

A UNIVERSIDADE DOS ESPECIALISTAS

Jean Pierre Chauvin

Professor da Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP) ¹
tupiano@usp.br

“Existe a estrutura técnico-burocrática que é sempre um fator de conformismo. Existe a estrutura industrial que é sempre um fator de padronização” (Edgar Morin)²

“É isso que se costuma batizar de tecnocracia, isto é, aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados” (Marilena Chaui)³



*Em nome de uma pretensa objetividade, aferida conforme a implacável ordem dos números, o julgamento do professor/pesquisador, profissional multitarefas, condiciona-se ao “mérito”: termo capcioso e nem sempre compreendido como apreciação das qualidades pessoais (o que já seria questionável), mas como mero item do **check list** outorgado pelos **experts** em fiscalização institucional. Não se discutem outras maneiras de acolher o docente e o aluno, tampouco de estimular o exercício da “investigação”. A desejável universalidade do conhecimento tem sido afetada pela crescente compartimentalização do saber*

A contradição embutida no título deste breve ensaio não é mera provocação. Ela aponta para um dos principais dilemas enfrentados pelo professor universitário — um profissional que se habituou a falar de poucas coisas, a despeito de acumular muitas ideias e dispor de outras potencialidades, para além de sua especialidade e grupos de atuação.

Desde que as instituições de ensino (dito) superior passaram a ser geridas segundo a avaliação e recompensa das agências de fomento, empresas, fundações, entidades e congêneres, a pesquisa científica e as discussões em torno dos saberes cedem lugar à lógica do “produtivismo acadêmico”: expressão que assinala um paradoxo conceitual e cujo pressuposto está no nivelamento de quase todos — submetidos a abordagens quantitativas, teoricamente respaldadas por índices que refletiriam o nível, o desempenho, a competência dos avaliados.

O modelo se prolonga há décadas e foi gradualmente transferido da escola para a universidade, em um fenômeno não exclusivo do Brasil⁴. Ele evidencia uma concepção de cunho francamente economicis-

ta, em vigor em nossos estabelecimentos de ensino pelo menos desde a década de 1960, que consiste na manutenção de programas na Educação, frutos de acordos do Brasil, especialmente com os Estados Unidos, a exemplo da controversa parceria MEC-USAID⁵.

Em relevante estudo sobre as sensíveis mudanças transcorridas na Educação brasileira durante aquele período, o sociólogo Evaldo Vieira recorda os seguintes dados:

No ano de 1966, o Decreto-Lei 53 introduzia no ensino superior alguns princípios da administração empresarial, concentrando em um só órgão as deliberações para supervisionar ensino e pesquisa. O ensino superior, em 1967, passou a ser organizado a partir dos departamentos, que centralizavam o ensino e a pesquisa de uma mesma área. Assim, o Decreto-Lei 252 racionalizava os recursos e também atacava a representação estudantil, delimitando-a ao âmbito de cada Universidade. [...] A Lei 5.540, de 1968, e o Decreto-

Lei 464, de 1969, promoveram a denominada Reforma Universitária, especificando os preceitos relacionados com a organização, a administração e os cursos (na graduação, compostos de ciclo básico e de ciclo profissional). A Reforma no Ensino de 1º e 2º Graus baseou-se na Lei 5.692, de 1971, cujo objetivo geral levava à “qualificação para o trabalho” e ao “preparo para o exercício consciente da cidadania” (VIEIRA, 1995, p. 214).

Sob a égide de um racionalismo estreito, a partir da década de 1970 as instituições passaram a observar com maior severidade a fórmula custo/benefício, em nome de uma suposta manutenção das vagas de ensino, da remuneração dos servidores (docentes e não-docentes) e dos gastos de natureza operacional ou administrativa. Curiosamente, o que mais se ouve de alguns colegas de profissão e pesquisa é que discutir tais assuntos — ainda que estejam evidentemente ligados à universidade e aos percalços que atingem a carreira docente — é questão para outros fóruns: de

preferência aqueles aos quais eles sequer comparecem.

Como se sabe, o processo articula diversos setores da sociedade e se aprimora há décadas; mas seus efeitos são naturalizados por um punhado de frases feitas (“a vida é assim”; “a Universidade é assim”; “nossa carreira é assim”) apesar de seus efeitos nefastos. Há quinze anos, Miriam Limoeiro já alertava para o fato de que a lógica mercantil “esteriliza o campo da cultura naquilo que lhe é essencial e que por isso mesmo não é mercantilizável: seu potencial crítico criador e contestador. Uma reforma de tal dimensão reorganiza também o sistema educativo, especialmente a Universidade” (LIMOEIRO, 2001, p. 39).

Um traço perverso, usual nos projetos mirabolantes de ensino, é que a qualidade do setor tende a diminuir, mesmo porque ela (a qualidade) jamais esteve no cerne do debate e passa ao largo dos propósitos em discussão. Como Marilena Chaui constatou, “A racionalidade administrativa consiste em sustentar que não é necessário discutir os fins de uma ação ou de uma prática, e sim estabelecer meios eficazes para a obtenção de um objetivo determinado” (CHAUI, 2014b, p. 55).

Sob essa ótica, ao sugerir o conceito de “universidade operacional” a pensadora atinge o fulcro da

questão, pois envolve a transformação da instituição de ensino em uma *organização*: “uma entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição⁶” (CHAUI, 2014a, p. 2).

