

A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: *colleges vs. Vikings*

Naomar Almeida Filho

Resumo:

Este texto aborda dilemas políticos e institucionais que desafiam a universidade brasileira no contexto atual de crises, conflitos e acomodações nas sociedades contemporâneas. Inicialmente, apresenta-se uma releitura pessoal da história da instituição universitária no mundo ocidental e no Brasil, destacando modelos de arquitetura curricular que polarizam o cenário internacional. Em seguida, avalia-se o crescente interesse do capital financeiro em investir em fusões e aquisições de empresas educacionais como movimento para transformar o ensino superior em bens e serviços, nos termos de acordos internacionais de livre-comércio. Por último, analisam-se as perspectivas da universidade como instituição de conhecimento, num contexto de transformação da educação superior em espaço de negócios e mercado de valores e produtos simbólicos.

Palavras-chave:

educação superior; história da Universidade; college; Brasil

The Brazilian university in a globalized context of marketization of higher education: *colleges vs. vikings*

Abstract: This paper is intended to discuss political and institutional dilemmas that challenge the Brazilian university in the current context of crisis, conflict and accommodation in contemporary societies. First, a personal reading of the history of the university in the world and in Brazil, highlighting curriculum models that polarize the international scene, is presented. Then, the growing interest of finance capital to invest in mergers and acquisitions of educational enterprises as a movement towards transforming higher education in goods and services, in accordance to international free trade agreements, is evaluated. Finally, the prospects of the university as an institution of knowledge in a context of transformation of higher education into a business space and market of values and symbolic products are analyzed.

Key-words: higher education; university history; college; Brazil

Résumé: L'Université Brésilienne dans un Contexte Mondialisé de Marchandisation de l'Enseignement Supérieur: *colleges vs Vikings*

Ce texte traite des questions politiques et institutionnelles qui défient l'université brésilienne dans le contexte actuel de crise, de conflit et d'accommodation dans les sociétés contemporaines. Tout d'abord, on présente un récit personnel de l'histoire de l'université dans le monde occidental et au Brésil, soulignant des modèles de curriculum architectural qui polarisent la scène internationale. Ensuite, on évalue l'intérêt croissant du capital financier à investir dans les fusions et acquisitions d'entreprises éducatives dans un mouvement pour transformer l'enseignement supérieur en biens et services, conformément aux accords internationaux de libre-échange. Enfin, on fait des commentaires sur les perspectives de l'université en tant qu'institution de la connaissance dans un contexte de transformation de l'enseignement supérieur dans l'espace-business et marché des valeurs et produits symboliques.

Mots-clés : enseignement supérieur; histoire de l'Université; collège; Brésil

La universidad brasileña en un contexto globalizado de marketización de la educación superior: *colleges vs. vikings*

Resumen: Este texto trata sobre los dilemas políticos e institucionales que desafían la universidad brasileña en el contexto actual de crisis, conflictos y acomodación en las sociedades contemporáneas. En primer lugar, se presenta un relato de la historia de la universidad en el mundo occidental y en Brasil, destacando modelos curriculares de arquitectura que polarizan el escenario internacional. En el seguimiento, se evalúa el creciente interés del capital financiero para invertir en fusiones y adquisiciones de empresas educacionales como movimiento para transformar la educación superior en bienes y servicios, de conformidad con los acuerdos internacionales de libre comercio. Finalmente, se comenta sobre las perspectivas de la universidad como una institución de conocimiento en un contexto de transformación de la educación superior en un espacio de negocios y mercado de valores y productos simbólicos.

Palabras clave: educación Superior; historia de la Universidad; college; Brasil

Introdução

Este artigo aborda questões que desafiam a Universidade como instituição nesse contexto atual de crises, conflitos e acomodações das sociedades contemporânea marcadas pela cultura ocidental. Atualmente, observa-se uma conjuntura de intensa mobilização das instituições de conhecimento em geral, e das universidades em particular, submetidas a forte pressão de macroprocessos econômicos e sociais que têm sido denominados de globalização. O subtítulo destaca dois termos no idioma Inglês – *colleges vs. vikings* – representativos ou alegóricos dos principais desafios que, apreciados de modo analítico e entendidos como dilemas políticos e institucionais, poderão nos ajudar na busca de uma melhor compreensão crítica do papel social-histórico da universidade contemporânea. Nesta análise, resultante da experiência de gestor acadêmico participante em projetos de recriação institucional, focalizo a universidade brasileira.

