

---

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Faculdade de Economia da Universidade  
de Coimbra e Centro de Estudos Sociais

## Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias \*

---

11

*Nos últimos vinte anos a universidade tem-se vindo a confrontar com a progressiva erosão das dicotomias que sustentam a sua estabilidade e a sua especificidade institucionais: alta cultura/cultura popular; educação/trabalho; teoria/prática. Os sintomas de tal erosão têm-se manifestado como crise de hege-*

*monia, crise de legitimidade e crise institucional. As medidas que têm sido tomadas para as superar têm sido pouco eficazes. É necessário repensar inovadora e radicalmente a ideia de universidade para que esta se possa transformar numa universidade de ideias.*

**U**M pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas actividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança.

Começarei por identificar os principais parâmetros da complexa situação em que se encontra a universidade para, de seguida, construir o ponto de vista a partir do qual a universidade deve defrontar os desafios que lhe são postos.

---

(\*) Agradeço aos colegas do CES, e muito em especial à Virgínia Ferreira, à Maria Irene Ramalho e à Maria Manuel Leitão Marques, o apoio que me deram na elaboração deste trabalho.

## I. Os Fins sem Fim

12

A notável continuidade institucional da universidade no mundo ocidental sugere que os seus objectivos são permanentes. Em tom jogo-sério Clark Kerr afirma que das oitenta e cinco instituições actuais que já existiam em 1520, com funções similares às que desempenham hoje, setenta são universidades (Kerr, 1982:152). <sup>(1)</sup> Em 1946, repetindo o que afirmava já em 1923, Karl Jaspers, bem dentro da tradição do idealismo alemão, definia assim a missão eterna da universidade: é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objectivo de procurar incondicionalmente a verdade, e apenas por amor à verdade (Jaspers, 1965:19). Daqui decorreriam, por ordem decrescente de importância, os três grandes objectivos da universidade: porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação é o principal objectivo da universidade; porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina, e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral (Jaspers, 1965:51 e ss). No seu conjunto, estes objectivos — cada um deles inseparável dos restantes — constituiriam a ideia perene da universidade, uma ideia uma porque vinculada à unidade do conhecimento. Esta ideia que, além de uma, é também única na civilização ocidental, exigiria, para sua realização (aliás, nunca plena), um dispositivo institucional igualmente único.

Tendo certamente presente a tradição em que se integra Jaspers (Schelling, Humboldt e Schleiermacher), Ortega y Gasset insurgia-se em 1930 contra a «beatária idealista», que atribuía à escola uma força criadora «que ela não tem nem pode ter», e considerava a universidade alemã, enquanto instituição, «uma coisa deplorável», para logo concluir que se «a ciência alemã tivesse que nascer exclusivamente das virtudes institucionais da universidade seria bem pouca coisa» (Ortega y Gasset, 1982:28 e ss). Apesar disto, ao enumerar as funções da universidade, Gasset não ia muito além de Jaspers: transmissão da cultura; ensino das profissões; investigação científica e educação dos novos homens de ciência (Ortega y Gasset, 1982:41).

Esta (aparente?) perenidade de objectivos só foi abalada na década de sessenta, perante as pressões e as transformações a que foi então sujeita a universidade. Mesmo assim, ao

---

(1) Sobre a história das universidades, cfr. entre muitos Bayen (1978).

nível mais abstracto, a formulação dos objectivos manteve uma notável continuidade. Os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Apesar de a inflexão ser, em si mesma, significativa e de se ter dado no sentido do atrofimento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário e produtivista, foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstractos explodiu numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si. A explosão das funções foi, afinal, o correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber.

Em 1987, o relatório da OCDE sobre as universidades atribuía a estas dez funções principais: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de selecção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social (OCDE, 1987:16 e ss).

Uma tal multiplicidade de funções não pode deixar de levantar a questão da compatibilidade entre elas. Aliás, a um nível mais básico, a contradição será entre algumas destas funções (nomeadamente as que têm merecido mais atenção nos últimos anos) e a ideia da universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber. Pode, no entanto, argumentar-se que esta contradição, mesmo que hoje exacerbada, existiu sempre, dado o carácter utópico e ucrónico da ideia de universidade (Bienaymé, 1986:3). Já o mesmo se não pode dizer das contradições entre as diferentes funções que a universidade tem vindo a acumular nas últimas três décadas. Pela sua novidade e importância e pelas estratégias de ocultação e de compatibilização que suscitam, estas contradições constituem hoje o tema central da sociologia das universidades.

A função da investigação colide frequentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competi-

vidade da economia. No domínio do ensino, os objectivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudo da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação. O accionamento de mecanismos de selecção socialmente legitimados tende a colidir com a mobilidade social dos filhos e filhas das famílias operárias, tal como a formação de dirigentes nacionais pode colidir com a ênfase na prestação de serviços à comunidade local.

Qualquer destas contradições e quaisquer outras facilmente imagináveis criam pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades, enquanto instituições e organizações. Dado que não parece possível nas condições macro-sociais presentes superar estas contradições, o objectivo das reformas da universidade propostas um pouco por toda a parte nos últimos anos tem sido fundamentalmente o de manter as contradições sob controle através da gestão das tensões que elas provocam, recorrendo para isso a expedientes que noutro lugar designei por mecanismos de dispersão (Santos, 1982).

Esta gestão de tensões tem sido particularmente problemática em três domínios: a contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites, de que a universidade se tem vindo a ocupar desde a idade média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial (Moscati, 1983:22); a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e, finalmente, a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objectivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial.

Porque é de sua natureza não intervir ao nível das causas profundas das contradições, a gestão das tensões tende a ser sintomática e representa sempre a reprodução controlada de uma dada crise da universidade. A primeira contradição, entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, manifesta-se como crise de hegemonia. Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua inca-



pacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu défice funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objectivos. A segunda contradição, entre hierarquização e democratização, manifesta-se como crise de legitimidade. Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite. A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objectivos colectivamente assumidos. Finalmente, a terceira contradição, entre autonomia institucional e produtividade social, manifesta-se como crise institucional. Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes.

A gestão das tensões produzidas por esta tripla crise da universidade é tanto mais complexa quanto é certo que as contradições entre as funções manifestas da universidade «sofrem» a interferência das funções latentes da universidade. Esta distinção entre funções manifestas e funções latentes, com longa tradição na sociologia, é sobretudo útil para analisar relações inter-sistémicas, no caso, entre o sistema universitário e o sistema de ensino superior, ou entre este e o sistema educativo, ou ainda entre este e o sistema social global. Por exemplo, numa situação de estagnação económica, o défice de desempenho da função manifesta de formação da força de trabalho pode ser compensado, como de facto tem vindo a suceder, pela função latente de «parque de estacionamento». A universidade desempenha esta função ao acolher e ao deixar permanecer no seu seio por um período mais ou menos prolongado gente que não se arrisca a entrar no mercado de trabalho com credenciais de pouco valor e que se serve da universidade como compasso de espera entre conjunturas, usando-a produtivamente para acumular títulos e qualificações que fortaleçam num momento posterior a sua posição no mercado. Por outro lado, perante uma forte pressão social no sentido da expansão do sistema universitário, a universidade pode responder a essa pressão mediante o desempenho da função latente de «arrefecimento das aspirações dos filhos e filhas das classes populares», ou seja, reestruturando-se de modo a dissimular, sob a capa de uma falsa democratização, a continuação de um sistema selectivo, elitista.

A um nível mais geral, a sociologia tem vindo a mostrar como as aparentes contradições entre funções no seio do sistema educativo podem esconder articulações mais profundas entre este e os outros sub-sistemas sociais, articulações detectáveis nas distinções entre funções económicas e funções sociais, ou entre funções instrumentais e funções simbólicas. As dificuldades hoje comumente reconhecidas de planificar adequadamente o sistema educativo em função das necessidades previsíveis da mão-de-obra no mercado de trabalho dos próximos anos e, portanto, o deficiente desempenho das funções económicas e instrumentais da universidade não impedem esta, antes pelo contrário, de desempenhar adequadamente funções sociais e simbólicas, como, por exemplo, a função de inculcar nos estudantes valores positivos perante o trabalho e perante a organização económica e social de produção, regras de comportamento que facilitam a inserção social das trajetórias pessoais, formas de sociabilidade e redes de inter-conhecimento que acompanham os estudantes muito depois da universidade e muito para além do mercado de trabalho, interpretações da realidade que tornam consensuais os modelos dominantes de desenvolvimento e os sistemas sociais e políticos que os suportam.

Tanto Bourdieu e Passeron (1970) como Offe (1977) demonstraram que o sistema educativo funciona de modo a que a contradição entre o princípio da igualdade de oportunidades e da mobilidade social através da escola, por um lado, e a continuação, a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais, por outro, não seja socialmente visível, dessa forma contribuindo para perpetuar e legitimar uma ordem social estruturalmente incoerente, «obrigada» a desmentir na prática as premissas igualitárias em que se diz fundada. Daí que a análise das contradições e das crises de um dado sub-sistema, por exemplo, da universidade, deva ser sempre contextualizada no nível sistémico em que tem lugar. As contradições a um dado nível são congruências a um outro, a eclosão ou o agravamento das crises num dado sub-sistema pode ser compensada pela eliminação ou atenuação das crises noutro sistema. Talvez por isso a rigidez global do sistema social possa conviver sem problemas com as muitas turbulências sectoriais; talvez por isso a proliferação das crises raramente conduza à polarização cumulativa dos factores de crise; talvez por isso os mecanismos de dispersão das contradições passem tão facilmente por mecanismos de resolução das contradições.

Tanto a crise de hegemonia como a crise de legitimidade e a crise institucional eclodiram nos últimos vinte anos e continuam hoje em aberto. No entanto, são diferentes os tempos

históricos dos factores que as condicionam, tal como são diferentes as lógicas das acções que visam controlá-las. A crise de hegemonia é a mais ampla, porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite. É também aquela cujos factores condicionantes têm maior profundidade histórica. Se aceitarmos a divisão do desenvolvimento do capitalismo em três períodos — o período do capitalismo liberal (até finais do séc. XIX); o período do capitalismo organizado (de finais do séc. XIX até aos anos sessenta); e o período do capitalismo desorganizado (de finais dos anos sessenta até hoje) (Santos, 1988a) — os factores da crise de hegemonia configuram-se logo no primeiro período. De facto, a proclamação da ideia da universidade é de algum modo reactiva, surge no momento em que a sociedade liberal começa a exigir formas de conhecimento (nomeadamente conhecimentos técnicos) que a universidade tem dificuldade em incorporar. Na crise de legitimidade está em causa o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos e, portanto, a democraticidade da transmissão destes. Os factores desta crise configuram-se no período do capitalismo organizado por via das lutas pelos direitos sociais (entre os quais, o direito à educação) e económicos cujo êxito conduziu ao Estado-Providência. Finalmente, na crise institucional está em causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária. Os factores desta crise configuram-se no período do capitalismo desorganizado e decorrem, em geral, da crise do Estado-Providência.

Passarei agora a tratar com alguma extensão a crise de hegemonia, por ser a mais ampla e por estar, assim, presente nas demais. Por falta de espaço, far-se-á apenas uma breve referência à crise de legitimidade e à crise institucional.

A centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenómeno do séc. XIX, do período do capitalismo liberal, e o modelo de universidade que melhor o traduz é o modelo alemão, a universidade de Humboldt.

A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da actividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objectivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das élites.

Esta concepção de universidade, que já no período do capitalismo liberal estava em relativa dessintonia com as «exigências sociais» emergentes, entrou em crise no pós-

## **A crise de hegemonia**

-guerra e sobretudo a partir dos anos sessenta.<sup>(2)</sup> Esta concepção repousa numa série de pressupostos cuja vigência se tem vindo a mostrar cada vez mais problemática à medida que nos aproximamos dos nossos dias. Estes pressupostos podem formular-se nas seguintes dicotomias: alta cultura — cultura popular; educação — trabalho; teoria — prática.

#### Alta cultura — cultura popular

A dicotomia alta cultura — cultura popular constitui o núcleo central do ideário modernista. A alta cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura-popular é uma cultura-objecto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural, rapidamente convertidas em ciências universitárias. A centralidade da universidade advem-lhe de ser o centro da cultura-sujeito. A crise desta dicotomia no pós-guerra resulta da emergência da cultura de massas, uma nova forma cultural com uma distinta vocação para cultura-sujeito e assim disposta a questionar o monopólio até então detido pela alta cultura. A cultura de massas tem uma lógica de produção, de distribuição e de consumo completamente distinta e muito mais dinâmica da que é própria da cultura universitária, e os seus produtos vão apertando o cerco à alta cultura universitária, quer porque reciclam constantemente os produtos desta, quer porque concorrem com ela na formação do universo cultural dos estudantes. Incapaz de transformar esta nova forma cultural numa cultura-objecto, a universidade deixa de ser o produtor central de cultura-sujeito e nessa medida perde centralidade.

A gestão da tensão daqui decorrente foi obtida por diferentes mecanismos de dispersão ao longo dos últimos trinta anos. Os anos sessenta foram dominados pela tentativa de confrontar a cultura de massas no seu próprio terreno, massificando a própria alta cultura. Foi este, sem dúvida, um dos efeitos, nem sempre assumido, do processo de democratização da universidade. A explosão da população universitária, a alteração relativa da composição de classe do corpo estudantil e a ampliação dos quadros de docentes e investigadores possibilitaram a massificação da universidade e com ela a vertigem da distribuição (se não mesmo da produção) em massa da alta cultura universitária. No limite, admitiu-se que a escolarização universal acabaria por atenuar consideravelmente a dicotomia entre alta cultura e cultura de massas.

(2) A crise de hegemonia é, sem dúvida, a mais profunda das que a universidade atravessa. A ela se quererá provavelmente referir Eduardo Lourenço quando fala da crise da universidade que «ultrapassa o acidental e corrigível estado de universidade em crise» (1988:74).

