
UNIVERSIDADE BRASILEIRA: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS

Maria de Lourdes de Albuquerque FÁVERO
Professora na Faculdade de Educação da UFRJ

"Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência tal como ela relampeja no momento de um perigo (...). Em cada época, é preciso arrancar ao tradição do conformismo, que quer apoderar-se dela (...). O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos estarão em segurança se o inimigo não tem cessado de vencer." (Walter Benjamin, Magia e técnica, arte e política)

Segundo a programação prevista para este Seminário, caberá a mim abordar o tema "Universidade Brasileira: história e perspectivas". Pela amplitude do assunto e de suas implicações, resolvi fazer um recorte, estabelecendo como marco o período entre a Reforma Universitária de 1968 e a proposta do Ministério da Educação, "Uma nova política para o ensino superior", encaminhada às universidades no primeiro semestre de ano. Assim, procurarei apontar alguns problemas e contradições vividos no interior dessas instituições, a partir de Reforma de 1968 até os dias atuais. Procurarei também sinalizar algumas propostas e, apesar das dificuldades, vislumbrar que perspectivas temos.

Posto isso, repito o que já afirmei em outros momentos: vive-se hoje, no país, uma fase em que presomina o pensamento segundo o qual se faz necessário salvar a razão dilacerada, desmantelada e fragmentada não só pelos 20 anos de arbítrio a que fomos submetidos durante o Governo Militar, mas também em razão dos resquícios de suas marcas que se fazem sentir até hoje. No campo da educação, por exemplo, "enfrentamos uma avalanche propagandística e intimidatória só comparável à ocorrida durante o regime de exceção" (Romano, 1991, p. 1)

Diante dessa situação, cabe-nos, partícipes que somos do mundo acadêmico, lutar para "superar a oposição entre a forma e o conteúdo, entre o racional e o real, e descobrir um novo movimento de pensamento que seja capaz de mergulhar no real abandonado e nele encontrar raízes e alimentos; que seja capaz de estabelecer o real com todas as suas características" (Lefebvre, 1979, p. 171). Esta é hoje uma das grandes tarefas da Universidade.

Nesse sentido, a universidade é chamada a ser o palco de discussões, de debate sobre o modo de agir do governo diante das instituições de ensino e das instituições científicas existentes na sociedade. Deve ser o lugar onde se desenvolva um processo crítico-teórico, de enfrentamento de idéias, de opiniões e de posturas, mas também um espaço capaz de gestar propostas concretas, visando o desenvolvimento efetivo da sociedade.

Esta é uma das grandes tarefas da Universidade que só poderá ser desempenhada por meio da pesquisa e da discussão séria, sem cair na armadilha ou do faz-de-conta.

No momento em que se vive uma generalizada crise institucional no país, em que muitas instituições da sociedade civil vivem ou estão à beira de um colapso - por não atenderem aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, não assumirem ainda feições que satisfaçam às aspirações emergentes -, urge que a comunidade científica e, de modo especial, os professores universitários retomem o movimento natural do pensamento, por meio da discussão e da investigação; confrontam opiniões e pontos de vista; focalizem diferentes aspectos dos problemas referentes às suas instituições, com todos os pontos positivos e contradições.

Quando falo em discussão, tomo-a no sentido adotado por Lefebvre: "Diálogo livre e vivaz, que se move entre teses contraditórias, mas que é dirigido para o verdadeiro por um pensamento seguro e leal" (1979, p.171). Esse momento histórico que vivemos - fase de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da

(*) Comunicação apresentada ao Seminário Universidade Brasileira hoje: Perspectivas para a Puccamp, Campinas, 13 ago. 1991.

Educação - é, sem dúvida, um momento especial, cabendo à universidade, mais do que nunca, ser palco de discussões sobre questões fundamentais da educação nacional que estão a exigir reflexão e exame. Isso já vem sendo objeto de análises e propostas há cerca de três anos, por parte de setores da comunidade acadêmica e científica, mas nesse momento final de tramitação do Projeto de Lei, no Congresso, é fundamental que se examine e se pondere cada vez mais sobre o conteúdo das propostas e emendas apresentadas, procurando-se ter clareza quanto a seu significado e suas implicações brasileiras.

Se insisto nesse aspecto é por entender que a universidade deve ser o lugar onde se desenvolve um processo crítico-teórico de pensamento, idéias, opiniões, posturas e encaminhamento de propostas.