No âmbito universitário, evidentemente há atividades que diferem daquelas praticadas na Escola. Como ministra menor número de horas-aula, o professor/pesquisador reserva maior tempo para as tarefas de cientista, orientador, divulgador e administrador. No mundo acadêmico de hoje, a chave é ser ou mostrar-se produtivo, ainda que a avaliação empregue critérios inapropriados ou impertinentes, frente às atividades que ele realizou ou “desempenhou”, como preferem alguns.

Há perguntas óbvias que costumam ficar sem resposta. Um concerto equivale a uma palestra? Diagnosticar o perfil psicológico de um paciente vale o mesmo que identificar um novo inseto? Traduzir uma obra da Antiguidade é menos relevante que aprimorar um tradicional procedimento cirúrgico?

Em nome de uma pretensa objetividade, aferida conforme a implacável ordem dos números, o julgamento desse profissional multitarefas condiciona-se ao seu “mérito”:

termo capcioso e nem sempre compreendido como apreciação de suas qualidades pessoais (o que já seria questionável, se submetido ao subjetivismo dos avaliadores), mas sim como um mero item do *check list* outorgado pelos *experts* em fiscalização institucional. Não se discutem outras maneiras de acolher o docente e o aluno; tampouco como estimular o exercício da “investigação” — palavra-chave da tarefa científica.⁷

É justamente na tentativa de superar os impasses que o cientista se move, e não na busca pela perenidade dos conceitos — ou, pior, na mera reprodução de ideias e métodos alheios, sem rigoroso exame. A despeito disso, condicionado que ele está aos paradigmas da contenção, o ato de fazer ciência converteu-se em uma atividade-meio, sob o olhar atento dos setores públicos e privados, que privilegiam o emprego de tecnologia de ponta e visam à contínua inovação, como signos do progresso.

Sob essa perspectiva, talvez fosse útil averiguar o que motiva um pesquisador a dizer mais do mesmo, de formas similares. Sede de renome? Rentabilidade de sua pesquisa? Internalização da ideia vertical de progresso? Para quem? Como Herbert Marcuse distinguiu, em 1968, “[ao] conceito quantitativo de progresso podemos chamar de progresso técnico e podemos opor-lhe

Perguntas óbvias que costumam ficar sem resposta: um concerto equivale a uma palestra? Diagnosticar o perfil psicológico de um paciente vale tanto quanto identificar um novo inseto? Traduzir uma obra da Antiguidade é menos relevante que aprimorar um tradicional procedimento cirúrgico?

o conceito qualitativo de progresso [...], que podemos chamar *humanitário*” (MARCUSE, 2001, p. 100 – grifo do autor).

No mesmo ano, em artigo dedicado ao próprio Marcuse, Jürgen Habermas observava: “Desde o final do século XIX, impõe-se de modo cada vez mais intenso uma nova tendência de desenvolvimento que caracteriza o capitalismo tardio: a cientificização da técnica. Ao longo de todo capitalismo sempre existiu a pressão institucional à elevação da produtividade do trabalho por meio da introdução de novas técnicas” (HABERMAS, 2014, p. 107).

O que se percebe na universidade brasileira, especialmente a partir da década de 1980, é que ela percorre caminho similar àquele descrito por Habermas, marcado pelos violentos sulcos da sanha produtivista. A diferença fundamental, em nosso caso, está nas premissas. Assistimos, hoje, à crescente tecnicização/tecnologização da ciência⁸, e não o seu contrário: “Está em curso entre nós uma reforma da Universidade que é parte da grande reorganização da vida mundial sob a mundialização do capital. É significativo que ela esteja sendo definida a partir do Banco Mundial e não de alguma agência internacional de educação ou de cultura” (LIMOEIRO, 2001, p. 41).

No âmbito interno, a lógica da

recompensa permeia as relações de trabalho. Os conteúdos da pesquisa e os respectivos métodos de investigação submetem-se à ordem contábil — que é tecnicista e unilateral, por definição. A pertinência, o ritmo e o rigor da investigação subordinam-se à concepção binária e imediatista do mercado, cujos defensores ou representantes degustam o palavreado utilitário, restrito ao mundo empresarial: “produto da pesquisa”, “capital humano”, “resultados esperados”, “cenário econômico”, “vivência na prática” etc., etc. A esse respeito, o alerta de Gilberto Dupas é sobremodo importante:

Diferentemente de produtos, às ideias não se aplica o mesmo conceito de obsolescência. Infelizmente, o processo de ensino contemporâneo adota cada vez mais o conceito de que a imediata utilidade é algo que contribui à formação da personalidade. Negt mostra o perigo da aplicação de categorias empresariais aos processos de formação nas universidades — onde o aprendizado deve necessariamente permitir resultados duradouros — que ferem de morte a lógica essencial dos ritmos lentos da verdadeira aprendizagem.

Estudantes não são clientes; professores universitários não são vendedores de empresas farmacêuticas (DUPAS, 2006, p. 126).

