

UNIVERSIDADE: PROJETO ACADÊMICO X PROJETO DE PODER

Esse breve ensaio originou-se da necessidade de reflexão em torno do mais recente assalto aos esforços de construção de uma Universidade condizente com o momento histórico em que vivemos: a negação, por parte da estrutura de poder predominante na UERJ, de uma estatuinte paritária, exclusiva e soberana. Procurarei não só demonstrar a inconsistência dos argumentos então usados, mas principalmente recuperar a clareza de que a Universidade tem que ser refletida no plano acadêmico, dentro do qual não há espaço para questionamentos da igualdade de condições para a participação. Em última análise, defende-se aqui a tese central de que a paridade é uma falsa questão, mascarando a contradição real entre a busca de perspectivas acadêmicas para a Universidade e a sua instrumentalização como projeto de poder.

Iniciemos com o argumento mais banal, que não se sustenta frente à simples verdade dos fatos históricos: a afirmação do fracasso de iniciativas correlatas, que estariam sendo questionadas por causa de suas conseqüências catastróficas. Na verdade, são poucos e recentes os casos de estatuintes paritárias já realizadas no Brasil. E não se tem qualquer notícia de fracassos em sua implantação, até mesmo pelo pouco tempo decorrido. O que se sabe, apenas, é que tais processos participativos costumam ser trabalhosos, por exigirem uma intensa e continuada mobilização. Mas esse é certamente um pequeno preço para a sua legitimidade.

Um pouco mais "objetivo" parece ser o argumento de que a transitoriedade do estudante não o credenciaria para uma participação paritária na definição da estrutura e dos destinos da Universidade: ele estaria decidindo sobre um futuro que não seria o seu, a partir de uma vivência efêmera e descomprometida. O problema desse argumento é que ele não se sustenta frente à lógica, pois na medida em que a escravatura já foi abolida e a medicina ainda não viabilizou a eternidade, somos todos transitórios. Afinal, já dizia o Barão de Itararé que "tudo na vida é passageiro, menos o condutor e o motoneiro"... Além de oportunista, esse argumento evidencia-se ainda como corporativista, ao considerarmos que é exatamente o fato da Universidade não ser um meio de subsistência para o estudante, que o credencia para uma participação menos contaminável por interesses imediatistas.

Voltemo-nos agora para o argumento aparentemente decisivo: o da incompetência do estudante frente à competência do saber professoral. A dificuldade em discutir-se tal argumento deve-se não à sua consistência, mas ao inusitado desse recurso ao tecnocratismo com pretensões de despotismo esclarecido. O discurso tecnocrático da primazia do saber "como fazer" é aqui potenciado, desqualificando aqueles que não o sabem como incompetentes para sequer pretender discutir o "quê fazer".

A importância de uma ideologia não está naquilo que ela afirma, mas sim naquilo que ela mascara, obscurece. No caso dessa ideologia do saber professoral, seu principal efeito imediato é o escamoteamento da longa tradição das reflexões sobre a Universidade que, pelo menos nos dois últimos séculos, centraram-se em um projeto cooperativo - e não tecnocrático - de progresso científico. Parece ser importante esconder essa tradição que evidencia a característica necessariamente cooperativa do projeto acadêmico de Universidade, para assim mascarar-se a verdadeira intenção da ideologia do saber professoral: fundamentar a pretensão de hegemonia estamental sobre a Universidade, instrumentalizando-a de modo estritamente corporativista.

A eficiência daquele escamoteamento não pode ser subestimada. É exemplar o fato do princípio da "indissociabilidade entre ensino e pesquisa" ser hoje um lugar-comum dos estatutos de qualquer Universidade brasileira, sem a menor percepção de que tal princípio nega radicalmente a característica escolarizada dessas mesmas Universidades. A melhor forma de desmascarar a ideologia do saber professoral é, portanto, recuperar a compreensão dessa tradição do projeto acadêmico de Universidade, possibilitando assim a avaliação concreta das condições de sua retomada.