Reverendo a história da universidade no país, é fácil perceber que as medidas adotadas para domesticá-la surtiram efeito sobretudo nos períodos discricionários e autoritários, em especial no Estado Novo e nos anos de governo militar. Mas essas medidas sempre produziram reações cuja raiz era a contradição, e que representam, essencialmente, tendências, no sentido de busca, de restabelecimento da unidade. "Na contradição, as forças em presença se chocam, se destroem. Mas, em suas lutas, elas se penetram. A unidade delas - o movimento que as une e as atravessa - tende, através de si, para algo diverso e mais concreto, mais determinado; e isso porque esse terceiro termo" compreenderá o que mais positivo em cada uma das forças contraditórias, negando apenas seu aspecto negativo, limitado, destruidor" (Lefebvre, 1979, p. 194).

AS UNIVERSIDADES E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO NOS ANOS 60

A década de 60 foi marcada, no Brasil e no mundo, por amplos questionamentos sobre a universidade. O intenso debate que se travou por ocasião da tramitação da LDB no final dos anos 50 e após sua promulgação, em dezembro, de 1961, vinculado ao movimento político que exigia reformas de base na estrutura da sociedade brasileira, culminou com grande movimento a favor da Reforma Universitária. Em resposta às reivindicações e à necessidade de reformar a universidade, o governo militar adota várias medidas (Fávero, 1991), cujo desfecho se dá em novembro de 1968, com a "reforma consentida" e implantada sob a égide de dispositivos legais, que tão bem configuraram o regime de arbítrio vivido no País.

Os Decretos-leis nºs 53/66 e 252/67 são marcos iniciais de medidas amplas no sentido de uma legislação modernizadora das instituições de ensino superior. Em função deles, as universidades federais tiveram de reformular seus estatutos, determinando significativas modificações na estrutura do poder interno de decisão. Mas só em 1968, com a Lei nº 5.540, a Reforma Universitária veio a consolidar-se.

Em 1968, a reestruturação não só das universidades públicas, mas também das universidades privadas e dos estabelecimentos isolados, é realizada com base nos princípios da mão-duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes - tendo presente a maior eficiência e produtividade das instituições de ensino superior (IES) e no da indissociação entre ensino e pesquisa.

Análise cuidadosa da Lei nº 5.540/68 mostra que, ao mesmo tempo que a lei reconhece o princípio da autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira da Universidade, a limita (Cunha, 1974). Esta limitação é fortemente acentuada com os atos de exceção baixados pelo governo militar: no Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, e no Decreto-lei nº 477, de fevereiro de 1969, outorgado com base no 1º do art. 2º do AI-5, o governo militar define as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares, e as medidas a serem adotadas nos diversos casos.

Segundo Roberto Romano, nas ditaduras e nos regimes autocráticos "a palavra é deliberadamente posta sob suspeita e às vezes ridicularizada (...). Tortura e propaganda formam duas modalidades complementares de administrar o silêncio e o segredo. Ambas operam nas camadas escondidas do governo ditatorial. A primeira dá-se nos campos de concentração, na madrugada, bem longe da vista e da escuta popular. A segunda, decidida nos gabinetes ocultos, invade literalmente todos os sentidos (sobretudo a vista e o ouvido) da multidão. Pouco sobra, em termos de espaço social - com este açambarcamento da fala, da escrita, da imagem, pelo documento - para que se coloque contra o príncipe do momento" (Romano, 1989, p. 27-8).

Sem dúvida, foi isso o que ocorreu em nossas instituições de ensino superior, sobretudo após a decretação do AI-5 e do Decreto-lei nº 477/69, momento em que se esgotou totalmente qualquer possibilidade de diálogo entre o Governo e a comunidade acadêmica, e cessaram todas as reivindicações e manifestações no meio universitário. Disso se conclui que a reestruturação das universidades no país, pós-68, teve como uma de suas principais características a marginalização da co-

comunidade acadêmica da discussão e dos destinos de sua própria instituição.

Nos anos 60, a questão da democratização interna da universidade articulou-se em torno de dois pontos: a extinção da cátedra e a representação dos estudantes nos órgãos colegiados. Vale a pena refletir um pouco sobre estes pontos, a fim de se ter maior clareza sobre as contradições neles embutidas. Em relação à cátedra, apesar de os documentos legais conterem normas e recomendações que até poderiam abrir a carreira docente em termos de uma competição livre, eliminando a subordinação pessoal dos assistentes aos catedráticos e favorecendo o surgimento de novos talentos (Durham, 1984), na prática o que se verificou após a Reforma, sobretudo nas universidades federais, foi apenas a redução de sua autonomia. E criaram-se outros problemas - como, por exemplo, o da "catedratização dos departamentos", nos quais continuou-se a manter o poder do ex-catedrático e os privilégios de pessoas e grupos.