Como o “produtivismo” atrela-se à lógica da recompensa, a ele se emprestam critérios questionáveis para avaliar trabalhos agrupados em grandes *áreas* do saber, *áreas* de concentração, *linhas* de pesquisa e *subáreas* do conhecimento. Uma das consequências está no nivelamento forçado de instituições que oferecem formações de variado escopo, voltadas a indivíduos de perfis e anseios diferentes. No entanto, em lugar de reconhecer a óbvia amplitude e diversidade dos conhecimentos, bem como de seus diferentes métodos e variadas finalidades, irradia-se a subserviência a um padrão tido como ideal.

Em detrimento da universalidade do pensar e do agir, estimula-se a *standardização* (MORIN, 1977). O que pesquisar? Para que(m) produzir? Como captar recursos da iniciativa privada? Como tornar a pesquisa algo mais imediato, fluido, rentável? De certo modo, aplica-se à Universidade o procedimento ensaiado nas etapas anteriores da escolarização:

Se, outrora, a escola foi o lugar privilegiado para a repro-

No âmbito interno, a lógica da recompensa permeia as relações de trabalho. Os conteúdos da pesquisa e os métodos de investigação submetem-se à ordem contábil.

Pertinência, ritmo e rigor subordinam-se à concepção binária e imediatista do mercado. Mas Dupas adverte: “Estudantes não são clientes; professores universitários não são vendedores de empresas farmacêuticas”

dução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante, e se, na concepção liberal, a escola superior se distinguia das demais por ser um bem cultural das elites dirigentes, hoje, com a reforma do ensino, a educação é encarada como adestramento de mão-de-obra para o mercado. Concebida como capital, é um investimento e, portanto, deve gerar lucro social (CHAUI, 2001, p. 52).

É claro que as pessoas têm o direito de acatar um modelo eminentemente pragmático, em benefício do que pesquisam, tendo em vista aumentar a sua remuneração. O problema reside na indistinção entre a qualidade do trabalho e os modos de progredir na carreira. Algo comum ao espírito tecnocrata, como Henri Lefebvre assinalava na década de 1960: “Utilizando esta ilusória imagem moderna, alguns grupos animados por uma ideologia — a ideologia da racionalidade tecnicista — assumem uma influência e mesmo tentam chegar ao poder político de decisão” (LEFEBVRE, 1969, p. 15).

Qual o lugar reservado à diversidade (quanto a matérias, procedimentos e objetivos) em um coletivo que tende a padronizar sua atuação e fragmentar o saber em partículas desconexas? Não é demasiado supor que determinadas mudanças transcorridas no âmbito social correspondam àquelas sentidas no meio acadêmico. Sob esse aspecto, a desejável universalidade do conhecimento tem sido afetada pela

crescente compartimentalização do saber, nas mãos de doutos especialistas dentro e fora da sala de aula, como observa João Adolfo Hansen:

Na literatura brasileira, os estudos de Colônia foram transformados em disciplina optativa do último ano. Há um consenso em toda universidade de que esses assuntos devem ser excluídos da graduação. Caso alguém queira estudá-los, talvez eles sejam objeto de especialização numa pós-graduação. Em 90% dos casos, a concentração é no século XX. Até o XIX está virando coisa de especialista. A academia se redefiniu em função desses programas de financiamento, dessas agências, e em função de trabalhar com coisas que tenham qualquer apelo comercial, no caso da literatura (HANSEN, 2015, s/p.).

Salvo dignas exceções, o especialista é fruto direto — seria melhor defini-lo como vítima — de uma concepção tecnocrática, quase sempre respaldada pela meritocracia. Analogamente ao modo como os sujeitos são julgados não pelo que são, mas pelo que têm ou aparentam⁹, o acadêmico é sumariamente avaliado, a qualquer instante, de variadas formas e por todos os lados. A preocupação com a maneira como os outros enxergam o que ele faz é constante. Instaura-se o regime do cerceamento em nome do “escopo”, do “foco”, dos “prazos”, da rentabilidade. Há que ser “resiliente” e “vestir a camisa” da universidade empresarial. Não por acaso, a concepção

de “futuro” adquire maior privilégio, em detrimento das investigações que se ocupam do “passado”.

Há algumas décadas, acreditava-se que a universidade era um dos fóruns mais adequados para a constante rediscussão em torno do ensino. Sendo ela uma “instituição capaz de produzir um estilo diferenciado de reflexão, concorre para formar um estilo realmente universal e aberto da cultura (vocação originária da própria Universidade), e poderá tornar-se uma das mais eficientes contrapartidas à cultura tecnocrática em nossos dias” (MENDES, 1983, p. 114).

Claro esteja: o quadro mudou bastante nos últimos trinta anos e os papéis se inverteram. Não é mais a qualidade da aula ou aquilo que o pesquisador produz que está em jogo, mas sim a capacidade de ele multiplicar um mesmo projeto em várias partes, de preferência rentáveis, mercantilizáveis. Em lugar de desenvolver um trabalho que evidencie a continuidade e a complementaridade de suas seções, enaltece-se a dispersão de fragmentos como se fossem unidades arejadas do conhecimento.

A avaliação do professor/pesquisador relaciona-se à quantificação de seu trabalho, ou seja, a representação numérica do que ele venha a pensar, produzir e disseminar perante a comunidade acadêmica e os porta-vozes da iniciativa privada. Não se trata de considerar o que ele faz como um conjunto coeso e coerente, mas de contabilizar as viagens realizadas, os eventos de que participa, os prefácios

encomendados, os capítulos ou artigos-mercadoria¹⁰ que escreve, as bancas (amigas ou não) de que participa.

