

## O lugar da crítica na universidade pública

Entrevista com Irene Cardoso\*

por Celina Bruniera, Liana de Paula,  
Maurício Trindade e Vanuzia Rodrigues\*\*

**I**rene Cardoso é professora do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo. Formada em Pedagogia na própria USP durante os conturbados anos do início do golpe militar, veio para as Ciências Sociais em 1968, quando iniciou o curso de pós-graduação. Dois anos depois, já era professora do Departamento de Sociologia. Concluiu o doutorado em 1979 e defendeu a livre-docência em 1998.

No decorrer de sua carreira acadêmica - entre vários artigos e livros -, dedicou-se à reflexão sobre a universidade e seu papel, bem como à questão da memória e da reconstrução histórica. Em *A Universidade da Comunhão Paulista*, trabalho resultante de sua tese de doutoramento, Irene Cardoso investiga o período anterior e posterior à fundação da USP e mostra que o ambiente liberal-democrático - quanto à liberdade de pensamento e expressão -, existente nos primeiros anos da Universidade, apresentava também um traço de autoritarismo. Já em *Para uma Crítica do Presente*, reunião de ensaios para a defesa da livre-docência, a autora aborda questões relativas à universidade e aos acontecimentos de 68 no Brasil e problematiza o declínio de referências simbólicas na cultura contemporânea.

No que diz respeito à universidade pública, a linha de pensamento de Irene Cardoso é paradigmática. Sua posição e atuação é a de um intelectual que constituiu uma carreira acadêmica autônoma, o que se torna cada vez mais difícil nos dias de hoje. Seu itinerário durante os últimos trinta anos revela a preocupação e o comprometimento com o sentido da formação e com a defesa da universidade como o lugar do pensamento crítico. Tal

---

\* Livre-Docente do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

\*\* Mestrandos do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

*posicionamento contribuiu para a constituição de uma obra substancial e, de certo modo, artesanal. Desse ponto de vista sua atuação, distingue-se da tendência de se pensar a universidade como organização, em que o corpo docente tende a atuar à semelhança de funcionários numa empresa privada, e, assim, mais preocupado em produzir um número cada vez maior de artigos acadêmicos, correspondendo ao modelo da eficiência e da eficácia.*

*A entrevista a seguir, concedida por Irene Cardoso para a revista **Plural**, tematiza o lugar da crítica na universidade, do intelectual na sociedade e do pensamento enquanto exercício de reflexão.*

**Plural** – No seu percurso de reflexões e, principalmente, no seu artigo intitulado “Imagens da universidade e os conflitos em torno do seu modo de ser”<sup>1</sup>, você destaca que a universidade é *permanentemente atravessada por conflitos em torno do seu sentido, que tomam formas diversas nas conjunturas históricas, mas que indicam também a repetição de uma mesma questão*, qual seja, a da relação da universidade com o seu contexto. Como você definiria essa relação no contexto atual e quais conflitos se configurariam?

Irene Cardoso - Se esperaria que essa relação da universidade com aquilo que está fora dela, com o seu contexto, fosse uma relação na qual ela preservasse a sua autonomia. Mas seria um tipo de relação da universidade com a sociedade no sentido em que ela possa definir e preservar um certo modo de constituir essa relação. Ou seja, deve haver uma mediação, ou mediações entre a universidade e o contexto no qual ela está inserida. Isso significa que a universidade não pode estar *imediatamente* ligada ao contexto histórico. Ela não deve responder *imediatamente* às demandas que viriam da sociedade ou do Estado. Ela vai ter de elaborar

essas demandas ao seu modo. Ou seja, um certo modo de pensamento, de reflexão que é concernente à universidade. Uma relação que preserve a sua autonomia, a universidade como uma espécie de autarquia. Aliás, ela já foi assim considerada no Brasil. Atualmente, essa condição não aparece mais na legislação universitária.

**Mudou a forma como a universidade se autodenomina?**

Na Lei das Diretrizes e Bases, a universidade aparecia como autarquia, agora eu não sei como é que aparece na nova lei. Se ela já aparece como organização social, não sei, eu precisaria checar. Mas não aparece mais a forma autarquia, que é uma concepção que envolve autonomia, envolve a idéia de que há mediações entre a universidade, a sociedade e o Estado; e que ela não responde imediatamente às demandas externas.

No momento atual, essa relação da universidade com o seu contexto tem levado a um tipo de resposta imediata às demandas externas. Ultimamente, essas demandas têm sido, cada vez mais, demandas de caráter empresarial. A idéia de que, ao mesmo tempo, a universidade deve funcionar como uma

empresa e a idéia de que a universidade tem de ter, cada vez mais, relações muito próximas com as empresas. Por exemplo, a FAPESP<sup>2</sup> passou, nos últimos anos, por um processo de reconfiguração bastante grande no que se refere a essa posição. Certamente que essa posição de uma aproximação maior da universidade e da pesquisa universitária com as empresas se dá muito mais nas áreas das ciências químicas, biológicas e afins. Nesse sentido, a universidade, na sua parte de humanidades, letras, ciências sociais e filosofia, fica um tanto quanto defasada em relação a esse modelo ou a esse tipo de configuração dominante. Defasada porque as humanidades não teriam a mesma força e a mesma importância, a não ser em alguns pontos específicos, para o atendimento desse tipo de demanda.

No estatuto em vigor foi definido que a finalidade da universidade é a pesquisa, o ensino e a extensão cultural. Essa noção de extensão cultural vem sendo cada vez mais entendida como prestação de serviços. A idéia de prestação de serviços tem esse sentido de uma resposta imediata à sociedade, a alguns setores da sociedade ou ao Estado etc. Dentro dessa concepção, “a universidade presta serviço a”.