Paralelamente à questão da cátedra, foi proposta a reconstituição da universidade, devendo a mesma ser pensada como instituição orgânica e integrada, cujo governo deveria ser feito por intermédio de colegiados. Isto era e continua sendo desejado. Mas observa-se que a Reforma não conseguiu fazer o que se propunha. "(...) O peso da tradição e a violência do expurgo político propiciaram arranjos, particularmente conservadores. Nesse contexto, a antiga cúpula universitária, mesmo abolida a cátedra, com maior ou menor peso, logrou manter e reconstituir muitos de seus privilégios, agora através da figura do professor titular e de posições diretivas por essa categoria" (Durham, 1984, p. 54).

Mas a gravidade do que aconteceu em relação à universidade, no regime militar, não está expressa nos dispositivos legais; o mais sério deu-se fora dessas normas. Estava em que a universidade, como a sociedade, foi submetida a um regime de terror e de silêncio. Exemplo típico dessa situação foi a criação das assessorias de segurança dentro das universidades, a fim de assegurar que os mecanismos democráticos, mesmo quando previstos, não pudessem ser usados de forma efetiva, para que a "perfeita ordem" fosse garantida e a "paz" pudesse reinar. Essas assessorias só foram extintas, nas universidades públicas federais, em 1985.

Observo ainda que a Reforma contribuiu para fortalecer o processo de concentração do poder autoritário dentro das universidades, pela instalação de novos mecanismos de poder monopolizados, em boa parte, por facções das antigas cúpulas que temiam um processo de radicalização e de contestação contra o regime. "Com os

departamentos, centros, institutos, faculdades e escolas sem poder real, a verticalidade das decisões, o clientelismo e a cooptação que lhes são inerentes, a forma burocrática e a deslegitimação do debate político, o que se poderia chamar de base universitária, isto é, a imensa maioria dos professores, pulverizou-se em relações individuais com detentores de postos de decisão que não podem ser controlados e fiscalizados de baixo para cima mas apenas de cima para baixo" (Durham, 1984, p.56).

Essa situação tendeu a recrudescer e assumir sua máxima coerência quando o mecanismo de eleição de dirigentes, em vigor nas universidades públicas desde o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, foi alterado, em detrimento da autonomia das instituições universitárias. Refiro-me à mudança da lista triplíce - onde a possibilidade de controle por parte dos leitores e da comunidade acadêmica é mais fácil - por lista sêxtupla, na qual não só o controle se torna mais difícil, mas também aumenta a possibilidade da inclusão de pessoas de confiança ou favoráveis ao poder estabelecido (Cunha, 1974).

A década de 70 foi marcada pela desmobilização do movimento estudantil, mas foi em seu final que surgiu o movimento docente. Durante os anos 60, também, os professores universitários não atuaram como coletividade. "Foram o coletivo ausente. Não se fazem sentir como força coletiva e organizada." (Tavares, s.d., p. 111). Só mais tarde começaram a influir no processo de democratização das universidades e na defesa de sua autonomia - entendida não como simples direito que a universidade requer para si, mas como condição básica para que a instituição se constitua em centro criador, produtor e difusos do saber, a serviço da sociedade e não apenas de grupos nela existentes. Com essa preocupação, em fevereiro de 1979 realizou-se o I Encontro Nacional das Associações de Docentes (Ads), assumindo como temas gerais de sua luta: a) defesa do ensino público e gratuito em todos os níveis; b) democratização da universidade; c) melhores condições de trabalho; d) contra o controle ideológico da universidade (Andes, 1979).

Concluindo essa parte, vale lembrar que a Reforma Universitária não cumpriu seus propósitos apesar de medidas modernizadoras, como implantação da matrícula por disciplina, introdução do ciclo básico obrigatório, unificação do vestibular, implantação do sistema departamental e da pós-graduação, entre outras. Ela não cumpriu seus propósitos modernizadores, uma vez que não melhorou a qualidade do ensino, não institucionalizou a pesquisa na universidade e, o mais sério, não conse-

guiu vencer a dispersão das escolas e dos cursos isolados nem atender aos anseios sociais de uma mudança no sistema de ensino superior do país.