Decorre daí a frequente comparação de currículos entre os pares, a alternar sentimentos difusos de admiração e inveja uns pelos outros. Atitudes mesquinhas como essa respingam no trato dos setores administrativos com o docente. Lá está o “quadro de servidores” gerido e monitorado pelo Departamento de Recursos Humanos, a monitorar a participação do professor em colegiados e atestar sua submissão às regras e regimentos das comissões centrais constituídas por severos juízes — meritocratas para os quais foi delegado o poder supremo de condenar ou absolver os profissionais de áreas as mais diversas sob a ótica dos números. Na Universidade de hoje, mais é melhor.

Para além das estatísticas, é por meio da linguagem rito-autoritária¹¹ que tecnocratas do baixo e do alto escalão supõem abrandar a violência embutida nas sanções e vetos, sob critérios pouco claros e parciais. Expressões como “capital humano”¹² “pesquisador produtivo”, “grande especialista”, “bolsista-agência”¹³ são naturalizadas com a colaboração de uma grande parcela do próprio corpo docente, mas também de uma

parcela de alunos e funcionários sérios e empenhados.

Um sintoma disso está no fato de haver menor quantidade de termos a traduzir o sentido oposto, no vocabulário tecnocrático. Pesquisadores “generalistas” costumam ser considerados sujeitos sem consistência (“digressivos, superficiais”, “sem foco”) e rebaixados no trato profissional (“aqueles que sabem nada de tudo”). O que despertaria o efetivo interesse do investigador não cabe na conta feita pelos especialistas, que vivem a escalonar, atribuir notas e emitir pareceres em forma de sentença, por vezes sem conhecimento dos assuntos abordados. O indivíduo vale o quanto produz.

Dentre os alunos, o procedimento parece estar internalizado. Muitos dentre eles aprendem, desde o primeiro semestre da graduação, que estudar não é preciso; produzir é preciso, preferencialmente a favor de uma microtendência “em alta”. É preferível dissecar temas em maior evidência (*cases* de sucesso, inovações tecnológicas, microavanços da genética, aplicação irrefletida de fórmulas, ênfase em determinado período histórico, restrição à única obra de um filósofo, cientista ou escritor etc). Para isso, os estudantes são estimulados com a possibilidade de remuneração, não exclusivamente sob a forma das bolsas. Em 2007,

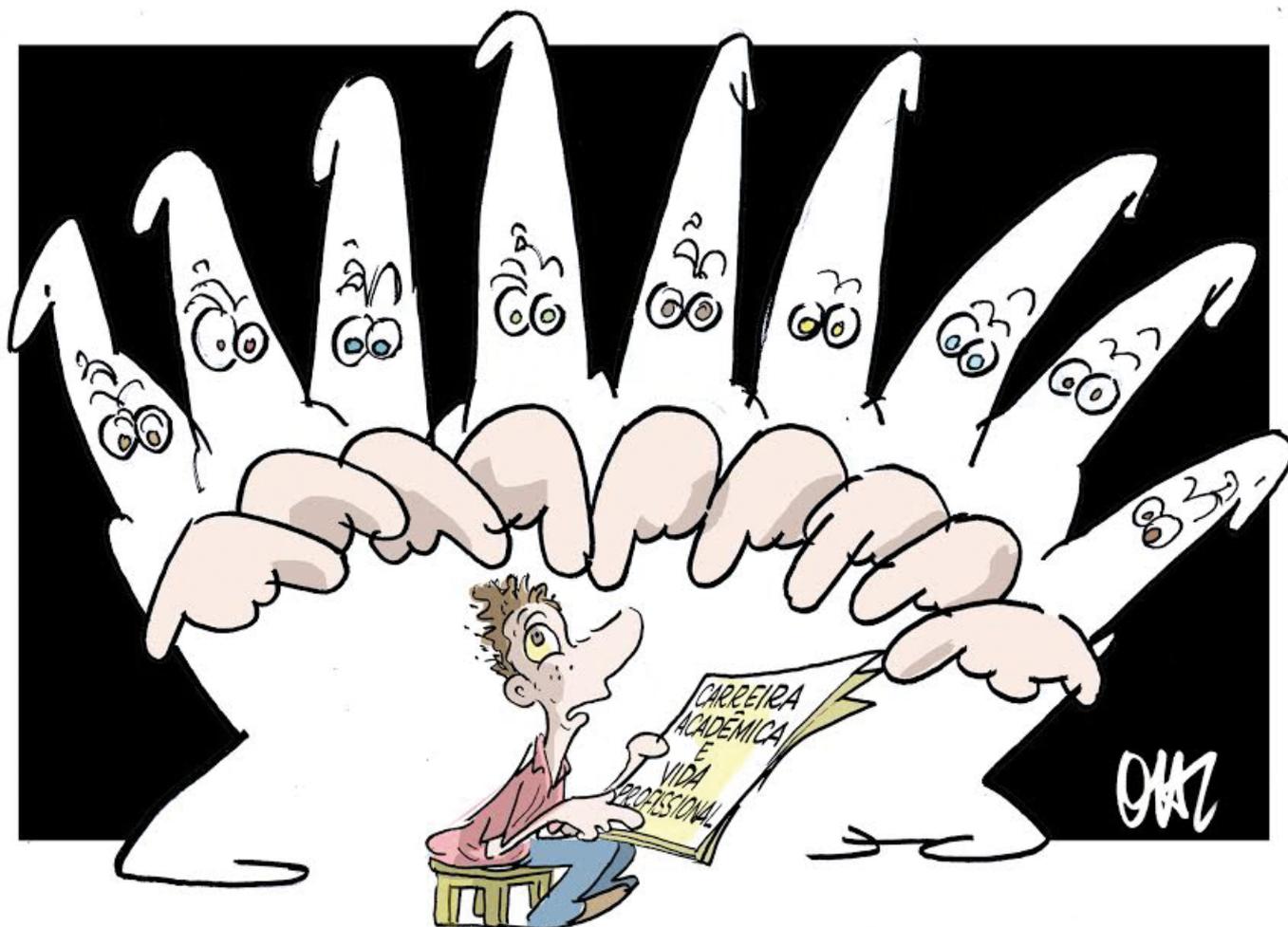
dois pesquisadores questionavam esse andamento de coisas na área da Saúde Pública:

Há termos críticos, até jocosos, que designam esta ordem de questões éticas diante do fenómeno de proliferação na literatura científica. Alguns mais conhecidos, como “ciência-salame”: uma pesquisa é fatiada em unidades menores publicáveis para se tornarem vários artigos distribuídos em diferentes revistas. Outros menos comuns como “publicacionismo” e “produtivite” começam a ser utilizados para designar tal quadro (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p. 3042).

Em nome do que compensa e recompensa, é comum lidar com imaturos pesquisadores em que desponta a malícia de não estudar o que mais lhe apetece, mas o que seja mais “exequível” e, portanto, mais rentável. Numa entrevista publicada em janeiro de 2015, Hansen comentou o que sucedia com os estudos nas chamadas Letras Coloniais:

Vieira é ibero-português, está no “Brasil”, mas não é Brasil ainda. Gregório de Matos também não. Nessa lógica, só in-

Pesquisadores “generalistas” costumam ser considerados sujeitos sem consistência — “digressivos, superficiais”, “sem foco” — e rebaixados no trato profissional (“aqueles que sabem nada de tudo”). Quanto aos especialistas, vivem a escalonar, atribuir notas e emitir pareceres em forma de sentença, por vezes sem conhecimento dos assuntos abordados



teressam autores que falaram do Brasil como nação. Existe uma ideologia nacionalista no currículo. Os alunos estudam um currículo implícito: tem informação histórica, mas ela já vem com uma concepção de história, do que deva ser a história, que *a priori* exclui esses objetos por terem sido portugueses, espanhóis ou ingleses em processos de colonização. O aluno, quando entra na graduação, já sabe que existem no mercado alguns objetos que rendem um capital simbólico maior do que outros (HANSEN, 2015, s/p.).

Como tentativa de se adequar às regras vigentes, o professor/pesquisador/gestor/captador reaprende que ensinar não é preciso; formar discípulos é preciso. Especialmente quando se está envolvido em disciplinas e atividades da graduação. Em sala de aula, sua principal moeda de troca, na ambígua relação com os alunos, repousa na quantidade de créditos concedidos, e não na possibilidade de levar o estudante a tomar contato com outros temas, métodos e visões do conhecimento.

Dificilmente veremos um discípulo assumir tarefas de maior fôlego, sem contar com a recompensa na forma da nota ou do subsídio

financeiro. A princípio, não haveria demérito nisso: afinal, a pesquisa resulta de um trabalho e, como tal, o pesquisador precisa receber seus créditos e/ou ser remunerado, conforme o caso. Entretanto, ao se concentrar no que porventura renda mais, sua atuação perde em espontaneidade e afinidade o que (talvez) ganhe em frieza e estratégia. Disso resultam trabalhos cada vez mais picotados, superficiais e de alcance restrito.

É comum depararmos com assertivas de cunho utilitário: “escolhi este orientador porque ele é bem-visto pela agência de fomento”; “selecionei este tema de pesquisa porque ele confere maiores chances

de obter uma bolsa-sanduíche” etc. Em nossos dias, a antiga lição de Umberto Eco¹⁵, que recomendava pesquisar objetos de efetivo interesse, soa como arroubo de gente idealista e sonhadora que não aceita o mundo em que (sobre)vive.

O problema não se restringe à mediação do conhecimento. Também implica resignar-se frente aos desígnios de uma concepção mercadológica em que se nota a “tendência das universidades a interiorizar as regras fixadas pelas agências, não distinguindo entre os critérios de financiamento (que dependem da lógica própria às agências) e os critérios das pesquisas (que dependem da lógica própria do trabalho intelectual)” (CHAUI, 2001, p. 39).

Em sua constante reestruturação, permanece uma antiga constante: a Universidade não acolhe a todos; em contrapartida, ela trata bem e recompensa melhor aqueles que levam o nome da instituição adiante, seja em periódicos, seja em eventos internacionais. Pensamentos dessa natureza presidem reuniões de colegiados e direcionam as expectativas de numerosos estudantes. Como José Saramago afirmou certa vez, esquece-se que a “universidade [...] é um lugar de confronto, não uma ilha onde o aluno desembarca para sair com um diploma”¹⁶. A lógica da

recompensa orienta as aspirações de seus principais integrantes.

