

Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática

Denise Leite

Marília Morosini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)

Vinte e cinco anos após a Reforma Universitária que propunha o desenvolvimento de um conceito "moderno" de universidade, argüimos a existência desta idéia diante da diversidade do sistema de ensino superior brasileiro. Com o apoio de Anísio Teixeira e Habermas confrontamos a idéia de universidade por eles proposta com a realidade concreta—a sua prática. Nacrise panadigmática contemporânea e, diante da constatação da dissonância entre a idéia e a prática, propomos um repensar da universidade em termos do que foi e do que é a sua idéia no contexto social.

A idéia de universidade no Brasil

Historicamente o Brasil vive a sua idéia de universidade de modo mais recente do que aquele observado nos países latino-americanos de origem espanhola. Enquanto estes tiveram suas universidades implantadas a partir do início do século 16, seguindo um modelo medieval vigente na Europa, o Brasil nega a idéia de universidade durante o período colonial até o Império e o início da República. Reportando-nos até 1882, por exemplo, quando do Congresso de Educação (Teixeira, 1961, p.25) encontramos o discurso do Conselheiro A. Almeida Oliveira contra a universidade, com o argumento de que o Brasil, como país novo, não deveria retroceder, implantando uma instituição medieval e obsoleta; deveria, isto sim, "manter suas escolas especiais porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda, a velha universidade não pode ser restabelecida." Justificando dizia: "Nós não podemos ter universidade porque não temos cultura para tal. A universidade é a expressão de uma cultura do passado e nós vamos ter uma cultura do futuro que já não precisa mais dela."

Tal idéia, para a época, não deixa de ter lucidez. Os princípios positivistas do pragmatismo começavam, então, a envolver a sociedade brasileira. Queria-se para ela, não mais a cultura debruçada sobre o conhecimento do passado, sobre a formação do homem culto, indivíduo aperfeiçoado com o gosto da fala e da retórica, e sim a cultura do conhecimento novo, utilitário, para construir a sociedade emergente e moderna.

Não é de estranhar, pois, que este país novo realize a idéia de uma universidade apenas no século 20, dentro da tradição de um ensino superior profissionalizante e utilitário, porém não desvinculado da tradição do homem culto. Como diz mestre Anísio Teixeira: "A história da idéia de universidade no Brasil revela uma singular resistência do país em aceitá-la". (Teixeira, 1969,p.231).

Ao referir-se à idéia de estrutura integrada de universidade, e isto ocorreu no Brasil apenas em 1961 com a criação da Universidade de Brasília, Anísio Teixeira coloca a moderna idéia de universidade onde a cultura científica, ou seja, a produção do conhecimento, passa a ser o traço fundamental, integrada à transmissão de conhecimento e à profissionalização, que ele não desvinculava do alargamento da mente humana na transmissão de uma cultura nacionalista (1969). Tal pressuposto preside a idéia de universidade que passa a vigorar a partir da reforma de 1968, acrescida da extensão dos serviços da universidade à comunidade na qual está inserida.

Se tivemos a "moderna" idéia de universidade há menos de três décadas, a partir de 1961, e durante cerca de 160 anos cultivamos o espírito do ensino superior isolado e profissionalizante, podemos hoje considerar que esta idéia, com identidade própria e ajustada aos interesses da nação, realizadora da cultura nacional, perpassaria os cursos superiores em suas diferentes formas de institucionalização?

A visão de Habermas sobre a idéia de universidade

Antes de responder à pergunta acima, é interessante lembrar as colocações que Habermas faz sobre a idéia de universidade. Ao tentar explicar esta idéia

no célebre discurso de I Ieidelberg, Habermas parte de um trabalho de Karl Jaspers de 1923, reeditado em 1945 e 1961, radicado na visão do idealismo alemão. Uma instituição como a universidade, diz ele, só será funcional se encarar "a idéia que lhe é inerente", ou seja, as pessoas que dela participam deveriam estar munidas de uma rede de intenções comuns. Enquanto instituição ela deveria ser o centro motivador de uma forma de vida intersubjetivamente partilhada por seus membros. Ou seja, à característica de ser uma corporação profissional, ela acrescentaria a de ser uma forma de vida exemplar, nas suas afinidades com a ciência e a verdade. Tal foi a idéia humboldtiana de universidade que Anísio Teixeira (1961) chama de renascimento ou nova criação, centro de busca da verdade, centro de investigação. Este modelo alemão foi posteriormente copiado pela Inglaterra, pela América do Norte e por vários outros países.

