

## PRODUTIVIDADE E HUMANIDADES\*

Marilena Chaui\*\*

RESUMO: O presente artigo examina criticamente a proposta de modernização da universidade brasileira. Ponto de partida é a análise do termo “improdutivos”, aplicado como alcunha desqualificadora àqueles que defendem a democratização da universidade, fato que anula a possibilidade do debate. Faz-se a distinção entre dois modelos de modernização: um aplicável às universidades ligadas às oligarquias locais (norte e nordeste) e outro aplicável às grandes universidades do sul do país. A análise do primeiro modelo sugere que a proposta de transformação de universidades federais em unidades de ensino técnico-profissional acaba por alinhá-las ainda mais às oligarquias locais. A análise do segundo modelo, mais sofisticado, sugere que a proposta modernizadora seria uma tentativa de adaptar a universidade às exigências atuais da racionalidade capitalista.

UNITERMOS: Universidade; modernização; democratização; produtividade; humanidades; racionalidade; capitalismo.

Se indagarmos se há alguém satisfeito com a universidade na sociedade contemporânea e, particularmente no Brasil, a resposta será um sonoro “não”. Todavia, as insatisfações não são as mesmas para todos. As grandes empresas se queixam da formação universitária que não habilita os jovens universitários ao desempenho imediatamente satisfatório de suas funções, precisando receber instrução suplementar para exercê-las a

---

\* Conferência apresentada na 40ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), São Paulo, 12-6-88, na Mesa Redonda “O Futuro da Universidade Brasileira”, sob coordenação da Profa. Dra. Lygia Chiapinni Moraes Leite.

\*\* Professora Titular do Departamento de Filosofia da FFLCH-USP.

contento. A classe média queixa-se do pouco prestígio dos diplomas e de carreiras que lançam os jovens diplomados ao desemprego e à competição desbragada. Os trabalhadores manuais e dos escritórios, bancos e comércio queixam-se do elitismo das universidades, que jamais se abrem o suficiente para recebê-los e formá-los, mantendo-os excluídos das esferas mais altas do conhecimento e das oportunidades de melhoria de condição de vida e trabalho. Os estudantes se queixam da inutilidade dos cursos, da rotina imbecilizadora, das incertezas do mercado de trabalho, da pouca relação entre a universidade e os problemas mais prementes da sociedade. Os professores estão insatisfeitos com as condições de trabalho, de salário, de ensino e pesquisa, com a estupidez das máquinas burocráticas que cretinizam as atividades universitárias, submetendo-as a rituais desprovidos de sentido e de fundamento, com o autoritarismo das direções, a heteronomia dos currículos e as lutas mesquinhas pelo poder e pelo prestígio. Diferentes, porque provindo de classes e grupos sociais diferentes, as insatisfações possuem um ponto em comum, isto é, a inadequação da universidade seja face ao mercado de trabalho seja aos anseios do conhecimento, seja face às exigências sociais, seja ao desejo de mudança de vida. Esse ponto comum, entretanto, não pode apagar as diferenças, pois estas são socialmente determinadas e delas emanam diferentes perspectivas sobre o sentido e os fins da universidade e, portanto, incidem diretamente sobre projetos para sua reforma. E porque essas perspectivas são pontos de vista de classes sociais, não há como evitar a percepção de seus antagonismos políticos tácitos. Basta, para isso, observar a maneira como duas instituições caracterizaram a diferença entre a perspectiva dos que defendem a modernização da universidade e a dos que defendem sua democratização.

Assim caracteriza a diferença o jornal *O Estado de São Paulo*: “Os membros da comunidade universitária não são aderentes implícitos ou explícitos de um pacto social genérico, que justificaria uma igualdade de direitos e responsabilidades no que diz respeito à gerência da instituição. A universidade tem uma **destinação específica**, vinculada à conservação e ao crescimento do saber, que por si só lhe dá uma característica peculiar. Professores e estudantes ocupam seus lugares como mestres e aprendizes, nos quadros das atividades-fim da instituição, enquanto os funcionários se ocupam, genericamente, das atividades-meio. E entre os próprios professores há os que ainda são aprendizes (...) e os que já atingiram uma posição ensinante indiscutível, atestada, precisamente, pela própria idéia de *carreira universitária*, baseada, ao menos idealmente, em competência e maturidade” (Editorial de 9/12/80, cit. por Cardoso, 1987, p. 62).

Por seu turno, o GERES (Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior), distinguindo entre “universidade do conhecimento” e “universidade alinhada”, caracteriza a primeira como responsável por um projeto modernizador, “baseado nos paradigmas do desempenho acadêmico e científico, protegida das flutuações de interesses imediatistas, sem inviabilizar contudo sua interação com as legítimas necessidades

da sociedade”, enquanto a segunda se caracteriza por “atividades [que] são meios para atingir certos objetivos políticos para a sociedade e cujos paradigmas são ditados não pelo desempenho acadêmico dos agentes, mas pelo grau de compromisso político-ideológico com as forças populares” (cit. por Cardoso, 1987, p. 64).

Essas caracterizações das diferenças de perspectiva possuem, elas também, um ponto em comum, qual seja, fazem passar a diferença das posições conflitantes, entre o conhecimento segundo paradigmas acadêmicos e científicos e o desinteresse pelo conhecimento segundo esses paradigmas, na medida em que a universidade seria vista como meio para “compromisso político-ideológico com as forças populares”. Fazendo passar a diferença por duas grandes abstrações – o jornal contrapõe “conservação e crescimento do saber” e “pacto social genérico que justificaria uma igualdade de direitos e responsabilidades”; o GERES contrapõe “paradigmas de desempenho científico e acadêmico” e “compromisso político-ideológico com forças populares” – a caracterização não nos explica o que seriam os termos por ela empregados. Nem o pretende. A formulação do GERES, por exemplo, não explica qual seria a diferença entre “legítimas necessidades da sociedade” e “compromisso político-ideológico com forças populares”. Estas não teriam necessidades legítimas? Quem é a sociedade onde necessidades das forças populares não seriam legítimas? Mas, o que são “forças populares”? Essa caracterização, cujos termos vem sendo repetidos nos debates sobre a universidade, opera com vocabulários diversos, encarregados, porém, de manter a diferença no plano das designações abstratas sem desenvolver-lhes o significado. Essa abstração opera de maneira muito precisa, pois o contraponto, sendo estabelecido entre o saber e o compromisso político-ideológico, os oponentes surgem na cena previamente qualificados: alguns são sérios, responsáveis, produtivos e sábios enquanto outros são ignorantes, irresponsáveis, improdutivos e sabidos. Essa qualificação prévia, na verdade, desqualifica um dos lados e anula o debate.

Se pretendemos reabrir o debate, precisamos abandonar as abstrações em que foram lançados os oponentes e, para abandonar as abstrações, precisamos, antes de buscar o significado dos termos, avaliar como e porque foram empregados. Já observamos que o motivo das designações é primariamente o de obter a desqualificação imediata de um dos interlocutores, mas resta verificar o modo como isto é feito. Sugiro que esse modo pode ser esclarecido se tomarmos os termos desqualificadores como rótulos ou etiquetas ou como aquilo que, em português mais castiço, chamamos de *alcunha*. Os oponentes são alcunhados de sabidos, populistas, assembléistas, corporativistas, irresponsáveis, baixo-clero incompetente. O que é uma alcunha? Como opera? Por que parece aderir ao alcunhado com a mesma força e necessidade com que a cicatriz adere à ferida curada?

## A alcunha “improdutivos”

“O assunto é mais importante do que à primeira vista parece. E é tão sério nos seus resultados, como desprezível nos processos de que se serve para atingi-los. Na maioria dos casos são as alcunhas que governam o mundo. A história da política, da religião, da literatura, da moralidade e da vida particular de cada um, é quase sempre menos importante que a história das alcunhas (...) As fogueiras de Smithfield eram aticadas com alcunhas, e uma alcunha selava os portões do cárcere da Santa Inquisição. As alcunhas são os talismãs e os feitiços coligidos e acionados pela parcela combustível das paixões e dos preconceitos humanos, os quais até agora jogaram com tanta sorte a partida e realizaram seu trabalho com mais eficiência do que a razão e ainda não parecem fatigados da tarefa que tem tido a seu cargo. As alcunhas são as ferramentas necessárias e portáteis, com as quais se pode simplificar o processo de causar dano a alguém, realizando o trabalho no menor prazo e com o menor número de embaraços possíveis. Essas palavras ignominiosas, vis, desprovidas de significado real, irritantes e envenenadas, são os sinais convencionais com que se etiquetam, se marcam, se classificam os vários compartimentos da sociedade para regalo de uns e animadversão de outros. As alcunhas são concebidas para serem usadas já prontas, como frases feitas; de todas as espécies e todos os tamanhos, no atacado ou no varejo, para exportação ou para consumo interno e em todas as ocasiões da vida (...) O que há de curioso neste assunto, é que, freqüentemente, uma alcunha é sempre um termo de comparação ou relação, isto é, que tem o seu antônimo, embora alcunha e antônimo possam ser ambos perfeitamente ridículos e insignificantes (...) A utilidade dessa figura do discurso é a seguinte: determinar uma opinião forte, sem ter necessidade de qualquer prova. É uma maneira rápida e resumida de chegar a uma conclusão, sem necessidade de vos incomodardes ou de incomodardes alguém com as formalidades do raciocínio ou os ditames do senso comum. A alcunha sobrepõe-se a todas as evidências, porque não se aplica a toda gente, e a máxima força e a certeza com que atua e se fixa sobre alguém é inversamente proporcional ao número de probabilidades que tem de fixar-se sobre esse alguém. A fé não passa de impressão vaga; é a malícia e a extravagância da acusação que assumem a característica da prova do crime (...) A alcunha outorga carta branca à imaginação, solta as rédeas à paixão e inibe o uso da razão, conjuntamente. Não se atarda, cerimoniosamente, a diferenciar o que é justo do que é errôneo. Não perde tempo com lentos desenvolvimentos de raciocínio, nem se demora a desmanchar os artifícios da sofística. Admite seja o que for, desde que sirva de alimento ao mau humor. É instantânea na maneira de agir. Não há nada que possa interpor-se entre a alcunha e seu efeito. É acusação apaixonada, sem prova, e ação destituída de pensamento (...) Uma alcunha é uma força de que se dispõe quase sempre para fazer o mal. Veste-se com todos os terrores da abstração incerta e o

