

Márcia Pereira Cunha\*

Marcos Alexandre dos Santos Ferraz\*\*

Marcos Ferreira de Paula\*\*\*

Nilton Ken Ota\*\*\*\*

### O anacronismo como crítica social

**A** perda da força normativa das instituições sociais está longe de ser uma questão recente. Seria mais apropriado afirmar não apenas que ela precedeu em muito os dias de hoje, mas também que caracterizou a inauguração de um certo modo de problematizar a história. O pensamento sociológico clássico apropriou-se dessa radical indagação sobre os limites e possibilidades da fundamentação e aplicação de uma normatividade propriamente moderna. Marcada pelo conservadorismo que firmou os alicerces de sua crítica, a teoria sociológica apossou-se do tempo presente com a moldura de uma consciência social cujo correspondente, no plano das instituições, cada vez mais deixava de existir. Conservadorismo flagrante na crítica à modernidade formulada pelos seus mais importantes representantes: Comte, Durkheim, Weber e Marx (NISBET, 1981, 1982, MARTINS, J. S., 1998). Isso significa que uma certa tradição serviu de base para a emergência da teoria sociológica de modo a manifestar seu profundo antagonismo em relação ao desenvolvimento material e simbólico da sociedade européia do século XIX e início do XX.

Esse anacronismo, inscrito na tradição sociológica, não deve ser compreendido como manifestação nostálgica ou percurso ideológico de um retorno ao tempo idealizado do passado, mas como

\* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP.

\*\* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP.

\*\*\* Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP.

\*\*\*\* Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP.

um “*desencontro histórico*” que constitui a própria caracterização do universo de problematizações da sociologia (MARTINS, J. S., 1998). Dizer que sua teoria assumiu a perspectiva conservadora de uma totalidade sociocultural inexistente significa, antes, atribuir-lhe o lugar onde a alteridade histórica seja tomada como o próprio parâmetro de análise do presente. Não seria uma impropriedade afirmar, portanto, que a sociologia carrega o traço da diferença e do descompasso face à temporalidade histórica na qual ganha evidência. Concebida a partir desse ângulo, a manutenção da distensão temporal revela ser a condição de seu potencial crítico.

Certamente, essa maneira de problematizar o tempo é anterior à alvorada do pensamento sociológico. Com Kant, a filosofia já se questionara sobre o estatuto da modernidade e concluíra que a sua compreensão não poderia ser outra que não a autocompreensão. No entanto, além de uma aproximação especulativa, a teoria sociológica, em seu desenvolvimento, foi atravessada pela exigência de que suas hipóteses fossem comprovadas empiricamente e de que suas premissas ganhassem a transparência metódica da ciência. Não à toa que, em sua emergência, pediu emprestada às ciências biológicas a representação modelar de seu campo teórico.

Se isso faz sentido, será importante atentar para a necessária reflexão sobre as condições de produção da investigação sociológica. Assim, é razoável repor a clássica questão sobre a perda da eficácia normativa das instituições que regulam a sociabilidade e as práticas sociais sob um determinado patamar valorativo, mas, agora, concebendo o próprio campo institucional da sociologia como objeto dessa indagação. Trata-se, portanto, de pensar a distensão temporal como condição da crítica sociológica e sua contraditória realização na reprodução institucional, em específico na universidade, que garante os referenciais de reconhecimento do seu estatuto científico.

## Os impasses institucionais da crítica social no Brasil

A história da consolidação do ensino superior e da pós-graduação, no Brasil, é tributária da criação de agências governamentais externas às universidades, sem as quais tal consolidação talvez não lograsse alcançar os níveis atuais (MICELI, 1995). Embora no início tenha recebido impulso financeiro e institucional externo, especialmente da Fundação Ford, o processo de institucionalização e consolidação das ciências sociais no Brasil concretizou-se, sobretudo, com o apoio de agências públicas federais e estaduais, voltadas para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país. Mas esse processo gerou, para aqueles que se encontram no topo da estrutura acadêmica, isto é, na pós-graduação, uma dependência dos recursos de tais agências externas, fato que constitui um “*constrangimento estrutural*” marcante da cultura acadêmica brasileira (MICELI, 1995). Tais agências lograram construir uma rede, por meio da qual elas, os departamentos públicos afins e as instituições de ensino superior e pesquisa ligam-se mediante relações de aliança e negociações para definir processos decisórios e critérios de avaliação e competência. Essa rede tornou-se possível tanto mais porque as próprias universidades foram e são provedoras de mão-de-obra altamente qualificada para cargos executivos, seja nas repartições governamentais voltadas para o ensino superior, seja nas próprias agências especializadas de apoio à pesquisa. Esse processo acabou por constituir uma “*sintonia fina com o poder*” (MICELI, 1995), traço marcante da vida acadêmica brasileira.

Faz-se necessário, portanto, considerar o que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pensa atualmente a respeito dos caminhos que a pós-graduação deve seguir. Baseamo-nos no documento *Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-graduação: o Modelo a Ser Implantado na Avaliação de 1998 (Documento em Discussão)*, elaborado e divulgado em 1997.