Apresento inicialmente uma leitura pessoal e parcial da história da instituição universitária no mundo ocidental, visando identificar aspectos relevantes dos processos de reforma que definiram os modelos de arquitetura curricular que polarizam o atual cenário da educação superior. Com isso, pretendo demarcar, com maior precisão, dilemas institucionais da universidade frente a vetores de organização do sistema produtivo em bases tecnológicas, avaliando o significado do crescente interesse do capital financeiro em investir em fusões e aquisições de empresas educacionais que tratam o ensino superior como *commodity*, nos termos de acordos internacionais de livre-comércio. Por último, faço comentários sobre futuros possíveis para instituições de conhecimento que postulam o título de universidade, assim diferenciando-se de iniciativas de tornar a educação superior em espaço de negócios ou mercado de valores e produtos simbólicos traduzidos como propriedade intelectual.

Trajetória Histórica dos Modelos de Universidade

Para entendimento mais claro das questões aqui referidas, proponho inicialmente uma rápida revisão da trajetória histórica da educação universitária no mundo ocidental, a partir de textos clássicos, principalmente a quadrilogia que tem Walter Rüegg como Editor Geral (Ridder-Symoens, 1992, 1996; Rüegg, 2004, 2010) e os concisos *The Rise of Universities* (Haskins, 1972) e *Histoire des universités* (Charle & Verger, 1994), juntamente com textos críticos mais recentes (Bok, 2003; Scott, 2006).

As primeiras instituições que posteriormente seriam consagradas com o nome de Universidade surgem no contexto medieval pré-Renascença, entre os séculos XI e XIV, em distintas partes do continente europeu. Promovidas, chanceladas e reguladas pelo poder papal, nelas se ensinava Estudos Gerais [*Studia generalia*], que incluíam as sete artes liberais – o *trivium* (Lógica, Gramática, Retórica) e o *quadrivium* (Geometria, Aritmética, Astronomia, Música) – e as três filosofias (moral, natural, metafísica), para a formação dos doutores da Igreja Católica Romana.

No século XVI, a autoridade do Vaticano sobre as universidades sofreu fortes abalos; universidades alemãs contribuíram para a Reforma Protestante e universidades inglesas se engajaram no Cisma Anglicano. Doutra parte, na Universidade de Paris foi criada a Companhia de Jesus, sob a liderança do estudante Inácio de Loyola. O movimento jesuíta se difundiu extensamente, ocupando as universidades que permaneceram sob controle do Vaticano e, junto ao Santo Ofício (que operava a intrincada e temida rede de tribunais eclesiásticos conhecida como Inquisição), promoveu a Contra-Reforma. Em Espanha, Portugal e suas colônias além-mar, o domínio da Inquisição e a hegemonia jesuíta no panorama universitário se mantiveram por mais de dois séculos.

Entre os séculos XVII e XVIII, a Universidade como instituição produtora de conhecimento enfrentou longa e profunda crise, em distintas vertentes. Com o declínio do poder papal, soberanos emergentes das cruentas guerras religiosas do final do século XVI assumiram o controle político dessas instituições, instrumentalizando-as para formação de gestores do incipiente Estado-nação e dos novos domínios coloniais, sacerdotes para as novas confissões religiosas, além de quadros profissionais e, igualmente, uma neoburocracia de origem aristocrática ou cooptada da burguesia nascente. Assim, com absorção de escolas médicas e organização de faculdades leigas de Direito, consolidava-se a estrutura mista herdada da universidade renascentista, organizada em colégios e faculdades, distinguindo as Faculdades Superiores (Teologia, Direito e Medicina) da Faculdade Inferior (Filosofia). Em algumas instituições universitárias, reformas localizadas (como a Reforma Pombal na Universidade de Coimbra, em 1772) introduziram o ensino de áreas profissionais modernas como Economia, Metalurgia, Estatística e Comércio, além de campos científicos emergentes, como Física, Química e História Natural, que progressivamente começavam a se destacar da Faculdade Inferior. Na Europa Central e do Norte, sobretudo nos países reformados, soberanos restringiam as liberdades institucionais que, mesmo na Idade Média, garantiam o respeito geral do espaço territorial e político das universidades. Na Europa meridional, sobretudo nos países mediterrâneos, o domínio da Igreja Católica Romana reforçava o conservadorismo e a tradição. Em ambos

os casos, a vanguarda do pensamento filosófico e científico se desenvolvia fora (e, muitas vezes, sob oposição) das universidades, em academias, sociedades científicas, museus, bibliotecas e laboratórios particulares.¹

A crise dessa universidade pós-renascentista, que podemos chamar de universidade vocacional, encontra duas soluções antagônicas, quase no mesmo momento histórico.