abuso ao qual se encontra exposta não é limitado senão pela astúcia daqueles que as inventam ou pela boa fé daqueles a quem inferiorizam. Trata-se de um recurso da ignorância, da estreiteza de espírito, da intolerância das mentes fracas e vulgares, que aflora quando a razão fracassa e que está sempre a postos para ser aplicado, no momento oportuno, com o mais absurdo dos intuitos. Quando acusais especificamente uma pessoa, habilitais, dessa maneira, a referida pessoa a defrontar vossas acusações e a repeli-las, se o acusado julgar que vale a pena perder seu tempo com isso; mas uma alcunha frustra todas as réplicas, pelo que há de extremamente vago no que dela se pode inferir; e imprime crescente intensidade às confusas, obscuras e imperfeitas noções pejorativas em conexão com ela, pelo fato de carecer de qualquer base sólida sobre a qual se fundamenta (...) Uma alcunha traz consigo o peso da soberba, da indolência, da covardia, da ignorância e tudo quanto há de ruim na natureza humana. Uma alcunha atua por simpatia mecânica sobre os nervos da sociedade. Pela simples aplicação de uma alcunha, uma pessoa sem dignidade pode levar a melhor sobre a reputação de qualquer outra, como se não molestando sujar os dedos, devêssemos sempre atirar lama sobre os outros. Haja o que houver de injusto na imputação, ela persistirá; porque embora para o público seja uma distração ver-vos difamados, ninguém ficará à espera de que vos limpeis das manchas que sobre vós foram lançadas. Ninguém escutará vossa defesa; ela não produz efeito, não conta, não excita qualquer sensação, ou é sentida apenas como uma decepção a perturbar o triunfo obtido sobre vós.” Esse longo trecho foi extraído de um delicioso ensaio do inglês William Hazlitt (1778-1830), intitulado *A propósito de alcunhas*.

Por que me pareceu interessante começar pelas alcunhas? Porque, além do exposto por Hazlitt, é preciso apanhar o movimento pelo qual uma alcunha gera outra e dispomos de um exemplo tão vivo desse movimento que vale a pena mencioná-lo antes de prosseguirmos em busca do sentido dos termos empregados nas discussões universitárias. A alcunha “corporativismo populista irresponsável” e a alcunha “sabidos” desembocaram numa outra, a dos “improdutivos” que, no caso da USP, foram expostos à opinião pública por um jornal de São Paulo, com material oferecido pela reitoria da universidade. Não cabe aqui recapitular o episódio. Cabe, porém, recordar o movimento que a ele conduziu, porque esse movimento continua em curso na USP.

De modo indireto, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP recebeu uma resposta a indagações que fizera durante o episódio e que haviam permanecido irrespondidas. O que fora perguntado? Perguntara-se quais os critérios que definem e regem a avaliação dos professores, o que se entende por produção e produtividade, qual a medida que permite identificar produção e publicação? Sobretudo, perguntava-se qual o critério de confecção de listas nas quais constavam nomes de professores com publicações, pois, se estas forem o critério da produção acadêmica, então, é incompreensível, por esse mesmo critério, a presença numa “lista de improdutivos”

daqueles que publicaram textos. Foi esta a indagação que recebeu resposta indireta e, por meio dela, podemos obter as respostas às outras perguntas. Como obtivemos a resposta indireta? Recebendo ordem de enviar à reitoria da USP, por intermédio do Serviço Inter-Bibliotecas, listas de trabalhos publicados em 1987.

O que essa ordem indica? Em primeiro lugar, que apesar das críticas feitas aos procedimentos da universidade, que culminaram na publicação da “lista dos improdutivos”, e apesar dos pedidos de esclarecimentos sobre o fato e a recusa da direção universitária em fornecê-los, a reitoria da USP não só possui critérios de avaliação, mas os conserva em segredo. Ora, no mundo contemporâneo há apenas dois tipos de segredo: o segredo empresarial, para fins competitivos, e o segredo militar, para fins bélicos. Não sendo a universidade uma empresa nem um complexo militar, mas uma instituição pública destinada à criação de conhecimentos e à sua transmissão pública, por que razão suas direções mantem secretos critérios de avaliação que deveriam ser duplamente públicos; públicos, enquanto do conhecimento dos avaliados; e públicos, enquanto informação oferecida à sociedade? Se são secretos é porque têm finalidade competitiva – distribuição de recursos para ensino e pesquisa – e finalidade “bélica” – destruição dos oponentes que desconhecem as regras do jogo. Mas, em segundo lugar, essa ordem foi, no final das contas, reveladora. Com efeito, alguns professores fizeram relatórios de atividades e os encaminharam aos chamados órgãos competentes deles recebendo a declaração de que os relatórios eram incompetentes, pois não preenchiam os requisitos estabelecidos pelo computador. Este, ao que tudo indica, teria tido profunda crise de rejeição ao receber o indigesto alimento docente. Os *inputs* e *outputs* parecem ter tido uma formidável crise de vômito. O computador vomitou resenhas, prefácios, introduções, edições críticas, traduções, artigos em coletâneas. Por que os teria vomitado? Porque esses textos não podem ser listados sob o nome de seus autores e sim sob o dos objetos do trabalho. Assim, resenhas, prefácios, traduções, edições críticas, introduções devem vir sob o nome do resenhado, traduzido, prefaciado, introduzido. Se se tratar de artigos em coletâneas, virão sob o nome do organizador da dita cuja.

Vejamos os curiosos resultados. Suponhamos que um de nós tenha escrito uma introdução à obra de um poeta alemão do século XIX, ou escrito um prefácio à obra de um romancista brasileiro contemporâneo, sem vínculos com a universidade, ou resenhado o livro de um filósofo holandês do século XVII, ou feito a edição crítica de um ensaísta brasileiro do século XIX, ou, tendo participado de um colóquio na PUC-Rio, teve seu texto publicado pelos organizadores do colóquio. Que acontecerá com essas publicações no catálogo de produtividade da USP? Nele sairão como produtores uspianos o poeta alemão, o filósofo holandês e o ensaísta brasileiro de há muito falecidos; o romancista brasileiro sem vínculos com a USP e os colegas da PUC-Rio, organizadores da coletânea com os textos do simpósio. A lista de produtividade da USP, além de imbecil, pois não mediria aquilo que pretende medir – as publicações de seus membros –

pode ser até ilegal ou criminosa, pois faz constar de seus trabalhos obras que não foram produzidas nela nem sob sua remuneração ou sob seu financiamento. Qual o efeito desse belo catálogo da produtividade? O reforço da alcunha de “improdutivos”, que passa a ser *feed-back* de si mesma ao receber o *feed-back* dos *inputs outputs* do computador (e haja onomatopéia para designar tudo isso...).

Não basta, porém, ficarmos com as crises nervosas do computador, pois alguém o programou para tão espetacular performance. Se conseguirmos captar o que move a programação, teremos um primeiro fio para desmanchar o novelo da alcunha “improdutivos”.

O primeiro aspecto que impressiona nesse procedimento é o desinteresse de quem “mede” e “avalia” pelo que os próprios universitários passam entender por medida e avaliação. Em particular, merece atenção, o deslizamento da noção controvertida de *produção* para a de *produtividade* e a identificação entre esta última e a quantidade de *publicações*, deslizamento incompreensível quando se leva em conta a multiplicidade de atividades que os universitários realizam e das quais a publicação é a menos apta à medida, uma vez que os autores estão sujeitos ou às decisões do mercado editorial ou às dificuldades e lentidão das editoras universitárias.

Assim, o primeiro traço da medida e da avaliação via catálogo de publicações é a heteronomia, uma vez que suas regras não indicam o que pesquisadores e autores consideram critérios e finalidades de seu próprio trabalho. Como decorrência, o segundo aspecto que chama a atenção é a confusão entre qualidade e quantidade, acarretando dois problemas graves: em primeiro lugar, retira dos autores o direito de julgar o que merece ser publicado, em nome do quanto cada um deveria publicar; em segundo lugar, prepara a situação grotesca do mercado editorial encontrada em países ditos avançados, nos quais a massa de publicação de inutilidades e cretinices corresponde à imbecilização a que foram lançados os docentes na corrida pelos postos. Mas é o terceiro aspecto o que mais importa, uma vez que subjaz aos anteriores. De onde vem a curiosa idéia de listar publicações segundo os padrões que acabamos de mencionar? Do fato de que, em universidades onde os pesquisadores competem por verbas e recursos para pesquisa sob a tutela de medalhões e mandarins que sabem competir por elas, os títulos dos trabalhos devem vir sob o nome desses figurões, pois são eles que obtêm os recursos. O critério da nomenclatura dos catálogos articula-se a sistemas de poder, prestígio, clientela, barganha e favor nas universidades e entre elas e agências financiadoras de pesquisas.