Segundo o documento, a boa qualidade da pós-graduação no Brasil deve muito ao processo de avaliação e acompanhamento, implantado a partir de finais da década de 70. Ou seja, é por ter sido sempre avaliada que a pós-graduação apresenta bons resultados. Estes, porém, não evitam uma conclusão inevitável: a de que é urgente uma reformulação dos programas de pós e de seu sistema de avaliação. Este sistema passaria por dificuldades e precisaria ser reformulado; não porque apresentasse falhas ou deficiências estruturais, mas porque já teria concluído um estágio, cumprido um ciclo. O momento atual por que ela passaria exigiria novos parâmetros e critérios; novas bases sobre as quais o próximo ciclo pudesse consolidar-se. E isso, por sua vez, exigiria um novo sistema de avaliação. Em suma, seria a maturidade da pós-graduação que estaria a exigir uma reformulação de seu sistema de avaliação.

O modelo, ainda segundo a CAPES, precisaria ser superado e, para tanto, aponta algumas características problemáticas. O confinamento dos programas às fronteiras nacionais, por exemplo. Tal fechamento não permitiria uma necessária integração com o contexto internacional de produção científica, o que faria com que a ciência nacional estivesse pautada por critérios de avaliação e produção internos, quando deveria orientar-se pelos padrões internacionais. Mas não há, de fato, integração nem aproximação com o fazer científico do exterior? Sobretudo: de onde vem a necessidade de que a pós-graduação no Brasil se oriente pelos padrões científicos internacionais? A CAPES reconhece a maturidade da produção de ciência nacional, mas não conclui que o fechamento é de certa forma decorrente do próprio processo de consolidação do sistema de pós-graduação, que permite definir os seus próprios problemas de investigação.

Outra deficiência do modelo atual, segundo a CAPES: a valorização dos cursos de mestrado como *“verdadeiros pequenos doutorados”* e como etapa preliminar ao doutorado. A importância dada ao mestrado se tornaria excessiva: muito investimento num tipo de curso que, apesar de ser visto como pequeno doutorado, teria servido apenas para corrigir as deficiências da graduação. O alto custo não compensaria todos os problemas que ele traz para o programa de pós-graduação em geral, entre os quais estariam o aumento do tempo da formação doutoral e um consequente

desestímulo para quem quer ser doutor. Entretanto, que uma determinada etapa da carreira escolar sirva para corrigir as falhas da etapa precedente nunca foi o maior problema dos sistemas de ensino; é, ao contrário, parte do próprio processo de formação: nenhum nível da carreira escolar esgota todas as possibilidades da aprendizagem. Isso, certamente, não deve justificar que as etapas do sistema de ensino e pesquisa não cumpram suas finalidades. Mas exigir que cada uma delas esteja separada de todas as outras é esquecer que a formação é sempre devedora das etapas anteriores. Parece, porém, ser justamente essa a idéia de mestrado da CAPES: um curso com fins em si mesmo, até certo ponto isolado do doutorado. Rejeita-se o “*rígido esquema seqüencial entre o mestrado e o doutorado*”.

Todos esses problemas se ligariam a um outro, a orientação da pós-graduação para um mercado quase exclusivamente acadêmico, problema cuja solução precisaria ser urgentemente encontrada, para tornar a pós-graduação não apenas provedora de *acadêmicos*, mas também de “*profissionais altamente qualificados*”, ou seja, de “*recursos humanos que atendam mais adequadamente as exigências atuais da sociedade brasileira*”. E o papel de formar “*profissionais de alto nível*” caberia, sobretudo, ao mestrado, que teria de exercê-lo com qualidade, mas o mais rapidamente possível. Assim, para uma “*política de desenvolvimento da pós-graduação*”, a CAPES propõe “*ampliar a competência do sistema de pós-graduação de aliar a melhoria sistemática do nível da formação por ele assegurada (...) ao aumento de sua capacidade de qualificar um maior número de profissionais em um menor espaço de tempo, respeitadas as especificidades de cada área*” (CAPES: 1997, 3).

Formar mais em menos tempo. Ampliar o número de “*profissionais de alto nível*” para atender as exigências da “*sociedade brasileira*”, isto é, do mercado. A pós-graduação, todavia, é o único ou o melhor lugar para o “*fornecimento*” desses “*técnicos altamente qualificados*”? É a pós-graduação o *locus* da formação técnica sofisticada? Não estaria o mercado interessado em profissionais de qualidade, mas ao mesmo tempo portadores do *status acadêmico*? O que está em definição, portanto, é não só o

papel da academia no processo de formação (universidade, hoje, é lugar de quê?), mas também a sua relação com o presente. Cabe à universidade simplesmente atender às demandas do mercado sem o distanciamento temporal necessário à crítica?

A presença das chamadas carreiras liberais – direito, medicina, engenharia – sempre foi importante nas universidades brasileiras. Talvez por isso, durante algum tempo, as universidades tenham sido procuradas mais pelo prestígio das profissões nelas oferecidas do que pelos conteúdos científicos dessas e de outras profissões; ou seja, não era ciência ou erudição, apenas, o que se procurava nessas instituições, mas também o *status* das profissões e carreiras. Atualmente, e com a massificação das universidades – algo que, aliás, pode ser lido como democratização do acesso –, tais instituições são ao mesmo tempo lugar de cultura (fala-se não no sábio ou erudito, mas no intelectual); de ciência, prática científica; e, ainda, lugar onde se busca uma profissão com vistas ao seu *status* e/ou simplesmente ao ingresso no mercado de trabalho.