O DISCURSO SOBRE A UNIVERSIDADE NOS ANOS 80

No limiar desses anos, verificou-se, por parte de significativo número de professores, a consciência de que o problema da universidade envolvia não só aspectos técnicos, como também caráter marcadamente político e que exigia análise e tratamento específicos. Com isso, passou a ser mais bem entendido que um dos problemas da universidade é o do poder e da tomada de decisões, da relação entre representantes e representados, governantes e governados. Assim, um projeto alternativo de reforma das universidades somente tem força se articulado com o projeto alternativo de democratização da sociedade brasileira.

Entre as questões que deveriam estar presentes nas discussões, com vistas à elaboração desse projeto, aparecem sempre as de: autonomia universitária; preservação da flexibilidade para a organização da vida universitária; autonomia político-acadêmico-científica; política de ensino; política de pessoal; expansão do ensino superior e crescente desobrigação do Estado em relação à escola pública. Com essas preocupações, já em 1979, representantes das associações de docentes do Rio de Janeiro elaboraram documento contendo subsídios para um projeto alternativo de reforma universitária. Este documento foi apresentado e discutido na Reunião Anual da SBPC, realizada em julho daquele ano, em Fortaleza (Guimarães et alii, 1979).

Enquanto os docentes discutiam e se preocupavam em elaborar suas propostas sobre a universidade, o governo militar, dispensando a participação da comunidade acadêmica, criou, de forma autoritária, uma Comissão Interministerial para examinar três anteprojetos: autarquia de regime especial, escolha e nomeação de dirigentes universitários e reestruturação da carreira do magistério superior. Na época, estes projetos ficaram conhecidos como "Pacotão Portela".

Diante da reação da comunidade acadêmica, os dois primeiros documentos foram engavetados ainda durante a gestão do Ministro Portela, e o terceiro foi sancionado em dezembro de 1980, dispondo sobre a carreira do magistério nas universidades federais autárquicas. Não vamos nos deter aqui na discussão desse dispositivo, mas vale registrar que foi a forma de

cooptação do movimento docente que o governo militar, naquele período de arbítrio, usou ou permitiu que fosse usada.

Foi também no começo dessa década que se iniciou, no país, a luta pela redemocratização da sociedade, e, como parte dela, a luta pela democratização da universidade, levando professores, estudantes e funcionários a darem especial atenção à eleição de dirigentes, por voto direto. Com essa preocupação, já em 1980, a PUC/SP, contando com a ampla participação dos três grandes setores representativos da comunidade universitária, elegeu seu reitor e demais dirigentes universitários. Este exemplo passou a repetir-se em outras universidades, no que se refere à escolha dos diretores de centros, unidades e departamentos; e nos últimos anos, sua prática passou a ser amplamente adotada sobretudo nas instituições públicas.

Nesse mesmo período começou a ser questionada também, de forma mais conseqüente, a composição dos órgãos colegiados. Evidencia-se que essencialmente os colegiados superiores - Conselho Universitário, Conselho de Ensino e Pesquisa - são em sua maioria constituídos por membros natos, ou que deles participam em função de cargos que exercem ou exerceram, além de membros indicados. A percentagem de elementos eleitos indiretamente e por eleições diretas, em várias instituições, permaneceu naquele período, entre 25 e 50%. Sabe-se, no entanto, que em muitos casos as eleições indiretas apenas homologam indicações superiores; constituem-se em mecanismo de cooptação. Há ocasiões em que a eleição é feita no interior de órgãos constituídos majoritariamente por membros natos e indicados, o que não deixa de ser também uma forma de reprodução do poder.

Essa situação torna-se mais grave se atentarmos para o fato de representações duplas e até múltiplas continuarem existindo até hoje, permitindo a centralização do poder decisório nas mãos de alguns - que participam, ao mesmo tempo, de vários órgãos executivos e deliberativos, enquanto os representantes escolhidos por eleição direta, sobretudo para os colegiados superiores, participam apenas daqueles para os quais foram eleitos.

No âmbito das instituições de ensino superior, as discussões encaminhadas pelas ADs continuam centradas cada vez mais nas questões autonomia, democratização da universidade, ensino público e gratuito e qualidade do ensino e da pesquisa. Objetivando democratizar a universidade, os docentes lançaram uma campanha nacional pela reintegração de todos os professores e pesquisadores universitários afastados por atos de exceção;

extinção imediata e efetiva das assessorias de segurança e informações e pela revogação das leis de exceção, em particular aquelas incorporadas aos regimentos internos das instituições de ensino, bem como pelo fim das cassações brancas.