Mas para justificar procedimentos abjetos é preciso utilizar os termos mais adequados. Eis outro relevante papel da linguagem politicamente correta, na Universidade: suavizar os atos questionáveis adotados por carreiristas e demais administradores do tempo, do espaço e das ações alheias. Reformulam-se as nomenclaturas: o termo “diretor” é substituído por “gestor” — substantivo-qualificador que mescla a instância de poder e os criativos mecanismos de controle.

Torna-se indispensável “gerenciar” recursos, “administrar” as verbas concedidas, “gerir” as bolsas de alunos, “controlar” os gastos dos pesquisadores visitantes; “autorizar” a concessão de auxílios a estudantes, sob a tutela do professor-administrador. Quanto vale uma boa aula? Como um estudioso afeito à lei da oferta e da procura mensura os encontros semanais com seus colegas ou professores? Até que ponto continuaremos escutando a impertinente pergunta: “Para que isso serve”?

Instalados nas alturas da estrutura tecnocrática, é usual que alguns gestores, orgulhosos de seu papel fiscalizatório, confundam os múltiplos papéis da universidade com as leis exclusivistas do “mercado”,

palavra que grassa no mundo acadêmico com sentido análogo à “mão invisível”¹⁷ propalada por Adam Smith, em meados do século XVIII. Isso constitui um novo e tremendo paradoxo, afinal os gestores são justamente aqueles que mais defendem a “modernização” institucional.

Devotados à lógica mercantil, alguns empreendedores de escrivania pretendem transformar a universidade, administrando-a com vistas à crescente liquidez nas finanças e à visibilidade dos resultados. Suas recomendações, formalizadas em documentos oficiais, soam como *slogans*. O novo ideal é “casar o homem de mercado ao professor”; “trazer a realidade do mercado para a sala de aula”.

O educador-pesquisador-gestor deve “captar recursos para subsidiar a sua pesquisa” e controlar os auxílios percebidos por alunos e pesquisadores (sob a sua tutela) representados pelos dígitos do CPF. Recentemente, Luis Castiel, professor da Fundação Osvaldo Cruz, observou que:

No campo da saúde acabamos nos tornando empresários de nós mesmos, de grupos de pesquisa que buscam cada vez mais financiamentos para continuar produzindo. Mas produzindo certo tipo de pesquisa que acaba tendo uma função

Para justificar procedimentos abjetos é preciso utilizar os termos mais adequados. Eis outro relevante papel da linguagem politicamente correta na Universidade: suavizar atos questionáveis adotados por carreiristas e demais administradores do tempo, do espaço e das ações alheias. Reformulam-se as nomenclaturas, o termo “diretor” é substituído por “gestor”

de se estabelecer nesses jogos competitivos e de ocupação de espaço, captação de recursos humanos e a formação de recursos humanos dirigidos para um certo tipo de atuação (GERONYMO, 2014, p. 66).

A Universidade segue o caminho protocolar e medíocre da reprodução de conhecimentos, em que a apatia do aluno e a resignação do professor são reforçadas de várias maneiras. Passamos muito ao largo do conselho de Jacques Rancière: “O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência” (RANCIÈRE, 2011, p. 64). O conhecimento *per se* perde valor intrínseco e se submete à inexorabilidade da forma-mercadoria. Tão ou mais relevante que a pesquisa em si é a possibilidade de captar recursos para o financiamento. Nesse contexto, a recente aprovação da Lei 13.243/2016 é um dos sinais de que a relativa autonomia da instituição pública perde maior terreno para a lógica privatista.¹⁸

Claro esteja, essa concepção não se restringe à qualidade da aula. Mais importante que lecionar, investigar ou disseminar conhecimento é adequar-se às regras do capital em sua constante metamorfose:

[...] diferentemente da forma keynesiana e social-democrata que, desde o fim da Segunda Guerra, havia definido o Estado como agente econômico que regula o mercado, e agente fiscal que emprega a tributação para promover investimentos nas políticas de direitos sociais, agora, o capitalismo dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que *a privatização tanto de empresas quanto de serviços públicos também se tornou estrutural* (CHAUI, 2001, p. 20 – grifo meu).

Serpenteando conforme as cambiantes regras de avaliação institucional, é possível que o especialista perceba as arbitrariedades daqueles seres de outra categoria, instalados na esfera burocrática: mestres no ofício de dissecar currículos, sob o abrigo do regulamento e do aparato regimental. Na validação de atos pequenos, assoma “O discurso competente [...], aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinados na hierarquia organizacional” (CHAUI, 2014b, p. 57).

Eis que o ciclo do cinismo se completa: desconfiado das intenções dos gestores, aquilo que o indivíduo/avaliado produz nem sempre se pauta pela ética. Quanto ao conteúdo, não permite rever o que já estava instituído. É nesse momento que o especialista decide qual o melhor caminho a seguir: o da mediania resignada (“o mundo é assim mesmo”) ou o da contestação fundamentada (“a universidade está assim”).

Como a solidariedade rareia num *uni*-verso em que quase todos buscam por mais e mais créditos, seria extraordinário que professores, pesquisadores e alunos se agrupassem não em torno da lógica vigente, mas em defesa de sua identidade e da soberania da ciência, realizada com o desejável aval de seus dirigentes, e não segundo estatísticas que atribuem mérito a pesquisadores e atividades questionáveis.