A heteronomia imposta aos universitários, que deixam de definir as regras de seu trabalho, caracteriza aquilo que, noutro contexto, designei como ideologia da competência. Nesta, além de haver substituição da competência real daqueles que realizam os trabalhos pela competência imaginária daqueles que comandam o processo, ainda ocorre um deslizamento propriamente ideológico, encarregado de justificar tal substi-

tuição. Esse deslizamento consiste na tese, ora implícita, ora explícita, de que quem detém o poder detém o saber e quem detém o saber detém o poder. Os que são supostos saber aparecem como tendo imediata e automaticamente direito a comandar os que são supostos não saber, reduzidos estes últimos à condição de meros executantes de tarefas cujo princípio, cujo sentido e cuja finalidade lhes escapa. A ideologia da competência, que marca a dominação no processo de trabalho industrial e no terciário, é o apanágio do poder burocrático.

Ora, direis, a maioria dos que criticaram o populismo irresponsável dos sabidos improdutivos também criticaram a burocracia e propuseram que a modernização da universidade não se confundisse com o democratismo dos ignorantes nem com a tirania dos burocratas. Muitos deles não propuseram que os próprios universitários definissem as regras do jogo, criassem um “poder acadêmico” que exprimisse a competência real e garantisse a autonomia universitária? Sem dúvida. Resta, porém, que ainda não analisamos os antônimos da alcunha “improdutivo” e da alcunha “sabido”.

### **Política da terra arrasada**

Aqui, é preciso distinguir o tratamento dado às universidades brasileiras pelos vários projetos de modernização que pretendem cortar as asas dos “improdutivos” e dos burocratas. Se o GERES distingue entre “universidades do conhecimento” e “universidades alinhadas”, se o jornal *O Estado de São Paulo* distingue entre competência e maturidade dos que fizeram a carreira universitária pelo mérito e os que pretendem “tumultuar a ordem” pelo “aliciamento das classes sociais de menor poder aquisitivo”, outros projetos contrapõem o poder acadêmico legítimo, fundado em critérios de competência real e de reconhecimento inter-pares, e o populismo corporativista dos incompetentes, cujos traços principais seriam: o mito da inseparabilidade entre ensino e pesquisa, o mito da igualdade de interesses, vontades e direitos das três categorias que compõem o *corpus* universitário, o mito da participação direta, bloqueando práticas democráticas de representação, o mito da relação direta com os pobres e oprimidos, o mito da ruptura voluntarista com as leis de bronze do mercado, o mito da universidade como templo do saber e dos intelectuais como intérpretes da realidade, em nome da verdade e da justiça.

Os discursos da modernização não são, pois, idênticos. Resta saber se a diferença entre eles é tão grande como aquela que os separa dos oponentes, já desqualificados pelas alcunhas. Para tanto, precisamos regressar ao tratamento diferenciado que recebem as várias universidades do país. Aqui, o projeto GERES e os de outras proveniências

possuem um aspecto comum que passarei a desenvolver sob a designação de Política da Terra Arrasada. Num dos projetos de modernização, a proposta de tratar de maneira diferenciada as universidades inspira-se numa comparação com os objetos técnicos contemporâneos: o objeto técnico fordista caracterizar-se-ia por sua generalidade excessiva, de modo a ser empregado nas mais diversas situações, sendo por isso um objeto limitado e pouco maleável ou flexível; o objeto técnico pós-fordista é pequeno, ajustado às necessidades próprias e específicas dos usuários; assim também com a universidade, isto é, em lugar de um grande modelo geral e pouco flexível às necessidades locais, mais valem pequenos modelos, ajustados a seus usuários locais ou regionais. Nessa perspectiva dos pequenos modelos eficientes, as universidades federais e particulares do norte e nordeste do país não podem ser tratadas segundo o mesmo modelo das universidades federais do centro-sul e das universidades estaduais de São Paulo. Que tratamento deverão receber? O da modernização eficaz que as torne compatíveis com as demandas locais e regionais (desde que estas, evidentemente, não sucumbam ao populismo, ao “aliciamento das classes de baixo poder aquisitivo”, aos “compromissos político-ideológicos com as forças populares”, à “encenação política de certas demandas num cenário cuja reestruturação não pode atendê-las”).

Embora o ponto de partida do argumento seja a necessidade de flexibilidade e de ajustamento às necessidades locais, seu pressuposto não é este e sim a crítica do modo pelo qual a ditadura implantou em todo o país as universidades federais, para satisfazer aos interesses de oligarquias locais e regionais. A crítica da implantação mostra como essas universidades se tornaram cabides de empregos e lugar de tráfico de influências, do ponto de vista dos dirigentes, e centros de populismos esquerdistas, religiosos e corporativistas, do lado dos docentes e estudantes. Como resolver essa situação? O pequeno modelo eficaz – que designo como política da terra arrasada – propõe a eliminação dessas universidades como centros de ensino superior e de pesquisa e a sua conversão em cursos avançados de segundo grau e de formação técnico-profissional.

Em minha opinião, o diagnóstico bastante correto da situação dessas universidades não leva à medicina correta de seus males. Qual o equívoco da proposta? Não tocar na raiz do problema e sim em seus efeitos de superfície. A raiz do problema é o vínculo interno entre universidade e oligarquia local e, em vez de quebrar esse vínculo, a proposta passa ao largo dele e termina por reforçá-lo. De fato, imaginando que a eliminação dessas universidades do quadro do ensino superior e da pesquisa seria estabelecer o desprestígio delas e quebrá-las como instrumentos de poderio das oligarquias locais, a proposta comete dois enganos:

1) supõe que as oligarquias locais tenham algum compromisso com o ensino e a pesquisa, com a produção de cultura e com as necessidades sociais de suas regiões. Ora, essas oligarquias tem compromisso apenas com seu poderio, usam as universidades

nas disputas locais de poder e prestígio e isto continuarão a fazer quer as universidades sejam universidades quer sejam cursos avançados de segundo grau e de formação técnica. Aliás, o projeto da universidade para a zona leste da cidade de São Paulo é o melhor exemplo desse fato, sem que precisemos ir ao norte e ao nordeste do país para observá-lo. Assim, a proposta não trará o menor prejuízo para as oligarquias conflitantes e sim para docentes e estudantes da região. Mais do que isto. Como serão professores e alunos os desprestigiados e enfraquecidos, isto simplesmente reforçará o poderio oligárquico sobre as universidades;

2) supõe que os conflitos entre direções universitárias e corpo universitário (professores, estudantes e funcionários) é conflito entre política regional e interesses corporativos. Esse equívoco redundando em dois outros, também graves. Em primeiro lugar, não se pergunta se o aspecto ou a aparência corporativa não esconderia algo essencial, mesmo que aparecendo de modo equivocado. Em outras palavras, num país como o Brasil, onde a sociedade civil é extremamente fraca, onde as regras das relações sociais são autoritárias e fundadas em normas de tutela, favor, clientela e barganha, o que aparece como corporativismo não seria o esforço real de grupos e camadas sociais para fazer valer direitos, interesses e vontades próprios? Em lugar de desqualificar os oponentes sob a alcunha do corporativismo, não seria mais interessante indagar o que se esconde sob tal aparência? Cuidado teórico e político que não é insignificante, pelo menos por uma razão, qual seja, o conceito de corporação é polivalente: designa uma instituição histórica peculiar, a comunidade profissional fundada na *confidatio* e na *conjuratio*, isto é, em relações de igualdade no seio de formações sociais altamente hierarquizadas fundadas no princípio aristocrático do sangue e da família ou linhagem (como as sociedades feudais, onde pela primeira vez surgiram as corporações) e não seria demais lembrar que aquilo que viria a ser conhecido como sociedade civil, na formação capitalista, deita raízes nessas corporações, assim como muitas delas foram responsáveis, do ponto de vista cultural, pelo que chamamos de Humanismo Cívico e, do ponto de vista político, daquilo que chamamos de Reforma Radical; designa também um tipo de reunião por categoria profissional, fechada sobre si, para defesa de seus interesses particulares contra o restante da sociedade e não é por acaso que na terminologia das ciências sociais anglo-americanas o termo *corporation* designe as grandes empresas monopolistas ou oligopolistas, o que significa que o termo tanto pode designar reunião de profissionais ou de trabalhadores, quanto a organização dos empregadores, dos capitalistas ou patrões; finalmente, o termo designa a forma pela qual o fascismo pretendia organizar a sociedade integral neutralizando as classes sociais e suas contradições pela imposição da colaboração pacífica entre o capital e o trabalho, graças à distribuição profissional dos membros da sociedade, ocultando as divisões sociais por meio das célebres pirâmides profissionais cujo topo era o estado total. Sem dúvida, os que empregam o termo sob a forma da alcunha “corporativista” tendem a usá-lo na acepção

fascista ou na acepção do *esprit de corps* auto-referido. Resta saber se é assim que os alcunhados concebem suas idéias e práticas e se o leque de significações do termo não sugeriria cautela no seu emprego.

Dissemos serem dois os equívocos. O segundo deles decorre, afinal, da própria alcunha. De fato, na medida em que esta desqualifica de antemão professores, estudantes e funcionários dessas universidades, os interlocutores da proposta só poderão ser os que não foram desqualificados e, portanto, as direções universitárias – reitores, vice-reitores e pró-reitores – isto é, justamente aqueles que fazem parte das oligarquias locais ou são seus prepostos nas universidades. Aliás, a proposta não poderia ter outra conseqüência por que trabalha com um conceito oligárquico, o conceito de *elite*. Embora os proponentes pensem em elites acadêmicas, definidas por critérios de ensino e pesquisa, definem de antemão seus interlocutores como um grupo destacado da “massa” universitária. E essa escolha, no fim das contas, vem reforçar a política da terra arrasada. Por que?