É claro que isso não pode ser satisfatoriamente feito em um breve ensaio como esse. Por isso procurarei apenas esboçar algumas linhas dessa recuperação do projeto acadêmico de Universidade, que me parecem ser especialmente importantes para caracterizá-lo como necessariamente cooperativo e participativo. Para tanto, me reporto em especial à conferência de Jürgen Habermas sobre "A idéia da universidade", apresentada em 1987, por ocasião dos 600 anos da Universidade de Heidelberg.¹

O paradigma inicial do projeto acadêmico da Universidade contemporânea foi estabelecido no bojo da criação da Universidade de Berlim em 1810. Sua idéia central era a de uma Universidade exclusivamente voltada para a construção da ciência, exigindo para tanto a autonomia acadêmica (frente ao Estado e aos interesses utilitaristas da sociedade), a unidade entre ensino e pesquisa (em contraposição ao ensino escolarizado no Iluminismo), a unidade entre as ciências (sob a égide de uma Filosofia totalizadora) e a unidade entre ciência e formação intelectual (em contraposição à profissionalização). Por maiores que tenham sido as transformações nas estruturas acadêmicas, a discussão sobre a Universidade continua girando em torno desses princípios. Não é por acaso que a própria Constituição brasileira os reproduz parcialmente, ao definir que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (art. 207).

Até mesmo por causa da filosofia idealista inerente aos principais formuladores iniciais desses princípios (Humboldt e Schleiermacher), a continuidade da sua relevância não pode ser explicada por sua consistência no plano das idéias. Como bem observou o atual presidente da Universidade Johns Hopkins, "o que poderia ser mais paradoxal que o fato de um heróico esforço de reforma da educação prussiana, seguindo as linhas de uma tradição clássica grega, mais imaginária que real, ter conduzido tão diretamente assim à criação, na América, exatamente da nova universidade para a nova era industrial e tecnológica?"²

De fato, a relevância desses princípios resulta deles terem sido quase que deduções operacionais de necessidades concretas em um momento histórico especialmente crítico. Quatro anos antes da criação da Universidade de Berlim, o Estado prussiano quase fora dissolvido em consequência de sua derrota frente às tropas napoleônicas. A desagregação patente do Estado absolutista havia gerado na Prússia um movimento reformista sem precedentes, com o qual a burocracia acreditava poder conduzir um processo de modernização de toda a sociedade, com a manutenção e até mesmo o revigoramento do aparato de dominação. "Na Alemanha, a destruição do Estado absolutista não liberou a

¹ HABERMAS, Jürgen. Die Idee der Universität - Lernprozesse. Em EIGEN, Manfred et. al. *Die Idee der Universität - Versuch einer Standortbestimmung*. Springer, Berlim/Heidelberg, 1988, p. 139-173.

² MÜLLER, Steven. William von Humboldt and the university in the United States. Johns Hopkins APL Technical Digest, vol. 6, 1985. Cit. em EIGEN, Manfred. Die deutsche Universität. In EIGEN et. al., *op. cit.*, p. 84.

sociedade burguesa-capitalista; pelo contrário, a burocracia garantiu a continuidade do aparelho de Estado absolutista na sociedade burguesa nascente".³

A própria criação da Universidade de Berlim pode ser em grande parte explicada pela necessidade de substituição da Universidade de Halle, perdida pela Prússia com o reordenamento estatal do território alemão na Paz de Tilsit em 1807. Por isso, tinha-se então em mente não a busca de um ideal abstrato de Universidade, mas sim a constituição de um espaço que garantisse o pleno desenvolvimento da ciência institucionalizada como pesquisa, cuja força unificadora e totalizadora necessariamente acarretaria benefícios para o Estado e para a sociedade.

A chave mestra para a compreensão das expectativas depositadas nessa forma de institucionalização da ciência - e também do seu sucesso - é o claro entendimento dos seus pressupostos de trabalho cooperativo, de uma interação complementar, fundamentalmente igualitária. Para tanto é necessário compreender principalmente a riqueza metodológica do princípio da unidade entre ensino e pesquisa.