Por um lado, uma solução de caráter eminentemente político ocorreu na Europa mediterrânea, particularmente na França. Na Revolução Francesa, identificadas com a aristocracia decadente do *Ancien Régime*, as universidades foram extintas e seu patrimônio transferido para o povo. A formação de quadros profissionais e técnicos foi destinada a faculdades, academias militares e escolas de educação superior, vinculadas ao Estado, denominadas de *grandes écoles*. Somente em meados do Século XIX, após diversos pleitos de movimentos intelectuais e grupos políticos, universidades foram gradualmente restauradas assumindo posição secundária num contexto de hegemonia do modelo das faculdades.

Por outro lado, uma solução de natureza predominantemente acadêmica, sem perder de vista efeitos políticos, despontou no Norte da Europa. Na Inglaterra e na Alemanha, a crise da universidade foi superada pela afirmação do seu papel de centro de produção de conhecimento em ciências e tecnologias. O libelo do eminente filósofo Immanuel Kant, dirigido ao soberano Frederico Guilherme II, redefinindo o conceito de autonomia universitária e reivindicando igualdade para as faculdades inferiores, num maravilhoso pequeno livro intitulado *O Conflito das Faculdades*, inaugurou essa vertente e abriu caminho para consolidar a produção científica como demarcadora de uma nova fase da história da Universidade.

O filósofo e diplomata Wilhelm Von Humboldt tem sido largamente reconhecido e exaustivamente estudado como criador da universidade de pesquisa.² Inicialmente, a reforma universitária por ele promovida em Berlim enfrentou obstáculos formidáveis entre as próprias instituições germânicas. Não obstante, na segunda metade do século XIX já se podia identificar o modelo de formação ancorada na pesquisa científica como hegemônico no Império Austro-Húngaro, Países Baixos e países escandinavos. Além disso, esse modelo foi adotado nas velhas universidades do Reino Unido – Cambridge mais que Oxford; Edinburgh antes de Dublin – ajustado a uma proposta ainda mais elitista de universidade como dispositivo de formação moral para uma nobreza assumidamente meritocrática, conforme a formulação clássica do Cardeal Newman. Não obstante sua expansão no continente europeu, a universidade de pesquisa de base humboldtiana somente encontraria seu apogeu mais de um século depois na América

do Norte, num processo de internacionalização vinculado ao robusto desenvolvimento econômico estadunidense na primeira metade do Século XX.

Por outro lado, a Revolução Francesa introduziu o conceito oficial do diploma universitário como legalmente habilitador ao exercício profissional, num momento em que se buscava consolidar o controle do Estado sobre categorias profissionais características da burguesia emergente (Williams, 1994). Nessa conjuntura histórica (*circa* 1800) se configurava uma arquitetura curricular linear e fixa para a formação de carreiras profissionais mediante o ensino superior especializado, juntamente com um regime organizacional caracterizado por faculdades isoladas e relativamente independentes das universidades. A esse regime, tornado hegemônico na rede de universidades situada na região do Mediterrâneo, proponho designar como “o império das faculdades”.

A reordenação do sistema francês de ensino foi foco central da reforma social bonapartista, em estreita articulação com o Estado laico regulador, com a sociedade burguesa e com o novo modo de produção advindo da primeira Revolução Industrial. Nessa perspectiva, podemos considerar que a universidade vocacional do iluminismo sobrevive por mais dois séculos graças à transição política do Estado absolutista para o Estado burguês, no contexto geopolítico mediterrâneo. Nessa conjuntura, a França serve de exemplo para outros povos submetidos à sua poderosa influência ideológica e cultural, principalmente na Europa meridional e em países recém-saídos da condição de colônia, como o Brasil Imperial.