Não foi, contudo, isto o que sucedeu. A massificação da universidade não atenuou a dicotomia, apenas a deslocou para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas. Tal como teve lugar, a democratização da universidade traduziu-se na diferenciação-hierarquização entre universidades e entre estas e outras instituições de ensino superior. A produção da alta cultura permaneceu em grande medida controlada pelas universidades mais prestigiadas, enquanto as universidades de massas se limitaram à distribuição da alta-cultura ou, quando a produziram, baixaram o nível de exigência e degradaram a qualidade. Este foi o preço que a universidade teve de pagar para tentar manter a sua centralidade na produção de cultura-sujeito. Nos anos setenta este preço começou a revelar-se demasiado alto. A atenuação da tensão entre alta cultura e cultura de massas provocara uma outra tensão que, não fora a *contradictio in adjecto*, se poderia designar entre alta cultura alta e alta cultura de massas. A denúncia insistentemente repetida da degradação da produção cultural na esmagadora maioria das universidades veio a dar origem, nos anos oitenta, à reafirmação do elitismo da alta cultura e à legitimação das políticas educativas destinadas a promovê-lo.

A última e mais dramática apologia do elitismo da alta cultura é, sem dúvida, o livro de Allan Bloom, *A Cultura Inculta* (1988) (\*), pelo que merece uma referência mais detalhada. Segundo Bloom, a universidade tal como hoje a conhecemos é um produto do projecto iluminista e este é um projecto elitista, um projecto que implica a liberdade «para os raros homens teóricos se ocuparem da investigação racional no pequeno número de disciplinas que tratam os primeiros princípios de todas as coisas» (1988:256). A universidade é, assim, uma instituição aristocrática destinada a «encorajar o uso não instrumental da razão por si própria, proporcionar uma atmosfera onde a superioridade moral e física do dominante não intimide a dúvida filosófica, preservar o tesouro dos grandes feitos, dos grandes homens e dos grandes pensamentos que se exige para alimentar essa dúvida» (1988:244). Nestas condições, a universidade não pode ser uma instituição democrática e convive mal com a democracia, sobretudo porque nesta «não há uma classe não democrática» (1988:245). É, pois, necessariamente uma instituição impopular que «deve resistir à tentação de querer fazer tudo pela sociedade» (1988:249). À luz desta concepção, os anos sessenta foram «um desastre»; liquidaram por completo o que

---

(\*) Utilizo a versão portuguesa porque é a mais acessível aos leitores e porque nos passos aqui seleccionados a tradução está mais ou menos correcta. Em geral, porém, a tradução é indecorosamente descuidada.

ainda restava da universidade: «não sei de nada de positivo que esse período nos tivesse trazido» (1988:312). Aliás, a devastação foi tão completa que «é difícil imaginar que haja quer os meios quer a energia dentro da universidade para constituir ou reconstituir a ideia de um ser humano culto e estabelecer de novo uma educação liberal» (1988:369). Não é aqui o lugar de proceder a uma apreciação global do manifesto bloomiano. Apenas desejo salientar que a divulgação e repercussão que ele tem tido é reveladora de um certo regresso aos anos cinquenta e à identificação, corrente neste período, da alta cultura com as humanidades e destas com grande tradição ocidental.

Deste modo, a dispersão da contradição entre alta cultura e cultura de massas, que nos anos sessenta fora tentada no terreno desta última, através da massificação da universidade, passa agora, nos anos oitenta, a ser tentada no terreno da alta cultura, através da consagração dos privilégios que a esta são devidos. Este novo mecanismo de dispersão aponta para um certo regresso à condição que dominou até aos anos cinquenta, mas tem agora um significado social e político muito distinto, porque, ao contrário de então, a afirmação da inevitabilidade do elitismo implica agora a liquidação das aspirações democráticas que acompanharam nos anos sessenta as políticas de massificação. Entre os anos sessenta e os anos oitenta são, pois, accionados dois mecanismos de dispersão de sinal contrário. Através de ambos a universidade procura manter a sua centralidade enquanto produtora de cultura-sujeito, num caso diluindo-se mas correndo o risco de des-caracterização, no outro, concentrando-se mas assumindo o risco do isolamento.

### Educação — trabalho

A hegemonia da universidade não é pensável fora da dicotomia educação-trabalho. Esta dicotomia começou por significar a existência de dois mundos com pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro. Esta dicotomia atravessou, com este significado, todo o primeiro período do desenvolvimento capitalista, o período do capitalismo liberal, mas já no final do período começou a transformar-se e a assumir um outro significado que se viria a tornar dominante no período do capitalismo organizado. A dicotomia passou então a significar a separação temporal de dois mundos inter-comunicáveis, a sequência

educação-trabalho. Esta transformação da relação entre os termos da dicotomia acarretou inevitavelmente a transformação interna de cada um dos termos. De algum modo, a dicotomia instalou-se no interior de cada um deles. Assim, a educação, que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. Por seu lado, o trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada. A educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado.

A resposta da universidade a esta transformação consistiu em tentar compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim compensar a perda de centralidade cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o reforço da centralidade na formação da força de trabalho especializada. Esta resposta, plenamente assumida nos anos sessenta, trouxe consigo, como já referi, a diferenciação interna do ensino superior e da própria universidade. Ao lado das universidades «tradicionais» surgiram ou desenvolveram-se outras instituições especificamente vocacionadas para a formação profissional, mantendo graus diversos de articulação com as universidades: Community and Junior Colleges nos EUA, Fachhochschule na Alemanha, Instituts Universitaires de Technologie na França, Polytechnics na Inglaterra. Por seu lado, as universidades, que entretanto se multiplicaram, passaram a conhecer novas formas de diferenciação e de estratificação: entre as faculdades profissionais tradicionais (Direito e Medicina), as novas ou ampliadas faculdades de especialização profissional (Engenharias, Ciências e Tecnologia, Economia, Administração) e as faculdades «culturais» (Letras e Ciências Sociais).

A diferenciação e a estratificação no interior do sistema universitário não deixou de perturbar a unidade do saber subjacente à «missão» e à forma institucional tradicional da universidade, mas garantiu, durante algum tempo, a centralidade desta num mundo tecnológico em mudança acelerada. No entanto, porque tal garantia assentava na dicotomia educação-trabalho, o questionamento desta no período do capitalismo desorganizado não poderia deixar de revelar a fragilidade desta estratégia de centralização.

O questionamento da dicotomia educação-trabalho processa-se hoje a dois níveis. Em primeiro lugar, a relação sequencial entre educação e trabalho pressupõe uma correspondência estável, entre a oferta de educação e a oferta de trabalho, entre titulação e ocupação. A estagnação dos anos setenta e as saídas que se têm vindo a procurar para ela (tais como as novas formas de industrialização, o terciário de ponta, a indústria do conhecimento e da informação) têm, no seu conjunto, mostrado a crescente inviabilidade de tal correspondência estável. A duração do ciclo de formação universitária de um dado perfil profissional é cada vez maior que a do ciclo de consumo produtivo deste. Esta descoincidência é agravada pela rigidez institucional da universidade e pela consequente dificuldade em captar em devido tempo os sinais do mercado de trabalho e de agir em conformidade. Daí que a universidade seja constantemente confrontada, ora com a produção de excesso, ora com a produção deficiente de perfis profissionais, sem que as solicitações de profissionalização tenham o mínimo de estabilidade que permita esboçar uma resposta. Quando esta é tentada, o mais provável é que não atinja os seus objectivos ou até atinja os objectivos contrários.

Mas a dicotomia educação-trabalho é hoje questionada a um nível mais profundo, o questionamento da própria sequência educação-trabalho. Em primeiro lugar, a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste. A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintomas as exigências da educação permanente, da reciclagem, da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores-estudantes entre a população estudantil. Em segundo lugar, a própria concepção de trabalho tem vindo a alterar-se no sentido de tornar mais ténue a ligação entre trabalho e emprego, fazendo com que o investimento na formação deixe de ter sentido enquanto investimento num dado emprego. Acresce ainda que a miragem «pós-industrial» acena com ganhos de produtividade que farão diminuir significativamente o tempo de trabalho produtivo e, com isso, a centralidade do trabalho na vida das pessoas. Sendo certo que os conhecimentos adequados à formação de produtores não se adequam à formação de consumidores — num caso são necessários conhecimentos específicos, no outro são necessários conhecimentos gerais —, a tendência para privilegiar a formação de consumidores acabará por se repercutir no núcleo curricular.

Mas o questionamento da dicotomia educação-trabalho tem ainda duas implicações, de algum modo contraditórias,



para a posição da universidade no mercado do trabalho. Por um lado, é hoje evidente que a universidade não consegue manter sob o seu controle a educação profissional. A seu lado, multiplicam-se instituições de menores dimensões, maior flexibilidade e maior proximidade ao espaço da produção com oferta maleável de formação profissional cada vez mais volátil. Aliás, o próprio espaço da produção transforma-se por vezes numa «comunidade educativa» onde as necessidades de formação, sempre em mutação, são satisfeitas no interior do processo produtivo. Por outro lado, e em aparente contradição com isto, a mutação constante dos perfis profissionais tem vindo a recuperar o valor da educação geral e mesmo da formação cultural de tipo humanista. Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipa, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo.

Verifica-se, assim, um certo regresso ao generalismo, ainda que agora concebido, não como saber universalista e desinteressado próprio das elites, mas antes como formação não-profissional para um desempenho pluriprofissionalizado. O relatório da OCDE sobre a universidade, a que já fiz referência, privilegia «a preparação ampla para uma grande variedade de condições subsequentes imprevisíveis» em detrimento de «um treinamento específico para uma tarefa que daqui a cinco ou dez ou vinte anos pode já não existir» (OCDE, 1987:12). E a propósito cita os resultados de um inquérito recente a empresários ingleses sobre as suas expectativas a respeito da formação universitária. Sem surpresa, o inquérito revela que se espera que a universidade seleccione os jovens mais capazes e lhes forneça alguns conhecimentos específicos. Mas, curiosamente, espera-se acima de tudo que a universidade os submeta a experiências pedagógicas que, independentemente do curso escolhido, criem flexibilidade, promovam o desenvolvimento pessoal e agucem a motivação individual (OCDE, 1987:66).

Colocada perante transformações que não controla e pressionada por exigências contraditórias, a universidade procura gerir a sua posição ameaçada através de uma contabilidade de ganhos e perdas de desempenho funcional. Confrontada com as antinomias da formação profissional a que,

sob pressão social, pretendeu vincular a sua hegemonia, não deixa de manter em segunda linha, e ainda que marginalizada, a educação humanística, pronta a ser reactivada no momento em que, for nesse sentido a pressão social dominante. A permanência e estabilidade da universidade são, para isso, um recurso inestimável e mesmo a rigidez institucional de que frequentemente é criticada funcionará por vezes a favor, se não da sua centralidade, pelo menos da sua sobrevivência. Mas a contradição de base permanece e não deixará de se manifestar em novas tensões. É que uma coisa é a reivindicação da hegemonia por via da autonomia funcional (o desempenho de uma função que lhe é própria e que, por isso, lhe é atribuída em exclusivo) e outra, a reivindicação da hegemonia por via da dependência funcional (a tentativa de manter a exclusividade por via da incorporação das funções em dado momento importantes). Esta diferença está particularmente bem documentada na dicotomia que se segue.

#### Teoria — prática

Desde o séc. XIX a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção de conhecimento científico. Não admira, pois, que a sua reputação seja tradicionalmente medida pela sua produtividade no domínio da investigação. É possível que alguns tipos de universidades conquistem reputação apesar de predominantemente dedicadas ao ensino, como, por exemplo, alguns *Liberal Arts Colleges* americanos ou as *Grandes Écoles* francesas, mas são excepções que confirmam a regra. A busca desinteressada da verdade, a escolha autónoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna. São a justificação última da autonomia e da especificidade institucional da universidade. Subjazem à regras e aos critérios de contratação e de promoção na carreira, tanto dos investigadores, o que não surpreenderia, como dos docentes. De facto, os docentes são sempre considerados investigadores-docentes. Se é verdade que o objectivo da formação profissional, apesar de toda a atenção que tem merecido desde a década de sessenta, não conseguiu eliminar o objectivo educacional geral da universidade, não é menos verdade que este, apesar de inerente à ideia da universidade, não conseguiu nunca suplantá-lo o objectivo primordial da investigação. Aliás, a investigação foi sempre considerada o fundamento e a justificação da educação de «nível universitário» e a «atmosfera de investigação», o contexto ideal para o florescimento dos valores morais essenciais à formação

do carácter.<sup>(3)</sup> A marca ideológica do desinteresse e da autonomia na busca da verdade fez com que o prestígio se concentrasse na investigação pura, fundamental ou básica e que incluísse nesta as humanidades e as ciências sociais. Daí a dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira.

Qualquer que tenha sido a sua tradução real no período do capitalismo liberal e na primeira fase do período do capitalismo organizado, esta ideologia universitária entrou em crise no pós-guerra e nos anos sessenta viu-se confrontada com a reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas económicos e sociais prementes. Foi assim posta em questão a dicotomia entre a teoria e a prática, e as tensões daí decorrentes têm vindo a ser geridas com recurso a diferentes mecanismos de dispersão.

A vertente principal do apelo à prática foram as exigências do desenvolvimento tecnológico, da crescente transformação da ciência em força produtiva, da competitividade internacional das economias feita de ganhos de produtividade cientificamente fundados. As mesmas condições que, no domínio da educação, reclamaram mais formação profissional reclamaram, no domínio da investigação, o privilegiamento da investigação aplicada. Mas o apelo à prática teve uma outra vertente, mais social-política, que se traduziu na crítica do isolamento da universidade, da torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de sobre eles ter acumulado conhecimentos sofisticados e certamente utilizáveis na sua resolução.