O problema é que, dessas três faces da universidade, a busca por uma profissão parece querer preponderar sobre as outras, o que de fato já está acontecendo. Expressam isso as idéias da CAPES para o mestrado, discutidas acima, assim como o crescimento dos mestrados profissionalizantes. Os termos do documento talvez revelem as intenções tecnificantes, gerenciais, econômicas: “*capacitação de recursos humanos*”; “*formar profissionais de alto nível*”; “*qualificar um maior número de profissionais em um menor espaço de tempo*”. É que nunca, talvez, os números, as tabelas, os desempenhos expressos em estatísticas tenham sido tão importantes. O mundo da economia avança sobre todos os outros, algo que não pode ser compreendido sem que se considere a importância da moderna expansão capitalista, do *status* da economia e dos economistas em nossa época e, por conseguinte, da adoção dos modelos econômicos de administração das organizações. Tudo isso gera e compõe um campo de significações, dentro do qual a racionalidade econômica se torna paradigma de pensamento e de tomadas de posição. Não se trata, note-se, de uma mera adesão política consciente ao

liberalismo. É algo mais profundo, que passa a orientar as ações e delinear os valores a serem adotados. Só assim se pode entender de que forma posições como as analisadas acima aparecem, como tem dito Cardoso (2002), primeiro num documento, entram depois nas universidades, sofrem inicialmente algumas resistências e, por fim, são instituídas.

## Pressões do presente

Economia, dinheiro, profissão. Entretanto, a universidade, antes de ser lugar de qualificação profissional, representa a “*institucionalização das condições de possibilidade do trabalho intelectual autônomo*” (GARCIA, 2000). Mas a universidade – que Bourdieu (2001) também chamaria de forma institucionalizada do “*lazer estudioso*”, onde se pode gozar de um “*tempo livre, liberado das urgências da vida*”, condição do “*jogar a sério*” – precisa manter vínculos com os projetos sociais, sejam desenvolvimentistas, políticos, partidários ou empresariais. Ou seja, a universidade não pode deixar de levar em conta as chamadas demandas sociais.

A existência de demandas externas, sempre presentes, não é, em si mesma, um problema. O problema está na forma de incorporação dessa demanda pela universidade, que é tanto mais autônoma quanto mais preserva as mediações científicas na relação com as exigências externas. Ou seja, ainda que respondendo ao presente, se faz necessário afastar-se dele. Nessa perspectiva, a autonomia da universidade traduz-se em termos de preservação de suas próprias regras e normas de funcionamento, preservação contra essa inevitabilidade de rumos e ações que o tempo presente carrega consigo. Portanto, a universidade deve preservar uma certa dimensão de anacronia, um descompasso em relação ao imediato (CONH, 2001; FERNANDES, 1975). Esse distanciamento é que parece estar em jogo diante da crescente demanda para que a universidade responda às necessidades da “sociedade”.

Será, portanto, interessante observar, na história da Universidade de São Paulo, alguns exemplos de embate entre forças

que procuravam adequar a instituição aos interesses imediatos e outras que queriam defendê-la, garantir sua especificidade, seu tempo e sua liberdade. A primeira turma de intelectuais brasileiros formados pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo frustrou seus fundadores, que tinham como objetivo a formação da elite política e cultural que levasse a efeito os planos de desenvolvimento do país. Ao contrário, “*esta geração irrompia na cena histórica posicionando-se contrariamente ao elitismo como forma de hegemonia cultural e política, através da sua produção acadêmica e da sua atitude intelectual*” (PAULA, 1998: 56).

Nos anos 1965 e 1967, a cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos originou dois acordos MEC/USAID para reforma do ensino superior. Traçando diagnósticos que apontavam o descolamento da universidade em relação às necessidades do mercado, bem como a ineficiência e falta de colaboração com o desenvolvimento do país, os relatórios produzidos pelos acordos propunham, em diferentes medidas, a reestruturação da universidade de modo a solucionar esses problemas. A USAID rompeu unilateralmente o acordo, antes do término de sua vigência, devido às reações da universidade a suas determinações. À comissão formada por órgãos superiores da universidade para nova proposta de reestruturação entre 1966 e 1968 (cujo produto foi o Memorial Ferri), alunos e professores responderam com comissões paritárias, que possuíam suas próprias propostas para a universidade.

Mas, em algum momento, o equilíbrio se desfez. Paula (1998) defende a idéia de que a reforma de 1968 é o marco desse desequilíbrio. E quando se decidiu pelo desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o interesse de grupos internos a ela endossou a crítica ao “gigantismo” da Faculdade de Filosofia “à luz da retórica modernizadora e racionalizadora, que insere as universidades na lógica do capital” (PAULA, 1998: 111).