**E vira algo natural. É a forma pela qual as pessoas consideram que seria natural que a universidade pensasse. Quer dizer, está no senso comum. Não só as pessoas falam, mas isso está presente na mídia em geral e passa a ser até constrangedor pensar diferente.**

Ah, sim, a dificuldade é essa. Você não concordar com isso atualmente é uma situação

meio esdrúxula, porque o usual ou o normal é que seja assim. Por que não prestar serviços se você paga imposto? O povo paga impostos, que são destinados à universidade. A universidade é pública, então ela tem de devolver à sociedade os recursos que recebeu. Há todo esse discurso. É como se a devolução não pudesse ocorrer de um outro modo, com um outro sentido. Uma devolução na forma do conhecimento que é produzido, mas não necessariamente na forma de serviços. Que deve haver algum tipo de cobrança em relação à universidade pública, não há dúvida. Mas não no sentido de atribuir a ela a finalidade da prestação de serviços.

**Existem alguns argumentos que as pessoas usam quando se pensa o papel da universidade e que acabam sendo difíceis de rebater. Por exemplo, quando entra em discussão o volume de recursos gastos anualmente, e normalmente é um montante alto, a primeira idéia que vem é a de que a universidade tem de ter uma função prática. Sobretudo porque existe a exigência de que se deve usar os recursos públicos de forma eficiente. Então, é difícil contra-argumentar em relação à exigência de imediatez das respostas da universidade às demandas externas. E sempre volta a questão: como uma sociedade inserida num país em desenvolvimento pode se dar ao luxo de destinar recursos ao exercício do pensar?**

Bom, mas isso é possível e é diferente da prestação de serviços. A autonomia aí, insisto novamente, não é no sentido da “torre de marfim”. Não se trata do isolamento da universidade em relação ao mundo, ao país, à

cidade, mas trata-se da idéia de que as questões que estão postas no mundo, na cidade, são questões que devem estar presentes na universidade.

A universidade deveria estar pensando, discutindo, elaborando e escrevendo sobre elas. Mas isso não pode ser entendido propriamente como um serviço. Esse conhecimento produzido não se restringe à função de resolução dos problemas de que falamos acima. A universidade até pode ter questões que passam por essas demandas vindas de fora, só que ela não pode ficar engessada pelas demandas imediatas do presente.

**Não sabemos se você concorda com isso, mas talvez falte às humanidades deixar claro o valor do pensamento em si, ou mesmo o seu valor, o seu papel para quem está fora dela. Por exemplo, a mídia – que também produz formas de pensar – muitas vezes demonstra uma dificuldade em entender o valor do pensar, em si, para as humanidades. Então me parece que há uma dificuldade de as humanidades deixarem claro o seu papel.**

Mas isso é pensar de uma forma simplificada. A universidade também está atravessada por conflitos internos. Esse pensamento da mídia que você acaba de descrever está presente na universidade. Então, isso que eu estou colocando – que a universidade deveria ser entendida como uma autarquia, que não deveria funcionar como agência de prestação de serviços; que deveria haver mediações, autonomia – não é o pensamento generalizado, nem dominante.

**No artigo citado anteriormente, você conclui que o reconhecimento da tensão entre os dois modos de ser da universidade, a *vontade de saber* e a *sujeição às demandas externas*<sup>3</sup>, pode permitir a constituição de um traço de *inatualidade* da universidade. Essa *inatualidade*, ao *exceder os limites de sua época*, torna possível uma crítica do presente?**

Eu acho que a possibilidade do pensamento crítico na universidade só pode existir se houver um certo distanciamento da universidade em relação a essas demandas imediatas do contexto externo. Se a universidade estiver inteiramente atrelada, ou respondendo imediatamente às demandas do contexto externo, esse espaço da crítica praticamente desaparece. Isso porque o espaço da crítica é o espaço definido por uma certa distância. Inclusive, de uma certa distância que é também temporal. A universidade precisa preservar um certo lugar que não seja o de uma total inserção no tempo histórico do presente.

O caso da USP: por que ela pôde desenvolver um pensamento crítico contra o fascismo, na época da ditadura Vargas no Brasil? Essa possibilidade teve a ver com a presença das missões estrangeiras que já estavam aqui. Um outro tipo de tradição cultural, um outro tipo de tradição de pensamento crítico que marcou o início da construção da USP só foi possível porque uma certa distância foi preservada. Onde? No ensino, na reflexão, nas pesquisas etc. Isso mostra que houve um mínimo de distância, o que não significa que não se tivesse

tentado atrelar a universidade àquele tempo histórico. Isso ocorreu também durante a ditadura de 64. Por que a universidade perturbava tanto a ditadura? Porque precisava ser silenciada. Porque ela não estava atrelada ao contexto externo, estava atravessada por conflitos em torno do seu modo de ser.

No momento de uma ditadura, marcado pelo autoritarismo, isso fica mais evidente. Quando a universidade mantém um certo espaço de autonomia, ela pode constituir esse pensamento crítico, esse lugar da crítica. Na hora em que esse espaço for muito reduzido, ou praticamente não existir, a universidade será uma instituição como qualquer outra. Se ela se direcionar nesse sentido de responder imediatamente a interesses específicos da sociedade ou do Estado, estará morta como universidade e como lugar de produção de pensamento e reflexão.

**No artigo “A perda da experiência da formação na universidade contemporânea”<sup>4</sup>, Franklin Leopoldo e Silva ressalta que o modelo privatista de organização e gestão, que vem sendo implantado nas universidades públicas, impossibilita que se tenham condições acadêmicas para o exercício do pensamento crítico. O que, nesse modelo privatista, colabora para a perda do sentido da formação, na sua opinião?**

Acho que isso tem uma continuidade com o que eu estava falando antes. Há uma nova identidade, uma gestão cada vez mais empresarial [da universidade]. Isso significa um modo de funcionamento, um modo de pensar o

ensino e a pesquisa em moldes que são cada vez mais empresariais; um modo de marcá-los por um tipo de avaliação que também tem como modelo a avaliação das empresas.