No entendimento estritamente corporativista predominante no Brasil, a "indissociabilidade entre ensino e pesquisa" acaba se reduzindo à reivindicação de carga horária individual para pesquisa, enquanto que a atividade docente prossegue no velho estilo unilateral das aulas - que, eventualmente, são "enriquecidas" com os resultados dessas pesquisas. O vigor do projeto prussiano, no entanto, se derivava exatamente do questionamento do estilo escolar das aulas na Universidade iluminista: à "mera exposição histórica de resultados prontos", contrapunha-se "o desdobramento construtivo da totalidade de uma ciência, a partir de sua assimilação viva".⁴ Ou, nos termos mais pragmáticos de Humboldt: "A relação entre docente e aluno será totalmente diferente. O primeiro não existe em função do último, ambos existem em função da ciência."⁵

Concretamente, o princípio da unidade entre ensino e pesquisa significa a substituição do modelo da aula expositiva pela assimilação dos métodos e dos conteúdos das ciências através da pesquisa voltada para o desenvolvimento desses mesmos métodos e conteúdos. As formas clássicas de organização dessa pesquisa seriam a dos seminários discursivos e a dos projetos experimentais. Ambos teriam a característica de um trabalho coletivo em torno de um tema ou problema central, e à participação individual caberia o duplo papel de contribuir para a elucidação daquele tema ou problema, e de identificar os conhecimentos que para tanto teriam que ser adquiridos. A rigor, esse procedimento significa que só se ensina e só se aprende o necessário ao processo inovador do progresso científico. Com isso, a Universidade escolarizada do Iluminismo é superada não só pela substituição das aulas por seminários e projetos, mas também pela eliminação dos seus currículos pré-estabelecidos.

Estruturada a partir dos seus princípios reformistas, a Universidade alemã, por causa de sua incontestável competência científica, tornou-se o protótipo da assim chamada "idéia da Universidade", reproduzida em escala mundial. No entanto, já no século XIX, as condições institucionais para a sua implementação tornavam-se precárias. A estrutura ocupacional passava a exigir cada vez mais o treinamento científico de um

³ WUNDER, Bernd. Die Entstehung des modernen Staates und des Berufsbeamtentums in Deutschland im frühen 19. Jahrhundert. *Leviathan*, 1974, n° 4, p. 459.

⁴ Assim F.W.J. Schelling em suas "Preleções sobre o método do estudo acadêmico" (1802), segundo Habermas, p. 151.

⁵ "Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores" (1810), cit. em Habermas, p. 154.

número crescente de profissões acadêmicas. As ciências aplicadas, que dessa forma foram destacadas das Faculdades de Filosofia, passaram a desenvolver metodicamente uma racionalidade processual, emancipando-as da pretensão de totalização filosófica. Assim, a Filosofia perde seu monopólio de interpretação da cultura. Na medida em que as ciências já diferenciadas tornavam-se uma importante força produtiva da sociedade industrial, tendiam a afastar-se de sua função de busca do conhecimento em si, em favor da geração do conhecimento tecnicamente aproveitável. Além disso, a formação acadêmica passa a ter um importante papel de reforço nas delimitações da estrutura de classes, desmentindo assim as promessas emancipatórias e universalistas da "idéia da Universidade".

Especialmente catastrófico, no entanto, foi o espraio de institutos hierarquicamente constituídos, seguindo o modelo da pesquisa nas ciências naturais experimentais. Com isso é introduzida uma estrutura de poder que mina, na prática, a base cooperativa e complementarmente igualitária daquele modelo de Universidade. As tendências à decadência passam a ser escamoteadas por uma ritualização dos princípios estabelecidos na reforma de 1810. Nas palavras de Habermas, "quanto mais claramente se manifestavam as tendências contrárias (ao modelo da reforma), tanto mais era preciso sustentar a idéia da Universidade - degenerando-a em uma ideologia de um estamento profissional de alto prestígio social ... No ambiente restrito desse mandarinato protegido por estruturas de poder, o ideal educacional neo-humanista deformou-se na sustentação aristocrática, despolitizada e subserviente, de um estabelecimento de pesquisa intensiva, afastado da práxis e internamente autônomo" (p. 156). Deformações análogas ocorreram também fora da Alemanha, basta lembrarmos do sistema da cátedra, por longo tempo predominante no Brasil.

Mesmo subjugados a uma ideologia de dominação, os antigos princípios reformistas mantiveram no entanto seu potencial utópico e crítico. Não é por acaso, então, que eles foram retomados e aprofundados no grande questionamento do mandarinato acadêmico, no bojo da rebelião estudantil em escala mundial, na segunda metade dos anos 60. Os avanços então parcial e localizadamente conquistados, em especial no sentido da recuperação da participação igualitária, não surtiram entretanto os efeitos acadêmicos esperados. Isso explica-se não pela ineficiência dos mecanismos de participação então introduzidos, mas sim pelo surgimento avassalador da massificação do estudo universitário, acompanhado por medidas administrativas de reformas "racionalizadoras" de cunho tecnocrático. Mais recentemente, esse quadro de paralisia da retomada acadêmica é agravado pelas conseqüências orçamentárias da crise fiscal do Estado capitalista.