A mesma demanda por agilidade decisória apresenta-se nos argumentos pró-fundações ou pró-desmantelamento da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de hoje. Fernandes, nos anos 80, faz um retrospecto do cenário das reformas que vieram de

fora da universidade. Elas tinham o objetivo de eliminar as possibilidades de renovação democrática da instituição e o fizeram a partir da instalação de mecanismos de controle e de administração, burocratizando-a e prejudicando sua organicidade. Uma das consequências disso foi o fortalecimento das posições individualizadas dos atores universitários, confortados pelo argumento da adequação racional entre meios e fins. Ao lado do trauma inicial, causado pela intervenção violenta do regime militar dentro das universidades, o “*conformismo negociado*” dá pistas para a tentativa de compreender a raquítica resistência à continuidade das mudanças iniciadas então. Ainda para esse autor, o capitalismo monopolista “*exige uma ampla tecnificação do ensino superior e uma importância maior na associação de ciência, tecnologia, instrumentalidade empresarial e estado tecnocrático. (...) a universidade repete, pois, o que aconteceu com outros tipos de escolas (a escola primária, o ginásio, a escola normal, o seminário etc.). Entra na rotina da vida e dos requisitos mais ou menos banais da ‘existência civilizada’*” (FERNANDES, 1984: 61).

Assim, quando a idéia predominante é a de unir esforços para dividir os benefícios ou atender às urgências inegáveis, o anacronismo característico da universidade vira qualidade negativa. E, se o próprio capital clama por essa “parceria” tão positiva, que carga admirável de ressentimento ou arcaísmo será atribuída aos que falarem em crise? O descompasso que a universidade precisa garantir para preservar sua autonomia não será mais do que mera defasagem.

Cardoso (2001b), quando constrói o presente como lugar e objeto de uma crítica, cita a teoria da cultura de Adorno como canal para pensar a intensificação do presente como preservação do “existente”. Na medida em que essa cultura não transcende o *status quo*, caracteriza uma adaptação a ele. Desliga-se, portanto, do passado e se fixa no presente, que, embora seja sempre o mesmo, se reveste de novo. Sob a marca da modernização e da resposta às demandas sociais, a universidade diz-se aceitando o novo. Mas esse novo é a aparência do que é o “*sempre igual*”. O novo torna-se adaptação e adaptação não significa desafio: é mudar para não confrontar. A defesa de um ideal que tem raízes no passado nada

tem de nostalgia, visto que requer a construção ininterrupta de um conflito, de uma ruptura. Isso implica um esforço em reencontrar-se com as mesmas questões que, postas de forma renovada, exigem ação também renovada.

A universidade e seu tempo

## O ideal de universidade e seu fim

Não são em número reduzido as observações e os estudos que chamam a atenção para aquilo que seria a crise da universidade no mundo atual. Ao que parece, a idéia de crise não introduz uma novidade ao acervo de problemas da universidade porque sua própria institucionalidade incorpora e prevê mecanismos de gestão dos conflitos (SANTOS, 1997). A perenidade institucional da universidade, colocada em movimento pelo conflito entre a autonomia da sua produção de conhecimento e a pressão das demandas sociais, caracteriza e confere os contornos mais nítidos de sua história. Melhor dizendo: a própria história da universidade é a história desse conflito (CARDOSO, 2001a). Seu “*modo de ser*” não pertenceria a uma dimensão de essência, uma espécie de presença transcendental em oposição ao tempo histórico e às locações transitórias das relações estabelecidas junto aos demais atores e contextos socioculturais. Apesar disso, não será equivocado destacar um “ *traço estrutural constitutivo de sua trajetória*” (*ibidem*: 83). Aqui, nenhuma intenção em assumir o sentido utilitário e funcional da proposição dos séculos XVI e XVII, momento em que a presunção de uma substância institucional universal ganhou realidade pela intervenção da ciência e do Estado (*idem*), mas de reconhecer que seu “*modo de ser*” está radicado na tensão que a universidade estabelece com outros atores e forças sociais. Com isso, Cardoso não derroga a noção de crise da instituição universitária. Chega a afirmar, em seus estudos sobre a história da Universidade de São Paulo, que esse “ *traço estrutural*” tende cada vez mais a desaparecer com o desenvolvimento e a naturalização dos procedimentos formais, incorporados não tanto como método administrativo, mas, principalmente, concebidos como a racionalidade

e medida de valor da produção e existência da universidade. Hipótese aterradora a partir da qual não será imprudente concluir que o recrudescimento da crise é, por fim, a solução da crise, já que – com o perdão do truismo – não há crise universitária sem universidade, plena salubridade restrita aos mortos.

Se – ainda vivos – estivermos diante do declínio de uma configuração valorativa, que garantiu por séculos a perenidade da universidade, então, uma nova forma de regulação encontra espaço para se desenvolver e a questão sobre a possibilidade da autonomia institucional é recolocada com grande intensidade. Na medida em que é o seu próprio ideário que está em crise e que nele mesmo se encontram os pontos de sustentação da autonomia, a sobrevivência da universidade não é apenas a preservação de sua dimensão organizacional, mas, antes de tudo, diz respeito à conservação dos pressupostos da crítica embutida no saber que produz.