Felizmente, há professores solidários (e inconformados) que reagem contra esse estado de coisas. Em abril de 2015, dois pesquisadores da Holanda escreveram um precioso artigo com vistas a questionar alguns dos pressupostos mercadológicos e contábeis promovidos pelas instituições de ensino europeias. Eles notaram que a língua inglesa passou a ser critério

O conhecimento per se perde valor intrínseco e se submete à inexorabilidade da forma-mercadoria. Tão ou mais relevante que a pesquisa em si é captar recursos. A aprovação da Lei 13.243 é sinal de que a autonomia da instituição pública perde terreno para a lógica privatista

de validação para artigos produzidos por lá¹⁹ — tudo em nome da ilusão de chegarem todos ao “topo de excelência”. Não é preciso lembrar as últimas diretrizes das agências de fomento daqui, que valorizam mais a publicação internacional que a efetiva qualidade

da pesquisa promovida em português, no próprio país.

Porventura a postura dos holandeses sirva como exemplo para o nosso posicionamento, frente à desafiadora situação da Universidade brasileira. Não se conformar à avalanche tecnocrática-racionalista-

mercadológica talvez seja o caminho mais coerente para aqueles que proclamam a diversidade do conhecimento e defendem a qualidade da docência, da pesquisa e da extensão — especialmente numa Universidade que se pretenda autônoma, democrática e inclusiva.

Notas

1 Leciona a disciplina *Cultura e Literatura Brasileira* no Departamento de Jornalismo e Editoração. É membro titular do Conselho de Representantes (CR) da Adusp e membro do Conselho Editorial da *Revista Adusp*.

2 *Cultura de massas no século XX – o espírito do tempo: neurose*, 1977, p. 48.

3 *Contra a Universidade Operacional* [Aula Magna: 8 de agosto de 2014], p. 1.

4 “A escola é assim submetida a uma dupla instância: por um lado, difundir a cultura desinteressada, que forma e nutre a inteligência e a pessoa; por outro, criar perfis profissionais. São duas instâncias conflitantes entre si que alimentam os debates em torno da identidade da escola secundária em quase todos os países” (CAMBI, 1999, p. 627).

5 Firmada entre o Ministério da Educação (então Ministério da Educação e Cultura) e a United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional): “[...] com os acordos MEC-USAID, 5 especialistas brasileiros e 5 especialistas norte-americanos geraram uma organização educacional, baseada em fundações, a fim de substituírem as Universidades sustentadas por fundos públicos. Em particular, no ensino superior aplicou-se a ideologia do ‘progresso empresarial’.” (VIEIRA, 1995, p. 216).

6 O produtivismo, como valor, envolve questões éticas. Em oportuna reportagem publicada na *Revista Adusp*, em março de 2014, o jornalista Guilherme Jeronymo observa que a produção acadêmica em larga escala compromete tanto a Universidade brasileira quanto a estrangeira: “Cá e lá, a produção de *papers* em escala industrial leva a denúncias de plágio, má conduta, falseamento de resultados de pesquisa” (JERONYMO, 2014, p. 62).

7 Alguns efeitos perniciosos talvez estejam mais evidentes hoje, mas a discussão é antiga. No final dos anos 1920, Martin Heidegger defendia a peculiaridade da Ciência. Sem desprezar a colaboração das técnicas modernas, relativizava a hipótese de que ela se revestisse de um caráter meramente utilitário: “Resta questionar se o caráter verdadeiramente prático da ciência consiste na possibilidade de usufruí-la” (HEIDDEGER, 2009, p. 35).

8 “A transformação da técnica em tecnologia e a absorção das ciências pelas tecnologias levou ao que hoje chamamos de *tecnociência*” (CHAUI, 2014b, p. 56 – grifo da autora).

9 “A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda realização humana, uma evidente degradação do ser para o ter. A fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento generalizado do ter para o parecer, do qual todo ‘ter’ efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última” (DEBORD, 2007, p. 18).

10 “[...] Um artigo pode assumir determinados traços como se fossem mercadorias que estarão disponibilizadas em revistas científicas. Estas, por sua vez, são seletivas em sua capacidade de recusar determinados itens e selecionar outros sob critérios acadêmicos de controle de qualidade, aplicados por revisores também selecionados dentre autores consagrados no campo” (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, pp. 3044-3045).

11 “A linguagem rito-autoritária se dissemina pelo mundo contemporâneo [...] não apenas reflete esses controles, mas torna-se, ela própria, um instrumento de controle até mesmo onde não transmite ordens, mas informação; onde não exige obediência, mas escolha, onde não exige submissão, mas liberdade” (MARCUSE, 1973, p. 107).

12 “A teoria do ‘capital humano’ foi importada dos Estados Unidos como ‘diretriz de política social para países em desenvolvimento’. Conheceu grande difusão aqui justamente ao longo da década de 60. [...] as soluções apresentadas nesses programas envolviam, em primeiro lugar, os aspectos quantitativos do sistema escolar, buscando obter mais rentabilidade com maior economia de recursos; e, em segundo lugar, os aspectos qualitativos, promovendo treinamento de pessoal, uso de aparelhagem e reorganização curricular para formar pessoal para empresas em expansão” (HILSDORF, 2003, pp. 123-124).