Em 1981, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB, 1981), preocupado em "explicar as medidas a serem adotadas, visando a maior funcionalidade e eficiência da instituição universitária", apresentou subsídios à reforma administrativas das universidades federais. Neste estudo é feita uma análise a respeito da ausência de autonomia universitária e uma crítica ao excessivo número de textos normativos e ao sistema de controle em relação às instituições federais. Exame atento desse documento leva a perceber que a autonomia defendida pelos reitores é apenas a autonomia externa. Esta questão conduz a duas outras: a do poder decisório na universidade ou de quem decide na na universidade, e de como discutir autonomia universitária sem discutir a autonomia interna, no sentido da democratização das instituições universitárias.

Em 1982, como resultado das discussões e lutas que os professores universitários vinham encaminhando por intermédio de suas ADs, congressos e debates no meio acadêmico, foi apresentada nova proposta pelas associações de docentes e pela Andes para a universidade brasileira.

A questão da universidade, nos anos 80, torna-se tema de discussão, motivada pela grande insatisfação quanto à política do Governo em relação a essa instituição. Assim, a idéia de o Governo criar uma comissão para fazer um estudo sobre a "Reformulação da Educação Superior" na autodenominada "Nova Republica" não surgiu por acaso. Ao lado do amplo debate e das greves promovidas pela comunidade acadêmica, a questão da universidade ganha espaço cada vez maior na imprensa, refletindo as preocupações de entidades e grupos comprometidos com ela ou nela interessados. Como parte dessas preocupações, em 1984 é encaminhada ao então candidato Trinquete Neves uma proposta para a reformulação das universidades federais, assinado por número significativo de educadores e professores universitários.

A criação da Comissão e a forma como ela foi constituída - dela participaram pessoas com posições e compromissos mais diferentes em relação à universidade - contribuíram, durante o ano de 1985, para reacender o debate nos meios acadêmicos, sobre a reforma da universidade no país. Considerações e discussões em torno desse problema foram retomadas pelos setores

mais diretamente envolvidos (Andes, UNE, Fasubra). A heterogeneidade de posições fica muito mais nítida no Relatório Final, evidenciando-se até mesmo distribuição quantitativa das votações e pelo conteúdo das declarações de voto. É muito importante, numa leitura desse documento, estar-se atento para situar os responsáveis pelas propostas.

Não podemos subestimar o fato de que o Relatório, concebido como documento básico para a discussão, foi naquele momento o texto oficial referente à universidade que causou maior impacto após a Reforma de 1968. Desta forma, reconhecemos que o documento traz um significado histórico, sobretudo se tomado como fonte para discussão sobre a política do ensino superior e da estrutura da instituição universitária que deve ser modificada. Mesmo que algumas etapas desse processo já tenham sido cumpridas, resta a discussão fundamental de uma nova política a ser definida e conduzida com ampla participação e apoio da comunidade acadêmica.

Diferentemente do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, instituído em 1968, a Comissão de Alto Nível não pretendeu "propor uma nova lei da reforma que simplesmente substituisse a de 1968", por entender que não existem fórmulas salvadoras. Assim, as alterações encaminhadas por esta Comissão não expressam a intenção de alterar a estrutura nem a organização das universidades, ou de apresentar novo modelo, mas de propor alternativas que permitam sedimentar a universidade da excelência, da autonomia e da democracia.

Enquanto a reforma de 1968 se mostra preocupada com a expansão - daí uma série de medidas que vão incidir sobre a dimensão quantitativa e sobre a produtividade -, o documento de 1985 surge mais voltado para a contenção, vigente já a partir da segunda metade da década de 70 (Vieira, 1986).

O reconhecimento da importância e da necessidade de a universidade gozar de autonomia representa uma exigência aliada ao compromisso com a qualidade e a produtividade acadêmicas, o que vai de encontro à proposta de 1968, na qual a autonomia era mais uma condição formal da vida universitária. Observo que, durante os 20 anos de regime militar, a luta pela autonomia da universidade esteve intimamente ligada à luta pela liberdade de expressão dentro da universidade, até mesmo em algumas áreas, pela liberdade de escolha de tema para a investigação. Por isso, ainda que a Lei nº 5.540/68, em seu art. 3º, reconhecesse a autonomia didática, científica e disciplinar, administrativa e financeira da universidade, tinha dispositivos que a limitavam, como também faziam os atos de exceção e a prática político-governamental.

A idéia de autonomia não só permeia todo o relatório de 1985, mas também polariza os demais temas. Em relação aos aspectos acadêmicos, administrativos e financeiros da autonomia, este documento apresenta algumas sugestões inovadoras. Assim, no que tange à autonomia financeira, é dito: "cabera ao Poder Público responder pela manutenção e desenvolvimento das IES públicas, incluindo em seus orçamentos, sob a forma de dotações globais, recursos destinados a cada uma delas e assegurando-lhes a oportuna transferência". Esta recomendação já era uma reivindicação feita tanto pelo movimento docente, como pelo Conselho de Reitores, desde os primeiros anos de 1980.