Já no final dos anos 70, ao discorrer sobre o fim do ideal humanista de educação, Lefort (1999) lançava esse questionamento para muito além dos limites da universidade. O desaparecimento do ideal humanista é, para Lefort, mais extenso do que a crise constatada no sistema de ensino básico ou mesmo nas universidades, pois incide sobre os princípios que determinam os critérios de valoração cultural e as formas de atribuir existência e reconhecimento institucionais às práticas e saberes da educação. Ou seja, a crise do ideário humanista não se resume a uma crise organizacional. Afirmar isso não implica negligenciar a abrangência do impacto que ela tem produzido nas últimas décadas, mas observar um outro registro de existência. É por essa razão que a atual perda da força normativa da universidade deve ser pensada no âmbito do declínio do seu ideal e não propriamente a partir de seus arranjos organizacionais concretos. Em outras palavras, o declínio não se justifica em função do descolamento entre o ideário humanista e o estado de coisas correspondente. Interpretá-lo dessa forma acarreta ocultar o fato de que toda constelação de valor pressupõe justamente esse distanciamento em relação ao real.

A concepção humanista de educação, segundo Lefort, teve emergência na Florença do século XIV. Essa datação carrega uma significação metodológica e está estreitamente próxima às questões

que o autor problematiza. Lefort não opera uma descrição historiográfica no plano cronológico, no entanto realiza uma escansão temporal a partir de uma posição analógica. Analógica porque capaz de figurar o passado e agenciar seus protagonistas, colocando em cena a atualidade cuja identidade é atravessada por sua própria diferença. Posição atualizada ao modo como o próprio humanismo concebia e relacionava-se com o passado. Daí a razão pela qual a cultura, segundo os humanistas, se dê em forma de “diálogo com os mortos” (LEFORT, 1999: 212), evocação de um passado sublinhado no aqui e agora, constituindo a própria descoberta do “*senso da História*” à qual está vinculada uma outra maneira de compreender a autoridade (*ibidem*: 213).

A fonte da autoridade humanista decorre da idéia de “*cultura geral*” que, por sua vez, remete à percepção da diferença temporal, ou seja, à descoberta da história. Como pressuposto dessa nova significação do tempo, a verdade deveria abandonar o lugar transcendente que lhe era reservado pelo saber escolástico. Com o humanismo, a educação ganha autonomia, o que significa dizer que seus objetivos não são determinados pelos objetos de estudo e que suas fronteiras não se definem mais mediante uma certa funcionalidade atribuída ao seu exercício sobre a realidade. Assim, a educação humanista “*acolhe a indeterminação, já que quem aprende está sendo requisitado, não tanto para dominar um certo lote de conhecimentos, mas sim para travar um novo relacionamento com o saber*” (*ibidem*: 209). Indeterminação esta situada eticamente para que nela um outro saber ganhe emergência e para que a cada um seja possível, “*ao longo de sua vida de homem, continuar a ler os autores, haurir incansavelmente, por seus exemplos, um alimento espiritual, e ir interminavelmente ao encontro, à conquista de sua humanitas*” (*ibidem*: 211).

Entretanto, ressalta Lefort, sem a percepção da diferença entre os tempos e na ausência da idéia de “*cultura geral*”, o saber humanista não teria como existir. Isso porque os humanistas concebiam a Antiguidade como um “*passado a distância*”, em direção ao qual era preciso retornar para que sua verdade viesse a falar e “*porque a obra realizada em prol da restauração da identidade dos antigos é a obra na qual os modernos reconhecem sua própria*

*identidade". Para que exista florescimento da representação da humanitas, é preciso que exista retorno, para os modernos, ao que foi fundado pelos antigos" (ibidem: 212).*

O ideal humanista de educação, cuja sensação de presença avança os séculos até chegar ao mundo contemporâneo, está, no entanto, em inquestionável declínio. Em primeiro lugar, porque o discurso pedagógico contemporâneo cada vez mais destitui o saber entendido como obra de uma ética. Em segundo lugar, porque a exclusão dessa dimensão ética produz uma nova modalidade de alienação. Se no humanismo o sujeito não se concebia em separado do conhecimento que produzia, agora, a virtude das modernas concepções pedagógicas defende o saber como um objeto manejável, transformável e, sobretudo, utilizável independentemente do sujeito. Desse modo, o “*conhecimento indefinido, não determinável, por excelência não mensurável, é ele agora que se torna da ordem do supérfluo, é ele agora que se torna da ordem da pura abstração*” (ibidem: 219). Daí não ser estranho notar o modesto interesse das novas gerações pela leitura, visto que ela “*decai quando tratada como uma simples técnica; quando não se deixa mais reconhecer como um momento privilegiado no advento do Sujeito, de sua relação consigo e com os outros, na constituição de sua imagem e na apropriação de uma dimensão da lei, em resumo, quando deixa de figurar como uma experiência simbólica*” (ibidem: 221).