13 A despersonalização do pesquisador mostra-se, inclusive, na forma como se passou a identificá-lo. De “bolsista da agência X”, passou-se a denominá-lo como “bolsista-agência X”, com a supressão da conjunção (*da*). O investigador vale

não pelo que é ou faz, mas pelo fato de a agência atrelar-se, ou não, ao seu nome. A entidade é a instância máxima capaz de abalzar o trabalho do indivíduo, aquele ser que alterna seus dias entre produzir conhecimentos questionáveis (até para ele mesmo) e prestar contas dos benefícios que recebeu.

15 “O importante é fazer as coisas com gosto. E se tiverem escolhido um tema que vos interessa, se tiverem decidido dedicar verdadeiramente à tese o período, mesmo curto, que previamente estabeleceram (tínhamos fixado um limite mínimo de seis meses), verificarão então que a tese pode ser vivida como um jogo. como uma aposta, como uma caça ao tesouro” (ECO, 2007, p. 233).

16 *Democracia e Universidade*, 2013, p. 26.

17 “[...] A divisão do trabalho, quando pode ser implementada, acarreta, em cada ofício, um incremento proporcional da capacidade produtiva. A separação entre as diferentes atividades e os diferentes empregos parece ter ocorrido em consequência dessa vantagem” (SMITH, 2013, p. 9).

18 Repare-se no segundo artigo da referida Lei: “§ 2º Para os fins previstos no caput, a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios, as respectivas agências de fomento e as ICTs públicas poderão: I - ceder o uso de imóveis para a instalação e a consolidação de ambientes promotores da inovação, diretamente às empresas e às ICTs interessadas ou por meio de entidade com ou sem fins lucrativos que tenha por missão institucional a gestão de parques e polos tecnológicos e de incubadora de empresas, mediante contrapartida obrigatória, financeira ou não financeira, na forma de regulamento” (Página da Adusp, 2016).

19 HALFFMAN; RADDER, 2015, p. 167. **N.E.: leia versão traduzida na p.6.**

Bibliografia

ADUSP. “Lei 13.243/16 (ex-PLC 77/15) desvirtua setor público de C&T e expande a privatização” [27/1/2016] – Disponível em: <http://www.adusp.org.br/index.php/ciencia-tecnologia-e-inovacao/2468-lei-13-243-16-ex-plc-77-15-desvirtua-setor-publico-de-c-t-e-expande-a-privatizacao> – Acesso em 20/2/2016.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier. “Entre Fetichismo e Sobrevivência: o Artigo Científico é uma Mercadoria Acadêmica?” *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 23 (12), 2007, pp. 3041-3050.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. *Contra a Universidade Operacional* [Aula Magna: 8/8/2014]. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/index.php/326-database/campanha-salarial-2014/2076-aula-magna-de-marilena-chau-i-desvenda-universidade-operacional> – Acesso em 21/2/2016 [2014a].

_____. *A Ideologia da Competência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014b.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. 9ª reimpr. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

DUPAS, Gilberto. “Conhecimento e Progresso como Verdade”. In: _____. *O Mito do Progresso*. São Paulo: Editora Unesp, 2006, pp. 91-129.

ECO, Umberto. *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. 13ª ed. Tradução: Ana Falcão Bastos; Luís Leitão. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como “Ideologia”*. Tradução: Felipe Gonçalves Silva. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HALFFMAN, Willem; RADDER, Hans. “The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University”. *Minerva*, June 2015, Volume 53, Issue 2, pp. 165-187, 3rd April 2015.

HANSEN, João Adolfo. “Desencolher Cabeças” [Entrevista a Bruno Garcia]. *Revista de História*, n. 112. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, janeiro de 2015 – Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/joao-adolfo-hansen> – Acesso em 3/1/2016.

HEIDDEGER, Martin. *Introdução à Filosofia*. 2ª ed. Tradução: Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Thomson, 2003.

JERONYMO, Guilherme. “Tornado mercadoria, pesquisa é fator de competição e estresse”. *Revista Adusp*, março de 2014, pp. 61-67.

LEFEBVRE, Henri. *Posição: Contra os Tecnocratas*. Tradução: T. C. Netto. São Paulo: Editora Documentos, 1969.

LIMOEIRO, Miriam. Os formuladores da reforma da universidade são funcionários do banco mundial. *Revista Adusp*, março de 2001, pp. 39-42.

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. 4a. ed. Tradução: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. A Noção de Progresso à Luz da Psicanálise. In: _____. *Cultura e Psicanálise*. Tradução: Isabel Loureiro. São Paulo: Paz e Terra, 2001, pp. 90-122.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma Filosofia da Educação Brasileira? In: SAVIANI, Dermeval et al. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, pp. 50-133.

MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no Século XX – O Espírito do Tempo I: Neurose*. 4ª ed. Tradução: Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual*. 3ª ed. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SARAMAGO, José. *Democracia e Universidade*. Belém: Editora UFPA; Lisboa: Fundação José Saramago, 2013.

SMITH, Adam. *A Mão Invisível*. Tradução: Paulo Geiger. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

VEIRA, Evaldo. *Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio a Geisel (1951 a 1978)*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.