Esse tipo de concepção empresarial da universidade acaba tendo a idéia do mercado como algo que passa a definir o sentido de uma profissionalização a que cada unidade disciplinar, cada conjunto de cursos ou cada curso teria como objetivo. Há uma idéia de profissão, que é diferente da idéia de formação. A idéia de profissão significa a necessidade de um ajustamento permanente do ensino às transformações do mercado externo.

Como exemplo, pode-se pensar na idéia do “aprender a aprender”, que está cada vez mais se constituindo como uma espécie de palavra de ordem para as universidades. Como o mercado das profissões está menos delineado, como grande parte da profissionalização acaba se fazendo nos lugares de trabalho, e não propriamente nas unidades de ensino superior, vai ficando mais ou menos estabelecida a idéia de que essas unidades, e mesmo as escolas secundárias, devam dar as condições para um aprendizado que, de fato, se daria, do ponto de vista da profissionalização, nos locais específicos de trabalho.

Isso tem uma diferença imensa em relação à idéia de formação. Embora essa também já não fosse a idéia de formação nos moldes de épocas anteriores (como do século XIX), podia-se falar, de qualquer modo, em uma idéia de formação, principalmente na área de humanidades. Na minha opinião, nas áreas técnicas, nas áreas propriamente profissionais, essa idéia de formação sempre esteve ausente.

Por que eu digo que a idéia de formação marcou um certo modo de ensino? Porque essa idéia, até o começo dos anos 70, marcava também o ensino secundário. Embora esse ensino não fosse largamente difundido – mesmo em São Paulo, ele era muito restrito –, sua concepção era ainda uma concepção de formação. Mesmo quando se dividiu o colégio entre o científico e o clássico, a idéia de formação ainda estava presente, embora já tivesse algo de especialização mais forte se colocando aí.

Até o momento da reforma de 72, você tinha, no secundário, as disciplinas de história e geografia, ensinadas separadamente, que depois viraram a disciplina de estudos sociais (e, mais recentemente, voltaram a se separar). Havia, desde a primeira série do ginásio, o ensino que não separava as literaturas das línguas inglesa, francesa e, em alguns lugares, espanhola – uma perspectiva não instrumental da língua, portanto. Além disso, havia o latim nas quatro séries do ginásio. Havia uma concepção de formação desde o começo do ginásio, independentemente do tipo de aluno que chegava à universidade.

Na área de humanidades, a perspectiva da formação na faculdade também tem mais ou menos esse sentido, qual seja, a idéia de não haver uma especialização precoce em áreas ou temas, de poder trabalhar as perspectivas clássicas de um modo monográfico para que um certo modo de trabalho intelectual possa ser experimentado, a possibilidade ainda de não haver um direcionamento muito grande no interior do currículo.

Em um currículo de ciências sociais, você tem várias áreas – antropologia, ciência

política e sociologia – e, dentro de cada uma delas, você tem perspectivas de trabalho muito diferentes. Os alunos, às vezes, reclamam muito de que não existe uma articulação, uma organicidade entre as áreas, entre as disciplinas. Na verdade, essa inexistência tem tudo a ver com a idéia de formação. Assim, o aluno pode, na sua experiência de formação – afinal tão curta, pois são quatro ou cinco anos apenas de faculdade –, se defrontar com a idéia de perspectivas diversas, de orientações diversas do conhecimento, de tempos diversos no que se refere aos momentos da produção desse conhecimento.

Não se está voltado apenas aos temas contemporâneos do pensamento social, mas pode-se trabalhar também com os chamados clássicos dessas perspectivas, não apenas os fundadores, mas também os que marcam todo um período de constituição desse pensamento. A idéia da formação, no interior do currículo, está muito marcada pela idéia de trabalhar com a historicidade do próprio pensamento. Então, o aluno pode ter a experiência de ver que o pensamento não é algo que esteja acabado ou que tenha sido produzido hoje; ele não é um produto e o aluno também não é um cliente. Dentro desse processo de experimentação, o aluno pode se dar conta dele mesmo enquanto aprendiz de intelectual ou de pesquisador imerso em um tempo histórico, e pode refletir sobre seu próprio tempo histórico ou sobre outros tempos históricos que caracterizaram a constituição desse tipo de pensamento com o qual ele está trabalhando.

**Ao fazer a crítica da universidade atual, Marilena Chauí, em seu artigo “A**

**universidade hoje”<sup>5</sup>, caracteriza essa instituição como operacional, se enquadrando no modelo de *organização*. Neste, o corpo docente tenderia a imitar os procedimentos de organização e lutas dos trabalhadores industriais e de serviços. Com isso, assumem a organização e as lutas corporativas por empregos, cargos e salários, deixando nas mãos das direções universitárias as decisões relativas à docência, à pesquisa; ao financiamento e à avaliação, o que se configuraria na perda do lugar da batalha. Você concorda? E, diante desse quadro, como é possível pensar a resistência?**

Bom, essa idéia da universidade como organização e como instituição já vem sendo tratada por autores como Claude Leford (França) e Michel Freitag (Canadá). Trata-se de uma transformação que não se restringe ao Brasil, mas que vem ocorrendo também aqui. Do ponto de vista histórico, localizo essa transformação nas universidades federais a partir do momento da Nova República e, na USP, a partir da gestão Goldemberg. No meu modo de ver, o que sinaliza essa transformação é a instauração do sistema de avaliação nas universidades.