Perder a unidade das dimensões estética, ética e política do saber implica também transformar a instituição cuja autoridade se ergueu sobre a garantia desse princípio de unidade. Antes concebida como agente e produto da educação, ela distancia-se, nos dias de hoje, do ato de aprender e ensinar. Lefort é claro ao afirmar que a instituição em questão não se limita a ser a escola, universidade ou mesmo a família. Na sua compreensão do problema, a instituição é a própria sociedade. É por essa razão que, atualmente, se postula o vigor de uma educação renovada sem que nesse mesmo entusiasmo se tenha preservado em mente – e no coração – o sentido ético-político do aprendizado. Os contemporâneos desse tempo entendem a sociedade como uma “*organização*”, funcionalidade que exige deles nada além do que o simples exercício de satisfazer as normas sociais.

Dois caminhos se abrem à sociedade como “*organização*”. De um lado, o retorno ao totalitarismo da apropriação monopolística da verdade por um determinado tipo de saber; do outro, a separação entre experiência do mundo e o trabalho do conhecimento, divórcio característico das sociedades democráticas. Lefort acha improvável retornar ao totalitarismo de estilo stalinista. Julgar a democracia e compreendê-la como o princípio pelo qual o resgate humanista será concretizado parece-lhe tão pouco plausível quanto à hipótese do regresso totalitário. E acreditar nas virtudes apregoadas pela diversidade de discursos emancipadores revela-se muito mais um modo de apreensão ideológica do que uma factível possibilidade de liberdade. Nesse tipo de promessa subjaz a idéia de progresso infinito como horizonte para a emancipação do jugo humano, o que, para Lefort, não passa de indício de uma “*astúcia objetiva*”. *Grosso modo*, a virtualidade do ideal seria substituída pela linearidade projetada da noção de progresso infinito, que vem suturar, assim, as fissuras simbólicas e dispersar as contradições no real:

*“A idéia de um ensino que se submete à experiência do novo, e enquanto tal sempre renovado, não põe de modo algum em causa a reflexão sobre as condições de nossa experiência no mundo, de nossa experiência da sociedade, de nosso estatuto de Sujeito, sobre a relação do Sujeito com o saber, não faz nada além de fornecer um substituto. Quanto mais se proclama o imperativo do aprender e de obter, como se diz, a faculdade de ‘aprender a aprender’, mais se mascara a questão do Sujeito e a questão da Cidade – questão da finalidade do aprender como atividade constitutiva do ser do homem”* (ibidem: 222).

## O “aprender a aprender” e a nova reforma universitária

Evidência de que a atual crise da educação está relacionada ao avanço doutrinário do ideal do progresso, o lema pedagógico do “aprender a aprender” introduz no universo das instituições de ensino uma série de reformulações. O modelo pedagógico embutido nesse

lema ganha alicerce por meio de quatro noções: a) a interdisciplinaridade da produção do saber; b) a tripartição do conhecimento em saber, saber-fazer e saber-ser; c) o vínculo entre aprendizado e a prática; d) o estudante como sujeito individual de sua formação (GARCIA, 2000). Quadrante esse que fundamenta um novo patamar normativo para as instituições educacionais, entre elas, a universidade. Mas o que significa a entrada dessa nova forma de regulação na universidade? Para responder a essa questão é necessário pontuar as consequências produzidas pelas concepções postuladas pelo princípio educativo do “aprender a aprender”.

A valorização da interdisciplinaridade não isenta o modelo pedagógico do “aprender a aprender” de paradoxos, isso porque, “*ao estabelecer como objetivo a transferência de habilidades, não pode reproduzir aquilo que a torna efetiva, ou seja, o enraizamento em um contexto específico, já que a habilidade de se inserir em diversos contextos só se aprende em um contexto de cada vez*” (*ibidem*: 136). Por seu turno, a idéia de partição funcional do saber pode trazer outra forma de contradição. O que aparenta ser o resgate da unidade do ideal humanista de educação mais parece uma apropriação retórica de efeitos, não obstante, concretos. Nesse sentido, a partição funcional do saber confessa seu caráter fragmentário ao nomear as instâncias sobre as quais deve incidir a ação educativa: o saber, o ser e o fazer. Uma das consequências mais visíveis dessa classificação consiste na ampliação do universo social passível de se tornar objeto da intervenção pedagógica. O enfraquecimento da hegemonia das instituições educacionais tradicionais como centro de formação sociocultural talvez seja um dos mais evidentes sinais desse processo (SANTOS, 1997; GARCIA, 2000). No rol das organizações que agora reivindicam essa funcionalidade encontram-se desde pequenas comunidades regionais, dignadas a esse exercício em razão da noção de um saber assentado nos seus costumes e tradições, até as grandes corporações empresariais, preocupadas em qualificar sua mão-de-obra ou em agregar valor mercadológico à sua política de recursos humanos.

