

# Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira

HÉLGIO TRINDADE

A DINÂMICA histórica que articulou a universidade pós-medieval, o desenvolvimento da ciência e a emergência do Estado nacional, ao relacionar universidade, ciência e poder, introduz os parâmetros da complexa problemática da universidade na perspectiva do novo século.

A metáfora sugestiva de um reitor francês de que a “universidade é um dinossauro pousado em um aeroporto” parece sugerir que a contradição da instituição universitária no mundo contemporâneo não se limita nem ao universo latino-americano, nem resulta exclusivamente de um processo que atinge seu clímax na hegemonia neoliberal (1).

Se lançarmos um olhar retrospectivo sobre a instituição universitária poderemos estabelecer quatro períodos para os fins de nossa análise.

O primeiro, do século XII até o Renascimento, foi o período da *invenção* da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja.

O segundo iniciou-se no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma.

O terceiro, a partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência, não sem resistências, numa transição para os novos modelos.

No quarto período, no século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade, estabelecendo suas principais variantes institucionais.

É importante salientar que, enquanto a universidade se alastrava na Europa em todas as suas latitudes – da Península Ibérica à Rússia e do Sul da Itália aos países nórdicos – a instituição aportou nas Américas.

Os conquistadores espanhóis transplantaram para o Caribe, no início do século XVI, a primeira universidade (Santo Domingo, 1538) inspirada no modelo de Salamanca e até fins do século XVII se constituiu uma rede de mais de uma dezena de instituições “públicas e católicas” (2) de Norte ao Sul do continente. Por sua vez, as colônias norte-americanas da costa leste, após enviarem seus filhos para estudar em Oxford e Cambridge – de 1650 e 1750 – adotaram o modelo dos colégios ingleses, a partir de 1636, em Cambridge (Harvard), Philadelphia, Yale e Princeton e Columbia (3).

### **Universidade, ciência e Estado**

A penetração das ciências nas universidades alterou irreversivelmente a estrutura da instituição, limitada anteriormente à “filosofia natural” ensinada nas faculdades de medicina e artes. A Itália desempenhou um papel central neste processo. A pressão fora da península itálica era menos forte, porque nem Kepler nem Copérnico eram acadêmicos, e as ciências experimentais permaneceram por quase um século fora da universidade.

A universidade renascentista resultou, pois, de uma profunda transformação, a partir do século XV, decorrente do fortalecimento do poder real, da afirmação do Estado nacional e da expansão ultramarina. A universidade, como instituição social, se abre ao humanismo e às ciências e, mais tarde, mesmo as que se alinharam com a Contra-Reforma, abandonam seu padrão tradicional teológico-jurídico-filosófico.

O contexto histórico que produziu a universidade moderna se formou sob forte impulso do Estado nacional e do desenvolvimento das ciências, que sob a influência do Iluminismo e do Enciclopedismo encontra, no plano político e social, seu leito nos efeitos radicais da Revolução de 1789, dentro e fora da França.

O Século das Luzes, iniciado sob a influência de Newton, assegurou às universidades inglesas um avanço científico proeminente. As ciências experimentais se difundiram por todos os países: desde a Universidade de Moscou fundada em 1755, até a de Coimbra, renovada pela reforma pombalina de 1772, passando pela de Göttingen, na Alemanha, sob a influência de Leibnitz, e por Upsala na Suécia, Edimburgo na Escócia e Nápoles e Catânia na Itália.

Além da entrada das ciências nas universidades, o fato relevante é que se iniciou uma nova relação entre a universidade e o Estado, rompendo com seu formato tradicional e, tornando-se tributária dessa complexa interdependência. As novas tendências da universidade caminham em direção do modelo estatal (França e Alemanha) e do fim do monopólio corporativo dos professores.