Porém Habermas diz que as organizações já não encarnam idéias, e afirmar que isto ocorre hoje, mesmo na Alemanha, constituiria uma mentira vital. Porém, haveria ainda uma nova forma para a universidade, à luz da idéia e de sua própria renovação? Ao responderão seu próprio questionamento, Habermas insiste que a idéia de universidade não estará morta enquanto houver unidade de funções enraizadas no mundo da vida.

As articulações entre o mundo da vida e o da universidade podem ser entendidas a partir de duas posições centrais: ciência liberta das tutelas da religião e da igreja, mas sem perda de sua autonomia para outras instâncias, o que se consubstanciaria em uma autonomia científica com organização estatal, e ciência liberta no seu interior, isto é, uma ciência resguardada pela institucionalização de sua forma de investigação. As conseqüências benéficas desse "estado de cultura" se justificariam por si próprias e por seus desejáveis desdobramentos "a cultura moral e toda a vida espiritual da nação convergiriam nas instituições científicas superiores como num foco" (1987, p.4). A tradição universitária alemã, segundo Humboldt e Schleiennacher, envolvia uma ciência apolítica e autônoma, uma posição central das faculdades de ciências humanas, uma ênfase na importância da ciência, que refletiam a totalidade do mundo da vida e da cultura em geral para a sociedade, bem como uma atitude

defensiva com "a praxis no plano profissional desde que ela pudesse pôr em risco o princípio da unidade entre ensino e investigação" (1987, p.4). Tal é a idéia de universidade, ou seja, a de uma *ciência institucionalizada* que "possibilitaria e garantiria, apenas através de sua estrutura interna, a unidade de ensino e investigação, a unidade das ciências e da cultura em geral e ainda a unidade da ciência e do esclarecimento crítico", resumindo, "a cúpula da cultura moral da nação" (1987, p.5).

Obviamente, a passagem do século veio mostrar que a ciência e o conhecimento não articulam mais todas as funções previstas para a universidade e que a diferenciação de disciplinas que lhes segue exige diferenciação maior no interior da universidade, assim como funções são assumidas por pessoas diferentes em diferentes lugares com pesos relativos, preenchendo com sua pluralidade feixes de funções que até podem ser convergentes.

Qual seria, então, a idéia de universidade que ainda restaria?

Habermas acredita "verdadeiramente que são as formas comunicativas de argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas diversas funções" e seriam estas formas comunicativas de argumentação científica que permitiriam às sociedades modernas tomar consciência de si próprias (1987, p.9)¹.

Examinando alguns dados sobre a universidade brasileira, podemos levantar algumas constatações sobre a presença de uma idéia de universidade entre nós.

Universidade e ensino superior: realidade e impasses

A universidade deve ser vista como parte do sistema de ensino superior brasileiro. Este, quando comparado com os países da América Latina, é de

¹ Na crise paradigmática contemporânea a idéia de universidade necessita de um repensar criativo, que tente libertar-se dos paradigmas de conflitualidade dominantes e que busque "deslegitimar as formas institucionais e os modos de racionalidade até então vigentes" (Santos, 1989). Falar sobre a idéia de universidade como algo externo ao pesquisador é mais tomar o resultado como uma arma de luta do que propriamente fazer dela uma forma de conhecimento.

origem recente. As primeiras escolas isoladas com um certo grau de sistematização surgem em 1808, na Bahia, com a vinda da família real portuguesa, num contexto sócio-econômico internacional de quebra do pacto colonial entre as nações européias. Tal modelo tem sua base no ensino superior francês e napoleônico.

A Reforma Universitária de 1968, ainda hoje vigente, consubstanciou-se nos governos autoritários pós-1964, no capitalismo excludente monopolista do Estado, com a presença da tecnoburocracia no seio do bloco do poder. Como reflexo dessa estrutura sócio-econômica de um desenvolvimento baseado na industrialização e na internacionalização da economia, o modelo universitário implantado postulou a modernização da instituição através de princípios de eficiência e racionalização dos meios e da democratização representativa.

A reforma propunha a implantação de um modelo com base na indissociabilidade do ensino e da pesquisa, voltado à produção do conhecimento, estruturalmente não mais em cursos acadêmicos, mas em departamentos. A reforma legislava para o ensino superior com base em universidades, instituindo a ampliação de suas funções para o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino superior deveria produzir o conhecimento nas mais diferentes áreas.

Porém a reforma foi esvaziada e, hoje, analisando os dados, um paradoxo salta aos olhos. A normatização que fundamenta o sistema de ensino não se encontra na prática. O sistema superior é extremamente diversificado (Tabela 1) tanto pela natureza da instituição como pela dependência administrativa. Das 918 instituições de ensino superior, somente 10,4% são universidades e 89,06% são instituições não universitárias, aí se incluindo escolas integradas e isoladas.