Soma-se a essa correlação de fatores a criação de um novo sujeito, o alunado como clientela capaz de operar escolhas no vasto leque de opções do mercado da educação (GARCIA, 2000). O aluno, com efeito, assume o centro do processo de aprendizagem

na medida em que vigora o pressuposto de que as decisões de consumo se igualam à condução autônoma da construção do conhecimento. Daí o atual declínio da função do educador (LEFORT, 1999). Longe de significar a democratização do sistema de ensino, os limites que circunscreviam socialmente essa posição perdem sua capacidade de conferir os parâmetros pelos quais o saber poderia ser figurado. Na ausência do cenário que represente os sujeitos e as falas na relação educativa, o aprendizado transforma-se em objeto plenamente incorporável por qualquer tipo de investimento discursivo, excesso simbólico que terá seu preço: a impossibilidade de a linguagem mediar os litígios e inscrever a forma da lei no inconciliável pluralismo axiológico da sociedade. Por isso, a rápida constatação de que o “aprender a aprender”, em verdade, é a defesa de um novo lema, o “aprender fazendo” ou, em outras palavras, a prescrição da inserção no real como horizonte de todo aprendizado. Via expressa para conhecer os imperativos do presente, suas formas de acolhimento e adequação, o “fazer” constitui um “aprender” porque produz a subjetividade almejada pela cultura contemporânea. Subjetividade essa preparada para preencher as lacunas da realidade, justamente a escansão simbólica que permitiria à fala interpelar os limites do seu tempo e evocar uma emancipação antes nem sequer imaginável. Não é à toa que esse saber é também um “saber-ser”.

Como uma espécie de duplo perverso da unidade do saber humanista, o princípio pedagógico do “aprender a aprender” significa muito mais do que um simples receituário de medidas para reformulação do sistema de ensino. Ele carrega em seu costado um outro fundamento normativo para a produção e transmissão do conhecimento. O apelo de urgência existente em seu discurso faz crer que a inevitabilidade de suas ações e sentidos emana da própria realidade. Urgentes são as reformas porque a verdade dos fatos assim exige. Esse realismo doutrinário reverte descrições imbuídas de valor em constatações supostamente empíricas, numa espécie de regresso positivista, menos “feliz”, sem dúvida, mas certamente mais cínico. É de se concluir que, se a realidade exige ser ela mesma, não o fará, no entanto, sem convocar seus agentes.

Entre nós, uma das constatações mais disseminadas desse bom senso realista reside na afirmação da pluralidade e diversidade

do sistema de ensino superior no Brasil, fato que, tomado como expressão imediata da realidade, fundamenta um certo tipo de argumento. Nele, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão perde seu teor normativo e passa a ser apreendida como uma descrição incorreta do real (BID, 1996; MARTINS, C. B., 1998). A acentuada diversificação do sistema de ensino superior brasileiro teria alcançado, nos últimos trinta anos, níveis que justificariam também a impossibilidade de manter o modelo universitário como referência reguladora, tal como incorporada pela carta constitucional de 1988 (MARTINS, C. B., 1998: 61-62). No entanto, alternativas jurídicas são aventadas, sobretudo a partir do advento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em 1996, para que, enfim, a regulação do sistema de ensino corresponda à nova realidade em curso. Ao lado disso, estratégias de investimento objetivam criar condições para que nichos institucionais “virtuosos” se fortaleçam e, desse modo, cada vez mais exerçam suas funções específicas. Nesse caso, as reformas são focadas na reestruturação organizacional e não mais no sistema como um todo mediante uma “modernização da legislação” (BID, 1996: 22).

A idéia de universidade, calcada no preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, segundo a visão do realismo dos especialistas em sistema de ensino superior, “(...) tem funcionado mais como um ilusionismo semântico do que como um conceito com características univocas” (MARTINS, C. B., 1998: 63), e o preceito da isonomia “(...) reforça a tendência de as instituições aspirarem a ser – ou apenas alegarem ser – o que efetivamente não são” (BID, 1996: 5). Às instituições de ensino é necessário, portanto, “saber-ser” aquilo que sempre foram, sem pretensões megalômanas ou fantasias de identidade, cada qual em seu lugar e segundo a sua função.

Desse tipo de prescrição decorre uma outra classificação, agora a do público estudantil e de suas respectivas necessidades, efeito de contágio que aponta para um suave porém inegável mecanismo segregativo. Ilustrativo exemplo disso, o debate acerca da introdução e expansão dos cursos seqüenciais oferece a oportunidade para que esse mecanismo segregativo ganhe discurso e se fortaleça com a participação funcional do sistema de ensino. Segundo a sensatez desse realismo doutrinário, a alta taxa de evasão justificaria as reformas ao se observar que, em média, metade dos