Esse é, a grosso modo e simplificadamente, o quadro geral da evolução do projeto acadêmico da Universidade contemporânea. Resta a velha questão: quê fazer? Certamente não teria cabimento buscar a simples reprodução saudosista de modelos idealistas. Afinal, a Universidade - como qualquer instituição - não se organiza no plano das idéias, mas sim em estruturas concretas, que funcionam em condições também concretas. É nesse sentido que Habermas recupera o entendimento da dimensão estritamente acadêmica da questão. Ele argumenta ser irrealista a suposição de que seria possível enxertar, na pesquisa institucionalizada em disciplinas diferenciadas, formas de reflexão que não surjam da lógica da própria pesquisa. As ciências experimentais modernas seriam "caracterizadas por rotinas e por um objetivismo que protegem o cotidiano da pesquisa contra a problematização. Impulsos reflexivos são desencadeados por crises, mas mesmo então o deslocamento de paradigmas em degeneração por novos paradigmas ocorre de modo em princípio espontâneo. Mesmo onde a reflexão de base e

a crítica científica têm um caráter permanente, elas se estabelecem - como na própria Filosofia - como disciplina paralela a outras disciplinas" (p.163).

Com isso Habermas nega categoricamente a busca de um ideal universitário como elemento organizador do seu projeto acadêmico. Na verdade, "a diferenciação das disciplinas exige uma diferenciação igualmente clara no interior da Universidade ... A consciência corporativa se dilui na percepção subjetivamente compartilhada de que o que uns fazem é diferente do que os outros fazem, mas que mesmo assim todos, em conjunto, exercem um feixe de funções, na medida em que desse ou daquele modo todos produzem ciência" (p. 167). Em termos mais diretos: o projeto acadêmico passa pela plena autonomia da pesquisa no âmbito das disciplinas e pela construção de uma "certa identidade no auto-entendimento dos membros da Universidade" (p. 143).

A construção dessa identidade deve ser entendida no bojo da concepção do "agir comunicativo" do próprio Habermas. Nessa teoria, a estrutura e a dinâmica das sociedades contemporâneas são vistas como decorrentes da colisão entre "subsistemas da ação objetivamente racional", mediatizados pelo dinheiro e pelo poder, e um "espaço vital autodeterminado".⁶ Em última análise, o projeto acadêmico seria a autodeterminação desse espaço vital que é a Universidade. E tal autodeterminação seria estabelecida pelo "agir comunicativamente" dos integrantes desse espaço vital: a comunidade universitária. Finalmente, é preciso ter claro que o agir comunicativo se estabelece para Habermas apenas "quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas".⁷

No início desse ensaio foi colocado que aqui iria ser defendida a tese central de que a paridade é uma falsa questão, mascarando a contradição real entre a busca de perspectivas acadêmicas para a Universidade e a sua instrumentalização como projeto de poder. Se existe um espaço por excelência para o pleno exercício da proposta do "agir comunicativo" de Habermas, esse é exatamente uma Universidade preocupada com sua excelência acadêmica. Afinal, como ele mesmo acentua, são "as formas comunicativas da argumentação científica (que) em última análise mantêm a coesão dos processos de aprendizado universitário em suas diferentes funções" (p. 169). Não há subterfúgio capaz de escamotear que a negação de uma participação em pé de igualdade na discussão sobre os destinos da Universidade ou é uma confissão da incapacidade de argumentação - incompatível com o pretenso saber professoral que a justificaria - ou é expressão de que, no fundo, se almeja um projeto inconfessável: exatamente no plano mediatizado pelo dinheiro e pelo poder, nos termos de Habermas.

⁶ Assim em OFFE, Claus. Trabalho enquanto categoria sociológica fundamental? Em OFFE, Claus. *Trabalho e Sociedade - vol. I: A crise*. Rio, Tempo Brasileiro, 1989, p. 34.

⁷ HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio, Tempo Brasileiro, 1989, p. 165.