Nas instituições não universitárias há o predomínio absoluto das instituições privadas (79,48%), e nas universidades os percentuais entre instituições privadas e públicas são muito semelhantes.

Se fizermos uma análise tendo como foco o número de matrículas (Tabela 2), há uma divisão de matrículas quase similar entre universidades (53,7%) e não-universidades (46,3 %). As universidades públicas (56,3 %) abarcam um

número maior de matrículas do que as particulares (43,7%); entretanto, nas não-universidades, a concentração de matrículas fica com as instituições privadas (52%).

Apesar da diversidade dos tipos de instituição de ensino superior existentes, englobados em universidades e não-universidades, a relação aluno docente não apresenta diferenças acentuadas, variando de 11,07 alunos por docente nas universidades públicas a 16,54 nas não-universidades privadas.

A heterogeneidade do sistema de ensino superior, onde temos representados dois diferentes modelos — um predominantemente transmissor do conhecimento, comum às não-universidades e a alguns setores das universidades privadas, e outro produtor do conhecimento, presente nas universidades públicas —, projeta-se nos dados referentes aos programas de pós-graduação *lato sensu* (Tabela 3).

O Brasil, a partir dos anos 70, devido à reforma universitária e impulsionado por uma política de desenvolvimento de ciência e tecnologia, incrementa o número de programas de mestrado e doutorado. Hoje temos 936 programas de mestrado e 411 de doutorado. Porém, mesmo com tais números, há concentração de cursos em determinadas regiões como a sudeste, e carências em determinadas áreas do conhecimento. Na área IV — Letras e Artes, por exemplo, temos somente cinco cursos de mestrado e um de doutorado.

Estes dados sobre o ensino superior no Brasil refletem um sistema não homogêneo de ensino superior, onde nas faculdades isoladas se atendem prioritariamente aos anseios de democratização do ensino nas áreas basicamente tradicionais, restritas à transmissão do saber, e nas universidades públicas se procura desenvolver o saber produzido na pesquisa, a fim de subsidiar os setores mais dinâmicos da economia e as necessidades de tecnologia complexa requeridas pelo capitalismo dependente. Nas universidades, a política estatal incentiva o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação, porém, ainda hoje, convivem lado a lado, e muitas vezes distanciadas, a produção e a transmissão do saber, pois a indissociabilidade entre ensino e pesquisa é variável inter e entre áreas do conhecimento.

Porém, mesmo entre as universidades, não há uma homogeneidade

definida. Nas instituições públicas concentra-se a pesquisa e nas instituições privadas, a transmissão de conhecimentos em áreas não necessariamente associadas ao desenvolvimento científico e tecnológico do País.

A Tabela 4 ilustra a afirmação anterior: nos cursos de Engenharia, Agronomia e Física, o predomínio absoluto de matrículas fica com as universidades públicas. E nas áreas de Administração (56,4%), Direito (42,6%), Pedagogia (54,1 %), Ciências Contábeis (38,4%) e Economia (40,0%), há o predomínio de matrículas nas não-universidades privadas.

O desenvolvimento histórico do ensino superior brasileiro mostra que após 1950, com o processo de massificação e a necessidade de cooptação das camadas médias da população, houve o inchaço de cursos nas áreas de serviços. Entre estas, desenvolveram-se mais aquelas de menor custo, em especial as Ciências Humanas, ficando as áreas tecnológicas reduzidas às universidades públicas.

Há distorção entre as áreas ligadas ao setor produtivo e as ligadas ao setor de serviços. No Brasil, apenas 23% das matrículas do ensino superior concentram-se em cursos das áreas de ciências agropecuárias, exatas e tecnológicas, enquanto 77% das matrículas estão concentradas nas áreas de ciências da administração, saúde, comunicação, filosofia, pedagogia e artes, entre outras.

Comparando com outros países da América Latina, o Brasil está abaixo da média, com 31,5% de matrículas nas áreas de ciências agropecuárias, exatas e tecnológicas.

A produção do conhecimento, cerne da idéia de universidade, da Reforma de 1968, está também intimamente ligada à capacitação docente. Na Tabela 2 constatamos que os percentuais nas categorias de mestrado e doutorado ainda são muito frágeis para a sustentação dessa produção. No Brasil, somente 13% dos docentes têm doutorado e 22%, mestrado. Tais níveis frágeis de capacitação docente se ampliam quando analisamos as instituições por dependência administrativa. Nas não-universidades particulares apenas 4% possuem programas de doutorado e nas universidades privadas este número sobe para 7 %. Um dado que agrava o quadro da escassez de recursos humanos

produtores do conhecimento é o longo tempo médio de formação de um doutor (6,6 anos) e de um mestre (5,4 anos) (CAPES, 1989).