Muitos dos defensores dessa política a defendem a partir de duas constatações. A primeira delas é a maneira como alguns dos opositores à proposta tendem a defender a democratização universitária suprimindo a carreira docente por concursos e títulos, aceitando que seja estabelecida pelo critério que rege todo o funcionalismo público, isto é, o tempo de serviço. A segunda constatação é a existência de reitores, vice-reitores e pró-reitores que não possuem sequer o mestrado. Ora, em lugar de discutir com os opositores os enganos da carreira universitária por tempo de serviço – e, diga-se de passagem, são poucos os que defendem tal idéia –, os proponentes tomam como interlocutores a cúpula universitária que, justamente, não costuma ser constituída por professores portadores de títulos e credenciais acadêmicos pela boa e simples razão de que não são estes os critérios que presidem sua escolha pelas oligarquias e pelo Ministério da Educação. Assim, quando se critica o “corporativismo populista” por que este favoreceria a escolha (via eleição direta) dos não credenciados academicamente para os postos de direção, a crítica simplesmente cai no vazio, mesmo porque, no caso dos universitários escolherem esse tipo de direção – que seria do mesmo tipo da escolhida pelos mandantes políticos –, haveria pelo menos uma diferença: o eleito, enquanto representante, precisaria dirigir a universidade segundo as exigências de seus representados. O mais importante, porém, é que a proposta mencionada, tomando como interlocutores pessoas cuja vinculação com o trabalho universitário é duvidosa ou frágil, e fazendo dessas pessoas os indicadores da situação do corpo docente como um todo, é uma proposta que reforça justamente o poder desse tipo de direção universitária. Numa palavra, a política da terra arrasada favorece a destruição das universidades em questão porque toma como parâmetro exatamente aqueles para os quais a universidade não importa enquanto ensino e pesquisa, mas apenas enquanto centro de poder, prestígio e tráfico local de influência. O rebaixamento do corpo docente e discente é, aliás, bem-vindo para essas

direções que não se sentirão ameaçadas em seus propósitos. Vinda do alto e a partir do conhecimento do que se passa no alto, a proposta acaba tendo um teor autoritário, pois ignora um outro caminho para essas universidades, caminho que lhes seria sugerido se ouvissem as exigências e as propostas dos professores e estudantes envolvidos.

Como o “pequeno modelo” poderia ser um verdadeiro serviço a essas universidades? Para tanto, teria bastado que as discussões não se travassem apenas no Ministério da Educação, em comissões e grupos de reitores e pró-reitores, nem mesmo na ANDES e nas ADs, mas em cada universidade, com seus membros. Estes, a experiência o tem mostrado, possuem críticas severas às suas universidades, tanto no plano dos currículos e das contratações e carreiras, como no plano global do ensino e da pesquisa, têm propostas de reformulação curricular, de carreira, de estatutos e regimentos, para programas integrados com outras universidades, para sistema de bolsas e de viagens, para distribuição de recursos a bibliotecas e laboratórios, para convênios com fundações de pesquisa e sobretudo para a renovação dos padrões de ensino e do recrutamento dos quadros docente e discente. Muitas dessas universidades abrigam conflitos, sobretudo nas humanidades, acerca da destinação das pesquisas, havendo aqueles que optam por uma dimensão mais universalizadora dos conhecimentos e aqueles que consideram que ensino e pesquisa devem estar voltados exclusivamente para os problemas estritamente locais. Seria um enorme serviço discutir com esses professores, em lugar de aumentar seus conflitos e jogá-los no vazio com a proposta de universidade de segundo grau avançado e formação técnico-profissional para demandas imediatas do mercado local. Para usarmos a linguagem do GERES, essa proposta é a de uma “universidade alinhada”, só que com as oligarquias locais – como sempre foi o caso, desde sua implantação.

## **A modernização da Universidade**

Vejamos, agora, o “pequeno modelo” para as demais universidades (particularmente as do centro-sul do país e as estaduais de São Paulo) e que poderemos designar como o modelo da modernização propriamente dita. Antes de examiná-lo, porém, proponho fazermos um pequeno desvio. Considera a proposta que as universidades do centro-sul, por sua história, tradição, organização e “massa crítica”, equiparam-se às suas congêneres internacionais, embora estejam defasadas com relação a estas últimas, a modernização visando justamente a superar a defasagem. O desvio que proponho é verificar brevemente como universitários europeus e norte-americanos descrevem a situação de suas universidades.

No dia 19 de fevereiro de 1988, um artigo do jornal *Le Monde* (p. 10, seção *Education*) trazia como título: “*Le rapport Durry met en lumière la dégradation de la*

*condition des universitaires*". O conteúdo assemelhava-se a uma descrição das condições de vida e trabalho dos universitários brasileiros, porém com duas diferenças: em primeiro lugar, tratava-se de um relatório feito por encomenda do ministro da educação, Jacques Vallade e, portanto, de uma visão oficial sobre as condições universitárias tecida com denúncias que, no Brasil, são feitas pelos universitários e postas em dúvida pelos governantes; em segundo lugar, tratava-se de um relatório que pretendia ultrapassar "simples reivindicações corporativas da comunidade universitária francesa", fazendo um balanço crítico com previsão dos acontecimentos no próximo século, portanto, aceitando distinguir reivindicações imediatas dos professores e exigências reais para a preservação do ensino universitário a longo prazo, numa atitude exatamente oposta à opinião oficial brasileira que designa como corporativas as posições de professores preocupados com o presente e com o futuro da universidade.

Além dos dados sobre carreira, salários, condições de vida e de trabalho, evasão dos melhores rumo ao mercado privado, deterioração dos recursos para ensino e pesquisa, o relatório Durry tem a peculiaridade de, em instante algum, falar na necessidade da "modernização" da universidade. De fato, não só o termo "modernização" possui um leque semântico bastante amplo para ser reduzido a uma única concepção, como sobretudo o relatório deixa muito claro que os problemas do trabalho universitário não se deixam apanhar com clareza quando tratados sob a égide de uma única concepção de modernidade. Esse relatório tem para nós, sobretudo da USP, especial importância por que, entre nós, considera-se que um impulso sério foi dado à reforma universitária com a visita e as palestras do professor Laurent Schwarz, para quem a chave dos problemas da universidade francesa (e, por tabela, da universidade brasileira) está na modernização (Cf. Schwarz, 1984). Qual a principal diferença entre o relatório Durry e a concepção de Laurent Schwarz? O primeiro apresenta-se sob a perspectiva das dificuldades e misérias do trabalho universitário, enquanto o segundo se oferece sob a perspectiva da produtividade acadêmica, a partir dos critérios de produção e rendimento estabelecidos pela organização empresarial do trabalho.

O relatório Durry indaga como transformar a universidade para que nela haja criação cultural rigorosa e transmissão de conhecimentos à sociedade. A concepção de Laurent Schwarz, pelo menos o que dela restou entre nós, enfatiza a necessidade de adaptar a universidade ao ritmo, ao tempo e às exigências da sociedade industrial e da pós-industrial, isto é, ao universo da informação eletrônica.

O número 71 da primavera de 1987 da revista norte-americana *Telos* traz uma alentada discussão da universidade norte-americana, transcrição de um debate entre Luke, Piccone, Siegel e Taves. Seu título: *The Crisis in Higher Education*. Aqui, a ênfase é colocada sobre duas situações históricas norte-americanas, o New Deal dos anos 40 e 50 e a "geração 68", isto é, sobre o momento da grande ilusão do "american way of life" e o do "declínio do império americano". E, em ambos, ressalta a cumplicidade da

esquerda naquilo que um dos debatedores chama de banalização e cretinização da vida acadêmica.

No caso do *New Deal* – e isto nos interessa de perto – estabeleceu-se uma relação entre a política do estado de bem-estar social e as ciências humanas, particularmente as ciências sociais, a economia e a psicologia que se constituíram como disciplinas específicas e como profissões novas, a serviço do controle social pelo estado e pelas grandes empresas (as relações industriais e a gerência científica). A universidade passa a relacionar-se direta e imediatamente com o estado e as empresas na qualidade de agentes financiadores de pesquisas e de formação de pessoal técnico, recolhendo para seu uso – políticas sociais e gerenciamento empresarial – os resultados de trabalhos universitários. Esse vínculo, que, talvez, na perspectiva do GERES corresponda às “necessidades legítimas da sociedade”, fez com que o fim do *New Deal* e sobretudo o advento do reaganismo como falência do *welfare state* lançasse as ciências sociais, a economia, a psicologia ao vazio intelectual, acadêmico e político e pusesse a descoberto algo que a suposição da cientificidade havia ocultado, isto é, que o que se supunha serem teorias científicas criadoras de novos objetos de estudo não eram senão respostas a exigências determinadas postas pelo estado e pelas empresas. Descoberta clara não só quando os objetos e conceitos supostamente científicos entraram em desuso, mas também quando se viu o movimento da ciência política rumo ao setor de relações públicas da indústria política e do chamado mercado político, isto é, a invenção de objetos de pesquisa que durarão apenas enquanto durar o sistema eleitoral norte-americano.