Na França, a Universidade Imperial organizou-se subordinada ao Estado. Em pleno expansionismo militar, Napoleão fundou, em 1806, a Universidade, subdividida em Academias, articulando as faculdades profissionais isoladas que se tornaram um poderoso instrumento para criar quadros técnicos e políticos. O novo modelo se instituiu pelo poder do governo de nomear professores, assistido por um conselho central, fazendo da educação um monopólio. A Universidade napoleônica e suas Academias se estendem aos Países Baixos e à Itália.

Na Prússia, a concepção de uma instituição acadêmica, estabelecida sob o princípio da pesquisa e do trabalho científico desinteressado, amadureceu, também, sob o impulso do Estado. Com a nomeação de Humboldt para o Departamento dos Cultos e da Instrução Pública, em 1809, a Universidade de Berlim nasceu da fusão da Academia de Berlim, garantindo a liberdade dos cientistas sob a proteção do Estado do qual dependia seu orçamento. O problema da educação nacional foi tão central na Prússia, quanto na França napoleônica. A diferença era que, na ausência de um Estado-nação até a segunda metade do século XIX, o Estado prussiano era o portador potencial da civilização nacional e a Universidade de Berlim, concebida como o laboratório da nova nação, tornava-se o eixo da luta pela hegemonia intelectual e moral na Alemanha.

Ambos os modelos tiveram grande repercussão internacional. A concepção napoleônica de faculdades profissionais isoladas influenciou a educação superior brasileira desde o século XIX, mesmo sem estarem integradas numa estrutura universitária. Da mesma forma, foi o modelo adotado pelas jovens repúblicas dos países hispano-americanos após a independência, reformulando a estrutura de suas universidades tradicionais. Por sua vez, as “universidades de pesquisa”, que têm alto prestígio em vários países do mundo, inclusive nos Estados Unidos, se inspiraram no modelo humboldtiano. No caso brasileiro, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras desempenhou um papel estratégico na Universidade de São Paulo, análogo ao das faculdades de filosofia nas universidades alemãs, apesar da importante presença de professores franceses na sua origem. Esse modelo explicitar-se-á, mais tarde, via influência norte-americana, com a criação da Universidade de Brasília e a implementação da reforma universitária de 1968.

A tríade – universidade, conhecimento e Estado – alcança seu ponto crítico com as novas relações entre ciência e poder. Mudaram os paradigmas científicos como a interação com o Estado e a sociedade, a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares. Da mesma forma, as universidades, inseridas na produção científica e tecnológica para o mercado ou para o Estado, ficaram submetidas a lógicas que afetaram substantivamente sua autonomia acadêmico-científica tradicional.

Nas sociedades industriais avançadas, as universidades, a ciência e sua organização tornaram-se uma questão eminentemente política. A idéia de que todo o saber eficaz possa ser, ao mesmo tempo, poder, é muito antiga. A prova é que mais tarde a ciência perdeu a inocência no massacre apocalíptico de Hiroxima.

---

**a ciência perdeu  
a inocência no massacre  
apocalíptico de Hiroxima . . .**

---

Na sociedade moderna seria ingênuo acreditar que o sistema científico se organiza e se desenvolve de forma autônoma. O ideal da auto-organização da ciência confronta-se quotidianamente com as injunções das políticas científicas dos governos e pelo alto custo de sua realização. O fulcro do problema é que hoje não se pode falar de ciência em abstrato, mas do que os homens fazem em nome dela, por seu intermédio ou visando a seu desenvolvimento. E à medida em que a ciência também está submetida ao jogo do poder, corre o risco de se transformar num instrumento dos interesses econômicos e políticos.

As políticas científicas que se generalizam em todos os países não colocam, em última instância, nas mãos do Estado ou de empresas multinacionais a definição das prioridades estratégicas e a alocação dos recursos financeiros que estabelecem os parâmetros da pesquisa científica e tecnológica? Torna-se, pois, imperioso introduzir a questão da ética, seja sob a forma de uma *ética do pesquisador* e da própria comunidade científica em todos os seus ramos *a propósito da ciência, de sua utilização e de sua responsabilidade social*.