Nos Estados Unidos, a Universidade Johns Hopkins foi fundada em 1876 como uma instituição universitária totalmente nova, recriando o modelo humboldtiano. Seu fundador e primeiro reitor, Daniel Coit Gilman, investiu no recrutamento de professores norte-americanos formados em universidades alemãs (Flexner, 1946). Uma arquitetura curricular em ciclos foi adotada pela Hopkins, tomando o *college*, bacharelado de formação geral de quatro anos de duração, como pré-requisito para acesso aos cursos profissionais de graduação (Delbanco, 2012). As circunstâncias históricas em que esse conceito se configurou pela primeira vez são curiosas e merecem registro. Comprometida em completar seu repertório de oferta de educação superior, no final do Século XIX, a ainda incipiente Universidade Johns Hopkins projetou, sob a liderança de William Welch, uma escola médica da mais alta qualidade científica. As dificuldades de captar fundos para essa proposta tão avançada quanto dispendiosa somente foram superadas pela doação de aproximadamente meio milhão de dólares (enorme fortuna na época), levantada por um grupo de herdeiras que impuseram duas condições: uma condição política de motivação feminista – abertura da univer-

sidade às mulheres – e outra de base acadêmica – um primeiro ciclo de educação geral.³

Um jovem, de origem humilde, graduado na Hopkins, desempenhou papel crucial na consolidação da universidade humboldtiana em território americano: Abraham Flexner. Autor do famoso relatório que leva seu nome, publicado em 1910, Flexner foi contratado pela Fundação Rockefeller para dirigir o *General Education Board*, organismo destinado à promoção de reformas no campo da educação nos Estados Unidos. Em quinze anos de intenso trabalho, defendendo conceitos polêmicos, como dedicação exclusiva, escolas abertas e pedagogia ativa, Flexner transformou o *Board* em poderoso instrumento indutor de reformas, generalizando o modelo de ciclos (*college + graduate studies*) das escolas médicas a todo o sistema universitário norteamericano (Bonner, 2002). Em 1926, quando Flexner se aposenta, o *college* já era adotado como *minimum requirement* em praticamente todas as instituições de ensino superior dos EUA.

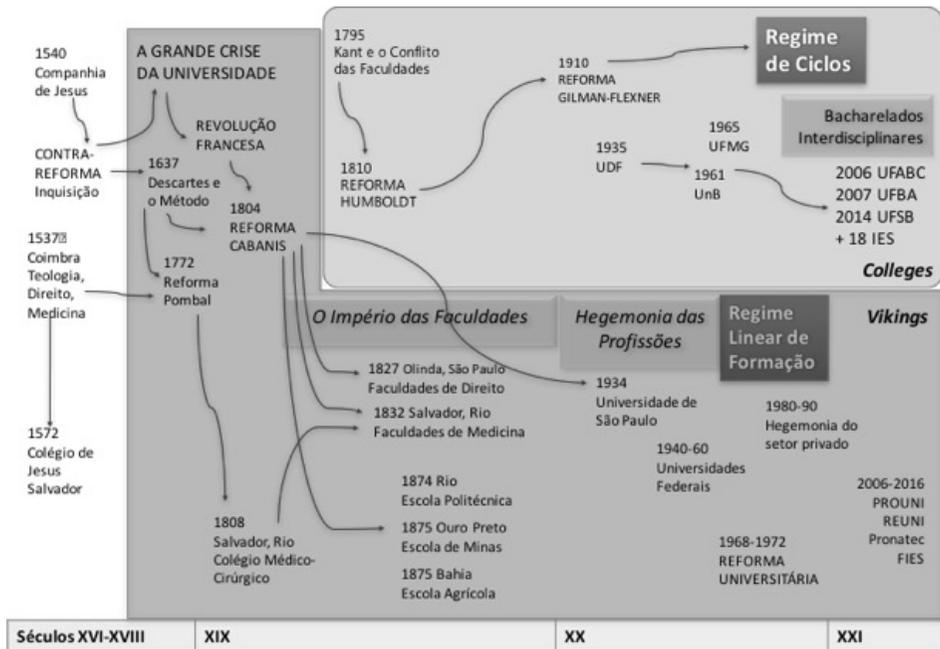
Antes da Reforma Gilman-Flexner, cursos gerais que levavam ao grau de *Bachelor* eram ministrados em muitas instituições norte-americanas de ensino superior, porém a novidade flexneriana consistia numa forte recomendação para que tais cursos, ministrados em *liberal arts colleges* e *faculties of arts and sciences*, constituíssem pré-requisito e critério de seleção para mestrados e doutorados, acadêmicos e profissionais (Delbanco, 2012). Nas décadas seguintes, essa estrutura curricular difundiu-se na Inglaterra, em países da Commonwealth e no Norte da Europa.