O paradigma desse sistema de avaliação, discutido na época, era – e continuou sendo – o empresarial, que é um paradigma de avaliação quantitativa. Por mais que se diga que a qualidade é importante, por mais que se tenha dito que era necessário tentar aceitar essa avaliação e direcioná-la para uma ênfase mais qualitativa, por mais que se tenha sido dito e tentado, o que de fato se instaurou foi uma

avaliação quantitativista – e isso em todos os níveis do trabalho acadêmico, desde a graduação até a pós-graduação, no ensino e na pesquisa.

O que eu acho que mais dificulta a possibilidade da crítica a esse modelo é que foi se criando uma mentalidade da avaliação e, portanto, algo que se tornou normal. Não causa estranheza o fato de que o tempo longo da titulação, dos mestres e dos doutores, implique um rebaixamento da nota de um programa de pós-graduação. Não causa estranheza que haja notas e que a consequência desse tipo de avaliação seja a diminuição do tempo da titulação, dos prazos – tornar os programas mais rápidos, mais eficientes, mais produtivos etc. Estranhar esse fato, hoje, é que é estranho. Não se estranha. Não é para se estranhar. Já está completamente impregnada uma mentalidade que é a da avaliação, que é a da organização, da universidade como organização e não mais como instituição.

Muito antes dessa referência à universidade como organização, isso já estava presente em Theodor Adorno, na idéia da sociedade administrada, de uma racionalidade de tipo instrumental. A idéia de organização, que é a idéia do operacional e funcional, está ligada à de racionalidade instrumental, à de que a cultura não pode ser pensada a não ser a partir da sua funcionalidade. No entanto, a cultura deveria ser pensada, justamente, a partir da idéia de uma não-operacionalidade, de uma não-funcionalidade – que tem a ver com a mesma questão que eu estava colocando antes.

As idéias de funcionalidade e de operacionalidade apontam para a idéia do

imediatamente, do presente, do aqui-e-agora, do que tem de funcionar, do que tem de ter uma utilidade, do que tem de ser consumido, do que tem de ser operacional. Então, quando eu digo que essa idéia da organização tomou todos os níveis do ensino, isso significa, no caso da pós-graduação, a diminuição do tempo de trabalho para o aumento da produtividade e da eficiência. Na graduação, ela também tem significado a idéia de uma – e aí, portanto, tudo contrariamente à idéia de formação – especialização mais precoce, de uma maior funcionalidade das disciplinas e, portanto, de uma adequação, de uma adaptação maior àquilo que está sendo demandado externamente.

A idéia da avaliação, da produtividade da pesquisa, da produtividade do próprio trabalho, do número de artigos que você tem de escrever para que sua avaliação seja positiva em tal ou qual agência também tem levado a uma modificação da própria concepção do trabalho intelectual. O trabalho tem de ser mais ágil, mais direcionado, mais rápido, ele não pode ser lento ou demorado. E isso tem acarretado uma contradição terrível com formas de trabalho intelectual na área de humanidades que demandam um longo tempo.

Eu diria que significou também uma mudança da forma de organização do trabalho de pesquisa. Quem hoje não está associado ou não é líder de um grupo de pesquisa também aparece como um bicho meio estranho no interior da comunidade científica. Hoje, as agências priorizam a idéia da formação de líderes de pesquisa e os financiamentos para grupos temáticos. A própria palavra líder é uma palavra que aparece em quase todos os formulários de agência de financiamento.

Um outro modo de ver essa questão da transformação da instituição em organização seria a da transformação da associação de docentes, a ADUSP, em sindicato. Essa distinção foi discutida há dez ou quinze anos e houve muita divergência. Mas a principal crítica que é possível fazer a essa transformação é que, quando a associação se transforma em sindicato e os professores passam a se ver ou a se assumir na posição de trabalhadores tais como os trabalhadores de qualquer empresa, há um reforço da idéia da universidade como organização. Na idéia da universidade como instituição, era mais forte a questão da posição do docente, mas no sentido do *status* que ele tinha dentro da universidade. Ora, há várias conseqüências que podem advir disso.

Quando o professor assume a posição de trabalhador como os demais, há uma profunda modificação do ponto de vista do próprio modo como ele passa a se ver no interior da universidade, inclusive na sua relação com o aluno, pois este, no modelo da organização, se torna um cliente. E isso não aparece só nos textos do BID<sup>6</sup> que tanto criticaram. Esses textos sobre as universidades brasileiras e latino-americanas colocam as expressões “cliente” e “clientela” para se referirem ao alunado. Contudo, eu já ouvi, em discussões informais recentes na nossa instituição, referências ao aluno como “cliente” e ao trabalho realizado como “produto”.

Enfim, esse tipo de pensamento já está muito disseminado na universidade e tem a ver com essa mudança de registro de instituição para organização. Como a organização é fundamentalmente marcada pelo tipo de

conhecimento técnico e pela atuação técnica, aquela distância a que eu me referia como necessária para que se possa pensar diferentemente daquilo que está posto fica prejudicada. E, na instituição, você tem essa possibilidade porque a instituição tem de, permanentemente, se legitimar. Os conflitos entre diferentes valores e perspectivas internos estão sempre em pauta. As posições têm de ser legitimadas a todo momento. Quando a universidade vai atingindo uma constituição mais técnica da organização, não há mais o que legitimar ideologicamente ou politicamente, porque se está no registro das técnicas, no registro dos números. Por exemplo, nessa recente “greve” dos estudantes<sup>7</sup>, toda a discussão que houve na audiência pública com o vice-reitor foi em torno de tabelas e números, pois essa é a linguagem da organização universitária. Nesse sentido, o que apareceu como mais surpreendente nessa questão dos números foi o fato de que, nessa “greve” (que seria a dimensão da política), a ênfase por parte dos estudantes também tenha sido nos números.