Nesta perspectiva, um especialista (4) explicita essas novas relações entre sociedade, ciência e poder, mostrando que a atitude geral da opinião pública diante da ciência “oscilou entre a veneração dos mistérios da ciência e o desprezo face ao seu poder maléfico”. Ele destaca várias fases dessa evolução no pós-guerra: numa primeira fase, após a crença num futuro construtivo e pacífico, “as considerações estratégicas gerais e a emergência da Guerra Fria orientam em grande parte o esforço de pesquisa e de desenvolvimento para o esforço militar.”

No final dos anos 60, uma segunda fase se abre, com a expansão sem precedentes dos países capitalistas centrais e do Japão: crescem “os esforços para explorar as relações entre ciência, tecnologia e produção”. A dominação dos Estados Unidos inquieta fortemente a Europa e a distância tecnológica põe perigosamente em risco sua competitividade. Apesar de a ameaça nuclear e o fosso que abre com a periferia do sistema capitalista, atribui-se à “má orientação ou a aplicações erradas da ciência”.

A terceira fase caracteriza-se como uma “época de desilusão com relação à ciência e a tecnologia” e os cientistas tornam-se quase instrumentos do poder militar e econômico, insensíveis aos graves problemas sociais e ecológicos que os rodeiam. Esta fase de desencantamento afeta também a indústria de alta tecnologia, especialmente a multinacional, e o crescimento até então constante no domínio da pesquisa começa a diminuir seu ritmo.

A última fase inicia-se nos anos 70 com os “choques” do petróleo, e distingue-se como um período de fraco desenvolvimento econômico e cheio de incerteza. A indústria pesada entra em crise e, no Japão, se expande a indústria automobilística e eletrônica. Principia a era da microeletrônica, da automatização e da robotização da sociedade pós-industrial.

Na avaliação geral, a “pesquisa científica aparece como hipergeradora de poder, capaz de aumentar ainda o poderio dos mais poderosos” (5). A relação de dependência da ciência com o Estado mudou radicalmente no pós-guerra, especialmente pela estreita interação entre ciência básica e ciência aplicada voltada para a utilização civil ou militar. Nos Estados Unidos, com as guerras da Coreia e do Vietnã, o eixo tecnológico-militar mais avançado passou para a costa do Pacífico. Sem os financiamentos federais maciços nas universidades de maior prestígio, não teria havido o elo entre pesquisa e alta tecnologia. O Vale do Silício, com as mais avançadas empresas de informática, não seria, hoje, o pólo mais dinâmico do mundo sem a Guerra Fria e a conquista espacial. Interessante livro de Rebecca Lowen analisa as atividades da Stanford University no referido período. No capítulo intitulado “Stanford vai à guerra”, a autora descreve as ligações acadêmico-científicas e tecnológicas entre a universidade, seus departamentos e os financiamentos governamentais (6).

Até aqui analisamos as *hard sciences* e sua relação com a sociedade e o poder. E o que se passa, porém, no campo mais sensível das ciências sociais e aplicadas? O tema é abordado por Brunner & Sunkel. Eles diagnosticam que os pesquisadores sociais “recolhidos em seus domínios tradicionais de produção – departamentos ou centros de pesquisa – se encontram cada dia em maior desvantagem com relação aos analistas simbólicos que cumprem

as mesmas funções em novos domínios (consultorias privadas, assessoria legislativa, agências de análise e organismos internacionais)”. Admitem que se “está constituindo um sistema que se parece cada vez mais a um contexto de mercado dentro do qual se organizam os serviços desenvolvidos pelos analistas simbólicos” em que se “valoriza mais o serviço final do que o conhecimento”. Utilizando o conhecimento disponível das ciências sociais, o que interessa aos “analistas simbólicos” é o “serviço que manipula, operando os efeitos práticos buscados”.

Os autores consideram que esse novo quadro de “globalização do mercado de analistas simbólicos” cria novas formas de financiamento em expansão e torna obsoletas as que “no passado permitiam o desenvolvimento das universidades”, já que as atividades acadêmicas de pesquisa social parecem não ingressar no “circuito efetivo de sua utilização” e “muito menos nas arenas de decisão dos assuntos relevantes” (7).