No restante do continente europeu, durante todo o século XX, universidades seculares mantiveram as respectivas tradições acadêmicas em duas dezenas de modelos curriculares distintos. Nos países mediterrâneos, conservaram-se regimes lineares de formação, caracterizados pelo predomínio de formação profissional e acadêmica em ciclo único de graduação. Na Europa Central e nos países nórdicos, dominava o modelo humboldtiano clássico, baseado em currículos rígidos ministrados em cátedras lideradas por docentes-pesquisadores, em universidades de pesquisa isoladas das redes de educação superior.

Em 1999, cumprindo agenda diplomática estabelecida pelo Tratado de Lisboa, iniciou-se o Processo de Bolonha. Na prática, adotava-se um regime de ciclos compatível entre os países da União Europeia, estruturalmente equivalente ao modelo norte-americano, apesar de respeitar as denominações originais de graus acadêmicos e peculiaridades dos sistemas nacionais (Gaston, 2012). O modelo europeu atual baseia-se em um bacharelado inicial de três anos – um pouco mais reduzido do que o *college*, mas com mestrados profissionais de segundo ciclo mais longos. Não obstante seu reconhecido sucesso na compatibilização de modelos de ensino, ampliação de mobilidade docente e discente e mo-

dernização de regimes curriculares, a internacionalização da educação superior em curso na Europa tem sido contestada pela implícita padronização (criticada como empobrecimento) da formação universitária e por implicar uma quebra nos estatutos da autonomia universitária, historicamente consagrada nos modelos europeus de institucionalidade universitária. Além disso, face à crise econômica, muitos governos aproveitaram o Processo de Bolonha como estratégia para reduzir investimentos, cortar despesas de custeio e precarizar relações de trabalho nas universidades (Delgado-Gal, Alonso & Pericay, 2013).

A Figura 1 (Seabra-Santos & Almeida-Filho, 2012) traz um mapa do tempo da rica e complexa trama histórica que gerou a instituição social que conhecemos hoje com o nome de Universidade, bem como seus principais dilemas contemporâneos.



Educação Superior no Brasil: raízes históricas

Para retomar uma reflexão de fundo sobre as raízes históricas da universidade brasileira, recorro à trilogia publicada por Cunha (1980, 1983, 1988), além dos textos de Anísio Teixeira (2005) e de Maria de Lourdes Fávero (2006).

Durante o período colonial, a educação superior no Brasil esteve circunscrita aos Estudos Gerais ministrados nos Colégios dos Jesuítas, primeiro na Bahia a

partir de 1580, e depois em Minas, Rio e São Paulo. Porém os graduandos eram obrigados a viajar a Coimbra para completar estudos e colar graus de Doutor em Leis ou em Teologia. Com a Reforma Pombal de 1772, cessou a hegemonia jesuítica sobre a educação catequética e o ensino superior nos domínios da Coroa Portuguesa.

Em 1808, o Príncipe Regente D. João autorizou a instalação de um colégio médico-cirúrgico no Hospital Militar da Bahia, seguida, no mesmo ano, pela abertura de estabelecimento similar no Rio de Janeiro, então capital da Colônia. Em 1832, implantam-se no Brasil as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, seguindo à risca o modelo de faculdades da reforma francesa. Já no Segundo Império, com a abertura de faculdades de Direito em São Paulo e Recife, juntamente com escolas de minas e escolas politécnicas, consolida-se entre nós o modelo de educação superior sem universidades, com cursos de graduação de acesso restrito e currículo fechado. Sucessivas propostas de criação de universidades foram rejeitadas no Parlamento Nacional, prevalecendo a posição conservadora de valorização das Faculdades. Dessa forma, o Brasil se integrava com entusiasmo ao "Império das Faculdades" que, como vimos, havia conquistado quase todo o sul do continente europeu.