**Em relação ao *discurso do poder*<sup>8</sup> sobre a universidade, é possível perceber que a resistência – vista como crítica e combate – acaba por adotar e ter de se posicionar no mesmo campo semântico ao qual procura se opor. Você concorda que isso é já, de algum modo, deixar-se enredar por esse *discurso*? A crítica e o combate feitos chegam a criar um novo campo semântico que possibilite romper com a**

**legitimação do *discurso do poder*? Você acha que existe a possibilidade de que esse discurso, embora minoritário, tenha de fato o efeito de resistência e de crítica ao que se coloca hoje na universidade enquanto organização? Você disse que ainda há uma certa autonomia, mesmo que em menor grau.**

Como tendência, o que se vislumbra não é algo que vá na direção de uma universidade como autarquia. Essa tendência provoca, em mim, uma visão mais pessimista. Tomemos, por exemplo, a Faculdade de Filosofia, que foi criada na USP com a pretensão de ser o lugar da crítica, o lugar do pensamento crítico, ou, como Antônio Cândido gosta de dizer, *o lugar do pensamento radical*. Agora, nessa última fala que ouvi do Antônio Cândido, num dos atos organizados pelos estudantes que formou a “comissão dos notáveis”<sup>9</sup>, quando ele se referia à faculdade como o lugar, hoje, ainda do pensamento radical, do pensamento crítico. Enquanto ele falava aquilo, eu pensava como esse lugar está realmente desaparecendo. Não dá mais para dizer que a faculdade seja um lugar, ainda, do pensamento radical, do pensamento crítico. É como eu havia dito antes, essa mentalidade mais técnica ou, como vocês colocam aqui, esse campo semântico todo que foi criado a partir do paradigma da avaliação – que impregnou não apenas todas as formas da organização, mas também o dia-a-dia das pessoas no interior da universidade, as expectativas que elas possam ter etc. –, essa mentalidade me leva a pensar que hoje a possibilidade da resistência é muito menor.

De fato, essa resistência começou a perder força, vamos dizer, na primeira grande

divisão da Faculdade de Filosofia que se deu entre 68 e 70. Ali, a faculdade já perdeu em parte o seu sentido originário, de lugar da crítica. No entanto, o espírito da resistência ainda permaneceu certamente em todo o período da ditadura. Eu acho que inclusive essa permanência se dá pela própria existência da ditadura e pela tentativa de silenciamento da faculdade por parte da ditadura. Aí surge uma resistência forte no sentido da preservação daquele espírito da crítica. Mas, a partir da chamada redemocratização, a partir da Nova República, essa resistência vai diminuindo e esse espírito vai se apagando. Hoje, esse espírito permanece em alguns nichos, alguns poucos nichos no interior da universidade.

**Considerando seu percurso intelectual, é possível perceber a experiência de formação de uma subjetividade como itinerário de emancipação do indivíduo<sup>10</sup>, tal como aborda Franklin Leopoldo e Silva<sup>11</sup>. Que condições históricas contribuíram para a constituição de sua experiência? Quais são as implicações pessoais e profissionais de ter constituído uma carreira autônoma?**

Vou falar primeiro das condições históricas que contribuíram para a constituição da minha experiência. No momento em que eu estava no colégio e na universidade, ainda era possível falar, de algum modo, de uma experiência de formação, com todas as restrições que se possa ter nesse sentido. E, além da questão da formação escolar, é preciso considerar a experiência no mundo mesmo. A

ditadura de 64 ocorreu quando eu tinha 18 para 19 anos. Até os 18 anos, a minha experiência foi marcada por todo aquele período de democratização pós-ditadura de Getúlio Vargas, um momento de desenvolvimento, de esperança, de um futuro... De uma produção cultural no país também muito intensa, no cinema, no teatro, na artes de um modo geral, mas especialmente no cinema e no teatro. A democratização pós-ditadura de Getúlio Vargas era uma coisa muito presente na minha casa e no ambiente no qual eu vivi, considerando o que tinha sido a ditadura Vargas, o que significava aquele processo de democratização, a abertura toda na cultura, na política – apesar de todas as insuficiências. Além disso, eu nasci exatamente no ano em que termina a guerra, a Segunda Guerra Mundial. No ambiente em que eu vivia, essa questão da Segunda Guerra, do término da guerra, a questão do fascismo, a questão do nazismo eram questões muito presentes. Desde sempre eu me lembro de ouvir discussões e conversas. Depois, toda a filmografia sobre a Segunda Guerra, sobre o nazismo etc. Então, acho que esses dois momentos me marcaram muito até os meus 18 anos. Estou dizendo isso pelo seguinte: quando ocorre a ditadura de 64, que me pega exatamente no primeiro ano da faculdade – eu entro na faculdade em março e o golpe ocorre no dia 31 de março –, eu estava no curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Na época, esse era um lugar onde havia uma extrema direita muito forte dentro da universidade. Então, eu tive um contato direto não apenas com o pensamento, mas com as ações mesmas desses grupos na Pedagogia.

Eu vivi o impacto desse autoritarismo, desse fascismo não só fora da universidade, mas também na universidade. Esse autoritarismo e esse fascismo me marcaram profundamente. Tanto é que não foi por acaso o meu livro *A Universidade da Comunhão Paulista*<sup>12</sup> ter essa marca. A apresentação do livro diz isso. O livro sai em 82, mas a apresentação, que foi escrita em 80, já diz isso. Essa formação a que eu me referi, e que de certo modo continua nas experiências sob a ditadura e sob o autoritarismo, tanto fora como no interior da universidade, produziu em mim uma sensibilidade muito aguda em relação a qualquer traço de autoritarismo ou de fascismo. Evidentemente que isso depois se ampliou. As leituras de autores como Adorno, Horkheimer, Benjamin, que marcaram sempre o meu trabalho e os meus cursos, assim como de Lefort e Castoriadis, ajudaram-me a dar os fundamentos ao que era apenas aquela sensibilidade.