ingressantes no sistema de ensino superior não logra a conclusão do curso (SCHWARTZMAN, 2002). Assim, seria de bom-tom reconhecer que, “*em um sistema de educação superior de massas, os cursos longos são a opção para um segmento de estudantes, normalmente mais jovens, vindos de escolas secundárias de boa qualidade e ainda fora do mercado de trabalho*” (SCHWARTZMAN, 2002). Certamente, para esses afortunados do destino, os assentos das universidades tradicionais, na maioria dos casos de origem pública, voltadas para o exercício da “*função acadêmica de elite*” (BID, 1996) e que “*fornecem massa crítica para as tarefas intelectualmente mais complexas*” (FOLHA DE S. PAULO, 2002). Também por essa razão, justificam a grande alocação de recursos públicos, visto que “*a pesquisa e a preparação das futuras elites exigem grau elevado de autonomia, entendida como liberdade tanto intelectual quanto econômica para engajar-se em esforços científicos definidos internamente*” (BID, 1996: 8). Em contrapartida, para aqueles que desejam “*continuar ou retornar a seus estudos – gente que trabalha, mais velha, com uma formação prévia mais limitada*” (SCHWARTZMAN, 2002), para essa parcela do público sem sorte, mas nem por isso menos esperançosa, resta a oferta dos cursos seqüenciais, que “*deveriam se inscrever na lógica da formação técnica, voltada para a satisfação de demandas do mercado de trabalho*” (FOLHA DE S. PAULO, 2002). Ciclo de vida esse construído peça a peça pelos patronos da boa esperança, decanos do realismo sociológico, que se apropriam do tempo para enunciar do alto de sua sensatez se uma pretensão é menos ou mais ingênua em relação aos limites impostos pela “realidade”. A atual restrição etária para a solicitação de bolsas de estudos das agências federais de fomento à pesquisa bem poderia ser escutada como um de seus conselhos.

O “aprender a aprender” marca o fim contumaz da possível, ainda que mínima, formação crítica no interior da universidade. Certamente muitos lhe reservarão as devidas condolências enquanto respondem entusiasticamente àquilo que imaginam ser o apelo do novo tempo: profundas transformações na sociedade exigiriam drásticas mudanças na universidade, logo, necessário e urgente acompanhar sua velocidade com a ousadia do pensamento que, desse modo, coloca-se em sintonia com a atualidade.

Sobre esse conluio de boas intenções não existem dúvidas quanto ao seu objetivo: demover o ideário da universidade para transformá-la em objeto de um novo mecanismo regulativo, sem distensões ou qualquer fissura que manifeste um distanciamento em relação ao presente. Resta saber qual a relevância da crítica sociológica caso assuma esse curso de progresso. A inquietante estranheza de sua história será, pois, uma fantasmagoria constante. Serão os sociólogos capazes de suportar o anacronismo da tradição à qual não cessam de recorrer? Interrogação prolongada ao infinito se o sim da resposta for o sim às premências do imediato. ■

## Bibliografia

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO – BID. *Ensino Superior na América Latina e no Caribe: um Documento Estratégico*. [Tradução do documento original distribuído no Conselho Universitário da Universidade de São Paulo em 17/12/1996]. Divisão de Programas Sociais – Departamento de programas sociais e desenvolvimento sustentável/BID, 1966.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a Teoria da Ação*. 3 ed. Campinas/SP, Papirus, 2001.

CAPES. *Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação: o Modelo a Ser Implantado na Avaliação de 1998* (documento em discussão). Documento extraído de [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br), 1997.

CARDOSO, Irene. Imagens da universidade e os conflitos em torno do seu modo de ser. In: CARDOSO, Irene. *Para uma Crítica do Presente*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia; Ed. 34, 2001a.

\_\_\_\_\_. História, memória e crítica do presente. In: CARDOSO, Irene. *Para uma Crítica do Presente*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia; Ed. 34, 2001b.

\_\_\_\_\_. *A Internalização da Linguagem da Avaliação e a Reestruturação Universitária*. Publicação do DCE-Livre da USP, São Paulo, maio, 2002.

COHN, Gabriel. (2001) Política de Pesquisa e Pós-graduação. In: *A USP e seus Desafios – I Fórum de Políticas Universitárias*. São Paulo, Edusp/USP, 2001.

FERNANDES, Florestan. *A Questão da USP*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

A universidade e seu tempo

FOLHA DE S. PAULO. *Editorial*, São Paulo, 15 jul., 2002.

GARCIA, Sylvia Gemignani. A questão da universidade e da formação em ciências sociais. In: *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP. Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, v.12, n.º 1, p. 123-140, maio, 2000.

LEFORT, Claude. Formação e autoridade: a educação humanista. In: LEFORT, Claude. *Desafios da Escrita Política*. São Paulo, Discurso Editorial, 1999.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre o sistema de ensino superior. In: *Revista da USP*, n.º 39, p. 58-82, setembro/outubro, 1998.

MARTINS, José de Souza. Vida e história na sociologia de Florestan Fernandes: reflexões sobre o método de história de vida. In: MARTINS, J. S. *Florestan: Sociologia e Consciência Social no Brasil*. São Paulo, Edusp, 1998.

MICELI, Sérgio. O cenário institucional das Ciências Sociais no Brasil, In: MICELI, Sérgio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*, vol.2, São Paulo, IDESP-Editora Sumaré/FAPESP, 1995.

NISBET, Robert. Conservadorismo e Sociologia. In: MARTINS, José de Souza (org.). *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. São Paulo, Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. *Os Filósofos Sociais*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. *A Modernização da Universidade e a Transformação da Intelligentia Universitária: casos USP e UFRJ*. São Paulo. Tese de doutorado, Departamento de Sociologia, FFLCH, USP, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon. Em boa hora. *Folha de S. Paulo*. 13 jul. 2002. Seção Tendências/Debates, A3, 2002.