Na década de 1930, iniciou-se finalmente a implantação de projetos institucionais efetivamente conformados como universidades: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro. Apesar da situação política adversa com a Ditadura Vargas, ambos os projetos não escondiam propósitos radicalmente inovadores.

A USP resultou da unificação das faculdades de Direito e de Medicina e da Escola Politécnica de São Paulo, juntamente com a criação de uma Faculdade de Ciências e Letras, em 1934. Seus fundadores, com destaque para Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tinham intenção declarada de implantar versões nacionais do modelo da universidade de pesquisa atualizado pela Reforma Flexner. Pouco antes, Horácio de Paula e Souza e Francisco Borges Vieira, após estágios na Hopkins com bolsa da Fundação Rockefeller, haviam tentado implantar na Faculdade de Medicina de São Paulo uma reforma curricular, com base em disciplinas científicas e departamentos de pesquisa.

A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi concebida nessa época por Anísio Teixeira como uma universidade de vanguarda mundial, tendo como professores os mais destacados intelectuais e artistas da época: Villa-Lobos na música, Portinari na pintura, Niemeyer na Arquitetura, Gilberto Freire na Antropologia, Mário de Andrade na História, Jorge de Lima na Literatura, Sérgio Buarque de Holanda na História do Brasil, Josué de Castro na Sociologia, Hermes Lima no Direito, e outros nomes ilustres. A Igreja Católica, que dominava

o cenário brasileiro da educação superior, fez oposição cerrada ao projeto com base numa forte campanha de difamação contra Anísio, denunciado como ateu e subversivo. Perseguido pela Polícia Política da Ditadura Vargas, acusado de envolvimento na Intentona Comunista de 1935, Anísio se refugiou em Caetitê, no sertão da Bahia. Um dos seus principais opositores, Alceu Amoroso Lima, foi nomeado Reitor, com a finalidade explícita de desmontar a UDF como experimento institucional.

No caso da USP, o *establishment* acadêmico, representado pelos catedráticos das faculdades tradicionais, desarticulou o modelo inovador originalmente proposto e reforçou, mais uma vez, o velho regime franco-lusitano. Na UDF, a repressão foi predominantemente política, num contexto ideológico conservador e moralista. Em ambos os casos, naquela conjuntura, podemos identificar uma reativação retardada do *Conflito das Faculdades* kantiano, só que, na universidade tardiamente implantada no Brasil do entre-guerras, nessa volta trágica da História, as faculdades superiores venceram.

Após o fim da era Vargas, no final da década de 1950, convocado pelo então Presidente Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira convidou Darcy Ribeiro para juntos conceberem o projeto da Universidade de Brasília (UnB). Durante o curto período do governo Jânio Quadros, o projeto ficou engavetado, mas sua aprovação ocorreu no dia da renúncia de Jânio, com o Congresso mergulhado no caos. A UnB foi concebida com um desenho revolucionário, nova estrutura de instituição universitária composta por institutos de ciências básicas e centros de formação. O modelo curricular implicava um ciclo de dois anos de formação geral, completado um ano de bacharelado em grandes áreas do conhecimento; só depois é que se obtinha acesso à graduação profissional específica. Essa estrutura curricular remete ao *college* norte-americano, vivenciado por Anísio ao realizar sua formação como educador nos Estados Unidos, na Universidade de Columbia.

O modelo de ciclos concebido por Anísio Teixeira foi implantado na UnB, porém o projeto sofreu forte reação política, juntamente com outros projetos avançados de educação da época (como a pedagogia contextual de Paulo Freire). Não obstante, sob a liderança de Anísio como Reitor, cientistas, professores e intelectuais progressistas, brasileiros e estrangeiros, acorreram a Brasília, uma nova "meca acadêmica". Com o golpe militar de 1964, houve ocupação militar do campus; estudantes foram levados sob mira de armas pesadas e detidos no Ginásio de Esportes; professores fichados e alguns demitidos. Uma sucessão de reitores interventores, por quase uma década conduziu o desmonte da universidade anisiana. Exonerado da Reitoria da UnB, compulsoriamente aposentado sem direito a pensão, Anísio exilou-se no Chile e depois nos Estados Unidos. Depois de inocentado num Inquérito Policial Militar, retornou ao Brasil a tempo

de participar dos movimentos em prol de reformas universitárias progressistas. Anísio Teixeira faleceu em 1971, no Rio de Janeiro, em circunstâncias misteriosas hoje investigadas como possível resultado de tortura e assassinato por órgãos de repressão do regime militar.