Talvez essa marca tenha me levado a buscar um certo lugar dentro da universidade, um certo tipo de trabalho intelectual que de algum modo expressasse isso. Os meus textos todos, de algum modo, têm traços dessas experiências. E continuam a ter, apesar da mudança de tema. Como essa sensibilidade em relação a isso que eu falei sempre foi muito aguda, eu acabei tendo preferência por um trabalho mais individual, mais individualizado. Talvez por uma certa dificuldade até de conseguir desenvolver um trabalho no interior de um grupo, tendo de me situar no “coletivo”. Essa idéia do “coletivo” sempre me perturbou.

Posso citar também a vivência bastante intensa nas escolinhas alternativas em São Paulo nos anos 70, já na condição de mãe,

experiência que eu acompanhei muito de perto. Bastante tempo depois, tive um orientando que fez um trabalho de mestrado sobre essa questão das escolas alternativas e a minha orientação se deu muito em função também da experiência de acompanhamento daquelas questões todas. Fui refletir um pouco mais tarde sobre essas experiências pedagógicas, sobre essa questão do autoritarismo do grupo sobre a individualidade de cada um, que era muito forte. Foi um momento, vamos dizer, de ênfase no coletivo, da predominância do grupo, do coletivo sobre a criança, muito forte em certas experiências. Isso foi mais ou menos geral. Num certo momento, foi presente na universidade também, quando se começa a organizar os colegiados paritários no interior do Departamento, os coletivos de trabalho... Eu nunca tinha pensado muito detidamente sobre isso. Na verdade, estou pensando agora; essa questão de por que é que eu nunca constituí um grupo de pesquisa, por que não sou líder de um grupo de pesquisa. Acho que tem a ver com essa dificuldade com relação ao trabalho em grupo mesmo. Não que isso envolva a negação da interlocução. Pelo contrário, sinto uma falta imensa, aliás, de uma interlocução maior a respeito do meu trabalho. Mas eu tenho uma certa distância – no sentido do afastamento mesmo – das experiências de trabalho em grupo.

**No seu memorial para o concurso de livre-docência<sup>13</sup>, você ressalta o esvaziamento do significado do ritual acadêmico. Você levanta a questão de que ele passaria de atividade que supunha uma**

***suspensão da rotina, como condição de uma reflexão sobre um itinerário intelectual, para uma atividade rotineira mesmo. Hoje, a universidade enquanto organização impõe prazos cada vez mais curtos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, o que implica a rotinização do trabalho intelectual. Com base nessas colocações, como você reconstruiria a sua experiência como pesquisadora, durante os anos de seu doutorado, que resultou no livro *A Universidade da Comunhão Paulista*<sup>14</sup>? E, comparando-a com os anos de pesquisa mais recentes (no caso, os estudos para a livre-docência), quais foram as mudanças percebidas? São dois momentos diferentes dentro do seu próprio trabalho?***

No momento em que eu fiz a minha pesquisa? Olha, eu mesma não senti tanta diferença, porque, na verdade, acho que acabei marcando uma certa distância em relação a esses procedimentos avaliativos, que provocaram esse modelo da produtividade, da eficiência dos grupos. Na verdade, não atendi inteiramente a esse modelo, tanto é que a minha situação na universidade é muito peculiar.

A semelhança é a seguinte: tanto o doutorado como os ensaios da livre-docência foram produzidos sempre a partir de questões que tinham a ver, em parte, com um certo contexto histórico, com certos acontecimentos importantes – como eu já falei, a ditadura, por exemplo, o autoritarismo. No caso da pesquisa do doutorado, isso foi claro. A questão que provocou a pesquisa sobre a USP teve a ver com o autoritarismo na sociedade brasileira

naquele momento. A apresentação do livro *A Universidade da Comunhão Paulista* foi escrita depois que o trabalho referente à criação da USP já estava pronto. Não estava claro, no início, que a questão vinha do presente. Tanto é que eu só fui teorizá-la muito tempo depois, embora ela já estivesse na apresentação, dita mas não trabalhada teoricamente. Há essa semelhança entre os dois trabalhos, tanto o sobre a USP – que tinha a ver com essa questão do autoritarismo – como os ensaios que estão na livre-docência sobre a universidade, sobre 68 – que têm a ver com a questão da ditadura, do autoritarismo também, da tortura, da dominação de uma subjetividade sobre outra na tortura etc. Questões que foram tomando aspectos diferentes, variações em torno de um mesmo tema.

Há uma diferença. O doutorado foi um trabalho que me senti constrangida a fazer. Eu tinha um prazo, tinha de fazer o doutorado e já estava dando aula na faculdade. Toda aquela minha geração, aliás, teve de fazer doutorado e mestrado ao mesmo tempo em que tinha uma carga horária grande de aula. Éramos recém-formadas, começando a dar aula com 24 anos e já no primeiro ano da pós-graduação. A minha formação nem era em ciências sociais; eu vinha da Pedagogia e tive de fazer todo um outro trabalho para cobrir os buracos da formação que eu não tinha em ciências sociais. Tínhamos, ao mesmo tempo, de dar aulas, estudar muito para prepará-las e fazer as teses de mestrado e doutorado. Então, era muito pesado. Por isso, também, as teses demoravam tanto – ninguém conseguia fazer as teses rapidamente. De qualquer modo, havia um constrangimento,

assim, no sentido de que “tinha de fazer”. Num determinado momento não podia deixar de fazer. E com a livre-docência foi diferente; porque eu fiquei muito tempo falando “eu não vou fazer a livre-docência”, “não tem por que fazer livre-docência”. Eu não tinha isso como meta na minha vida. O doutorado tinha de fazer. Isso me liberou, de um certo modo, para ir escrevendo. Fui escrevendo de maneira mais livre, sem uma pressão de que aquilo fosse uma tese de doutorado ou tese de livre-docência. Até o momento em que aí se colocou a questão para mim, inclusive porque o entorno todo também ficava “cobrando”: “E aí, e a livre-docência? Vai sair, não vai sair?” (E mais do ponto de vista do estímulo do que da cobrança, vamos dizer assim.) Eu hesitei um pouco, porque na verdade eu não tinha um trabalho no formato de uma tese como a do doutorado, mas tinha um conjunto de ensaios que correspondia a muitos anos de trabalho. Daí eu escolhi doze... Não, quinze, eu acho – quinze ensaios para compor o que seria então a tese da livre-docência, precedida de uma introdução teórica que procurava construir uma articulação.