Em síntese, conhecimento e poder se interpenetram na sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, recolocando o problema do público nas universidades e afetando sua “missão social”.

---

**uma instituição pública  
não pode se deixar dominar  
pela lógica do mercado . . .**

---

Esta questão, além de interferir na lógica da produção do conhecimento e suas formas de aplicação legítimas em benefício da sociedade, coloca também para a comunidade universitária e seus dirigentes uma questão central de natureza ética: uma instituição pública não pode se deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder. Esta é a questão que está no centro do conceito de autonomia universitária, mesmo que historicamente ele tenha se transformado nas diferentes etapas da evolução da sociedade em relação a sua forma medieval originária.

### **Dilemas da universidade brasileira**

Os estudos comparativos sobre educação superior na América Latina não têm enfatizado adequadamente as singularidades da experiência brasileira, na qual o Brasil sempre ocupou uma posição singular. No ensino básico, temos um déficit secular se comparado aos países do Cone Sul. Basta referir a distância que se estabeleceu entre nosso limitado sistema escolar durante o Império e a República Velha e os avanços, desde a segunda metade do século XIX, dos nossos vizinhos platinos. As políticas educacionais de Sarmiento na Argentina, de Varela no Uruguai, e de Andrés Bello no Chile, voltadas para criar as bases de uma cidadania republicana, estabeleceram um amplo sistema de ensino fundamental.

Os efeitos dessa inferioridade se refletem até hoje, se considerarmos a situação ainda crítica do ensino de primeiro e segundo graus em muitas regiões do Brasil e nos baixos índices de ingresso ao ensino superior brasileiro. Apesar de a taxa bruta de escolarização superior ter crescido significativamente entre 1950 a 1994, a porcentagem da matrícula de jovens de 18-24 anos no ensino superior é bastante inferior (10%) à da Argentina (38,9%), à do Uruguai (29,9%) e à do Chile (26,6%) (8).

Na educação superior também somos singulares frente à tradição universitária hispano-americana. A universidade pública brasileira regional e “temporã” (9), nunca teve a centralidade de suas congêneres ibero-americanas que, com a independência, foram transformadas em instituições nacionais.

Enquanto os conquistadores espanhóis implantaram universidades, desde o século XVI, o Brasil optou pelo ensino superior profissional somente a partir do século XIX, mediante um conjunto de faculdades e escolas estatais (Medicina de Salvador e Rio de Janeiro, Direito de Olinda/Recife e São Paulo, Faculdade de Farmácia e Escola de Minas de Ouro Preto, Politécnica do Rio de Janeiro etc.). Preferimos cultivar o gosto pelo bacharelismo de nossas elites imperiais em Coimbra e, apenas na década de 30, fundou-se a Universidade de São Paulo que se tornou o paradigma da universidade brasileira.

Outro paradoxo a ser salientado refere-se à autonomia universitária: as universidades públicas brasileiras (com exceção das paulistas) não gozarão deste atributo inerente à própria idéia de universidade desde a Idade Média e que faz parte da tradição latino-americana desde a “Reforma de Córdoba” de 1918. A autonomia universitária sempre foi na América Latina uma aspiração permanente da comunidade acadêmica, inclusive fazia parte das principais reivindicações do movimento da “Reforma Universitária” no Brasil da década de 60. No entanto, o que está em jogo, para além da questão da autonomia, são as novas relações entre Estado, universidade e seu financiamento. Na Europa, apesar da tradição histórica de universidades autônomas, os especialistas mostram que, nas últimas décadas, a ação dos governos tem limitado sua abrangência, em decorrência das políticas em ciência e tecnologia. Mesmo nos Estados Unidos, pesquisas mostram crescentes restrições dos governos estaduais com relação às suas universidades públicas. Na América Latina, embora preservada em alguns países como México ou Uruguai, observam-se, também, ações estatais limitadoras na Argentina e no Chile da tradicional autonomia.