É nesse contexto que os debatedores examinam os resultados de 1968 e o fenômeno do pós-modernismo. Embora divergindo no balanço da década de 60, os debatedores salientam alguns traços da “geração meia-oito” responsáveis pela banalização universitária. Aquela geração, mergulhada em critérios da psicologia social, identificou igualdade (tanto no sentido liberal de igualdade de oportunidades quanto no sentido socialista de igualdade de condições) com qualidade do trabalho intelectual, banalizando a atividade teórica, banalização agravada pela adoção, por uma parte da esquerda, do althusserianismo. Enquanto uma parte dos universitários fez da pequena psicologia o critério da vida universitária, outra parte fez do modelo fundamentalista althusseriano (a explicação imanente de textos) instrumento poderoso para bloqueio de discussões e críticas. Os primeiros reduziram a vida universitária a querelas afetivas; os segundos, ao autoritarismo da “verdade textual”. E como os primeiros foram enviados como professores ao primeiro e ao segundo grau, fizeram destes a réplica da pequena psicologia universitária. Os farrapos da “geração meia-oito” deram numa nova geração universitária, no final dos anos 70 e da década de 80, isto é, os pós-modernos e os *yuppies*, cujos traços mais marcantes são: no lugar da tentativa inicial do pós-modernismo de criticar o ideal de universalidade da Ilustração, o pós-modernismo universitário é a queda num tipo peculiar de particularismo extremo, isto é, a passagem da pequena psicologia social

ao narcisismo (o mundo é o que vejo de minha janela e os problemas do mundo são os meus, em escala ampliada); a passagem da banalização autoritária de estilo althusseriano ao cretinismo intelectual, isto é, a luta enlouquecida por cargos, postos e títulos, a ascensão social via academia, a publicação desenfreada de todas as pequenas idéias, desde que envolvidas em vocabulário esotérico, a redução da pesquisa à insignificância (por exemplo, historiadores pesquisando a taxa de casamentos em Grenville entre junho de 1887 e junho de 1888) ou à invenção de conceitos capazes de durar não mais do que uma estação do ano, mas suficientes para garantir bom emprego e muitas citações em notas de rodapé.

Quanto às chamadas grandes escolas ou grandes universidades, nelas o que aconteceu com as ciências humanas incidiu também nas ciências exatas e naturais, mas noutra direção, ou seja, enquanto as primeiras foram, desde o início, absorvidas pelo estado e pelas empresas, via *New Deal*, as segundas sofreram essa absorção a partir do final da segunda guerra mundial, quando se tornaram instrumentos do grande complexo industrial-militar. A cada impacto geopolítico leste-oeste – a guerra fria, o lançamento do Sputnik, a crise do petróleo, a corrida dos mísseis – o setor das ciências recebeu financiamentos e recursos incalculáveis para atender às necessidades do império. Todavia, e isto também nos interessa de perto, duas alternativas abriram-se para o setor. Numa delas, praticada pelas universidades menores, as direções universitárias se tornaram empresariais, vendendo prédios, laboratórios, departamentos inteiros com seus colegiados e faculdades com suas congregações, a empresas de tecnologia de ponta, sobretudo japonesas e as financiadas pelos árabes “estão conscientemente tornando suas universidades atraentes para jovens gerentes e empresários, alojando-as numa estratégia global de produção informatizada de tecnologia de ponta” (Luke et alii, 1987, p. 29). A segunda alternativa, praticada sobretudo pelas grandes universidades, consiste em fechar setores inteiros de pesquisa, deixando que fiquem diretamente a cargo de empresas e das forças armadas.

Esta segunda alternativa, como observou Butor, numa conferência proferida na USP em 1984 e publicada no número comemorativo dos 50 anos da USP pela revista *Língua e Literatura*, com o título “As metamorfoses da universidade”, é aquela seguida pela maioria das universidades européias, ao aceitarem a crítica de que as universidades eram perigosos focos de agitação política (como pensa o GERES) e estavam desadaptadas às exigências do complexo industrial-militar e às condições da sociedade pós-industrial. Butor examina os riscos para a universidade e para os conhecimentos dessa alternativa: “Este ensino especializado no exército ou na empresa leva uma considerável vantagem, por saber a quem formar, de quem se tem necessidade e quais os cargos a preencher. Pode-se, portanto, formar pessoas especialmente para esses cargos e, conseqüentemente, evitar-se completamente o problema do desemprego universitário (...) Assim, temos nas forças armadas e nas companhias privadas não só um ensino que chega, em certas áreas, a um nível comparável aos das universidades, como também uma pes-

quisa que pode ser uma pesquisa avançada (...) Verifica-se imediatamente o defeito desse tipo de ensino: é que está tão adaptado à situação que nos propõe uma imagem realmente assustadora da sociedade. Se sabemos qual é exatamente o número de instrumentos humanos necessários para que a máquina administrativa, industrial ou militar continue a funcionar, essa máquina não pode mais mudar. Vamos ajustar pessoas para colocá-las em postos totalmente pré-estabelecidos. Assim, o sistema de ensino atual pode propiciar satisfação num certo contexto político, mas culminará numa sociedade conservadora, de corporações e castas, dispostas verticalmente uma ao lado das outras” (Butor, 1981 - 4, p. 181-3). Butor ilustra suas considerações com o exemplo das grandes empresas japonesas, organizadas como pequenas sociedades fechadas e completas.

Todavia, o aspecto mais importante, destacado por Butor, refere-se à situação da pesquisa. Os complexos militares e empresariais são unidades de pesquisa fundadas no segredo e na competição – bélica e de mercado –, de sorte que nelas o resultado das pesquisas é confiscado: não só outros pesquisadores os ignoram, mas também não podem ser divulgados através do ensino. Eis por que, diz o autor, em lugar de acoplar as universidades ao complexo militar-industrial ou pós-industrial, é preciso fazer exatamente o contrário, se quisermos que ensino e pesquisa não se separem, se quisermos que pesquisas e seus resultados sejam debatidos publicamente e se quisermos que a sociedade não só usufrua dos resultados, mas sobretudo conheça os destinos dos fundos públicos com que financia as pesquisas. Ora, não é interessante que os defensores da reforma das universidades brasileiras do centro-sul declarem que o corporativismo é apanágio dos sábios e que estes querem a todo custo manter o mito da inseparabilidade do ensino e da pesquisa? A darmos crédito aos debatedores de *Telos* e a Butor, é exatamente o contrário que poderia ser dito, isto é, que o conservadorismo de estilo corporativo estaria do lado dos modernizadores sábios.

Se regressarmos às propostas de modernização, poderemos observar, por um lado, o que as reúne contra as propostas que enfatizam a democratização da universidade e, por outro lado, o que as separa entre si.

Podemos dizer que a diferença maior entre a modernização e a democratização – isto não significa que não pudesse haver modernização democrática e sim que a modernização apresentada se oferece explicitamente e com empenho como posição que combate a de democratização – encontra-se numa confusão que foi apontada pelo hele-nista Moses Finley, ao analisar os postulados da ciência política contemporânea. Para esta última, o sucesso das democracias ocidentais modernas repousaria num fenômeno fundamental, isto é, na apatia política dos cidadãos que delegam a elites técnicas e a políticos profissionais a tarefa da tomada de decisões concernentes à vida social no seu todo (Finley, 1988). Afirma essa ciência política que a antiga idéia de participação democrática não só perdeu o sentido nas grandes sociedades de massa complexas, onde a prática frouxa da representação por via eleitoral é o melhor expediente para deixar as

decisões nas mãos dos competentes, como ainda afirma que a participação coloca na cena política a “massa dos descontentes” sempre pronta a “movimentos extremistas”, contrários à democracia.

Com relação a este segundo ponto, Finley lembra que a história não registra um único caso em que movimentos populares tivessem posto em perigo a democracia, mas registra inúmeros nos quais as oligarquias, ao se convencerem de que não obterão seus fins por meios democráticos, golpeiam duramente a democracia. Assim, não há evidência histórica suportando o medo dos politólogos diante do que o GERES chamaria de “forças populares”.

Com relação ao primeiro ponto – as vantagens da apatia e da delegação de poder a técnicos e a profissionais da política – Finley observa que ocorre aqui a mesma confusão que o aristocrata Tucídides fizera quando a assembléia democrática de Atenas decidiu a invasão da Sicília sem conhecer o tamanho da ilha, seu local exato, sua população, as condições marítimas e militares para enfrentá-la. Qual a confusão feita por Tucídides e pelos politólogos contemporâneos? Confundem conhecimentos técnicos e discernimento político. É essa precisa confusão que opõe as propostas de reforma universitária no Brasil, isto é, a proposta que enfatiza a modernização contra a democratização, pois os argumentos contrários a esta última dizem respeito à suposta ignorância técnica dos membros da universidade para governá-la.

Se isto estabelece o que há de comum entre as propostas de modernização, resta que são diferentes entre si. A diferença não se estabelece no plano dos princípios – isto é, a idéia básica em todas elas é a distinção entre ensino e pesquisa, entre direção e execução, entre trabalho e governo universitário – mas no grau de sofisticação com que apresentam suas justificativas. As propostas mais grosseiras simplesmente tomam a modernização como dogma e encarnação do bom, justo e verdadeiro, a confundem com preceitos técnicos e legalidade burocrática. As mais sofisticadas dão-se ao trabalho de expor as necessidades criadas pelo desenvolvimento das ciências e das humanidades, que exigem a modernização universitária. São as propostas mais sofisticadas as que nos interessam, sobretudo por que foram elas que suscitaram o longo desvio que fizemos passando pelas universidades estrangeiras.