No plano acadêmico, a autonomia universitária seria consolidada pela "liberdade efetiva de as universidades decidirem o conteúdo de seus cursos, pesquisas e atividades de extensão". É proposto que os currículos mínimos, nas carreiras em que sejam indispensáveis, devam ser realmente mínimos, deixando-se às universidades ampla margem de criação e inovação". É também levantada a possibilidade de os estabelecimentos de ensino superior experimentarem novos currículos e fazerem experiências, exigindo-se uma contrapartida definida em termos de desempenho eficiente.

A idéia de autonomia no Relatório da Comissão Nacional aparece também associada à questão da estrutura de poder decisório na universidade e à sua democratização. Embora aceito, em termos gerais, esse discurso provocou discordâncias. Essas discordâncias aparecem expressas no que diz respeito aos limites da autonomia das instituições públicas para escolher seus dirigentes máximos. Apesar de o relatório afirmar que a maioria concorda com a apresentação de listas tríplexes, encaminhadas pelas instituições para a escolha de seus dirigentes, o mesmo documento registra discordâncias sérias a respeito. Tais discordâncias, no interior da Comissão, não dizem respeito apenas a esses aspectos; outras divergências aparecem no tocante aos subsídios públicos para o ensino privado, quando ficam muito nítidas as divergências de posições.

Quanto à organização estrutural das universidades, a Comissão encaminha o problema de forma diversa daquela como foi feita em 1968. Para ela, "o próprio conceito de universidade necessita ser alterado", e a concessão de *status* universitário a uma instituição deve ser feita em função "de sua capacidade de autogestão acadêmica e administrativa, da existência de pesquisa e ensino de alto nível e de recursos técnicos, humanos e administrativos correspondentes".

Comparando-se os dois projetos (1968 e 1985), verifica-se que, se o de 1968 foi elaborado apoiando-se

no princípio da indissociação entre o ensino e a pesquisa, e propondo a extensão como uma das funções da universidade, o de 1985 "parece consagrar o predomínio da pesquisa sobre as demais atividades, apesar de ser reconhecida a articulação entre elas". Isto se evidencia quando é tomado o critério de excelência como elemento norteador para a alocação de recursos públicos, aspectos que também gerou sérios desacordos na Comissão, dos quais a declaração de voto do Prof. Paulo Rosas é exemplar.

Não pretendo me estender muito sobre este documento. Direi apenas que, se em alguns aspectos houve avanços nas propostas em relação à autonomia e à democratização, isto não ocorreu por acaso; é fruto de anos de luta da comunidade acadêmica como um todo, e do movimento docente em particular, que, a partir de 1979, juntamente com outras entidades, se organizou para defender seus direitos, enfrentando, em muitos momentos, o arbítrio e o autoritarismo dos poderes constituídos.

Dois meses após a divulgação do Relatório da Comissão Nacional, em fevereiro de 1986 - pela Portaria Ministerial nº 100 - foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres). Instalado em 3 de março de 1986, por meio da Portaria nº 170, funcionou como grupo interno do MEC para repensar e melhor adequar as propostas da Comissão Nacional contidas no relatório que acabamos de examinar.

Os trabalhos desse Grupo foram desenvolvidos a portas fechadas, longe da vista e da escuta da comunidade acadêmica. Mesmo depois de terminados seu relatório e o anteprojeto de lei que sumaria sua proposta, o conteúdo desses documentos foi mantido em sigilo por seus integrantes e pelas autoridades do MEC por eles responsáveis. Após insistentes solicitações, às vésperas de uma greve nacional dos funcionários das autarquias, que reivindicavam uma isonomia salarial e um plano de cargos e salários equivalentes aos das fundações, e diante de uma possível greve dos professores pelas mesmas razões, foi dado a conhecer o "famoso" Projeto Geres.

A comunidade acadêmica foi apanhada de surpresa por suas propostas, mas não se deixou intimidar; muito pelo contrário, surgiram reações as mais diversas. Os protestos foram veementes, provocados já pela forma autoritária como o Governo quis fazer valer sua vontade. Não se justifica o argumento de que o projeto precisava ser encaminhado ao Congresso, em regime de urgência. Aliás, se isto não ocorreu deveu-se exatamente à mobilização e à reação da comunidade acadêmica.

Analisando o anteprojeto elaborado pelo Geres, Sofia L. Vieira (1986) alerta para alguns aspectos fundamentais. Segundo ela, mesmo para observadores menos atentos, essa proposta já estava em gestação no pensamento de alguns protagonistas da "reformulação" pretendida. Mostra também que uma observação mais cuidadosa nos leva a perceber, no cotidiano da vida universitária, algumas das medidas previstas no Projeto Geres, como: diferenças salariais entre profissionais de mesma categoria e existência de área de conhecimento, onde as dificuldades financeiras não são as mesmas dos outros setores. E mais: a posição tal como aparece claramente no anteprojeto é antidemocrática, por centralizar no Poder Executivo e em seus órgãos diretos de apoio o "controle finalístico" do processo. "Controle finalístico" este que prevê, desde a "aprovação dos planos plurianuais", "a aprovação dos Estatutos do Servidor das Universidades e do plano de cargos, funções, salários e vantagens, até a "intervenção" na universidade, podendo inclusive nomear reitor *pró-tempore*".

Em relação à democratização interna, o Geres impõe sério retrocesso ao processo de democratização em curso nas instituições públicas, no que diz respeito às eleições diretas com a participação dos três segmentos, para o preenchimento dos cargos de direção. Ao mesmo tempo que fala em autonomia, o projeto a nega, na medida em que retira das instituições o direito de definir por si próprias os mecanismos de indicação de nomes aos cargos executivos. Dilui, assim, a idéia de democratização e afeta o princípio de autonomia.

DA CONSTITUIÇÃO À NOVA LDB

De 1968 a 1988, diferentes setores da sociedade civil acompanharam atentamente a elaboração da atual Constituição, participando de debates, encaminhando propostas. Na IV Conferência Brasileira de Educação (IV CBE), os profissionais da educação, reunidos em Goiânia, se declararam conscientes de suas responsabilidades na construção de uma nação democrática e, por isso, sentiam-se empenhados em debater, analisar e denunciar problemas e impasses da educação brasileira; ao mesmo tempo, colocavam sua capacidade profissional e sua vontade política a serviço da superação de obstáculos que impediam, entre outras coisas, a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro. Com essa intenção e preocupação - sem perder de vista os graves problemas sociais e econômicos que o país enfrentava e que dificultavam que a nova Carta Constitucional consagrasse os princípios do direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de

ensino e o dever do Estado em promover os meios para garanti-los".

Em torno da luta para a inclusão desses e de outros princípios na Constituição, mobilizou-se parcela significativa de profissionais da educação e representantes da comunidade científica mais progressista. Vivia-se, ainda, naquele momento, a perspectiva de que sairíamos da "transição" com instrumentos de organização social, de controle do poder e de estruturação do sistema escolar que efetivamente representassem avanços no sentido de construção de uma sociedade democrática. Essa perspectiva, infelizmente, não se confirmou até hoje.

Mas, mesmo tendo presente a crise das instituições no país e conhecendo também as deficiências da Constituição em Vigor, devemos continuar lutando para que a nova Lei de Diretrizes Bases, em fase de tramitação no Congresso, se constitua num estatuto mais realista possível, mais viável, mais adequado a combinar as aspirações expressas com as condições e necessidades reais do país. Temos, nesse momento, um grande desafio: acompanhar de perto as discussões no CN e intervir junto aos parlamentares, para não permitir que a nova LDB seja caracterizada depois como uma utopia estéril; ao contrário, deverá representar a objetividade dinâmica, capaz de contribuir para impulsionar o desenvolvimento educacional brasileiro e suas instituições. Daí ser necessário que a sistemática de sua tramitação final pelas duas casas do Congresso seja diferente daquelas adotadas nos últimos tempos, resultantes de formulações dicotomizadas da realidade e elaboradas pela burocracia governamental, sem atentar para os determinantes e possibilidades inscritas na experiência.

Temos presente ainda que, pelas razões antes apontadas, o trabalho de operacionalização desse pensar coletivo está e será extremamente complexo e difícil. Mas o momento é de luta pela defesa dos princípios já consagrados na Constituição. Em, relação à universidade, do ponto de vista estratégico, em face da ambigüidade do texto do Ministério da Educação, concordamos com os docentes da UFMG, quando dizem não haver "outra saída senão encampar (aperfeiçoando-o) o Projeto LDB, já aprovado pela Comissão de Cultura e Desporto da Câmara Federal" (apud Romano, 1991, p. 15).

Em meu entender, a nova LDB deve ser menos um código de prescrições casuísticas que um encaminhamento de propostas, apoiada em princípios claros, mas também flexíveis, capazes de abrigar a diversidade de situações e de experiências dentro uma organização diferenciada e pluralista. Ela não fará tudo, nem deve ter

essa pretensão. Não deve ser o fim, mas o princípio, tomando no sentido de um processo maior, que, como tal, deve brotar de vários campos de experiência educacional (Mendes, 1966). Se isso é aceito, não devemos permitir que o Legislativo ou o Executivo elaborem dispositivos legais para as universidades divorciados da comunidade acadêmica científica.

Nesse sentido, rejeitamos o documento preparado pelo Ministério da Educação, no início do ano, sob o título "Proposta de uma nova política para o ensino superior", por representar apenas uma carta de intenções e não acrescentar nada ao que está contido no Projeto da LDB, no que tange à autonomia universitária. Se aceitamos, numa atitude estratégica, que devemos apoiar o Projeto da LDB e tentar aperfeiçoá-lo, é por entender que uma lei que fixa princípios gerais e normas fundamentais para a educação, em relação à universidade, deverá garantir o princípio da autonomia entendido como garantia e direito de as instituições traçarem seus destinos e de serem sujeitos pensantes e responsáveis pelos seus projetos.

Quanto aos dois outros tópicos da proposta ministerial exame de habilitação profissional e serviço civil obrigatório -, direi apenas que todo discurso gira em torno de um ponto: o de fazer justiça social. No entanto, as duas propostas, direta ou indiretamente, contribuem para exacerbar as diferenças sociais. Quanto ao primeiro tópico; perguntamos: o que fazer com o aluno que foi avaliado durante um curso inteiro e, após ter concluído todos os requisitos formais, é marginalizado? No mínimo, o que se pode dizer é que se trata de uma medida descabida, uma vez que levaria a universidade a investir muitas vezes numa mesma pessoa. Defendemos, sim, que avaliações devem ser feitas, obedecendo a critérios determinados e conhecidos pelos alunos, durante todo o curso. No que tange à proposta do "serviço civil obrigatório", é este discriminatório, e, se for aplicado, contribuirá para acentuar as distorções elitizantes de caráter econômico, que o Governo e a imprensa tanto criticam nas universidades públicas. Essa proposta é discriminatória e elitizante, porque só aqueles que tiverem condições de pagar o curso serão isentos desse serviço.

A UNIVERSIDADE EM CRISE

A universidade - e, particularmente, a universidade pública - está, hoje, no banco dos réus, sendo "o acusado nº 1", como diria Gilbert Cesbron (apud Kourganoff, 1990, p. 19). Diante dessa situação, perguntamos: que fazer?

Sem dúvida, não há respostas prontas nem soluções mágicas. Outra saída não há senão o enfrentamento, como sugere Oduvaldo Vianna Filho: "Olhar nos olhos da tragédia é fazer com que ela seja dominada" (1974). Tentando concluir e encaminhar um pouco elementos que nos ajudem a pensar em algumas pistas, lembramos: algumas questões foram levantadas e apontadas, alguns espaços sinalizados para viabilizar uma saída, mas é imprescindível que cada universidade discuta e elabore seu projeto, o qual precisa ser enunciado de forma clara e profunda, mas sobretudo assumido com seriedade e competência por todas as instâncias da comunidade. Temos muito presente que a crise que atravessamos no país e, conseqüentemente, nas universidades trará profundas lições e poderá contribuir, se soubermos trabalhá-la, para a consolidação dessas instituições. Mas, para que isso aconteça, serão exigidas, por parte de todos os que produzem a universidade, seriedade profissional e renúncia aos comodismos e corporativismos.

Um projeto para a universidade não é algo que se coloca apenas no papel; é, sobretudo, uma práxis a ser elaborada, assumindo-se o compromisso de fazer e construir uma universidade capaz de gestar propostas concretas, visando o desenvolvimento efetivo da sociedade. Retomamos a epígrafe deste texto, direi: se, "é cada época, é preciso arrancar, a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela", temos neste momento de mudar de postura, procurando, de um lado, reagir e denunciar quando necessário as críticas descabidas à universidade e de outro, tentar, como mostra Roberto Romano, "recuperar a autoridade trazida pelo conhecimento, decisão que não cabe ao Governo, mas apenas a nós" (1991, p.15). Enfim, faz-se necessário aperfeiçoar e melhorar, competência, o trabalho universitário, vendo nele um empreendimento, e não uma festa.