A discussão sobre o complexo problema não pode, no entanto, se limitar à defesa de uma bandeira histórica no plano dos princípios, mas seu conteúdo amplo e concreto tem de ser examinado à luz das estratégias governamentais sob a pressão das agências internacionais. Ressalte-se, aliás, que nessas questões críticas, a Unesco e o Banco Mundial se colocam geralmente em campos opostos.

O grande paradoxo brasileiro, porém, é que o princípio da autonomia universitária, inscrita na Constituição de 1988, tornou-se letra morta para as instituições públicas federais submetidas a controles absurdos, enquanto que as instituições privadas, uma vez reconhecidas pelo governo, passam a gozá-la plenamente imunes a qualquer controle governamental.

Daí decorre um último paradoxo do ensino superior no Brasil: a hegemonia do sistema privado de educação superior sobre o público federal e estadual. As instituições privadas expandiram-se em três décadas de 40% para 75% das matrículas, gerando um processo de privatização que se acentua durante os governos militares. No Brasil, a democratização do acesso à educação superior não se faz pela via da “massificação” do sistema público, como no México e na Argentina, mas através de um ensino privado, pago e de baixa qualidade média.

Cabe ressaltar que no Brasil, em termos latino-americanos, o sistema de educação superior público consolidou sua qualidade acadêmica: além de responsável por 90% da pesquisa científica e tecnológica do país, tem igualmente uma qualidade média superior à do setor privado hegemônico. Tal diferença resultou, em grande medida, de políticas estimuladas pelo sonho militar do “Brasil-potência”, que consolidaram essas vantagens comparativas pelos pesados investimentos no sistema público. Essas desenvolveram a pós-graduação e implementaram ações coerentes no campo do desenvolvimento científico e tecnológico. Os recursos substanciais concedidos pelas agências de financiamento (CAPES, CNPq e FINEP) profissionalizaram o sistema federal, com a implantação do tempo integral e com o apoio de um amplo sistema de bolsas (pós-graduação no país e no exterior e de iniciação científica), expandindo a comunidade acadêmica e gerando um crescimento sustentado das ciências e das humanidades.

No entanto, todos esses esforços conjugados burocratizaram as universidades transformando-as em organizações pesadamente complexas, mas por outro lado modernizaram e qualificaram o sistema público de ensino superior, colocando-o numa posição de liderança na América Latina e de reconhecimento pelos grandes centros universitários internacionais (10).

Da mesma forma, as universidades públicas, ao priorizarem o ensino e pesquisa avançados, não se preocuparam igualmente com expansão de vagas na graduação e, de outro lado, o governo, através do extinto Conselho Federal de Educação, ao baixar os níveis de exigência para a criação das instituições privadas, permitiu a disseminação descontrolada de autênticas “empresas educacionais” de qualidade muito discutíveis.

Estabeleceu-se atualmente, no Brasil, um debate que se refletiu na mídia entre governos, dirigentes universitários, membros da comunidade científica sobre a situação das universidades federais que, com a recente greve das estaduais paulistas, estendeu-se ao conjunto do sistema público. Muitas vezes, é o governo que critica seus altos custos, deixando de considerá-las como um investimento social. Outras vezes, são os dirigentes universitários ou a comunidade científica que protestam contra sua asfixia progressiva pela insuficiência de verbas, congelamento de vagas e salários ou pela deterioração dos laboratórios de pesquisa e do espaço físico. Neste contexto foi denunciada a “universidade em ruínas na república dos professores” (11).

É preciso que essa discussão seja colocada em perspectiva para mostrar à população e ao próprio governo a importância estratégica da universidade pública no Brasil, como o fez recentemente o próprio Instituto de Estudos Avançados da USP (12).

Além dos problemas específicos das universidades estaduais, cabe avaliar as conseqüências das políticas governamentais sobre o destino das 52 instituições federais espalhadas em todo o território nacional, com 400 mil alunos de graduação e a rede de 44 hospitais universitários, com 10 mil leitos, que são um patrimônio nacional e dependem do governo federal.