Antes de examinarmos o que é dito sobre as ciências e as humanidades no plano da pesquisa, vejamos o que é dito sobre o ensino. Vimos que um princípio comum às propostas de modernização é a clara separação entre ensino e pesquisa. As propostas mais sofisticadas vão além: afirmam que a inseparabilidade entre ensino e pesquisa é um mito, pois, nas condições universitárias atuais, nem sempre aquele que tem talento para o ensino o terá para a pesquisa e vice-versa. Dessa constatação empírica no plano dos talentos naturais e das vocações, passa-se a uma regra: separar ensino e pesquisa. Como se observa, a separação não é justificada por necessidades intrínsecas ao ensino e

à pesquisa, mas pela diversidade de pessoas que os praticam. Ora, isto posto, compreende-se o corolário retirado da regra de separação: aqueles que vão apenas ensinar não são obrigados a conhecer todo o campo de estudos em que trabalham, mas apenas o que é necessário para a transmissão de rudimentos e técnicas aos estudantes. Que significa tão singela e tão factual afirmação? Para compreendê-la é preciso contextualizá-la. No todo, a proposta de modernização mais sofisticada aceita o que põe a menos sofisticada, isto é, um sistema de hierarquias que distinga, por méritos e títulos, os membros do corpo docente, único meio de quebrar o vício corporativista. Isto significa, portanto, que aqueles que se dedicarão apenas ao ensino, porque a natureza não lhes deu talento nem vocação para a pesquisa, formarão o grau mais baixo da hierarquia universitária meritocrática. O argumento, em sua simplicidade, pretende apenas respeitar a psicologia de cada professor e estimular cada um a fazer aquilo em que é mais eficiente e competente, no que beneficiará muito mais aos estudantes. Essa simplicidade e essa obviedade escondem, porém, um projeto fortemente hierarquizado de cargos e funções. Compreende-se por que a proposta de democratização, que não faz as diferenças passarem por aí, seja tido como perigoso e desordenador.

Ainda um traço referente ao ensino merece ser citado. Numa das propostas mais sofisticadas de modernização, o ensino é definido como transmissão de técnicas da área do conhecimento escolhido pelo aluno, transmissão que é a disciplina da aprendizagem: “técnica que se forja por aprender a seguir regras, pela automatização do corpo e do espírito, a fim de que o aprendiz tenha à mão, pacotes de comportamentos físicos e simbólicos que lhe permitam lançar-se na invenção. Sem essa dura disciplina não há escola” (Giannotti, 1986, p. 88). Essa concepção do ensino é curiosa. Num ensaio denominado *The Heritage of Isocrates*, Moses Finley estuda a vitória de Isócrates sobre Platão no estabelecimento de *paidéia*, isto é, a vitória do sofista contra o filósofo e assinala que um dos traços mais importantes da sofística de Isócrates era justamente o ensino como “treino da mente” ou “ginástica da psique”: “a noção de que o que viria a ser chamado de faculdades da mente que, como os músculos, são fortalecidas pelo exercício” (Finley, 1975, p. 198). Essa concepção, central para o treino nas técnicas retóricas da sofística, prossegue Finley, veio sustentar, na modernidade, a defesa da educação como especialização que deve iniciar-se muito cedo, e à “ginástica da psique” veio acoplar-se a hipótese psicológica da “transferência de treinamentos”, isto é, a suposição de que o treino efetuado numa especialidade pode ser transferido para outra, se ambos os treinamentos forem rudimentares. Ora, não é extremamente curioso ver que o autor que defende aquela concepção de ensino é o mesmo que separa sábios e sabidos, designa estes últimos de sofistas, afirma o adágio platônico (“aqui só entra quem souber geometria”), confundindo a *paidéia* platônica (que repousa sobre uma metafísica da alma) com o treinamento sofístico de Isócrates? Aliás, essa peculiar confusão percorre toda a proposta, pois se, de um lado, o ensino é reduzido à transmissão de técnicas e ao

automatismo do corpo e do espírito por um professor que não precisa conhecer tudo quanto envolve e implica seu campo de conhecimento, por outro lado, fala em relação pessoal entre o professor e o aluno no momento em que, por exemplo, recusa a avaliação dos estudantes por testes, pois “com o gabarito, qualquer ignorante corrige a prova” (Giannotti, 1986, p. 89).

Finalmente, uma observação sobre essa idéia do ensino distante da pesquisa, mais eficaz se feito por um bom professor que conheça bem as regras elementares de seu campo de estudo, que não precisa conhecer todas as questões que envolvem esse campo, e sobre essa idéia do aprendizado de técnicas, de automatismos corporais e psíquicos e de pacotes de comportamentos, do lado do aluno. Comentando a passagem frequente que o cientista opera entre o ser e o dever ser, Finley, no ensaio mencionado, observa que essa prática normativa, própria da ciência clássica, popularizou-se como imagem geral da ciência, isto é, quanto menos conhecemos as dificuldades das ciências no estabelecimento de seus conceitos e de suas leis, tanto mais sustentamos aquela imagem normativa. Essa tendência, observada nos estudantes, revelou-se assustadora numa pesquisa efetuada por Hudson, pois descobriu-se que os estudantes que procuram humanidades diferem dos que procuram as ciências porque enquanto os primeiros têm uma visão muito mais livre e inquisitiva do saber, os segundo têm uma visão muito mais normativa e conformista e uma tendência ou um gosto pela autoridade. Ora, se o ensino for praticado por professores que apenas conhecem os rudimentos de seu campo de estudo, conhecem apenas alguns aspectos dos problemas de sua área, conhecem o mínimo indispensável para transmitir técnicas e garantir pacotes de automatismos físicos e psíquicos nos alunos, não caberia indagar se esse tipo de professor não seria guiado pela perspectiva altamente normativa e conformista, se não alimentaria nos estudantes o gosto ou a tendência pela autoridade e se não faria isso até mesmo com os estudantes de humanidades? Em suma, cabe indagar se a simplicidade com que se separa ensino e pesquisa não teria conseqüências graves para a própria pesquisa, uma vez que esta será feita por estudantes que receberam um tipo de treinamento onde, no dizer de Hudson, “autoritarismo e conformismo se sobrepõem, ainda que não coincidam” (cit. por Finley, 1975, p. 207).

Não é tanto a diferença entre ensino e pesquisa o que podemos questionar, mas a concepção pouco interessante que a proposta tem sobre o ensino. É perfeitamente possível que um professor seja um pesquisador que prefere ver nas aulas o momento da publicação e da socialização de sua pesquisa, não tendo especial interesse em que a publicação assuma forma de livros ou artigos; como é perfeitamente possível que um pesquisador considere que o público que pretende atingir ultrapassa o de seus estudantes e prefira a publicação de livros e artigos. O que não parece interessante – e, sob certos aspectos, parece tacanho, estreito e autoritário – é distinguir ensino e pesquisa como atividades realizadas por professores diferentes, ensejando a pobreza da docência, o

conformismo dos estudantes e a discriminação entre professor e pesquisador, discriminação que, como observei acima, incidirá sobre o sistema de poder da universidade. Se uma das metas da modernização é romper a rotina que embrutece a docência e garantir aos professores o direito a intervir nas decisões universitárias, a separação, tal como foi formulada, não atenderá a essas duas finalidades.

### **Pesquisa e racionalidade capitalista**

O risco do conformismo e do conservadorismo não se restringe ao ensino. Nas propostas de modernização ele incide também sobre a pesquisa.

Aqui, parte-se de uma verificação empírica sobre o estado das ciências e da tecnologia e se converte a situação factual das pesquisas científico-tecnológicas em definição de direito dessas pesquisas. Com efeito, o argumento parte de uma constatação, a transforma em teoria e converte esta última em regra ou norma. Constata-se que o desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas tomou um rumo no qual a produção científica é tecnológica, esta é uma força produtiva e ambas são determinadas pelos imperativos da racionalidade capitalista. Essa constatação transforma-se em teoria, a partir do momento em que se deduz dela uma definição da ciência e da tecnologia que nada mais é senão a afirmação de que a ciência e a tecnologia são o que o capitalismo delas exige. Por exemplo, que não haja mais tempo para pesquisas científicas concernentes à estrutura última do universo (físico, químico, biológico, humano) nem para tecnologias desligadas dos próprios objetos técnicos existentes, de sorte que a ciência se reduz à retomada das tecnologias (definidas como saber morto depositado no objeto técnico) para repor a tecnologia em outro patamar de intervenção sobre o real. Estabelecida a descrição das condições atuais da pesquisa científica como definição da própria ciência e da tecnologia, passa-se ao plano normativo: por que é assim, então *deve ser* assim. Esse dever ser orienta a maneira como a universidade deverá tratar a ciência e a tecnologia, isto é, a universidade deve adaptar-se às condições empíricas da produção científica e tecnológica. E uma vez que o comando dessa maneira de fazer ciência e tecnologia encontra-se nos centros de pesquisa e nos laboratórios das forças armadas e das grandes empresas, a universidade deve adaptar-se às exigências e ao ritmo do complexo militar ou do complexo industrial. A simples idéia de que talvez a ciência e a tecnologia não devam ser assim definidas nem devam ser assim tratadas é imediatamente desqualificada como abstração idealista. A simples suposição de que a ciência teria algo a ver com a invenção, com a criação e com a instauração de um saber novo é imediatamente descartada e julgada anacronismo improdutivo. O argumento cola-se, portanto,

aos dados empíricos e propõe um ajuste entre o trabalho universitário e as exigências do capital, este último nunca designado enquanto tal, mas sob etiquetas como “sociedade de massas”, “sociedade pós-industrial”, “massificação da cultura”, imperativos de eficiência e de rendimento. O argumento e a proposta dele decorrente confundem a situação empírica do trabalho científico e tecnológico e as exigências imanentes da própria ciência e da própria tecnologia.