Então, eu não me senti, em nenhum dos dois trabalhos, constrangida a realizar um certo tipo de trabalho diferente daquele que eu tinha pensado. Mesmo no doutorado, com a questão do constrangimento do tempo, eu fiz o trabalho do jeito que quis e quase que no tempo que quis – porque demorou muito, estava demorando muito... Eu levei muito tempo para fazer. E a livre-docência também.

Sempre preferi um estilo de trabalho intelectual mais individual, mais artesanal

mesmo. Foi uma opção – um trabalho mais solitário, vamos dizer. O caráter de solitário, para mim, é condição para o meu próprio trabalho – apesar da necessidade da interlocução.

**Segundo Claude Lefort, em “Formação e autoridade: a educação humanista”<sup>15</sup>, um sistema de ensino sempre se ordena em função de uma representação de educação e de homem. Tendo em vista que, para o autor, o ideal humanista de educação está em declínio – e pensando nessa configuração atual do sistema de ensino universitário, pautado pela idéia de competência e organização –, que homem se quer formar hoje, na sua opinião?**

Por esse sistema de hoje? Olha, é uma questão muito complicada. Eu acho o seguinte: certamente, esse homem que se quer formar, a partir de um certo tipo de sistema de ensino, todo ele montado a partir dessa idéia de instrumentalidade, de funcionalidade, tanto na sua gestão como nas suas finalidades, voltado para uma adequação maior, cada vez maior ao mercado – e o mercado, na verdade, dizendo qual é e o que deve ser o ensino universitário (isso está acontecendo muito nas escolas privadas de ensino superior, uma adequação quase total; agora eu não me lembro bem a porcentagem, mas acho que mais de 50% dos universitários de São Paulo, hoje, são formados pelas faculdades privadas; é uma força muito poderosa) –, então, quanto ao homem que se quer formar, fica cada vez mais difícil acreditar na possibilidade daquele espaço de liberdade, a partir do qual se possa construir

uma perspectiva crítica, porque a aderência ao tempo presente tal como ele é – a aderência ao imediato, às demandas imediatas – configura-se como um único cenário.

No entanto, é muito complicado hoje, mais do que já foi tempos atrás, para um aluno de humanas, de filosofia, de ciências sociais, e estou pensando no caso de uma universidade como a nossa, uma universidade pública, em São Paulo. Para esse aluno, é muito complicado lidar com o paradoxo de que, ao mesmo tempo em que ele constrói uma visão crítica, em que ele pode, de um certo modo, dispor desse espaço de liberdade para pensar – isso, para aqueles que são tomados pelo “demônio weberiano” da paixão pelo conhecimento, da crítica etc., estou pensando nesses alunos –, ele precise, ao mesmo tempo, sobreviver. É isso num momento da sociedade brasileira, quando há uma grande dificuldade de conseguir emprego, sobretudo com um tipo de formação como o das ciências sociais, de humanas, de modo geral. Uma coisa que eu tenho notado ultimamente, no que se refere às ciências sociais, observando os cursos das universidades privadas que aparecem nas propagandas dos jornais – excetuando a PUC-SP –, nenhuma delas oferece o curso de ciências sociais. Tem tudo que está próximo – administração, nas suas diversas ênfases; publicidade; comunicação –, mas não tem ciências sociais. Acho que isso é muito sugestivo, sintomático mesmo, que as ciências sociais, apesar de os sociólogos terem a profissão regulamentada, esta não possibilita uma inserção clara no mercado. Para os alunos de humanas, de modo geral, eu percebo essa dificuldade de inserção. Inserção que é a “necessidade de sobrevivência” do jovem que está entrando na vida adulta, que vai ter de se

sustentar, que vai formar família, que vai ter filhos etc. etc. Dificuldade em conciliar esse imperativo da inserção com o pensamento crítico, o que dificulta ou quase impossibilita determinados tipos de inserção... Vejo que isso é um drama muito sério que os alunos dos cursos de humanas vivem e que, muitas vezes, nós, enquanto professores, ministrando os cursos na universidade, não nos damos conta.

**As ciências sociais têm um perfil diferente do de outras áreas. Profissões como a economia ou a engenharia têm uma relação prática, voltada para a operacionalidade das coisas. Isso é muito diferente de alguém que procura fazer a crítica do próprio sistema. Há poucas oportunidades para a crítica. As ciências sociais se ressentem da falta de quadros profissionais mais claros no mercado e da baixa remuneração. É bom lembrar que formar pensamento crítico é algo que demora, não é de uma hora para outra, sendo que alguém dedica anos de sua vida a essa atividade e, depois, não consegue trabalho.**

Isso sem falar, também, do momento atual: a demora da inserção profissional daqueles que estão fazendo mestrado, doutorado e pós-doutorado no mercado de trabalho. O adiamento do momento em que se vai entrar propriamente na vida, enfrentar o mundo mesmo – aí, já se está com 30, 32, 34 anos.