Posta perante a questão da sua relevância económica, social e política, a universidade procurou mais uma vez usar expedientes que salvaguardassem a sua centralidade sem, no entanto, comprometer a sua identidade funcional e institucional tradicional. E mais uma vez os resultados ficaram aquém das promessas, mas não tanto que tenham feito perigar, pelo menos até agora, a permanência da universidade. Neste caso, a razão talvez resida no facto de os apelos à prática decorrerem de interesses muito distintos e até antagónicos, sustentados por grupos ou classes sociais com desigual poder social, e de a universidade, sem deixar de privilegiar os interesses e os grupos sociais dominantes, ter procurado dar alguma resposta (mesmo que apenas cosmética) aos interesses e aos grupos sociais dominados. Convocada em direcções

<sup>(3)</sup> Não é por acaso que na classificação (hierarquização) das universidades americanas elaborada pela Carnegie Foundation as universidades mais prestigiadas são incluídas no grupo «Research Universities I».

opostas, a universidade pôde tomar cada uma delas sem mudar de lugar.

À luz disto, deve ter-se presente que, ao contrário do que fazem crer os mais recentes relatórios oficiais, nacionais e internacionais, a questão da relevância económica, social e política da universidade, tal como foi levantada a partir dos anos sessenta, incluiu vertentes muito diversas e discrepantes. O amalgamento destas em palavras de ordem abstractas, como, por exemplo, o apelo à «inserção da universidade na comunidade», facilitou todos os reducionismos, e a verdade é que esta palavra de ordem significa, nos relatórios de hoje, pouco mais que as relações entre a universidade e a indústria ou entre a universidade e a economia. Ao contrário, procurei distinguir no que se segue entre o papel da universidade no acréscimo de produtividade industrial e o papel da universidade na valorização social e cultural da comunidade envolvente.

#### A universidade e a produtividade

A interpelação da universidade no sentido de participar activamente no desenvolvimento tecnológico dos sistemas produtivos nacionais tem vindo a ser formulada com cada vez maior insistência e traduz-se em duas problemáticas principais: a da natureza da investigação básica e a das virtualidades e limites da investigação aplicada nas universidades.

A natureza da investigação básica tornou-se problemática nos últimos trinta anos, quer porque os seus custos aumentaram exponencialmente, quer porque a conversão progressiva da ciência em força produtiva acabou por pôr em causa a própria validade da distinção entre investigação básica e aplicada. A questão dos custos agravou-se nos anos setenta com a crise financeira do Estado e com a multiplicação dos centros universitários de investigação resultante da explosão universitária da década anterior. Em consequência, a centralidade e, nalguns países, a exclusividade da universidade na investigação básica, que fora até então pensada como solução e contabilizada como benefício, passou a ser pensada como problema e contabilizada como custo. As manifestações desta inversão foram várias. Em primeiro lugar, as grandes empresas multinacionais, transformadas em agentes económicos privilegiados da nova ordem económica internacional, criaram os seus próprios centros de investigação básica e aplicada e a excelência dos seus resultados pode rivalizar com os dos centros universitários. Em segundo lugar, o próprio Estado criou centros de investigação não universitários, dotados de

maior flexibilidade e isentos dos «vícios da universidade», especializados em áreas de ponta (novos materiais, biotecnologia, inteligência artificial, robótica, energia) e disponíveis para articulações de diferentes tipos e graus com os centros universitários. Em terceiro lugar, o Estado procurou seleccionar as universidades e os centros de investigação com maior capacidade de investigação e concentrar neles os recursos financeiros disponíveis.

Enquanto os dois primeiros tipos de medidas afectaram a centralidade da universidade a partir de fora, o último tipo afectou-a a partir de dentro. Tal como já sucedera no contexto das dicotomias alta cultura — cultura de massas e educação — trabalho, produziu-se a diferenciação e estratificação entre universidades. Neste caso, o processo foi facilitado pela convicção de que a expansão da universidade nos anos sessenta relaxara os critérios de contratação e de promoção, fazendo entrar para o corpo docente pessoas abaixo do nível de excelência e sem motivação para a investigação. Este processo está de resto em curso, e as propostas vão no sentido de concentrar a maioria dos recursos nalgumas universidades, financiando nas restantes as tarefas de síntese e de disseminação do conhecimento e os programas de actualização dos docentes. (4) A execução de tais propostas está, no entanto, a debater-se com múltiplas dificuldades e resistências. É que, apesar de apenas uma fracção dos docentes de uma fracção das universidades fazer efectivamente investigação e contribuir para o avanço do conhecimento, a verdade é que o universo simbólico da vida universitária continua povoado pela prioridade da investigação e a definição do prestígio, tanto institucional, como pessoal, continua vinculada à realidade ou à ficção verosímil da *performance* científica. A concentração dos recursos para a investigação cria nas instituições excluídas uma marginalização muito mais ampla que a que decorre do fecho de centros de investigação, com repercussões dificilmente previsíveis tanto no corpo docente como no corpo discente.

A política de concentração de recursos tem vindo a ser complementada por uma outra, a do incitamento à procura de recursos externos, não estatais. Esta última implica uma pressão no sentido do privilegiamento da investigação aplicada e é responsável pela grande actualidade da questão das relações entre a universidade e a indústria. Os factores macro-económicos determinantes deste processo são a relativa estagnação económica dos países centrais no início da

(4) Por exemplo, no Canadá 26 das 71 universidades absorvem 90% dos fundos disponíveis para a investigação (OCDE, 1987:31).

década de setenta, com prolongamentos até ao presente, e a convicção, hoje generalizada, de que tal estagnação se ficou a dever menos aos choques do petróleo do que ao declínio absoluto e relativo da produtividade da indústria (OCDE, 1984:11), declínio esse que, também consensualmente, é atribuído à desaceleração da inovação tecnológica. Este fenómeno é particularmente evidente nos EUA onde, no início da década de oitenta, a indústria gastava em investigação e desenvolvimento uma percentagem dos seus lucros inferior à que gastava em meados da década de sessenta e o investimento incidia mais em transformações parcelares dos produtos existentes do que em inovações estruturais (Bok, 1982:137).

O consenso sobre a relação entre declínio da produtividade e desaceleração da mudança tecnológica coloca no centro da saída da crise a questão da velocidade e eficiência com que se pode traduzir o conhecimento científico em produtos e processos úteis e, consequentemente, no centro da questão, a universidade e a investigação científica que nela tem lugar. Sendo certo que a universidade sempre se pensou vocacionada para a investigação básica e organizada em função das exigências desta, não será difícil imaginar a turbulência simbólica e institucional produzida pelo incitamento cada vez mais insistente à investigação aplicada e pelas medidas em que se vai traduzindo. Expressão disso é o facto de a discussão sobre este tema estar a incidir primordialmente na análise dos custos e dos benefícios para a universidade decorrentes de uma ligação mais intensa à indústria. É sintomático também que os benefícios mais convictamente reconhecidos sejam os financeiros, quer os que decorrem directamente dos projectos de investigação financiados pela indústria, quer os que indirectamente podem resultar do aumento da competitividade internacional da economia (mais fundos estatais e não estatais disponíveis para a universidade).

Pelo contrário, os custos e os riscos são muitos e variados. Em primeiro lugar, o risco de alteração degenerativa das prioridades científicas. Até agora, os investigadores universitários imaginaram-se a decidir os temas de investigação em função do seu interesse intrínseco, do desafio que colocam às teorias consagradas, das promissoras descobertas que sugerem. O privilegiamento da investigação aplicada pode perturbar estes critérios de prioridade e, tendencialmente, substituí-los por outros: relevância económica e perspectivas de lucros dos temas de investigação; virtualidade destes para criarem novos produtos e processos; probabilidade de serem financiados por empresas sediadas na região da universidade. Se as empresas se permitirem impor a investigação de temas intrinsecamente pouco importantes mas economicamente

muito relevantes, o resultado será provavelmente o de investigadores capazes serem «desviados» para a investigação de rotina empreendida apenas em razão da sua rentabilidade.

Este risco está relacionado com um outro, o do pacto fáustico. Os investigadores que aceitam ou promovem o financiamento industrial das suas investigações podem ficar na dependência da empresa financiadora. As remunerações vultuosas que recebem e os melhores equipamentos e outras infraestruturas de investigação de que passam a dispor são obtidos à custa da perda de autonomia, de conflitos constantes entre as pressões do curto prazo da empresa e as perspectivas de longo prazo próprias dos critérios científicos de investigação e de inevitáveis cedências na avaliação da maturidade, representatividade ou fiabilidade dos resultados.

O imaginário universitário é dominado pela ideia de que os avanços de conhecimento científico são propriedade da comunidade científica, ainda que a sua autoria possa ser individualizada. A discussão livre dos procedimentos e etapas da investigação e a publicidade dos resultados são considerados imprescindíveis para sustentar o dinamismo e a competitividade da comunidade científica. A «comunidade» industrial tem outra concepção de dinamismo, assente nas perspectivas de lucro, e outra concepção de competitividade, assente nos ganhos de produtividade. Se as suas concepções se sobrepujarem às da comunidade científica, teremos, em vez da publicidade dos resultados, o secretismo, em vez da discussão enriquecedora, o mutismo sobre tudo o que é verdadeiramente importante no trabalho em curso, em vez da livre circulação, as patentes. As investigações mais interessantes e os dados mais importantes serão mantidos em segredo para não destruir as vantagens competitivas da empresa financiadora e os resultados só serão revelados quando forem patenteáveis. Os sinais de uma tal «perversão» têm vindo a acumular-se e a perturbação que estão a causar em alguns sectores da comunidade científica está já presente e, até com insistência, nos relatórios oficiais (OCDE, 1984; OCDE, 1987:58 e ss).

Uma lógica de investigação e de divulgação dominada pelas patentes acarreta um outro risco, o das vantagens «desleais» conferidas às empresas financiadoras decorrentes do acesso privilegiado à informação para além do que respeita estritamente ao projecto de investigação financiado. Este risco converte-se por vezes num tema de discussão pública como, por exemplo, no caso do contrato no valor de 23 milhões de dólares entre a empresa Monsanto e a Faculdade de Medicina de Harvard. Trata-se de uma questão complexa que obriga a distinguir (com que critérios, é o que se discute) entre vantagens merecidas em função do esforço de financiamento e

vantagens não merecidas. Uma das suas repercussões tem lugar na política de licenciamento de patentes quando estes pertencem à universidade (licenciamento em regime de exclusividade ou em regime de não exclusividade?).

Embora a gravidade de muitos destes riscos só seja avaliável a longo prazo, a discussão a seu respeito tende a ser feita em função dos impactos imediatos. E estes são sobretudo visíveis a dois níveis. Ao nível do corpo docente, pela acentuação das diferenças de salários entre os docentes cujos temas de investigação são economicamente exploráveis e os restantes docentes, diferenças que se repercutem nos investigadores e docentes mais jovens quando têm de optar entre vários objectos possíveis de investigação. A esta diferenciação corresponde um alargamento, que alguns consideram perigoso, do que se deve entender por «actividade aceitável ou legítima» de um investigador universitário (predominância do trabalho de consultoria de empresas; formação e gestão de empresas, etc.) (OCDE, 1987:60). A «distorção comercial» acaba por transformar-se numa «distorção institucional». <sup>(5)</sup> O segundo nível diz respeito ao declínio das humanidades e das ciências sociais, áreas de menor comerciabilidade, tradicionalmente prestigiadas, com grande expansão nos anos sessenta e que agora correm o risco de marginalização, apesar de reclamadas pelo novo generalismo a que acima fiz referência.

A preocupação com os impactos imediatos tem vindo a impedir uma reflexão mais cuidada sobre as consequências a médio e a longo prazo. Por outro lado, tem contribuído para ocultar o facto de que a situação emergente não significa uma alteração de qualidade, mas tão só de grau em relação à situação anterior. Os valores da ética científica — o comunismo, o desinteresse, o universalismo, o cepticismo organizado, para usar o elenco de Merton (Merton, 1968:604 e ss; Santos, 1978) — são parte integrante do universo simbólico universitário e são importantes enquanto tal, mas a prática universitária esteve sempre mais ou menos longe de os respeitar. As relações com a indústria começaram já no séc. XIX e, com a indústria da guerra, durante a primeira guerra mundial; as lutas de prestígio e de prioridade entre departamentos e entre centros de investigação vem de há muito; a cobiça dos prémios (Nobel e outros) é há muito responsável pelo secretismo e pelo «individualismo possessivo»; os critérios de avaliação e as exigências burocráticas das instituições estatais e

---

<sup>(5)</sup> Os perigos decorrentes desta distorção são hoje evidentes e aparecem com cada vez mais insistência em publicações de organismos internacionais que ainda há pouco viam sobretudo benefícios na ligação universidade-indústria. Cfr., por último, OCDE (1988).



não estatais de financiamento sempre obrigaram a «distorções» variadas na avaliação e na apresentação dos resultados, e esses mesmos financiamentos, através dos seus critérios de prioridade dos temas a investigar, sempre estabeleceram diferenças entre áreas e entre remunerações dos docentes. Estamos, pois, perante uma alteração de grau, que, de resto, não é por isso menos significativa.

Como se verá melhor adiante ao analisar a crise institucional, o modo como tem vindo a ser discutida esta questão é revelador de uma estratégia de dispersão das contradições por parte da universidade. Fragilizada por uma crise financeira e incapaz, por isso, de resistir ao impacto da luta pela produtividade ou de definir soberanamente os termos desta luta, a universidade procura adaptar-se criativamente às novas condições, tentando maximizar os benefícios financeiros e exorcizando os riscos através de um apelo ao «equilíbrio de funções» e à prevenção contra a «sobrecarga funcional» (OCDE, 1984:12).

31

#### A universidade e a comunidade

Como referi atrás, para além da vertente economicista e produtivista, o apelo à prática teve, a partir dos anos sessenta, uma outra vertente, de orientação social e política, que consistiu na invocação da «responsabilidade social da universidade» perante os problemas do mundo contemporâneo, uma responsabilidade raramente assumida no passado, apesar da premência crescente desses problemas e apesar de a universidade ter acumulado sobre eles conhecimentos preciosos. Esta vertente teve, assim, um cunho marcadamente crítico. A universidade foi criticada, quer por raramente ter cuidado de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor de soluções dos problemas sociais, quer por não ter sabido ou querido pôr a sua autonomia institucional e a sua tradição de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada ao serviço dos grupos sociais dominados e seus interesses.

A reivindicação da responsabilidade social da universidade assumiu tonalidades distintas. Se para alguns se tratava de criticar o isolamento da universidade e de a pôr ao serviço da sociedade em geral, para outros tratava-se de denunciar que o isolamento fora tão só aparente e que o envolvimento que ele ocultara, em favor dos interesses e das classes dominantes, era social e politicamente condenável. Por outro lado, se para alguns a universidade devia comprometer-se com os problemas mundiais em geral e onde quer que ocorressem (a fome no terceiro mundo, o desastre ecológico, o armamen-

tismo, o apartheid, etc.), para outros, o compromisso era com os problemas nacionais (a criminalidade, o desemprego, a degradação das cidades, o problema da habitação, etc.) ou mesmo com os problemas regionais ou locais da comunidade imediatamente envolvente (a deficiente assistência jurídica e assistência médica, a falta de técnicos de planeamento regional e urbano, a necessidade de educação de adultos, de programas de cultura geral e de formação profissional, etc.).

O movimento estudantil dos anos sessenta foi, sem dúvida, o porta-voz das reivindicações mais radicais no sentido da intervenção social da universidade. Entre estas reivindicações e as reivindicações dos conservadores e tradicionalistas, que recusavam, por corruptor do ideário universitário, qualquer tipo de intervencionismo, foi emergindo ao longo da década um tipo de intervencionismo moderado, reformista, que teve a sua melhor formulação na ideia da *multiversidade* americana teorizada por Clark Kerr a partir de 1963 (1982). Ancorada numa longa tradição que remonta às «land-grant universities», a multiversidade é, muito sucintamente, uma universidade funcionalizada, disponível para o desempenho de serviços públicos e a satisfação de necessidades sociais conforme as solicitações das agências financiadoras, estatais e não estatais. Trata-se de uma «instituição no centro dos acontecimentos» (Kerr, 1982:42) e estes tanto podem ser a colaboração com as forças armadas e a CIA, a ligação à indústria ou às associações de agricultores, como a assistência técnica aos países do terceiro mundo, o apoio às escolas das zonas urbanas degradadas, a organização de «clínicas de vizinhança» para as classes populares, a assistência jurídica e judiciária aos pobres.

A ideia e a prática da multiversidade foi sujeita a um fogo cruzado. Os tradicionalistas fizeram duas críticas principais. A primeira era que o intervencionismo sujeitaria a universidade a pressões e tentações descaracterizadoras: muitos dos programas de extensão não estariam baseados em conhecimentos sólidos; os professores envolvidos em actividades de consultoria e de extensão dedicariam menos tempo ao ensino e à investigação e, com o decorrer do tempo, perderiam a lealdade à universidade e aos seus verdadeiros objectivos; os programas socialmente relevantes expandir-se-iam à custa do definhamento dos departamentos de filosofia, de cultura clássica ou de história medieval. A segunda crítica era que o crescimento precipitado da universidade conduziria à ampliação desmesurada dos serviços administrativos e à criação de burocracias poderosas, asfixiadoras da iniciativa e da liberdade dos docentes. Em suma, do ponto de vista conservador, a vocação da universidade seria o investimento intelectual de

longo prazo, a investigação básica, científica e humanística, uma vocação por natureza isolacionista e elitista.

Mas a multiversidade foi também atacada pelo movimento estudantil e em geral pela esquerda intelectual (Wallerstein e Starr, 1971). A crítica fundamental foi que a universidade, com a sua total disponibilidade para ser funcionalizada e financiada, acabava por se tornar dependente dos interesses e grupos sociais com capacidade de financiamento, ou seja, da classe dominante, do *establishment*. Recusando-se a estabelecer as suas prioridades sociais e a propor definições alternativas para os problemas e as necessidades sociais seleccionados pelo governo e outras instituições, a universidade capitulava à subserviência e à passividade, ainda que sob a capa de frenético activismo. Num notável texto de reflexão escrito no meio da turbulência estudantil, Wallerstein afirmava que «a questão não está em decidir se a universidade deve ou não deve ser politizada mas sim em decidir sobre a política preferida. E as preferências variam.» (Wallerstein, 1969:29).

A crítica conservadora passou a ouvir-se com mais insistência nos anos setenta e nos anos oitenta. Um bom exemplo é o debate actual sobre as teses de Alan Bloom, já analisadas. Muitos dos programas orientados para a minoração dos problemas sociais das classes desprivilegiadas e das minorias sexuais, étnicas e racionais foram cancelados. Outros, mais vinculados ao *establishment* (sobretudo militar), que tinham sido cancelados nos anos sessenta sob pressão da crítica estudantil, voltavam a ser activados. Em muitas universidades, a responsabilidade social da universidade foi sendo reduzida às ligações com a indústria. No entanto, no caso americano, a tradição de reformismo universitário e a especificidade das relações jurídicas (sobretudo fiscais) e institucionais das universidades com as cidades e as comunidades onde estão instaladas fez com que a ideia da multiversidade mantivesse o seu apelo ideológico e se continuasse a traduzir em programas de orientação social, sobretudo de âmbito comunitário. Das iniciativas exaltantes dos anos sessenta — escritórios de advocacia gratuita e clínicas médicas e dentárias instalados no *ghetto* por iniciativa das faculdades de direito e de medicina, respectivamente; programas de investigação e de consultoria sobre problemas urbanos organizados de colaboração entre os departamentos de sociologia e de urbanismo, por um lado, e as agências administrativas locais, por outro; acções de educação contínua e de educação de adultos a cargo dos departamentos de educação; abertura das bibliotecas universitárias à população; múltiplas iniciativas do tipo «universidade aberta»; etc. etc. — algumas sobreviveram até aos nossos dias e outras têm-se mesmo expandido. Por exemplo, em muitas

faculdades de direito, os serviços de assistência jurídica e judiciária gratuita, que eram extracurriculares nos anos sessenta, foram integrados no plano de estudos enquanto forma de «educação clínica», isto é, de trabalho prático de estudantes sob a orientação dos professores. Têm-se também mantido alguns dos programas de apoio técnico à renovação urbana, sobretudo das zonas degradadas, tal como os programas para grupos especialmente carenciados (crianças abandonadas, velhos, cegos, deficientes) e os programas de reciclagem (a *midcareer education*) para quadros médios e superiores da administração pública e privada.

A teorização hoje dominante dos programas de extensão é reveladora dos limites da abertura da universidade à comunidade e dos objectivos que lhe subjazem. Em primeiro lugar, a abertura desempenha um importante papel de relações públicas em comunidades com longo rol de queixas e ressentimentos contra a universidade, desde as isenções fiscais, ao expansionismo das infraestruturas em detrimento de outras actividades locais e ao desassossego provocado pela boémia estudantil. Em segundo lugar, considera-se que os serviços de extensão comunitária devem ter uma forte componente técnica de modo a evitar que a universidade se substitua ilegítimamente a outras instituições ou se descaracterize no desempenho das funções. Por último, devem ser privilegiados os programas que envolvem poucos recursos (sobretudo humanos) e que visam ajudar um dado grupo local sem antagonizar outros. Esta última orientação revela bem em que medida a universidade pretende controlar o seu envolvimento comunitário e exercê-lo de modo a manter um distanciamento calculado perante conflitos sociais. Incapaz de se isolar completamente das pressões que lhe são feitas, a universidade procura geri-las de modo a reproduzir, em condições sempre novas, a sua centralidade simbólica e prática sem comprometer demasiado a sua estabilidade institucional.

Na Europa, tanto o modelo alemão da universidade, como o modelo inglês, como ainda as diferentes combinações entre eles, criaram uma ideia de universidade que, à partida, oferece a esta melhores condições para manter-se resguardada das pressões sociais e para fazer desse isolamento a razão de ser da sua centralidade. Em última análise, esse ideia consiste em fazer esgotar as responsabilidades sociais da universidade na investigação e no ensino. Mostrei atrás que o isolamento obtido por esta via será sempre muito relativo, pois que o questionamento, recorrente nas últimas décadas, sobre o que se deve investigar (investigação básica ou aplicada) ou sobre o que se deve ensinar (cultura geral ou formação profissional) tem vindo a ser accionado por pressões sociais a que a uni-

versidade de uma ou de outra forma vai dando resposta. Deve, no entanto, salientar-se a eficácia selectiva desta ideia europeia de universidade. Se é certo que ela contribuiu para resguardar relativamente a universidade (sobretudo no continente europeu) das reivindicações mais radicais dos anos sessenta no sentido do envolvimento da universidade no equacionamento ou mesmo na solução dos problemas mundiais, nacionais ou locais, não impediu que as universidades, a braços com uma grave crise financeira, se lançassem na luta pela produtividade e na abertura à «comunidade» industrial. E de tal modo que hoje a responsabilidade social da universidade está virtualmente reduzida aos termos da sua cooperação com a indústria.

35

No entanto, a concepção mais ampla de responsabilidade social, de participação na valorização das comunidades e de intervenção reformista nos problemas sociais continua vigente no imaginário simbólico de muitas universidades e de muitos universitários e tende a reforçar-se em períodos históricos de transição ou de aprofundamento democráticos. Na América Latina, por exemplo, tem vindo a concretizar-se de forma inovadora em países em processo de transição democrática. Entre outros exemplos possíveis, o mais importante é talvez o da universidade de Brasília, sob o reitorado de Cristovam Buarque, acima de tudo pelo modo como procura articular a tradição elitista da universidade com o aprofundamento do seu compromisso social. Num notável texto programático intitulado *Uma Ideia de Universidade*, Buarque afirma que «a política da universidade deve combinar o máximo de qualidade académica com o máximo de compromisso social... O que caracterizará o produto, portanto, é a sua qualidade, sua condição de elite, mas o que caracterizará o seu uso é o seu compromisso amplo — a sua condição antielitista» (1986:22). Com base nestas premissas é formulada uma política de extensão muito avançada: «considera-se que o conhecimento científico tecnológico e artístico gerado na Universidade e Institutos de pesquisa não são únicos. Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade ao longo de gerações que, por não serem caracterizadas como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional. Essas práticas estão sendo recuperadas à luz de uma actividade orgânica com a maioria da população» (Buarque, 1986:63). Do ambicioso Programa Permanente de Participação Colectiva elaborado pelo Decanato de Extensão, destaco o projecto Ceilândia já em curso, constituído por dois sub-projectos: «o sub-projecto de história popular que visa resgatar a luta dos moradores da área pelos lotes residenciais, conteúdo que será incorporado ao sistema

escolar como material básico de ensino no local; e o sub-projecto de saúde popular, baseado no trabalho com plantas medicinais, com a implantação de hortas medicinais e farmácia verde e com grande participação de raizeiros, benzedoras, curandeiros, profissionais de saúde, estudantes, agrónomos, etc». De salientar ainda o projecto do Direito Achado na Rua, que visa recolher e valorizar todos os direitos comunitários, locais, populares, e de os mobilizar em favor das lutas das classes populares, confrontadas, tanto no meio rural, como no meio urbano, com um direito oficial hostil ou ineficaz.

O espaço concedido a esta proposta da Universidade de Brasília tem por objectivo mostrar a extrema ductilidade do apelo à prática e da concepção de responsabilidade social da universidade em que se traduziu. Em plena década de oitenta, a mesma concepção pode, em áreas diferentes do globo e em condições sociais e políticas distintas, circunscrever-se à cooperação com a indústria ou, pelo contrário, abranger um amplo programa de reforma social. Tal ductilidade, servida pela estabilidade e pela especificidade institucional da universidade, torna possível que esta continue a reclamar uma centralidade social que a cada momento vê escapar-se-lhe mas que, a cada momento, procura recuperar com recurso a diferentes mecanismos de dispersão, um imenso arsenal de estratégias de ampliação e de retracção, de inovação ou de regressão, de abertura e de fechamento, que estão inscritas na sua longa memória institucional.

Dado o modo como se reproduzem as contradições e as tensões nas dicotomias alta cultura — cultura popular, educação — trabalho, teoria — prática, em processos sociais cada vez mais complexos e acelerados, a universidade não pode deixar de perder a centralidade, quer porque a seu lado vão surgindo outras instituições que lhe disputam com sucesso algumas das funções, quer porque, pressionada pela «sobrecarga funcional», ela é obrigada a diferenciar-se internamente com o risco permanente de descaracterização. Daí, a crise de hegemonia que tenho vindo a analisar. Os recursos de que a universidade dispõe são inadequados para resolver a crise, uma vez que os parâmetros desta transcendem em muito o âmbito universitário, mas têm sido até agora suficientes para impedir que a crise se aprofunde descontroladamente.

Como resulta da análise precedente, a crise de hegemonia é a mais ampla de todas as crises que a universidade atravessa, e de tal modo que está presente nas restantes. Por esta razão, e também por falta de espaço, limito-me, a seguir, a uma breve referência à crise de legitimidade e à crise institucional.

## A crise de legitimidade

Enquanto não foi posta em causa, a hegemonia da universidade constituiu fundamento bastante da legitimidade da universidade e, portanto, da aceitação consensual da sua existência institucional. No entanto, os factores que conduziram à crise de hegemonia no pós-guerra e que foram referidos na secção anterior só parcialmente explicam a crise de legitimidade tal como ela se veio a configurar, e é por isso que se devem distinguir as duas crises, apesar de a crise de hegemonia estar presente na crise de legitimidade.