Admitamos, porém, que falar em exigências imanentes à ciência seria uma ilusão idealista. Admitamos que o enraizamento material da ciência e da tecnologia determina o conjunto de suas operações teóricas e práticas. Neste caso, uma vez que a materialidade social (a economia, a política, as relações sociais) não existe por si mesma e sim como resultado posto pela prática social de agentes determinados, que tal indagar quem, na sociedade, concebe a ciência e a tecnologia daquela maneira? Que tal indagar se não haveria uma determinação de classe naquela definição que subsume a ciência e a tecnologia ao movimento das forças produtivas? Que tal lembrarmos que o objetivismo positivista tende a conceber o movimento temporal a partir do desenvolvimento das forças produtivas como sujeitos, em vez de pensá-las como predicados do capital? Em suma, estamos propondo aqui algo muito simples: que o argumento e a proposta de modernização – no caso da ciência e da tecnologia – explicitem seus pressupostos sociais e políticos, em lugar de se apresentarem como absolutos, em lugar de apresentarem a superfície empírica da sociedade sob o manto de conceitos supostamente rigorosos, em lugar de operar o deslizamento tácito daquilo que aparece para aquilo que é e deste para aquilo que deve ser, na medida em que esses deslizamentos sucessivos imprimem a marca do conformismo e do conservadorismo num argumento e numa proposta que pretendem ser transformadores.

Creio ser necessária essa observação, porque algumas propostas são simplistas – estão fascinadas pela incorporação das universidades aos complexos militares e industriais –, enquanto outras pretendem salvaguardar as universidades, afirmando que, se estas não se modernizarem, serão destruídas pela formação de centros paralelos de pesquisa com polpudos financiamentos que tornarão supérfluas as pesquisas universitárias. O problema desse segundo tipo de proposta é que se coloca no mesmo campo de referências das propostas simplistas, isto é, suas referências são as necessidades impostas pelo desenvolvimento do capital, determinando a natureza da ciência e da tecnologia.

Dentre as várias propostas de modernização, tomemos uma que pretende salvaguardar as universidades. Nela é dito que ciência e tecnologia são a posição de uma segunda natureza pelos homens aos homens. Evitando a oposição ilustrada e a do idealismo alemão entre natureza e cultura, a oposição tomista entre natureza e *habitus* e a oposição renascentista entre natureza e costume, a proposta opta pela materialidade da cultura, uma vez que seu referencial teórico é o materialismo histórico. Ciência e tecnologia são, pois, a segunda natureza que os homens põem a si mesmos pela mediação das

coisas produzidas por sua prática científica e tecnológica. Segunda natureza bastante definida, porquanto ciência e tecnologia são apresentadas como forças produtivas. Isto significa que a segunda natureza não é propriamente a ciência nem a tecnologia, nem são quaisquer práticas dos homens, mas é o capitalismo. Ora, ao tratar o capitalismo como segunda natureza, este passa a receber duas determinações, uma advinda de sua naturalização – torna-se reino da necessidade – e outra advinda de seu caráter segundo ou de ser uma posição humana – torna-se normativo. O capitalismo é e deve ser. Essa necessidade e essa normatividade incidem, então, sobre a proposta de universidade: as elites locais (universitárias e governamentais) devem criar a segunda natureza no Brasil, pois ainda não a temos, senão como periferia dependente. Essa posição da segunda natureza pelas elites deve partir de uma constatação básica: “inócua seria tentar competir nas ciências e nas tecnologias de ponta; não temos recursos materiais nem intelectuais para isso. Só nos resta a saída de montar uma política para a ciência pobre” (Giannotti, 1986, p. 111). A pobreza, evidentemente, é relativa – ciência pobre, se comparada com a ciência dos ricos – e financiamentos, recursos e inventividade devem ser carreados para ela, sem desperdícios inúteis. Qual a finalidade dessa ciência pobre, uma vez que a proposta não se alinha ao maoísmo da “geração meia-oito” nem às “universidades alinhadas”, definidas pelo GERES? A finalidade é fazer com que “nosso trabalho possa tornar-se competitivo” (Id., p. 111). Situação paradoxal, pois a proposta nasce da constatação da impossibilidade de competir – com os ricos – e tem como finalidade tornar a universidade competitiva – com quem? Esse paradoxo, porém, é irrelevante. Relevante é a marca registrada do referencial, isto é, a competição, idéia que percorre toda a proposta, definindo a qualidade da atuação dos universitários através de “grupos competitivos” no plano nacional e internacional. Ora, a competição, tal como definida pela segunda natureza contemporânea, isto é, pelo capitalismo, possui duas determinações importantes: em primeiro lugar, é competição contra o tempo (o tempo em sua determinação capitalista) – isto submete a pesquisa à heteronomia – e, em segundo lugar, é competição porque secreta – isto submete a pesquisa ao isolamento. E, aqui, novo paradoxo, pois a proposta afirma a necessidade de se formar ampla rede nacional de comunicação das pesquisas, quando a marca da competição é a corrida contra o tempo e o segredo, ambos contrários à prática da comunicação. Como conciliar Adam Smith e Habermas?

É curioso observar que os argumentos e as propostas de modernização parecem nada ter a declarar quanto às humanidades. Destas, o discurso da modernização parece ter-se esquecido, salvo num ponto, qual seja, naquele em que são declaradas ineficientes, anacrônicas, irracionais, improdutivoas. Enquanto na argumentação sobre as ciências ditas exatas e naturais há preocupação em redefini-las e determinar as formas corretas de seu aprendizado, das pesquisas e dos resultados práticos, no caso das humanidades, o argumento parece não ultrapassar as críticas do *status quo*. Todavia, reunindo textos onde se espalham tais críticas é possível retirar um pequeno conjunto de definições e de normas também para as humanidades. Sobre elas, é dito que se comprazem no trabalho artesanal na época do xerox e do computador; que são extremamente individualistas,

nunca chegando a apresentar projetos e programas de ensino e pesquisa interdisciplinares; que nelas é maior a imperdoável mitificação, segundo a qual ensino e pesquisa seriam inseparáveis; que nelas é maior o número de malandros bem falantes que passam o tempo a enganar alunos, direções universitárias e a sociedade em geral; que nelas o volume de trabalho inútil é maior do que nas ciências e tecnologias; que nelas é mais difícil separar o joio do trigo e que, se comparadas com a produção brasileira dos anos 20, é evidente sua deterioração, falta de inventividade e de vitalidade; que não respondem às necessidades do mercado de trabalho; que são cursadas por alunos que já se formaram em ciências ou tecnologia e que as procuram apenas para completar sua formação intelectual; que não chegaram a formar uma tradição cultural nacional ou regional e que sua “massa crítica” é majoritariamente formada por professores que as praticam em busca de salário, prestígio e vedetismo, oscilando entre a rotina e o malabarismo, disso sendo prova o nível de evasão nos cursos de humanidades e a pouca importância das pesquisas realizadas. Em outras palavras, as humanidades são definidas como peso morto na universidade, como lugar da letargia e do desperdício. Visto que não há como propor para as humanidades sua perfeita adequação ao mercado de trabalho nem sua inserção direta nas forças produtivas, o argumento acerca do baixo-nível e da irracionalidade das humanidades conduz a uma proposta precisa: cortá-las ao máximo, para que sirvam ao mínimo necessário. Esse corte máximo e esse uso mínimo se concretizam num projeto também determinado, qual seja, o de distinguir com maior rigor ensino e pesquisa, deixar à universidade a tarefa do ensino ou da graduação e transferir para os chamados “centros de excelência” a pós-graduação e a pesquisa, centros exteriores à universidade, mas com ela conveniados.<sup>1</sup>

---

1 Uma proposta que tem circulado um tanto silenciosamente na USP concerne ao ensino das línguas. Propõe-se que sejam separadas do ensino de literatura, que tenham caráter fortemente instrumental para uso de outras áreas, e que sejam reduzidas à graduação, prevalecendo apenas aquelas línguas necessárias às demais áreas de trabalho universitário. Línguas clássicas, por exemplo, seriam ministradas para cursos de filosofia e como preparação para a pós-graduação em Literatura clássica. Teoria literária, teorias lingüísticas e literaturas seriam transferidas para a pós-graduação e, no plano das licenciaturas, haveria essas disciplinas somente para as línguas a serem ministradas no segundo grau.

No caso das ciências sociais, a tendência é tratá-las segundo o modelo do *New Deal* e de seu uso para o estado de bem-estar social, caso projetos políticos de cunho social-democrata consigam vigorar no país. A ciência política, por seu turno, tende a encaminhar-se para as pesquisas no campo dos sistemas partidários e dos sistemas eleitorais, acoplando-se à indústria política.

No caso da história e da geografia, tudo indica que a graduação será no estilo da licenciatura curta e o treinamento para pesquisa será feito só na pós-graduação. Algo semelhante poderá ser proposto para a filosofia, caso permaneça no ensino de segundo grau. No caso da filosofia, a graduação poderá voltar-se para a formação do corpo docente de segundo grau e para o aprimoramento cultural dos graduados em outras áreas cursando pós-graduações específicas. Quanto à pós-graduação, haveria a tendência a acoplá-la a grupos nacionais de pesquisas sob a orientação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia e a centros de excelência, conveniados com a universidade. A graduação seria, como no caso das línguas e das ciências sociais, história e geografia, fortemente instrumental.

Esse projeto, concebido à luz da produtividade e do rendimento e da adequação ao mercado de trabalho, traz em seu bojo, no caso de universidades mais antigas, um outro projeto simultâneo, isto é, o desmembramento das faculdades e dos institutos de humanidades em faculdades e institutos separados, sob o argumento de que a separação racionaliza recursos e poderes, avaliações e produção. No caso das humanidades, portanto, o projeto de modernização é a fragmentação, pois esta favorece procedimentos de contabilidade e de rendimento.