Em 1967, o governo militar celebrou um acordo com o Departamento de Estado dos EUA, através da USAID, visando realizar uma reforma universitária no Brasil. Essa iniciativa teve dois antecedentes importantes. Um diagnóstico da situação nacional conhecido como Relatório Acton (resultante da consultoria do norte-americano Rudolph Acton), e o Parecer Sucupira, aprovado no Conselho Federal de Educação, que estabelecia as bases para implantação de um modelo de pós-graduação parcialmente inspirado no sistema norte-americano. A Reforma de 1968 encontrou dois focos de resistência: boicote da oligarquia conservadora no interior da universidade e reação dos movimentos estudantis de esquerda. Por isso, a reforma imposta pela ditadura militar permaneceu incompleta e resultou em estrutura de gestão mista, produzindo um sistema de formação incongruente: uma versão distorcida do sistema anglo-saxão de departamentos foi sobreposta ao sistema franco-alemão da cátedra vitalícia, todavia sem erradicá-lo, sem formas de controle institucional e social nem mecanismos de avaliação de qualidade acadêmica.

No contexto da redemocratização (1981-1988), o sistema universitário público do Brasil muito sofreu com a crise econômica que se abateu sobre a América Latina e com a crise política paralela ao processo de abertura democrática. Particularmente para o sistema federal de ensino superior, foram anos de subfinanciamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas, frequentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores. Nos anos 1990, houve incremento na capacidade global da rede de ensino superior devido a um processo radical de desregulamentação que abriu o sistema educacional para investimentos privados locais e internacionais.

Em 2003, o governo federal iniciou um movimento de recuperação gradual do orçamento das universidades federais, dando início a um vigoroso processo de expansão da rede pública federal. A estratégia institucional predominante nessa fase compreendia a instalação de extensões, *campi* e mesmo novas instituições em regiões sem acesso à educação superior. A principal motivação dessa interiorização da rede de universidades federais compreendia urgente atendimento a demandas históricas de populações e regiões, representadas por lideranças político-partidárias. Nesse caso, fatos consumados eram criados pelo Governo Federal, com escolha de localização e modalidade das expansões em pouca medida respeitando a autonomia das instituições universitárias. Naquele momento, a estratégia institucional predominante baseava-se em implantação

de cursos simultaneamente à contratação de docentes, com os necessários investimentos feitos com atraso, na medida das demandas.

No setor público, iniciou-se uma nova reforma universitária, induzida pelo Ministério da Educação a partir de 2008, por meio de um plano de investimentos chamado Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Tal reforma tinha como objetivo duplicar a oferta de vagas na rede de universidades federais, no contexto de um movimento pela reforma universitária contemporânea mais profunda e radical denominado Universidade Nova (Almeida-Filho, 2007), com base nos seguintes eixos: a) expansão da graduação, com cobertura territorial e inclusão social; b) recuperação do financiamento para as universidades públicas; c) ampliação de quadros docentes; d) novos formatos de processo seletivo; e) reestruturação curricular da graduação; f) revisão da pós-graduação. O REUNI permitiu a várias universidades brasileiras criar cursos de graduação com base no regime de ciclos, compreendendo principalmente uma nova modalidade de curso superior – o Bacharelado Interdisciplinar (BI). Do *college* norte-americano, essa nova modalidade adota estrutura curricular aberta, flexível e modular, além da ênfase na formação geral, ou *general education*; do *bachelor* de Bolonha, a duração mais curta (três anos) e uma opção propedêutica para profissionalização em segundo ciclo.

Um balanço da situação (Tabela 1) mostra que, em 2015, foram oferecidas quase 12 mil vagas em 44 bacharelados e licenciaturas interdisciplinares, em 20 universidades públicas brasileiras. Desses, 21 são cursos de graduação em regime de ciclos. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem oferta diversificada de bacharelados interdisciplinares (Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias, Saúde) e estrutura aberta, com 2/3 da trajetória curricular livre ou optativa. Outros formatos com maior integração às carreiras profissionais podem ser encontrados na UFRN e na UNESP. O PROFIS da UNICAMP tem formato semelhante ao *junior college* dos EUA, dois anos de curso sequencial com foco na formação geral, destinado a alunos do ensino médio público.