Uma das formas possíveis para aprofundar tal discussão é ampliar sua abrangência, observando o que se passa na América Latina e nos países desenvolvidos com maior tradição universitária. Eis alguns parâmetros de referência.

A dinâmica das tensas relações entre governo e universidades públicas tem se manifestado, não só no Brasil, mas também nos países desenvolvidos e latino-americanos, como resultante de ações governamentais restritivas à forte expansão das universidades decorrente do crescimento demográfico. O pós-guerra favoreceu a massificação das instituições de educação superior, fazendo com que as universidades perdessem seu caráter elitista tradicional, transformando-as em organizações burocráticas e complexas. O momento crítico desse processo foi a eclosão das rebeliões estudantis de 1968 na França, Alemanha e Estados Unidos.

A demanda crescente por educação superior dos países industrializados ocorreu, em menor proporção na América Latina, provocando a massificação da matrícula entre 1960-1980, mas o Brasil tornou-se uma exceção à regra. Tal fato deve-se aos governos militares que estabeleceram, na prática, uma divisão de trabalho entre universidades públicas e privadas. O resultado foi que o sistema público ficou reduzido a 35% da matrícula, gerando, em conseqüência, o efeito socialmente perverso de que a democratização do acesso se fez através do ensino privado e pago, de baixa qualidade média, limitando o acesso às carreiras de maior prestígio aos que não têm condições de freqüentar uma escola privada no segundo grau.

Com a crise econômica dos anos 80, os governos dos países desenvolvidos reduziram o ritmo de expansão das universidades, mantendo, no entanto, níveis aceitáveis de financiamento público. A grande exceção foi a Inglaterra que, a partir de 1981, desenvolveu as drásticas políticas educacionais que se transformaram num modelo internacional de referência, através de um sistema draconiano de avaliação das universidades com efeitos diretos sobre os níveis de financiamento. Essa forma de avaliação não conseguiu, porém, penetrar no continente europeu devido à presença de sistemas alternativos (francês e holandês) que não se utilizavam de *rankings* de desempenho para punir ou premiar as instituições, e recorriam à avaliação interna ou externa de pares para melhorar a qualidade acadêmica e avaliar se a universidade estava cumprindo sua “missão pública” (13).

A partir de então, se estabelece um grande divisor de águas: de um lado, os governos que se inspiram no modelo thatcheriano, ou, mais tarde, se submetem às pressões do Banco Mundial; de outro, os que buscam, apesar da crise fiscal do Estado, manter adequadamente um sistema de avaliação voltado para a melhoria da qualidade acadêmica, níveis satisfatórios de investimentos para infra-estrutura, equipamentos para laboratórios e financiamento competitivo para pesquisa.

Nesse início de século o que se espera da universidade? Primeiro é preciso ter consciência que, para além do público e do privado, a própria instituição universitária está em crise. Pela primeira vez na história, a crise da universidade na Sociedade do Conhecimento atinge a própria instituição multi-secular em que mecanismos concorrentes de formação e de pesquisa científica ou social pretendem restringir a sua função tradicional de formar profissionais polivalentes para o mercado e cumprir sua “missão” numa sociedade em que o espaço público se transnacionaliza.

---

**a própria instituição  
universitária está em crise . . .**

---

Uma das vertentes dessa visão neoliberal – sustentada por alguns especialistas em economia da educação e gestão do ensino superior ligados ao periódico *Policy perspective*, da Universidade de Pensylvannia, nos Estados Unidos, que resultou de uma série de seminários internacionais – é de que a universidade deve “responder a diversas necessidades que lhe são externas”, tornando-se cada vez mais uma “organização multifuncional, indispensável e utilitária”. Este novo modelo internacional, válido inclusive para os Estados Unidos, deve dar uma forte ênfase para a graduação e ser cada vez mais seletivo na pesquisa, ainda que “a prestação de serviços econômicos e sociais faça parte em igualdade com a pesquisa na geração de novos conhecimentos” (14).

No livro *Reinventando o governo*, Osborne & Gaebler apresentam o exemplo da Faculdade Técnica *Fox Valley*, em Wisconsin, com 45 mil alunos, como a “instituição pública mais completamente voltada para o cliente”. A proposta dos autores é de que “a única e melhor maneira de fazer com que os prestadores de serviços públicos respondam aos seus clientes é colocar os recursos nas mãos dos clientes e deixá-los escolher”. E concluem sem rodeios: “se os clientes controlam os recursos, são eles que escolhem o destino e a rota” (15).

Eis, portanto, a problemática a ser equacionada: compreender as diferentes dinâmicas universitárias e políticas governamentais para buscar novos caminhos. Esta é uma tarefa urgente e uma exigência acadêmica e política intransferível. Assim como o governo tem a responsabilidade de definir políticas educacionais para o sistema público de educação superior, seus dirigentes e a comunidade universitária têm o dever de debater amplamente a questão e bem avaliar as implicações de tais políticas, como propor alternativas que tornem possível a reforma necessária para garantir o futuro da universidade.

## Notas

- 1 Vide *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali, Paris, Stock, 1998, 147 p.; Erhard Freundberg & Christine Musselin, *Enquête d'Universités: étude comparée des universités en France et en RFA*, Paris, Éditions l'Harmattan, 1989.
- 2 Segundo Eunice Durham, O ensino superior na América Latina: tradições e tendências, São Paulo, *Novos Estudos Cebrap*, julho 1998, p. 92.
- 3 Vide Harold R.W. Benjamin, *La Educación superior en las repúblicas americanas*. New York, McGraw-Hill Company, 1964.

- 4 Alexander King, Science et technologie depuis la fin de la Seconde Guerre Mondiale. In : F. Mayor & A. Forti, *Science et pouvoir*, Paris, Editions Unesco / Editions Maisonneuve & Larose, 1996.
- 5 *Id. ibid*, p. 66-77 e 99.
- 6 Rebecca S. L., *Berkeley, Los Angeles, London*, University of California Press, 1997.
- 7 J.J. Brunner & G. Sunkel, *Conocimiento, sociedad y política*. Santiago, Flacso, 1993, p. 9-15.
- 8 Cepal. *Anuário Estadístico de América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile, 1994.
- 9 Expressão utilizada por Luiz Antônio Cunha em *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- 10 O principal convênio da França com um país estrangeiro é o Acordo Capes / Cofecub e a Rede Santos Dumont. Prevê o reconhecimento recíproco de títulos de mestrado e de doutorado entre ambos os países, do qual participa a grande maioria das universidades públicas brasileiras.
- 11 Helgio Trindade (org.), *Universidade em ruínas na república dos professores*, 2<sup>a</sup> ed., Petrópolis, Vozes / Cipedes, 2000, 222p.
- 12 *A presença da universidade pública*, documento elaborado pela Comissão de Defesa da Universidade Pública, instituída junto ao IEA/USP pelo reitor da Universidade de São Paulo.
- 13 O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), proposto pelos reitores da Andifes e incorporado ao sistema de avaliação do MEC, na gestão do ministro Murílio de Avelar Hingel, inspira-se na filosofia do modelo holandês, combinando métodos qualitativos e quantitativos com avaliação interna e externa. A edição do *Word Yearbook of Education 1996 - The evaluation of higher education systems*, editado por Robert Cowen, London/Philadelphia Kogan Page, 1996, incluiu o PAIUB entre as experiências internacionais bem sucedidas. Vide p. 34-50 e 163-168.
- 14 Ver a respeito *Policy perspective*, Institute for Research on Higher Education, University of Pennsylvania, 1993: The transatlantic dialogue e An uncertain terrain.
- 15 Vide David Osborne & Ted Gaebler. *Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público*. Brasília, M.H. Comunicação / ENAP, 1994, p. 190.

*Hélgio Trindade*, educador, foi reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992-1996). Organizou a obra *Universidade em ruínas na república dos professores* (2000).