### **A universidade como super-mercado**

Se fiz um percurso tão longo – e peço desculpas por tê-lo feito – é por que julgo que não podemos discutir o tema da produção e da produtividade universitárias, em geral, e das humanidades, em particular, sem termos compreendido o contexto em que estas expressões vieram à baila. Sem esse contexto, não podemos compreender por onde passam as divergências nas propostas de reforma universitária. Ao iniciar minha comunicação, disse que a insatisfação generalizada com a universidade não pode esconder as diferenças, cuja origem é social, e que as propostas de reforma universitária precisariam ser encaradas à luz de a qual ou a quais das insatisfações estão respondendo. As várias propostas de modernização respondem – quer seus autores gostem ou não disso – às insatisfações das grandes empresas e da classe média. Quando mais não fosse, bastaria examinar o *léxico* empregado por elas para percebermos quem são seus interlocutores. Esse léxico é marcado por termos como elite, demanda, eficácia, rendimento, competitividade, competência, maturidade. E essas palavras designam o campo de pensamento que lhes dá sentido. Via de regra, o diagnóstico é comum a todas às propostas, tanto às que se dizem modernizadoras quanto às que se dizem democratizadoras. A diferença entre elas passa pelos remédios que receitam e é na hora da receita que as primeiras introduzem as palavras produção e produtividade. Ao fazê-lo, imputam às demais propostas seu antônimo, isto é, a improdutividade. É difícil, num campo assim balizado, criticar essas noções, pois estão conotadas positivamente e seus críticos já tem meia batalha perdida. Prova disso foi o episódio do “listão de improdutivos”: respondemos provando que éramos produtivos, aceitando as regras do jogo porque os interlocutores, no caso, a classe média leitora de jornais e cujos filhos são nossos estudantes, já haviam assumido a suposta verdade da produtividade.

Pessoalmente, desagrada-me que gente empenhada em melhorar a universidade considere que para fazê-lo é preciso tratar os oponentes, que também visam à melhoria universitária, como se fossem imbecis ou cães raivosos. Se a universidade lida justa-

mente com a constituição dos saberes e sua história, deveria estar acostumada, por dever de ofício, a encarar as divergências como fecundas, em lugar de tratá-las como barbárie, pois, como disseram vários filósofos, a barbárie é a multidão tangida pelo medo e vivendo na solidão, alimentando e sendo alimentada pelo ódio. Instalou-se entre nós uma prática perversa, a da surdez. Há, pelos *campi* universitários, absoluta incapacidade para ouvir a palavra alheia, dar-lhe atenção, medi-la, confrontar-se com ela. Há muito poder, dinheiro e prestígio em jogo, dirão muitos. Sem dúvida. A questão é saber se esse é o jogo que gostaríamos de jogar. Quando examinamos as propostas de democratização – que contém tantos equívocos quanto as de modernização – ressalta uma preocupação fundamental: redefinir o poder na universidade e redefinir ensino e pesquisa à distância do que foi imposto pela ditadura. Não seria esta a primeira tarefa? As propostas de modernização criticam o poderio da burocracia, pretendem criar-lhe um contra-poder, neutralizando-o. Todavia, esse contra-poder é concebido como o de uma elite de sábios, o que lança o restante dos universitários à margem das lutas anti-burocráticas e à margem das decisões da política cultural. Essa marginalização tenderá a transformar a elite de sábios numa nova burocracia – a palavra não é boa, mas não me agrada sua irmã, a tecnocracia – porque parte de um princípio anti-democrático e oligárquico, isto é, a confusão entre discernimento político e conhecimentos técnicos para a administração da universidade. É esse perigo, ainda que confusamente, que percebe a proposta de democratização e por isso sua aparente dificuldade para contrapor-se à produtividade, pois a proposta de democratização deseja por-se à altura de sua oponente garantindo-lhe ter igual direito à palavra e à decisão porque seus proponentes também são respeitáveis, isto é, produtivos. Essa a armadilha do confronto num campo já balizado por valores.

Indaguemos, então, para finalizar e propor nosso debate: o que seria a produtividade nas humanidades? Número de publicações? Que nos dêem, então, gráficas e editoras universitárias, já que não podemos ficar à mercê do mercado editorial, cujos critérios não são os nossos e que nos deixariam altamente improdutivos. Mas publicações traduzem verdadeiramente nosso trabalho? O melhor que fazemos não leva décadas até que sintamos valer a pena publicar? Que fazer com os anos de trabalho silencioso? Não se traduziram nas aulas que ministramos, nas conferências que pronunciamos? Como medir a produtividade das aulas? Pelo número de alunos aprovados? Mas, e se nosso assunto for árido e difícil e grande número de estudantes desistir de nosso curso? Não vale nada o que pesquisamos e o que dissemos? Fala-se muito na evasão universitária, tomada como uma das medidas para a produtividade (negativa, evidentemente). Mas alguém pesquisou quais são os estudantes que permanecem e por que permanecem? Alguém pesquisou por que estudantes escolheram determinados cursos e descobriram seu engano? Lê-se numa das propostas de modernização que a universidade não é o templo do saber, mas “uma espécie de super-mercado de bens simbólicos ou culturais” pro-

curados pela classe média. Se a universidade for um super-mercado, então, teremos uma resposta para os critérios de produtividade.

De fato, o que é um super-mercado? É a versão capitalista do paraíso terrestre. O jardim do Éden era o lugar onde tudo existia para a felicidade do homem e da mulher, sem trabalho, sem pena, sem dor. Quando fazemos compras num super-mercado, as estantes de produtos ocultam todo o trabalho que ali se encontra: o trabalho da fabricação, da distribuição, do arranjo, da colocação dos preços. Ali estão como frutos no pomar, legumes e hortaliças na horta, a caça nos bosques e os peixes nos mares e rios, ou como objetos nascidos da magia de gnomos noturnos, sob o comando de fadas benfazejas. Até chegarmos à caixa registradora para o pagamento... Já observaram as brigas familiares junto às caixas? O choro das crianças, a raiva dos casais, o mau-humor com os empregados? A caixa registradora é o fim do jardim paradisíaco e o retorno à brutalidade do mercado. Se a universidade for um super-mercado, então, nela entram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão. E, no momento das provas, ou querem regatear os preços, ou querem sair sem pagar ou abandonam o carrinho com as compras impossíveis, xingando os caixeiros. Nesse super-mercado, a produtividade é flutuante: há a dos empregados invisíveis que, à noite, receberam as mercadorias, puseram preços e as colocaram nas estantes; há a dos trabalhadores ainda mais invisíveis que fabricaram ou colheram os produtos; há a dos atravessadores e a dos caminhoneiros que os transportaram; há a dos fiscais, dos caixas, dos supervisores, dos que estão encerrados nos escritórios; há a dos proprietários, competindo no mercado; e há a do consumidor, calculada pelo seu salário e pela quantidade e qualidade de bens que possa comprar. É assim a universidade? Se o for, nossa produtividade será marcada pelo número de produtos que arranjam nas estantes, pelo número de objetos que registramos nas caixas registradoras, pelo número de fregueses que saem contentes, pelo número de carrinhos que carregamos até aos carros do estacionamento, recebendo até mesmo gorjeta por fazê-lo. Mais do que isto. Por que a universidade não foi comparada às fábricas nem às bolsas de valores, nossa produtividade é bastante curiosa, pois num super-mercado nada se produz, nele há circulação e distribuição de mercadorias, apenas. Nossa produtividade seria improdutiva, em si, e produtiva apenas em relação a outra coisa, o capital propriamente dito. Bem, faz quase uma hora que estou a lhes dizer isto, não é mesmo?

CHAUI, Marilena. Productivity and the humanities. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 1(2): 45-71, 2.sem. 1989.

ABSTRACT: This article examines critically the proposal for the modernization of Brazilian universities. The point of departure is the term "unproductive", applied as an epithet to disqualify those who defend the democratization of the university – a fact which eliminates the possibility of debate. The article distinguishes between two models of modernization: one is applicable to universities tied to local oligarchies (in the North and Northeast), and the other to the large universities of the South. The analysis of the first model suggests that the proposal for transforming the federal universities into units for technical and professional training ends up aligning them even more closely with the local oligarchies. Analysis of the second, and more sophisticated, model suggests that the modernizing proposal would be an attempt to adapt the university to the present requirements of capitalist rationality.

UNITERMS: University: modernization, democratization, productivity, humanities, rationality, capitalism.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. A universidade e o poder. *Revista da Universidade de São Paulo*. São Paulo, (6): 59-70. jul./set. 1987.
- BUTOR, Michel. As metamorfoses da universidade. *Língua e Literatura. Revista dos Departamentos de Letras da FFLCH da USP*. São Paulo, vol. 10-13, 180-191, 1981-4.
- FINLEY, Moses I. The heritage of Isocrates. In: ————. *The use and abuse of history*. New York, Viking Press, 1975.
- . *Democracia antiga e moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- GIANNOTTI, José Arthur. *Universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- HAZLITT, William. A propósito de alcunhas. In: ————. *Ensaístas ingleses*. Rio de Janeiro, Clássicos Jackson, 1964. p. 129-142.
- LE MONDE, Paris, 19 fev. 1988.
- LUKE, PICCONE, SIEGEL and TAVES. The crisis in higher education – Roundtable on intellectuals and the Academy. *Telos*, nº 71, spring 1987, p. 5-36.
- SCHWARZ, Laurent. *Para salvar a Universidade*. São Paulo, EDUSP, 1984.