Encaminhando conclusões: a realidade define a idéia de universidade no Brasil

Um dos grandes problemas das nações do Terceiro Mundo é a busca constante de desenvolvimento social e econômico através da criação de novas tecnologias. Mas, como vimos, o sistema de ensino superior dicotomiza funções: as universidades realizam preferencialmente produção de conhecimento e as não-universidades realizam a transmissão do conhecimento.

Porém, as dicotomias se estreitam se compararmos essa produção de conhecimento em termos de instituições universitárias públicas e privadas. Nestas últimas, a falta de pessoal docente, capacitado para a pesquisa, constitui um impasse. Da mesma forma, a concentração de matrículas em cursos predominantemente voltados ao setor terciário (serviços) mostra a falta de recursos materiais e humanos dessas instituições para atender aos demais setores da economia, com graves prejuízos para a geração de tecnologias ajustadas. Uma e outras concentram sua atuação em regiões mais desenvolvidas do País, como a sudeste, por exemplo, deixando, assim, de contribuir como fatores geradores do desenvolvimento geral do País.

A realidade também nos mostra que as instituições de ensino superior não universitárias têm contribuído para a massificação do ensino, mas cumprem a função de democratização do acesso ao 3- grau, historicamente exigido, enquanto as universidades, especialmente as públicas, mantêm-se como redutos elitistas, onde ingressam jovens de estratos sociais diferenciados.

Por outro lado, nem toda a produção de conhecimento realizada dentro das universidades goza de conceito e aceitação. A pesquisa brasileira em determinadas áreas do conhecimento (educação, física e biotecnologia, por exemplo) pode ser equiparada à pesquisa internacional, porém não goza do prestígio que esta possui. Nossos cientistas, diz Vessuri (1986), raramente são

convidados a resolver problemas industriais, médicos ou militares. As soluções para estes problemas normalmente são importadas, entrando nesta consideração outros fatores que não estão sendo discutidos neste estudo. No entanto, dentro do mesmo aspecto, merece referência o fato de economistas, professores universitários, muitas vezes terem sido chamados a resolver os problemas da inflação no País. Tais esforços, no entanto, têm sido mais um fator de contestação à produção do conhecimento do que ao seu engrandecimento.

Enfim, "a moderna idéia de universidade", batalhada por Anísio Teixeira, é uma jovem que necessita de cuidados para chegar à idade mais avançada. Em sua pré-história, essa idéia se restringiu aos cursos superiores profissionalizantes de orientação européia, reprodutiva por excelência dos cânones da retórica e do credenciamento. Hoje, a identidade fragmentada da universidade brasileira aponta para a existência de nichos em que o crescimento da idéia de universidade proposta por Anísio, e muito bem elaborada por Habermas, se faz realidade.

Sem dúvida, o crescimento dessa idéia deve ser defendido para que a ciência institucionalizada ocupe o espaço "realizador da cultura nacional".

Tal idéia, respondendo à pergunta que motivou este estudo, existe em lugares definidos, carecendo de cuidados para se desenvolver, porém, seguramente, não perpassa todos os cursos superiores, em suas diferentes formas de institucionalização, ou seja, a realidade mostra que a idéia de universidade ainda permanece utópica para muitas instituições de ensino superior brasileiro.

Mas será que nesse momento de crise paradigmática não importaria perguntar se ainda é esta a idéia de universidade que deve ser cultivada?

Como comunidade do saber responsável pela produção do conhecimento, e também pela distribuição de capital cultural, a universidade tem colocado a ciência institucionalizada como mercadoria.

Ao repensar sua idéia neste final de século, em uma discussão de possíveis novas bases paradigmáticas, não importaria entendê-la primordialmente como parte de um contexto social, perpassado por contextos de classe, nação, Estado e família, onde se daria uma produção de conhecimentos decorrente de

um fazer ciência marcado por uma rede de relações e intersubjetividades nem sempre bem percebidas?

Seguramente, no centro desta questão está o desafio para o século 21.

Referências bibliográficas

BOLETIM UFRGS PROPLAN. Porto Alegre, n.7,1991/1992.

HABERMAS, Jurgen. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. *Revista de Educação*. Lisboa, v.2, n.1, p.2-9, 1987.

MEC. SAG. CPS. CIP. *Sinopse estatística do ensino superior*, censo educacional. Brasília, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva de educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.36, n.86, p.21-82, jul./set., 1961.