Tabela 1 – Instituições Universitárias e Cursos Interdisciplinares. Brasil 2015.

UFABC	BI em Ciências e Tecnologia
	BI em Ciências e Humanidades
UFBA	BI em Artes
	BI em Humanidades
	BI em Ciências e Tecnologia
	BI em Saúde
UFRB	Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas
	BI em Saúde
UFRN	Bacharelado em Ciências e Tecnologia
Ufersa	Bacharelado em Ciências e Tecnologia
Unilab	Bacharelado em Humanidades
UFMA	Bacharelado em Ciências e Tecnologia
	LI em Ciências da Natureza
UFOB	BI em Humanidades
	BI em Ciência e Tecnologia
Unipampa	BI em Ciências e Tecnologia
	LI em Ciências da Natureza
UFSC	Bacharelado em Ciências Rurais
	Bacharelado em Tecnologias da Informação e Comunicação
Ufopa	BI em Ciências Jurídicas
	BI em Ciências da Sociedade
	BI em Ciências da Educação
Unifal	BI em Ciência e Economia
	BI em Ciência e Tecnologia
UFJF	Bacharelado em Artes e Design
	Bacharelado em Ciências Exatas
	Bacharelado em Ciências Humanas
UFVJM	BI em Humanidades
	BI em Ciência e Tecnologia
UFSJ	BI em Ciência e Tecnologia
	BI em Biosistemas
UFRGS	Bacharelado em Ciências e Tecnologia
Unifesp	Bacharelado em Ciências e Tecnologia
Unesp	Bacharelado em Ciências Exatas
Unicamp	Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS)
UFSB	BI em Artes
	BI em Humanidades
	BI em Ciências
	BI em Saúde
	LI em Artes
	LI em Linguagens
	LI em Ciências Humanas
	LI em Ciências da Natureza
LI em Matemática e Computação	

Nesse cenário, as experiências mais radicais de inovação curricular são as da Universidade Federal do ABC (UFABC) e da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Na UFABC, o Bacharelado Interdisciplinar foi adotado como a única opção de entrada na graduação, com sete cursos de engenharia e cinco licenciaturas em áreas básicas de ciências como segundo ciclo. A UFSB, inaugurada em 2014, adota o regime de ciclos de modo ainda mais amplo, oferecendo cursos de formação geral interdisciplinar como modalidade exclusiva de acesso, incluindo uma rede de Colégios Universitários, inspirada nos *community colleges* da Califórnia e no *Cégep* da Província de Quebec, no Canadá. Esse modelo define duas modalidades de curso de formação universitária em primeiro ciclo, com duração de três anos: Bacharelados Interdisciplinares (BI) e Licenciaturas Interdisciplinares (LI).

Contexto Atual: Colleges vs. Vikings

Atualmente, podemos identificar duas tendências no sistema de ensino superior do Brasil: privatização e internacionalização (Seabra-Santos & Almeida-Filho, 2012). Por um lado, amplia-se o setor privado de ensino superior, principalmente em faculdades ou escolas superiores operadas por empreendimentos que visam ao lucro. Por outro lado, como ocorre em outros países em desenvolvimento, o Brasil está sendo invadido por publicidade massiva de MBAs e outros pseudo-graus de educação-instantânea oferecidos por instituições norte-americanas e europeias, pela Internet ou mediante convênios com parceiros privados locais.

Não obstante a presença do Brasil no cenário das relações internacionais, sobretudo nas esferas política e econômica, tornamo-nos visíveis somente como potencial mercado consumidor, já dominado pelo setor privado, agora aberto para o agressivo capital internacional. Num livro intitulado *The Great Brain Race*, Wildavsky (2010) apresenta o Brasil, país de sete milhões de estudantes universitários (que representam apenas 15% da clientela potencial), somente como promissor mercado para investidores internacionais do ensino superior. As únicas referências ao Brasil tratam da aquisição de instituições de ensino superior, no empobrecido e desigual Nordeste brasileiro, por duas multinacionais de ensino. