Departamento de Sociologia da UFRGS; Ex-Presidente da ANDES-SN (1998/2000). Atual Diretor-Presidente da FAPERGS; renatol@ZEUS.fapergs.tche

Virgilio Alvarez Aragón – Doutor em Sociologia (FLACSO/1993). Professor Adjunto II da Universidade de Brasília; viranette@guate.net

Vilma Figueiredo – PhD em Sociologia pela George Washington University; professora Emérita do departamento de Sociologia da Universidade de Brasília; Vice-Presidente da SBPC e Pesquisadora I A do CNPq; vilmafig@unb.br

Ubaldo Zúñiga Quiñtanilla – Engenheiro, actual Rector Universidad de Santiago de Chile; uzuniga@lauca.usach.cl

Este livro surge como resultado do intercâmbio acadêmico entre estudiosos e centros de pesquisa sobre a questão do ensino superior na América Latina. Debate que se consubstanciou no Seminário Internacional A Universidade, O Ensino Superior e a Ciência & Tecnologia no Brasil e América Latina: Problemas, Soluções e Perspectivas, realizado na Universidade de Brasília, em maio de 2000, por iniciativa do NESUB Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior; do CEPPAC Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre América Latina e Caribe e da ANDES-SN: Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior, na gestão 98/00.

Subdivide-se em quatro grandes temáticas: Universidades Elites e Estado é o tema que abre o livro, mostrando a correlação existente entre essas três instituições, em um resgate histórico. A Formação de Cientistas: Necessidades e Soluções aponta a experiência brasileira, considerando especificamente a alocação, no mercado de trabalho, dos egressos dos cursos de pós-graduação e a formação de quadros na área médica. A Profissão Acadêmica: Especificidades e Perspectivas constitui a terceira grande área abordada na obra e apresenta um mapeamento macro dessa profissão nas instituições de ensino superior brasileiras, assim como detalha o caso mexicano e a especificidade da Universidade de Brasília. As Novas Políticas de Reestruturação do Ensino Superior e o Futuro da Universidade analisam as atuais políticas de Estado para o ensino superior, apontando as experiências chilena, argentina e brasileira.

O mundo no qual vivemos hoje é um mundo de incertezas. Incertezas provocadas, entre outros fatores, pelo paradoxo intrínseco à nossa sociedade altamente instável: a utilização social do conhecimento científico como fonte legítima e fidedigna de possibilidade de resolução dos inúmeros problemas humanos provocou, ao mesmo tempo, o surgimento de novas questões. A intensidade e a velocidade atual de produção, comercialização e difusão do conhecimento científico é uma das fontes geradoras do alto grau de instabilidade social no qual vivemos. Estamos na sociedade do conhecimento.

O ensino superior constitui uma das formas clássicas de difusão deste conhecimento. As universidades, os *loci* históricos de produção. Esta nova engrenagem social impõe nova dinâmica também a essas instituições que, na América Latina, caracterizam-se por especificidades econômicas, políticas e culturais.

É o que se dispõe a analisar este livro: a dinâmica do ensino superior, da universidade, da ciência & tecnologia e da profissão acadêmica na América Latina. E quais as possibilidades de futuro para cada uma delas, na atual conjuntura mundial.

Código EDU 300608

ISBN 85-230-0602-8



9 788523 006020