**É porque, agora, na forma como temos de fazer a pesquisa de mestrado e doutorado, com essa rapidez e tal, isso nos impossibilita**

**de ter uma vivência de trabalho profissional fora da universidade, concomitante ao encaminhaemento da pesquisa.**

É. Na época em que eu fiz, praticamente não havia bolsa; quer dizer, havia bolsa da FAPESP, mas para quem não estava dando aula. O tipo de recrutamento na universidade era no nível de auxiliar de ensino, o pessoal recém-formado mesmo. O recrutamento era assim: formava-se o professor-pesquisador dando aula ao mesmo tempo em que realizava as suas teses. A partir de 88, isso mudou. O

recrutamento passa a ser o de um doutor. Aí, então, é este esquema: a pessoa entra no mestrado, faz o doutorado com bolsa, num tempo mais rápido, para aí ingressar como professor no ensino superior. Nisso, ela já está lá com uns 32 anos.

*A revista Plural e seus colaboradores agradecem à professora Irene Cardoso pela sua gentileza e atenção dispensadas na realização desta entrevista. ■*

---

<sup>1</sup> CARDOSO, Irene (2001). Para uma Crítica do Presente. São Paulo: Editora 34. pp. 81-93.

<sup>2</sup> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

<sup>3</sup> A vontade de saber – um dos modos de ser da universidade – é entendida, por Irene Cardoso, como o movimento de saber mais. Em contrapartida, a sujeição às demandas externas – outro modo de ser – se relaciona às tentativas de orientar ou dar um sentido a esse momento. Cf. op. cit., pp. 91-92.

<sup>4</sup> LEOPOLDO E SILVA, Franklin. “A perda da experiência da formação na universidade contemporânea”. In. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP. São Paulo: vol. 13, n.º 1, maio de 2001. p. 27-37.

<sup>5</sup> CHAUI, Marilena (2000). “A universidade hoje”. In. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Unesp. pp. 175-193.

<sup>6</sup> Banco Interamericano de Desenvolvimento.

<sup>7</sup> A greve dos alunos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, ocorrida entre abril e agosto de 2002, teve como reivindicação a contratação imediata de mais docentes devido à desproporcionalidade entre o número de membros do corpo docente e o de membros do corpo discente nessa faculdade. Sobre a greve, a revista *Plural* apresenta um artigo específico neste dossiê.

<sup>8</sup> Entenda-se por discurso do poder as determinações institucionais que se dirigem atualmente à universidade, quer sejam de origem externa (internacional, federal ou estatal) ou interna (reitoria e direções de faculdade), na procura de modernizá-la e torná-la uma organização, administrá-la e enquadrá-la nos padrões e modos de funcionamento empresariais. Tal é o caso também do termo neoliberalismo como a nova fase de acumulação do capital, que, além do que foi descrito acima, ainda se refere às medidas estatais que visam ao desaparecimento da universidade pública. Para uma discussão e crítica detalhada desse discurso, cf. CHAUI, Marilena (2000). “A universidade na sociedade”. In. Escritos sobre a Universidade. Op. cit. pp. 9-41 (especialmente a parte intitulada “Sob o signo do neoliberalismo”).

<sup>9</sup> Trata-se de comissão formada por professores eméritos que atuou na mediação entre os estudantes e a Reitoria, na greve de 2002, visando a reabertura das negociações quanto ao número de professores reivindicado para contratação.

<sup>10</sup> Talvez seja o caso de demarcar, aqui, como Franklin Leopoldo e Silva e Irene Cardoso, cada um a partir de reflexões e discussões específicas, fazem uso do termo “trajetória”. Em seu texto “A perda da experiência da formação na universidade contemporânea”, Franklin Leopoldo e Silva (op.cit.) comenta as posições de Theodor Adorno acerca das finalidades da educação, sendo uma delas a formação da consciência para a liberdade. Nesse pormenor, o autor pensa em “trajetória” para designar o transcorrer da temporalidade histórica como experiência de constituição de uma subjetividade e a consequente

possibilidade de emancipação do indivíduo. Já Irene Cardoso, em seu "Memorial para concurso de Livre-Docência" (São Paulo: Departamento de Sociologia, FFLCH – USP, 1998. Mimeo), prefere não usar tal termo por entendê-lo linear e rígido demais, e o substitui por "itinerário". Refletindo sobre a vocação universitária e o espaço de relativa liberdade que aquela comportava quanto às inserções intelectuais particulares, ela escreve: "Itinerário, que provém do latim *iter-itineris*, significando caminho, implica um rumo, cujo lugar de destino não está previamente configurado por completo, supondo uma abertura de possibilidades que pode atender às particularidades individuais. A palavra trajetória já traz na sua proveniência um sentido diferente: *trajectore*, "o que atravessa", do latim *trajectu*, "passagem", como o espaço, a linha, a se percorrer ou percorrida, para ir de um lugar a outro. Não por acaso, a palavra trajetória pode ter a acepção de lugar geométrico das posições ocupadas por uma partícula que se move, que a palavra caminho não possui. É possível ainda considerar a construção de um itinerário como a versão de uma história, recuperando o sentido [...] de algo que vira, desvia, ou muda de direção, que se aproxima da abertura de sentidos que a palavra caminho pode indicar." (CARDOSO, 1998: 16).

<sup>11</sup> Op. cit. p. 31.

<sup>12</sup> CARDOSO, Irene (1982). A Universidade da Comunhão Paulista. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados.

<sup>13</sup> CARDOSO, Irene (1998). Memorial para o Concurso de Livre-Docência. Op.cit.

<sup>14</sup> CARDOSO, Irene (1982) A Universidade da Comunhão Paulista. Op. cit.

<sup>15</sup> LEFORT, Claude (1999). Desafios da Escrita Política. Trad. Eliana de Melo Souza. São Paulo: Discurso Editorial.