Na sociedade moderna o carácter consensual de uma dada condição social tende a ser medido pelo seu conteúdo democrático; o consenso a seu respeito será tanto maior quanto maior for a sua consonância com os princípios filosófico-políticos que regem a sociedade democrática. Há-de ser este também o critério de legitimidade da universidade moderna. E à luz dele não admiraria que a legitimidade da universidade fosse, à partida, bastante precária. A universidade moderna propunha-se produzir um conhecimento superior, elitista, para o ministrar a uma pequena minoria, igualmente superior e elitista, de jovens, num contexto institucional classista (a universidade é uma sociedade de classes) pontificando do alto do seu isolamento sobre a sociedade. Apesar disto, a legitimidade da universidade não foi seriamente questionada durante o período do capitalismo liberal, e para isso contribuiu decisivamente o facto de o Estado liberal, que foi a forma política da sociedade moderna neste período, não ter, ele próprio, um forte conteúdo democrático. Este, de resto, começou por ser mesmo muito débil e só se foi fortalecendo à medida que foram tendo êxito as lutas dos trabalhadores pelo sufrágio universal, pelos direitos civis e políticos, pela organização autónoma dos interesses, pela negociação sobre a distribuição da riqueza nacional. O êxito destas lutas provocou alterações tão profundas que veio a configurar, a partir de finais do séc. XIX, um novo período de desenvolvimento capitalista, o período do capitalismo organizado, em cujo decurso a forma política do Estado liberal foi substituída, nas sociedades europeias desenvolvidas, pelo Estado-Providência, ou Estado social de direito, uma forma política muito mais democrática apostada em compatibilizar, dentro do marco das relações sociais capitalistas, as exigências do desenvolvimento económico com os princípios filosófico-políticos da igualdade, da liberdade e da solidariedade que subjazem ao projecto social e político da modernidade.

Compreende-se, pois, que a legitimidade da universidade moderna, apesar de sempre precária, só tenha entrado em crise no período do capitalismo organizado e de resto, tal como a crise da hegemonia, só no final do período, na década



de sessenta. A crise da legitimidade é em grande medida o resultado do êxito das lutas pelos direitos sociais e económicos, os direitos humanos da segunda geração, entre os quais pontifica o direito à educação (Santos, 1989a).

A crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação *superior* e a *alta* cultura são prerrogativas das classes superiores, altas. Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais e de modo a impedir a sua queda de status, passa a ser duplicada por estoutra de transmitir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social. Daí, a implicação mútua da crise de hegemonia e da crise da legitimidade: o tipo de conhecimentos produzidos (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina (questão da legitimidade). Por isso, as respostas da universidade à crise de hegemonia analisada acima — incorporação limitada da cultura de massas, da formação profissional, da investigação aplicada e da extensão à comunidade — só são plenamente compreensíveis se tivermos em mente que com elas a universidade pretende incorporar, de modo igualmente limitado, grupos sociais até então excluídos (filhos da classe operária e da pequena burguesia, de imigrantes, mulheres, minorias étnicas).

No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e de igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de selecção interna?; como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma «sociedade de classes» os ideais de democracia e de igualdade?; como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes, sem provocar um «excesso de democracia» e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável?; como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade?

Posta perante tais questões, a universidade mais uma vez se prestou a soluções de compromisso que lhe permitiram continuar a reclamar a sua legitimidade sem abrir mão, no



essencial, do seu elitismo. Em resumo, pode dizer-se que se procurou desvincular na prática, e à revelia do discurso ideológico, a procura da universidade da procura de democracia e de igualdade, de tal modo que a satisfação razoável da primeira não acarretasse a satisfação exagerada da segunda. Isto foi possível sobrepondo à diferenciação e estratificação da universidade segundo o tipo de conhecimentos produzidos, analisadas acima, a diferenciação e estratificação segundo a origem social do corpo estudantil. Os múltiplos dualismos referidos, entre ensino superior universitário e não universitário, entre universidades de elite e universidades de massas, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos sérios e cultura geral, definiram-se, entre outras coisas, segundo a composição social da população escolar.

A partir da década de sessenta, os estudos sociológicos foram revelando que a massificação da educação não alterava significativamente os padrões de desigualdade social. Hoje, são os relatórios oficiais a atestá-lo. Em jeito de balanço à «ênfase igualitária» dos últimos vinte anos, o relatório da OCDE a que me tenho vindo a referir afirma: «Apesar de a expansão do ensino superior que teve lugar na maioria dos países nos anos sessenta e princípios dos anos setenta ter melhorado, ao que parece, as oportunidades dos grupos socialmente desprivilegiados, a verdade é que a posição *relativa* destes grupos não melhorou significativamente sobretudo depois de meados dos anos setenta» (OCDE, 1987:34). Segundo o mesmo relatório, a percentagem de filhos de famílias operárias a frequentar as universidades alemãs aumentou significativamente nos anos sessenta, mas mantém-se entre 12% e 15% desde 1970. Semelhantemente, em França essa percentagem era de 8% em 1962 e de apenas 12% em 1982, apesar de a população estudantil ter aumentado nesse período de 282 000 para 773 000. Ao contrário, ainda segundo o mesmo relatório, em praticamente todos os países da OCDE é mais elevada a percentagem de filhos de famílias operárias a frequentar o ensino superior não universitário (OCDE, 1987:35). O facto de o direito à educação ter vindo a significar, para os filhos das famílias operárias, o direito à formação técnica profissional é revelador do modo como a reivindicação democrática da educação foi subordinada, no marco das relações sociais capitalistas, às exigências do desenvolvimento tecnológico da produção industrial fortemente sentidas a partir da década de sessenta. <sup>(6)</sup>

Perante a reivindicação social de um modelo de desenvolvimento mais igualitário, a universidade expandiu-se

---

(6) Ctr., por último, Courtois (1988).

segundo uma lei de desenvolvimento desigual (Moscati, 1983:66). Para aqueles que sempre estiveram contra a expansão, como, por exemplo, A. Bloom, a universidade descaracterizou-se de modo irremediável. Para os que promoveram o desenvolvimento desigual, a universidade, apesar de todas as transformações para quebrar o seu isolamento ancestral, não mudou no essencial, pois manteve sempre um núcleo duro capaz de impor os critérios de excelência e os objectivos de educação integral. Para os adeptos da expansão democrática, a universidade deixou-se funcionalizar pelas exigências do desenvolvimento capitalista (mão-de-obra qualificada) e defraudou as expectativas de promoção social das classes trabalhadoras através de expedientes de falsa democratização.<sup>(7)</sup> A diversidade de opiniões é, neste caso, reveladora da ambiguidade própria da lei do desenvolvimento desigual. É de crer que esta continue em vigor no futuro próximo e, de resto, sem grandes sobressaltos, quer porque a pressão demográfica terminou, quer porque está a aumentar o número de estudantes com expectativas mais limitadas (adultos,<sup>(8)</sup> estudantes trabalhadores, estudantes financiados pelas empresas,<sup>(9)</sup> etc.). Perante estas condições diminuem os custos de uma política de discriminação social e por isso não admira que, em muitos países, a prioridade em garantir o acesso à universidade aos grupos sociais desprivilegiados seja hoje menor do que era nos anos sessenta e setenta (OCDE, 1987:21).

### **A crise institucional**

De todas as crises da universidade, a crise institucional é, sem dúvida, a que tem vindo a assumir maior acuidade nos anos oitenta. Em parte, porque nela se repercutem, tanto a crise de hegemonia, como a crise de legitimidade, em parte, porque os factores mais marcantes do seu agravamento pertencem efectivamente ao terceiro período do desenvolvimento capitalista, o período do capitalismo desorganizado.

O valor que está em causa na crise institucional é a autonomia universitária, e os factores que têm vindo a tornar cada vez mais problemática a sua afirmação são a crise

---

(7) Num pequeno livro publicado em 1975, já eu denunciava a falsa democratização da universidade, ao mesmo tempo que defendia uma democratização global da universidade que incluía a democratização administrativa, geográfica, curricular, pedagógica, institucional, profissional e sócio-económica (Santos, 1975).

(8) O *Center for Education Statistics* dos EUA prevê que em 1990 47% dos estudantes do ensino superior americano tenham mais de 25 anos de idade.

(9) Cada vez mais empresas estão dispostas a financiar parte da educação dos seus empregados mas a maioria estabelece restrições quanto ao tipo de cursos que financiam (cursos curtos; cursos relacionados com o emprego). A isenção de impostos do financiamento da educação dos empregados tem funcionado como um incentivo poderoso. Cfr. Mitchell (1989).

do Estado-Providência e a desaceleração da produtividade industrial nos países centrais. Os dois factores, ambos caracterizadores do período do capitalismo desorganizado, estão interligados, mas é possível, e conveniente, analisá-los em separado.

A crise do Estado-Providência é muito complexa e tratei dela com algum detalhe noutro lugar (Santos, 1987). Bastará aqui mencionar que essa crise se tem vindo a manifestar através da deterioração progressiva das políticas sociais, da política da habitação e da política da saúde à política da educação. Invocando a crise financeira — nem sempre comprovada e quase nunca causa suficiente — o Estado tem vindo a proceder a reestruturações profundas no seu orçamento e sempre no sentido de desacelerar, estagnar e mesmo contrair o orçamento social. Mas mais dramática que a evolução do nível das despesas é a evolução do seu conteúdo. Rapidamente o Estado tem vindo a passar da condição de produtor de bens e serviços (escolas, ensino) para a de comprador de bens e serviços produzidos no sector privado. Em consequência, a universidade pública, que na Europa tem um domínio absoluto no sistema de ensino superior, tem vindo a sofrer cortes orçamentais mais ou menos significativos, sobretudo na área das ciências sociais e humanidades, ao mesmo tempo que é obrigada a defrontar-se com a crescente concorrência da universidade privada, fortemente financiada pelo Estado.

Os cortes orçamentais provocam três efeitos principais na vida institucional da universidade. Porque são selectivos, alteram as posições relativas das diferentes áreas do saber universitário e das faculdades, departamentos ou unidades onde são investigadas e (ou) ensinadas, e, com isto, desestruturam as relações de poder em que assenta a estabilidade institucional. Porque são sempre acompanhados do discurso da produtividade, obrigam a universidade a questionar-se em termos que lhe são pouco familiares e a submeter-se a critérios de avaliação que tendem a dar do seu produto, qualquer que ele seja, uma avaliação negativa. Por último, porque não restringem as funções da universidade na medida das restrições orçamentais, os cortes tendem a induzir a universidade a procurar meios alternativos de financiamento, para o que se socorrem de um discurso aparentemente contraditório que salienta simultaneamente a autonomia da universidade e a sua responsabilidade social.

Este último efeito liga-se com o segundo factor da crise institucional da universidade: a desaceleração da produtividade industrial. Qualquer que tenha sido o diagnóstico deste fenómeno, a terapêutica centrou-se desde cedo na investiga-

ção científica e tecnológica, e a partir desse momento a universidade viu-se convocada a uma participação mais activa na luta pela produtividade industrial. Vimos atrás que a universidade reagiu a essa convocação seguindo uma estratégia de minimização do risco de perda de hegemonia. Em face dos cortes orçamentais não admira que entre os benefícios esperados dessa participação os financeiros tenham sido os mais acarinhados. No entanto, os fluxos provindos das empresas, porque subordinados aos critérios de rentabilidade do investimento próprios da indústria, acabaram por exercer uma pressão, convergente com a dos cortes orçamentais, no sentido da avaliação do desempenho da universidade. Por outras palavras, a participação da universidade na luta pela produtividade acabou por virar essa luta contra a própria universidade, e o impacto institucional daí decorrente não se fez esperar.

Conformada por estes factores, a crise institucional da universidade assume variadíssimos aspectos. Referir-me-ei brevemente a um deles, em meu entender, o mais importante: a avaliação do desempenho universitário.

#### A avaliação do desempenho universitário

A pretensão hegemónica da universidade como centro de produção de conhecimentos científicos e de educação superior, combinada com a sua especificidade organizativa e a natureza difusa dos serviços que produz, fez com que a ideia da avaliação do desempenho funcional da universidade fosse olhada com estranheza e até hostilidade. À primeira vista, compreende-se mal uma tal atitude, pois a universidade é uma sociedade compulsivamente virada para a avaliação, da avaliação do trabalho escolar dos estudantes à avaliação dos docentes e investigadores para efeitos de promoção na carreira. Mas, por outro lado, é compreensível que a compulsão da avaliação interna desenvolva por si uma certa rejeição da avaliação externa, pois é disso que se trata quando se fala da avaliação do desempenho da universidade. Mesmo que seja efectuada pela própria universidade, tal avaliação será sempre externa, quer porque coloca a utilidade social da universidade num conjunto mais amplo de utilidades sociais, quer porque envolve, mesmo que implicitamente, uma comparação entre modelos institucionais e seus desempenhos.

Seja como for, a exigência da avaliação é concomitante da crise de hegemonia. À medida que a universidade perde centralidade torna-se mais fácil justificar e até impor a avaliação do seu desempenho. Não admira, pois, que esta exigência tenha crescido muito nas duas últimas décadas. Confrontada

com ela, a universidade não encontrou até hoje uma via própria e inequívoca de lhe dar resposta. Se, por um lado, a exigência da avaliação parece estar em contradição com a autonomia universitária, por outro lado, parece ser desta o correlato natural. A universidade tem tendido a ver sobretudo a contradição e a assumir uma posição defensiva, traduzida no accionamento de vários mecanismos de dispersão. Por sua vez, uma tal posição tem impedido a universidade de assumir um papel mais activo na fixação do sentido e dos critérios de avaliação.

São reconhecidas as múltiplas dificuldades da avaliação do desempenho funcional da universidade. Podem agrupar-se em três grandes problemáticas: a definição do produto universitário, os critérios da avaliação e a titularidade da avaliação.

*Quanto à definição do produto da universidade*, as dificuldades são o correlato da multiplicidade de fins que a universidade tem vindo a incorporar e a que acima fiz referência. Perante tal multiplicidade perguntar-se-á qual é o produto da universidade ou sequer se faz sentido falar em produto. Como afirma Bienaymé, a variedade de produtos esperados da universidade é tal que torna tão difícil exigir que a universidade os produza todos com a mesma eficácia como estabelecer entre eles uma hierarquia inequívoca (Bienaymé, 1986:106). A produção e transmissão do conhecimento científico, a produção de trabalhadores qualificados, a elevação do nível cultural da sociedade, a formação do carácter, a identificação de talentos, a participação na resolução dos problemas sociais são produtos, não só muito variados, como difíceis de definir. Aliás, como deixei dito atrás, a produção de um deles colide frequentemente com a de um outro, pelo que, se não for estabelecida uma hierarquia, a universidade estará sempre aquém do desempenho adequado em alguns destes produtos. Questionável é ainda se se pode falar de «produtos» em alguns dos desempenhos, como, por exemplo, a formação do carácter ou a elevação do nível cultural. Pode mesmo entender-se que o uso do termo «produto» e «produção» envolve a opção por uma metáfora economicista e materialista que introduz um enviesamento de base na avaliação do desempenho da universidade.

Esta questão prende-se com a dos *critérios de avaliação*. Neste domínio, a dificuldade maior está em estabelecer medidas para a avaliação da qualidade e da eficácia. Mesmo aceitando que a universidade produz «produtos», é reconhecido que muitos deles não são susceptíveis de mensuração directa. Como medir a formação do carácter ou mesmo o progresso científico? Não há medidas directas, e mesmo o recurso a medidas indirectas não deixa de levantar alguns

problemas. Mencionarei dois, o quantitativismo e o economicismo.

Perante a inefabilidade das qualidades inscritas nos produtos a avaliar, os agentes e instituições avaliadores tendem a privilegiar as medidas quantitativas, um procedimento bastante familiar aos cientistas sociais, desde há muito confrontados com a necessidade de operacionalizar os conceitos e estabelecer indicadores do comportamento das variáveis seleccionadas. É, no entanto, hoje reconhecido que a qualidade transborda sempre das quantidades em que é operacionalizada. Tomemos um exemplo. Perante a verificação de que a França produz mais diplomas universitários que a Alemanha Federal apesar de possuir uma taxa de enquadramento (número de alunos por docente) muito inferior (23 na França; 9 na Alemanha Federal) (Bienaymé, 1986:317), fácil será concluir que o sistema universitário francês é mais eficaz que o alemão. No entanto, tal conclusão nada diz sobre a qualidade dos diplomas, o nível de excelência exigido, ou o impacto do tipo de formação no desempenho profissional dos diplomados. É certo que qualquer destes factores pode ser, por sua vez, operacionalizado em indicadores quantitativos, mas, pelos mesmos motivos, acabará por reproduzir, no seu âmbito, a irredutibilidade da qualidade à quantidade.

O problema do quantitativismo não se põe apenas ao nível da falibilidade dos indicadores. O recurso à operacionalização quantitativa leva inconscientemente a privilegiar na avaliação os objectivos ou produtos mais facilmente quantificáveis (Simpson, 1985:535). Por exemplo, por essa razão, pode fazer-se incidir a avaliação na produção de conhecimentos científicos (medida pelo número de publicações) em detrimento da formação do carácter dos estudantes. Por outro lado, a interiorização, no seio da comunidade universitária, da avaliação quantitativa pode distorcer as prioridades científicas dos docentes e investigadores. Como dizia recentemente Giannotti, se Frederico, O Grande, tivesse exigido quarenta «papers» para recontratar Kant para a cadeira de Filosofia, em Königsberg, Kant não teria tido tempo para escrever a «Crítica da Razão Pura». (Chaui e Giannotti, 1987:A21).

O quantitativismo está intimamente ligado com o economicismo. Na sociedade contemporânea, o arquétipo do produto social definido quantitativamente é o produto industrial. O economicismo consiste em conceber o produto universitário como um produto industrial, ainda que de tipo especial, e consequentemente em conceber a universidade como uma organização empresarial. Este viés está hoje muito difundido, e a sua vigência incontrolada representa um perigo importante para a autonomia institucional da universidade.

O perigo deriva basicamente de dois vectores: o ciclo do produto e o processo da sua produção. Quanto ao primeiro vector, o perigo resulta de o produto industrial ter um ciclo muito mais curto do que o do produto universitário. A lógica da rentabilidade do investimento tende a favorecer o curto prazo em detrimento do longo prazo, e por isso só um número reduzido de empresas faz investimento estratégico, orientado para o médio ou longo prazo. A aplicação desta lógica ao desempenho da universidade tende a favorecer utilidades de curto prazo, sejam elas cursos curtos em detrimento de cursos longos, formações unidireccionadas em detrimento de formações complexas, investigação competitiva em detrimento de investigação pré-competitiva, reciclagem profissional em detrimento de elevação do nível cultural, etc, etc. E isto é tanto mais perigoso quanto é certo que, como referirei adiante, a universidade é uma das poucas instituições da sociedade contemporânea onde é ainda possível pensar a longo prazo e agir em função dele.

A pressão do curto prazo tem um impacto institucional muito específico, pois conduz a reestruturações que visam adequar a actividade universitária às exigências da lógica empresarial. É este, de resto, um dos impactos da ligação da universidade à indústria que mais atenção merece. Tal ligação nada tem de negativo, antes pelo contrário,<sup>(10)</sup> se a lógica institucional da universidade for respeitada. Acontece, porém, que o discurso dominante sobre os benefícios de tal ligação tende a pôr em confronto as duas lógicas institucionais e a desvalorizar a lógica universitária naquilo em que ela não coincide com a lógica empresarial. É, aliás, ilustrativo da perda de hegemonia da universidade o facto de o discurso da ligação universidade-indústria propor a submissão da lógica da universidade à lógica da indústria, e não o contrário, como seria pensável noutro contexto.<sup>(11)</sup>

O perigo da desvalorização da especificidade da universidade torna-se ainda mais evidente quando se tem em conta o segundo vector, o processo de produção. A universidade é uma organização trabalho-intensiva, isto é, exige uma mobilização relativamente grande de força de trabalho (docentes, funcionários e estudantes) quando comparada com a mobili-

<sup>(10)</sup> Neste sentido, identificando as alternativas entre diferentes sistemas de ligação à indústria e suas virtualidades para enfraquecer ou, pelo contrário, fortalecer a posição da universidade, cfr. Connor, Wylie, Young (1986).

<sup>(11)</sup> A comparação entre estruturas organizacionais das universidades e das empresas começa hoje a ser um tema de investigação. Sobre a comparação das práticas de planeamento estratégico, cfr. Kelly e Shaw (1987). Sobre a especificidade das estruturas organizativas da universidade, cfr. Millett (1977). Cfr. ainda Goldschmidt (1984) e Etzkowitz (1983).

zação de outros factores de produção. Isto significa que, à luz dos critérios de produtividade vigentes na sociedade capitalista, a produtividade da universidade será sempre inferior à de uma organização capital-intensiva, como tendem a ser as empresas mais directamente interessadas na ligação com a universidade. Se a universidade não puder impor, como pressuposto de base, o princípio de que a sua produtividade, enquanto organização, será sempre inferior à produtividade que ela pode gerar noutras organizações, corre o risco de se deixar descaracterizar ao ponto de a ligação universidade-indústria se transformar numa ligação indústria-indústria.

Este risco conduz-nos directamente ao terceiro grupo de dificuldades na avaliação do desempenho da universidade, as que decorrem da definição da *titularidade da avaliação*. Estas são talvez as dificuldades mais dificilmente contornáveis e, também por isso, aquelas em que a atitude defensiva da universidade mais se tem evidenciado. De facto, a questão da titularidade da avaliação é a que mais directamente confronta a autonomia da universidade. Hoje, mais do que nunca, será fácil à universidade pública reconhecer que, se a dependência exclusiva do orçamento do Estado a onerou com subordinações e submissões, gravosas e humilhantes, sobretudo em épocas de crise social ou política, por outro lado, grangeou-lhe alguns espaços de autonomia que agora, em perigo de perdê-los, se lhe afiguram preciosos.<sup>(12)</sup> Por outras palavras, a recente autonomia em relação ao Estado, decorrente da liberdade para procurar e gerir recursos doutras proveniências, redunda em dependência em relação aos novos financiadores. Acresce que o velho financiador, o Estado, ao mesmo tempo que procura desonerar-se da responsabilidade de financiar em exclusivo o orçamento da universidade, tem vindo a tornar-se mais vigilante e intromissor no que respeita à aplicação e gestão dos financiamentos que ainda mantém.

Por todas estas razões, a universidade vê-se confrontada com uma crescente pressão para se deixar avaliar, ao mesmo tempo que se acumulam as condições para que lhe escape a titularidade da avaliação. A titularidade da avaliação põe-se sobretudo quando se trata de avaliações globais, avaliações de departamentos, de faculdades ou mesmo de universidades no seu todo. Nestes casos, a auto-avaliação, embora possível e desejável, não satisfará certamente quem tem mais interesse na avaliação, os financiadores, sejam eles públicos ou privados. Aliás, dadas as dependências recíprocas que se criam no interior das unidades sob avaliação, é duvidoso que a auto-avaliação possa ser mais do que justificação das rotinas

---

(12) No mesmo sentido, cfr. Price (1984/5).



estabelecidas. Daí, a figura do avaliador externo e a ambivalência com que os departamentos e as universidades a têm aceiteado.

Mas a questão da titularidade não se levanta apenas a respeito da pessoa ou da filiação do avaliador mas também a respeito do controle dos critérios de avaliação e dos objectos de avaliação. Quanto a estes últimos, o que está em causa é saber se a universidade pode reivindicar ser avaliada exclusivamente em função dos «produtos» que se propôs produzir. Se a universidade for avaliada à luz de objectivos que não se propôs, terá perdido a titularidade da avaliação, mesmo que os avaliadores sejam internos.

A referência que acabei de fazer aos diferentes tipos de dificuldades da avaliação do desempenho funcional da universidade mostra que tais dificuldades são obviamente reais e algumas até insuperáveis, mas mostra também que algumas delas se devem ao modo como a universidade tem vindo a enfrentar a questão da avaliação. E, mais uma vez, é fácil concluir que a universidade se tem limitado a dispersar a contradição que vê existir entre a avaliação e a autonomia, entre autonomia e produtividade.

Teríamos um quadro bem diferente se, em vez de contradição, a universidade visse na avaliação a salvaguarda da sua autonomia. Nesse caso, a universidade estaria em melhores condições para negociar participativamente os objectos, os critérios e a titularidade da avaliação. Se é certo que a perda de hegemonia da universidade contribuiu para justificar junto das agências financeiras, e sobretudo do Estado, a exigência da avaliação, não é menos certo que, perante o público em geral, tal exigência está vinculada à crise de legitimidade da universidade. Efectivamente, numa sociedade democrática, parece evidente que a universidade dê conta dos fundos públicos, apesar de tudo significativos, que absorve, fundos, em grande medida, provindos dos impostos pagos pelos cidadãos. Em vez de enfrentar esta exigência, a universidade pública, sobretudo europeia, tem vindo a evitá-la sob múltiplos pretextos e recorrendo a formas variadas de resistência passiva. O perigo desta atitude está, entre outras coisas, na oportunidade que pode dar às universidades privadas para justificarem, sob os mesmos pretextos, a recusa a serem avaliadas. Num período em que as universidades privadas se multiplicam e absorvem fundos públicos cada vez mais importantes, a falta de transparência neste sector da educação universitária pode dar origem a formas de concorrência desleal, de que as universidades públicas acabarão por ser as maiores vítimas.

A posição defensiva, «dispersiva», da universidade neste domínio tem uma justificação plausível: a universidade não

tem hoje poder social e político para impor condições que garantam uma avaliação equilibrada e despreconceituosa do seu desempenho. Tal impotência é, como vimos, a outra face da perda de hegemonia. Mas, tal como referi, a gestão da crise de hegemonia deixa alguma margem para lutar contra tal impotência.

Trata-se, de facto, de uma questão política, por mais que as exigências da avaliação sejam formuladas em termos tecnocráticos (eficiência; conhecimento do produto universitário; gestão racional), e é como questão política que deve ser enfrentada pela universidade. Aliás, as abordagens tecnocráticas da problemática da avaliação escondem a fraqueza política da universidade, sobretudo da universidade pública. Perante isto, a universidade só poderá resolver a crise institucional se decidir enfrentar a exigência da avaliação e, para que tal possa ser feito com sucesso, a universidade tem de procurar coligações políticas, no seu interior e no seu exterior, que fortaleçam a sua posição na negociação dos termos da avaliação.<sup>(13)</sup> Se tal suceder, a universidade terá provavelmente condições para fazer duas exigências que a meu ver são fundamentais. Em primeiro lugar, que seja ela, em diálogo com as comunidades que lhe são mais próximas (internacionais, nacionais, locais), a decidir dos objectivos em função dos quais deve ser avaliada. Em segundo lugar, que a avaliação externa seja sempre *inter-pares*, isto é, seja feita «por gente da comunidade académica capaz de distanciar-se do clientelismo de cada centro» (Giannotti, 1987:91).

Contudo, a autonomia e a especificidade institucional da universidade tem vindo a impedir a busca de tais coligações. No que respeita às coligações no interior, a «sociedade de classes» que a universidade tem sido tradicionalmente não facilita a constituição de uma comunidade universitária, certamente a várias vozes, mas que inclua docentes e investigadores em diferentes fases da carreira, estudantes e funcionários. Tal dificuldade é hoje particularmente gravosa, pois a universidade só pode ser uma força para o exterior se possuir uma força interior, e a democratização interna da universidade é a pré-condição da constituição desta força. No que respeita às coligações exteriores, a «torre de marfim» que a universidade também foi durante séculos é ainda uma memória simbólica demasiadamente forte para permitir à universidade a procura de aliados externos, sem ver nisso uma perda de prestígio ou uma perda de autonomia.

Por estas razões, tem sido difícil à universidade resolver esta dimensão marcante da sua crise institucional. E porque

<sup>(13)</sup> No mesmo sentido, ainda que com referência específica às universidades americanas, cfr. Benveniste (1985).

assim tem sido, tem-se refugiado em mecanismos de dispersão que, no caso desta crise, dificilmente poderão manter controlados durante muito tempo os factores que a vão agravando.

Neste trabalho ocupo-me da universidade em geral, tendo sobretudo em mente a universidade dos países centrais. Não me ocupo especificamente da universidade portuguesa. Disso curarei em próximo trabalho. Adianto, no entanto, que a análise das crises da universidade feita na primeira parte se aplica em termos gerais e com adaptações à universidade portuguesa, apesar de a modernização desta ter ocorrido mais tarde que a das restantes universidades europeias.<sup>(14)</sup> Quanto à crise de hegemonia, pode dizer-se que ela não assumiu até agora as proporções que assumiu nos países mais desenvolvidos, o que tem a ver fundamentalmente com o estado intermédio do nosso desenvolvimento e com a estrutura do nosso sistema industrial. Quanto à crise de legitimidade, ela só veio a eclodir depois do 25 de Abril de 1974 no seguimento da explosão social, e também escolar, em que se traduziu. Por ter eclodido mais tarde que nos países centrais e também por ser suportada por uma estrutura demográfica relativamente específica, a crise de legitimidade tem hoje uma acuidade entre nós muito superior à que tem nos países centrais. Quanto à crise institucional, ela é sem dúvida a que mais atenções suscita neste momento. Com efeito, apesar de o Estado português não ser, em sentido técnico, um Estado-Providência (Santos, 1987), a estagnação ou mesmo a contracção do orçamento estatal da educação tem vindo a submeter a universidade a uma austeridade tanto mais difícil de suportar quanto a situação anterior fora sempre de evidente mediocridade em relação à das restantes universidades europeias. Tal austeridade, combinada com um discurso de privatização que incita a universidade a procurar fontes alternativas de financiamento que, entretanto, dado o nosso nível de desenvolvimento industrial, são difíceis de encontrar, coloca a universidade portuguesa perante dilemas muito mais sérios do que os que são enfrentados pelas restantes universidades europeias.

Talvez por isso, a universidade portuguesa necessita, mais que a universidade dos países centrais, de reflectir sobre uma estratégia de longo prazo. É disso que trato nesta segunda parte. Ciente de que me refiro à universidade em geral, tenho sobretudo presente a universidade portuguesa.

## **II. Para uma universidade de ideias**

<sup>(14)</sup> Sobre o processo de laicização da universidade portuguesa (a universidade de Coimbra), enquanto dimensão da sua modernização, cfr. a brilhante tese de doutoramento de Fernando Catroga (1988).

Na primeira parte, procurei mostrar que o questionamento da universidade, sendo um fenómeno talvez tão antigo quanto a própria universidade, se tem ampliado e intensificado significativamente nos últimos anos, razão por que é legítimo falar de crise da universidade, mesmo admitindo que tal caracterização, pelo seu uso indiscriminado, não seja talvez a melhor. Mostrei também que a universidade, longe de poder resolver as suas crises, tem vindo a geri-las de molde a evitar que elas se aprofundem descontroladamente, recorrendo para isso à sua longa memória institucional e às ambiguidades do seu perfil administrativo. Tem-se tratado de uma actuação ao sabor das pressões (reactiva), com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de médio ou longo prazo (imediatista).

Penso que tal modelo de gestão das contradições não pode continuar a vigorar por muito mais tempo. As pressões tendem a ser cada vez mais fortes, as lógicas externas, cada vez mais contraditórias, o curto prazo, cada vez mais tirânico. Com isto, a universidade será uma instituição cada vez mais instável e os seus membros cada vez mais forçados a desviar energias das tarefas intelectuais e sociais da universidade para as tarefas organizativas e institucionais. A crise institucional tenderá a absorver as atenções da comunidade universitária e, para além de certo limite, tal concentração fará com que as outras duas crises se resolvam pela negativa: a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise de legitimidade, pela crescente desvalorização dos diplomas universitários.

E, pois, necessário pensar noutro modelo de actuação universitária perante os factores de crise identificados, uma actuação «activa», autónoma, e estrategicamente orientada para o médio e longo prazo. Apresento a seguir as teses que, em meu entender, devem servir de bússola numa tal actuação.

### **Teses para uma Universidade pautada pela Ciência Pós-moderna**

1. A ideia da universidade moderna faz parte integrante do paradigma da modernidade. As múltiplas crises da universidade são afloramentos da crise do paradigma da modernidade e só são, por isso, resolúveis no contexto da resolução desta última.

2. A universidade constituiu-se em sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado feito dos saberes produzidos pelas três racionalidades da modernidade: a racionalidade cognitivo-instrumental das ciências, a racionalidade moral-prática do direito e da ética e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura. As ciências da natureza apropriaram a racionalidade cognitivo-instrumental e

as humanidades distribuíram-se pelas outras duas racionalidades. As ciências sociais estiveram desde o início fracturadas entre a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade moral-prática. A ideia da unidade do saber universitário foi sendo progressivamente substituída pela da hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental e, portanto, das ciências da natureza. Estas representam, por excelência, o desenvolvimento do paradigma da ciência moderna. A crise deste paradigma não pode deixar de acarretar a crise da ideia da universidade moderna.

3. Estamos numa fase de transição paradigmática, da ciência moderna para uma ciência pós-moderna (Santos, 1988b; 1989b). Trata-se de uma fase longa e de resultados imprevisíveis. A universidade só sobreviverá se assumir plenamente esta condição epistemológica. Refugiando-se no exercício da «ciência-normal», para usar a terminologia de Thomas Kuhn (1970), num momento histórico em que a ciência futurante é a «ciência revolucionária», a universidade será em breve uma instituição do passado. Só o longo prazo justifica a universidade no curto prazo.

4. A universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas. <sup>(15)</sup>

5. A prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental significa antes de mais que as humanidades e as ciências sociais, uma vez transformadas à luz dos princípios referidos, devem ter um lugar central na produção e distribuição dos saberes universitários. Isto não implica a marginalização das ciências naturais, mas tão-só a recusa da posição dominante que hoje ocupam. A natureza é cada vez mais um fenómeno social e, enquanto tal, cada vez mais importante. Correspondentemente, o comportamento anti-social mais perigoso tende a ser o que viola as normas sociais da natureza. A investigação destas normas e a formação de uma «personalidade de base» socializada nelas deve ser a função prioritária da universidade.

---

<sup>(15)</sup> Sobre estes princípios, cfr. Santos (1989b).

6. A dupla ruptura epistemológica é atitude epistemológica recomendada nesta fase de transição paradigmática. A ciência moderna constituiu-se contra o senso comum. Esta ruptura, feita fim de si mesma, possibilitou um assombroso desenvolvimento científico. Mas, por outro lado, expropriou a pessoa humana da capacidade de participar, enquanto actividade cívica, no desvendamento do mundo e na construção de regras práticas para viver sabiamente. Daí a necessidade de se conceber essa ruptura como meio e não como fim, de modo a recolher dela os seus incontestáveis benefícios, sem renunciar à exigência de romper com ela em favor da construção de um novo senso comum.

As resistências à dupla ruptura epistemológica serão enormes, tanto mais que a comunidade científica não foi treinada para ela. Compete à universidade criar as condições para que a comunidade científica possa reflectir sobre os pesados custos sociais que o seu enriquecimento pessoal e científico acarretou para comunidades sociais bem mais amplas. A primeira condição consiste em promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas. A universidade deve ser um ponto privilegiado de encontro entre saberes. A hegemonia da universidade deixa de residir no carácter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no carácter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona.

7. A aplicação edificante da ciência é o lado prático da dupla ruptura epistemológica. A revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico pelo seu papel na criação ou aprofundamento de outros saberes não científicos implicam um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica, um modelo que subordine o know-how técnico ao know-how ético e comprometa a comunidade científica existencial, ética e profissionalmente com o impacto da aplicação. À universidade compete organizar esse compromisso, congregando os cidadãos e os universitários em autênticas comunidades interpretativas que superem as usuais interacções, em que os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito.

8. A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas. A «abertura ao outro» é o sentido

profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito para além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assentam em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino.

9. Na fase de transição paradigmática, a universidade tem de ser também a alternativa à universidade. O grão de dissidência mede o grau de inovação. As novas gerações de tecnologias não podem ser pensadas em separado das novas gerações de práticas e imaginários sociais. Por isso, a universidade, ao aumentar a sua capacidade de resposta, não pode perder a sua capacidade de questionamento.

53

10. A diluição da universidade em tudo o que no presente aponta para o futuro da sociedade exige que a universidade reivindique a autonomia institucional e a especificidade organizacional. A universidade não poderá promover a criação de comunidades interpretativas na sociedade se não as souber criar no seu interior, entre docentes, estudantes e funcionários. Para isso é necessário submeter as barreiras disciplinares e organizativas a uma pressão constante. A universidade só resolverá a sua crise institucional na medida em que for uma anarquia organizada, feita de hierarquias suaves e nunca sobrepostas. Por exemplo, se os mais jovens, por falta de experiência, não podem dominar as hierarquias científicas, devem poder, pelo seu dinamismo, dominar as hierarquias administrativas.

As comunidades interpretativas internas só são possíveis mediante o reconhecimento de múltiplos currícula em circulação no interior da universidade. Não se trata de oficializar ou de formalizar os currícula informais, mas tão só de os reconhecer enquanto tais. Um tal reconhecimento obriga a reconceptualizar as diferentes identidades de saber dos docentes, dos estudantes e dos funcionários no seio da universidade. As hierarquias entre elas devem ser estabelecidas num contexto argumentativo.

11. A universidade deve dispor-se estrategicamente para compensar o inevitável declínio das suas funções materiais com o fortalecimento das suas funções simbólicas. Numa sociedade de classes, a universidade deve promover transgressões inter-classistas. Numa sociedade à beira do desastre

ecológico, a universidade deve desenvolver uma apurada consciência ecológica. Numa sociedade de festas e prazeres industrializados, a universidade deve pós-modernizar os saberes festivos da pré-modernidade.

O verdadeiro mercado para o saber universitário reside sempre no futuro.

### **Disposições transitórias e ilustrações**

54

Perante um longo prazo exaltante, o curto prazo só será medíocre se se deixar medir por si mesmo. Para que tal não suceda, aponto, a seguir, sem qualquer preocupação de exaustividade, disposições transitórias com as respectivas ilustrações. Algumas das disposições são verdadeiramente de curto prazo, outras só o serão aparentemente. O seu carácter programático e, por vezes, provocatório visa apenas suscitar o debate sobre os problemas que me parecem mais importantes. Por isso, as soluções ou ilustrações aqui propostas devem ser entendidas como ficções que ajudam a formular a realidade dos problemas.

*Para as teses, em geral.* O grande perigo para a universidade nas próximas décadas é o de os dirigentes universitários se limitarem a liderar inércias. As grandes transformações não podem ser postas de parte só porque a universidade criou a seu respeito o mito da irreformabilidade. É de prever que a curto prazo a crise institucional monopolize o esforço reformista. A discussão actualmente em curso dos estatutos das universidades portuguesas é disso exemplo. O importante é que tais estatutos sejam concebidos como «disposições transitórias», como soluções facilitadoras dos objectivos acima enunciados.

*Para as teses 1, 2, 3, 4.* A universidade deve promover a discussão transdisciplinar sobre a crise do paradigma da modernidade e, em especial, da ciência moderna, sobre a transição paradigmática e sobre os possíveis perfis da ciência pós-moderna. Deve procurar-se que a discussão inclua, desde o início, cientistas naturais, cientistas sociais, e investigadores de estudos humanísticos. Por se tratar de uma discussão de importância vital para o futuro da universidade, deve ser contabilizada como actividade curricular normal (tempo de investigação e de ensino) dos docentes e dos investigadores que nela se envolverem.

Esta discussão deve começar no seio de cada universidade e servir de estímulo à constituição de várias comunidades interpretativas com posições diferentes, e até antagónicas,



sobre o tema em discussão. Deverá, posteriormente, envolver outras universidades, instituições de ensino, associações científicas, culturais e profissionais.

Os primeiros resultados das discussões deverão ser amplamente divulgados para servirem de premissas para novas discussões ainda mais amplas. A divulgação será multi-média. Os custos de tal divulgação podem ser cobertos por meios inovadores (por exemplo, as universidades procurarão celebrar contratos de prestação de serviços com as empresas de televisão a serem pagos através da concessão de tempo de antena). Ao lado dos prémios de investigação no campo da «ciência normal» devem instituir-se prémios de investigação no campo da «ciência revolucionária».

55

*Para a tese 5.* A universidade deve garantir o desenvolvimento equilibrado das ciências naturais, das ciências sociais e das humanidades, o que pode envolver, no curto prazo, uma política de favorecimento activo, tanto das ciências sociais, como das humanidades. Não é viável uma universidade que não disponha de amplas oportunidades de investigação e de ensino nestas áreas ou as não saiba integrar na investigação e ensino das ciências naturais. A ecologia e as belas artes podem ser, entre outros, catalisadores de tal integração. Mas a integração não implica a negação de conflitos. O conflito entre as ciências e as humanidades é um dos conflitos culturais mais marcantes do nosso tempo e a universidade não tem querido até agora enfrentá-lo até às últimas consequências. <sup>(16)</sup>

Activistas sociais (sobretudo os activistas sociais da natureza), artistas e escritores devem ser uma presença nas actividades curriculares de investigação e de ensino, pois que as normas sociais da natureza não são dedutíveis da «ciência normal».

Sendo certo que as actividades ditas «circum-escolares» dos estudantes tendem a privilegiar a intervenção social, humanística, artística e literária, a universidade deve deixar de

---

<sup>(16)</sup> No mesmo sentido, cfr. Graff, que acrescenta que apesar da sua importância o conflito entre ciências e humanidades não faz parte dos temas de investigação nem das ciências nem das humanidades: «o conflito não é estudado porque não é especialidade de ninguém — ou então é estudado (por uns, poucos) porque é especialidade de todos» (Graff, 1985:70). Um desses estudos, feito pelo lado das humanidades, pode ler-se em Hartman (1979). Reconhecer e assumir esse conflito deve, contudo, ser entendido como primeiro passo de uma demarche epistemológica muito mais ambiciosa, a dupla ruptura epistemológica, de cujos labores tanto a ciência moderna como as humanidades, afinal, igualmente modernas, emergirão profundamente transformadas. Não admira, pois, que a concepção de humanidades que eu defendo esteja nos antipodas da que é defendida por Allan Bloom (1988), um contraste que será tema de próximo trabalho.

as fazer girar à sua volta e, pelo contrário, tomar medidas para girar em volta delas. Para isso, a universidade considerará os estudantes nelas envolvidos como docentes e investigadores de tipo novo (animadores culturais) e valorizará adequadamente, no plano escolar, os seus desempenhos. Em muitas áreas, será possível substituir as formas de avaliação normal pela avaliação do aproveitamento social ou artístico dos conhecimentos adquiridos.

Deve promover-se o envolvimento de docentes, investigadores e funcionários nas actividades escolares de tipo circum-escolar. A atribuição de benefícios profissionais ligados a tal envolvimento deve depender da avaliação dos desempenhos.

*Para a tese 6.* No curto prazo, a dupla ruptura epistemológica será sempre assimétrica e a universidade estará muito mais à vontade na execução da primeira ruptura («ciência normal») do que na execução da segunda ruptura («ciência revolucionária»). Nas sociedades com menor nível de desenvolvimento científico, como é o caso de Portugal, admite-se mesmo que as universidades dêem temporariamente prioridade à primeira ruptura, desde que o façam tendo sempre em vista que se trata da primeira ruptura e não da única ruptura.

A dupla ruptura epistemológica deverá pautar-se pelo princípio da equivalência dos saberes às práticas sociais em que são originados. A prática social que produz e se serve do saber científico é uma prática entre outras. A universidade deve participar na definição das virtualidades e dos limites desta prática no contexto doutras práticas sociais onde se geram outras formas de conhecimento: técnico, quotidiano, artístico, religioso, onírico, literário, etc, etc.

As configurações de saberes são sempre, em última instância, configurações de práticas sociais. A democratização da universidade mede-se pelo respeito do princípio da equivalência dos saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações inovadoras de sentido. A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemónico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autónomo de saberes não-hegemónicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados.

Um novo senso comum estará em gestação quando essas classes e grupos se sentirem competentes para dialogar com o saber hegemónico e, vice-versa, quando os universitários começarem a ter consciência de que a sua sabedoria de vida não é maior pelo facto de saberem mais sobre a vida, uma consciência que se adquire em práticas situadas nas fronteiras

da competência profissional. Para tais situações-limite não há receitas nem itinerários. Cada um constrói os seus. <sup>(17)</sup>

Para as teses 7 e 8. As chamadas actividades de extensão que a universidade assumiu sobretudo a partir dos anos sessenta constituem a realização frustada de um objectivo genuíno. Não devem ser, portanto, pura e simplesmente eliminadas. Devem ser transformadas. As actividades de extensão procuraram «estender» a universidade sem a transformar; traduziram-se em aplicações técnicas e não em aplicações edificantes da ciência; a prestação de serviços a outrem nunca foi concebida como prestação de serviços à própria universidade. Tais actividades estiveram, no entanto, ao serviço de um objectivo genuíno, o de cumprir a «responsabilidade social da universidade», um objectivo cuja genuinidade, de resto, reside no reconhecimento da tradicional «irresponsabilidade social da universidade».

Deste núcleo genuíno, e por pequenos passos, se deve partir para transformar as actividades de extensão, até que estas transformem a universidade. O envolvimento da universidade com a indústria na luta pelos acréscimos de produtividade não deve ser enjeitado, mas os serviços a prestar devem ter sempre um conteúdo de investigação forte e os benefícios financeiros que eles proporcionam só em pequena medida devem ser atribuídos aos docentes ou investigadores directamente envolvidos, devem, pelo contrário, engrossar um fundo comum com que a universidade financia prestações de serviços em áreas ou a grupos sociais sem capacidade de remuneração. Deve evitar-se a todo o custo que os «serviços à comunidade» se reduzam a serviços à indústria. A universidade deverá criar espaços de interacção com a comunidade envolvente, onde seja possível identificar possíveis acções e definir prioridades. Sempre que possível, as actividades de extensão devem incluir estudantes e funcionários. Devem ser pensadas novas formas de «serviço cívico» em associações, cooperativas, comunidades, etc, etc.

A avaliação destas actividades deve dar atenção ao desempenho da *know-how ético*, à análise dos impactos e dos efeitos perversos e à aprendizagem concreta de outros saberes no processo de «extensão».

<sup>(17)</sup> Para mim, as situações-limite mais instrutivas foram as do período que passei entre os favelados do Rio de Janeiro (Santos, 1981), a minha actuação enquanto delegado da Universidade de Coimbra nas relações com o Movimento das Forças Armadas durante o período de 1974-75 (Santos, 1985), o período em que partilhei, nas aldeias e bairros das ilhas de Cabo Verde, a sabedoria jurídica popular dos tribunais de zona (Santos, 1984) e, acima de tudo, a minha prática de doze anos enquanto sócio de uma cooperativa de pequenos agricultores dos arredores de Coimbra, a Cooperativa de Produção Agro-Pecuária de Barcouço (COBAR).

O aprofundamento deste conteúdo edificante numa aplicação ainda predominante técnica deve prosseguir com a abertura preferencial da universidade (das suas salas de aula e dos seus laboratórios, das suas bibliotecas e das suas instalações de recreio) aos membros ou participantes das associações ou acções sociais em que a universidade tenha decidido envolver-se. A avaliação desta abertura deverá ser feita de modo a premiar os processos em que a competência em saberes não científicos se sabe enriquecer enquanto tal no contacto comunicativo e argumentativo com a competência em saber científico.

*Para as teses 9 e 10.* A universidade é a instituição que nas sociedades contemporâneas melhor pode assumir o papel de empresário schumpeteriano, o empreendedor cujo sucesso reside na «capacidade de fazer as coisas diferentemente». (Shumpeter, 1981:131 e ss). Com o aumento da complexidade social e da interdependência entre os diferentes sub-sistemas sociais, os riscos e os custos da inovação social (industrial ou outra) serão cada vez maiores e cada vez mais inoportáveis para as organizações sociais e políticas que a têm promovido, sejam elas os partidos, os sindicatos ou as empresas.

A autonomia institucional da universidade, o facto de dispor de uma população significativa relativamente distanciada das pressões do mercado, das prestações sociais e políticas, e ainda o facto de essa população estar sujeita a critérios de eficiência muito específicos e relativamente flexíveis, fazem com que a universidade tenha potencialidades para ser um dos equivalentes funcionais do empreendedor liquidado pela crescente rigidez social.

Para que tal potencialidade seja concretizada, a universidade tem de fazer coligações políticas com os grupos e as organizações em que a memória da inovação esteja ainda presente. A promoção das comunidades internas e a valorização dos currícula informais visa formar uma universidade a várias vozes e com múltiplas aberturas para coligações alternativas. Sem estas, a autonomia da universidade pode ser o veículo da sua submissão a interesses sectoriais dominantes e, como tal, afeitos ao que existe e hostis à inovação social. O medo de que isto possa estar a ocorrer na universidade portuguesa não é inverosímil.

*Para a tese 11.* A mera permanência institucional da universidade faz com que a sua existência material tenha uma dimensão simbólica particularmente densa. Esta dimensão é um recurso inestimável, mesmo que os símbolos em que se tem traduzido devam ser substituídos. Numa sociedade

desencantada, o re-encantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro. A vida quotidiana universitária tem um forte componente lúdico que favorece a transgressão simbólica do que existe e é racional só porque existe. Da transgressão igualitária, à criação e satisfação de necessidades expressivas e ao ensino-aprendizagem concebido como prática ecológica, a universidade organizará *festas do novo senso comum*. Estas festas serão configurações de alta cultura, cultura popular e de cultura de massas. Através delas, a universidade terá um papel modesto mas importante no re-encantamento da vida colectiva sem o qual o futuro não é apetecível, mesmo se viável. Tal papel é assumidamente uma micro-utopia. Sem ela, a curto prazo, a universidade só terá curto prazo. ■

## Referências Bibliográficas

60

- Bayen, Maurice 1978 *Historia de las Universidades*. Barcelona: Oikos-tau.
- Benveniste, Guy 1985 «New Politics of Higher Education: Hidden and Complex», *Higher Education* 14, 175.
- Bienaymé, Alain 1986 *L'enseignement supérieur et l'idée d'université*. Paris: Economica.
- Bloom, Allan 1988 *A Cultura Inculta*. Lisboa: Europa-América.
- Bok, Derek 1982 *Beyond the Ivory Tower*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, J. C. 1970 *La Reproduction*. Paris: Minuit.
- Buarque, Cristovam 1986 *Uma Ideia de Universidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Catroga, Fernando 1988 *A Militância Laica e a Descristianização da Morte em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Chauí, Marilena; Giannotti, José A. 1987 «Marilena e Giannotti debatem rumos da Universidade», *Folha de São Paulo*, 4 de Janeiro.
- Connor, A. I.; Wylie, J.; Young, A. 1986 «Academic-industry liaison in the United Kingdom: economic perspectives», *Higher Education*, 15, 407.
- Courtois, Gérard 1988 «De l'École à l'Université. L'injustice toujours recommencée», *Le Monde Diplomatique*, 416.
- Etzkowitz, Henry 1983 «Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science», *Minerva*, 21, 198.
- Gasset, Ortega y 1982 *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giannotti, José Arthur 1987 *A Universidade em Ritmo de Barbárie*. São Paulo: Brasiliense, 3.<sup>a</sup> edição.
- Goldschmidt, Dietrich 1984 «The University as an Institution: Present Problems and Future Trends», *Higher Education in Europe* IX, 4, 65.
- Graff, Gerald 1985 «The University and the Prevention of Culture», in Graff, Gerald e Gibbons, R. (orgs.) *Criticism in the University*. Evanston: Northwestern University Press.

- |                                   |                |   |
|-----------------------------------|----------------|---|
| Jaspers, Karl                     | 1965           | <i>The Idea of the University</i> . Londres: Peter Owen.  |
| Kelly, Noel;<br>Shaw, Robin       | 1987           | «Strategic planning by academic institutions-following the corporate path?», <i>Higher Education</i> , 16, 319.   |
| Kerr, Clark                       | 1982           | <i>The Uses of the University</i> . Cambridge, Mass.: Harvard University Press.   |
| Kuhn, Thomas                      | 1970           | <i>The Structure of Scientific Revolutions</i> . Chicago: University of Chicago Press.  |
| Lourenço,<br>Eduardo              | 1988           | <i>Nós e a Europa ou as duas razões</i> . Lisboa: Imprensa Nacional.  |
| Merton, Robert                    | 1968           | <i>Social Theory and Social Structure</i> . Nova Iorque: Free Press.  |
| Millett, John                     | 1977           | <i>The Academic Community</i> . Westport: Greenwood Press.  |
| Mitchell, Angela                  | 1989           | «Dollars and Sense». <i>The Village Voice</i> , 25 de Abril.  |
| Moscati, Roberto                  | 1983           | <i>Università: fine o trasformazione del mito?</i> . Bolonha: Il Mulino.  |
| OCDE                              | 1984           | <i>Industry and University. New Forms of Co-operation and Communication</i> . Paris.  |
| OCDE                              | 1987           | <i>Universities under Scrutiny</i> . Paris.   |
| OCDE                              | 1988           | <i>Science Policy Outlook</i> . Paris, 12.  |
| OFFE, Claus                       | 1977           | <i>Strukturprobleme des Kapitalistischen Staates</i> . Frankfurt: Suhrkamp. 4.ª edição.   |
| Price, Geoffrey                   | 1984-<br>-1985 | «Universities today: between the corporate state and the market», <i>Culture Education and Society</i> , 39, 43.  |
| Santos,<br>Boaventura de<br>Sousa | 1975           | <i>Democratizar a Universidade</i> . Coimbra: Centelha.   |
| Santos,<br>Boaventura de<br>Sousa | 1978           | «Da Sociologia da Ciência à Política Científica», <i>Revista Crítica de Ciências Sociais</i> , 1, 11.   |
| Santos,<br>Boaventura de<br>Sousa | 1981           | «Science and Politics: Doing Research in Rio's Squatter Settlements», in Luckham, R. (org.), <i>Law and Social Enquiry: Case Studies of Research</i> . Upsala: Skandinavian Institute of African Studies. |
| Santos,<br>Boaventura de<br>Sousa | 1982           | «O Estado, o Direito e a Questão Urbana», <i>Revista Crítica de Ciências Sociais</i> , 9, 9.  |
| Santos,<br>Boaventura de<br>Sousa | 1984           | <i>A Justiça Popular em Cabo Verde. Estudo Sociológico</i> . Coimbra: Centro de Estudos Sociais.  |

- |  |       |  |
|--|-------|--|
| Santos,<br>Boaventura de<br>Sousa                | 1985  | «A crise do Estado e a Aliança Povo/MFA em 1974-75»<br>in V.V.A.A., <i>25 de Abril — 10 Anos Depois</i> . Lisboa:<br>Associação 25 de Abril.   |
| Santos,<br>Boaventura de<br>Sousa                | 1987  | «Estado, Sociedade, políticas sociais: o caso da política<br>da saúde», <i>Revista Crítica de Ciências Sociais</i> , 23, 13.   |
| Santos,<br>Boaventura de<br>Sousa                | 1988a | «O Social e o Político na Transição Pós-Moderna»,<br><i>Oficina do Centro de Estudos Sociais</i> , 1.  |
| Santos,<br>Boaventura de<br>Sousa                | 1988b | <i>Um Discurso sobre as Ciências</i> . Porto: Afrontamento,<br>2.ª edição.   |
| Santos,<br>Boaventura de<br>Sousa                | 1989a | «Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade», <i>Oficina<br/>do Centro de Estudos Sociais</i> , 10.  |
| Santos,<br>Boaventura de<br>Sousa                | 1989b | <i>Introdução a uma Ciência Pós-Moderna</i> . Porto:<br>Afrontamento.  |
| Schumpeter,<br>Joseph                            | 1981  | <i>Capitalism Socialism and Democracy</i> . Nova Iorque:<br>George Allen and Unwin.  |
| Simpson, William                                 | 1985  | «Revitalizing the Role of Values and Objectives<br>in Institutions of Higher Education: Difficulties<br>Encountered and the Possible Contribution of External<br>Evaluation», <i>Higher Education</i> , 14, 535. |
| Wallerstein,<br>Immanuel                         | 1969  | <i>University in Turmoil</i> . Nova Iorque: Atheneum.  |
| Wallerstein,<br>Immanuel;<br>Starr, Paul (orgs.) | 1971  | <i>The University Crisis Reader</i> . Nova Iorque: Random<br>House, 2 volumes.   |