_____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969. cap. 8: Notas sobre a universidade.

VESSURI, Hebe. The Universities, Scientific research and the national interest in Latin America. *Minerva*, Londres, v.24, n.1, p.1-38, Spring 1986.

Recebido em 13 de novembro de 1992

Denise Leite, doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade.

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago. 1992

Marília Morosini, doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da referida universidade.

Twenty five years after the University Reform which normatize the development of a "modern " concept of University, we request the existence of this idea ahead brazilian higher education system variety. With support in Anísio Teixeira and Habermas we confront his idea of University with the concrete reality — it's practice. In a contemporaneous paradigmatic crisis and, ahead the dissonance verify between the idea and practice, we propose a rethinking of the University in terms of what it was and what is it 's idea in the social context.

Vingt-cinq ans après la Réforme Universitaire qui proposait la mise au point d'une conception "moderne " d'Université, nous remettons en question cette idée face à la diversité du système brésilien de l'éducation supérieure. En nous appuyant sur Anísio Teixeira et Habermas, nous confrontons leur idée d'université avec la réalité concrète. Dans la crise paradigmatique contemporaine, et face à la constatation de la dissonance entre l'idée et la pratique, nous proposons de repenser l'Université en fonction de ce qu'elle a été et de ce qu'elle est l'idée d'Université, dans le contexte de la société.

Veinte años después de la Reforma Universitaria que propició el desarrollo de un concepto "moderno " de Universidad, discutimos la existencia de esta idea frente a la diversidad del sistema de enseñanza superior brasileño. Apoyándonos en Anísio Teixeira y Habermas confrontamos la idea de Universidad propuesta por ellos con lo que pasa en la práctica. En la crisis paradigmática contemporánea, frente a la constatación de la dissonancia entre la idea y la práctica, proponemos repensar la Universidad en términos de lo que fue y de lo que es su idea en el contexto social.

Anexos

Tabela 1 — Instituições de ensino superior por natureza e dependência administrativa (Brasil 1991)

Região/ Instituição	Totais	Natureza	
		Universidade	Não-Universidade
Brasil	89.1(100%)	99 (10,4%)	794 (89%)
Pública	222 (25%)	55 (57,9%)	161 (20%,)
Privada	671 (75%)	40(4(1.0%))	631 (80%,)

Fonte: MEC

Tabela 2 — Matrículas, relação aluno-docente e titulação de professores no ensino superior (Brasil 1991)

Matrículas/ Rel. Al/Doc.	Total	Universidade		Não-Universidade	
		Publ.	Priv.	Publ.	Priv.
Matrículas	1.565.056	56%	44%	48%>	52%
Relação	10,64	6,97	11,55	11,61	14,80

**Titulação
Docente**

	Total	Univ. Publ.	Univ. Priv.	Non-Univ. Publ.	Non-Univ. Priv.
Graduação Al/Doc.	42.375 (32%)	26%	37%	36%	36%
Especialização	43.850 (33%)	22%	38%	42%	47%
Mestrado	29.046 (22%)	30%	18%	14%	13%
Doutorado	17.712 (13%)	22%	7%	8%	4%

Fonte: MEC, 1991

Tabela 3 — Programas de mestrado e doutorado no Brasil por área de conhecimento (1989)

Áreas de conhecimento	Mestrado	%	Doutorado	%
I	337	36%	144	35%
II	313	33%	181	44%
m	281	30%	85	21%
IV	5	1%	1	0%
Total	936	100%	411	100%

Fonte: MEC/SAG/CPS/CIP (SEEC), 1990.

Tabela 4 — Matrículas segundo o curso (Brasil 1989 - em %)

Cursos	Total	Universidade		Não-Universidade	
		Publ.	Priv.	Publ.	Priv.
1 Engenharia	134.024	40,9%	30,1%	6,3%	22,7%
2 Agronomia	21.090	68,0%	6,4%	17,4%	8,2%
3 Computação	9.939	41,4%	49,7%	7,3%	1,6%
4 Física	8.263	86,2%	10,4%	—	3,4%
5 Administração	164.987	13,6%	21,6%	8,4%	56,4%
6 Direito	153.631	21,3%	32,6%	3,5%	42,6%
7 Pedagogia	119.964	21,1%	15,5%	9,3%	54,1%
8 Contábeis	91.677	18,3%	19,3%	9,1%	38,3%
9 Economia	67.553	27,4%	25,0%	7,6%	40,0%
10 Medicina	46.951	52,7%	10,4%	8,3%	28,6%
11 C. Sociais	13.910	53,5%	15,5%	2,8%	28,2%

Fonte: MEC/SAG/CPS/CIP, 1990.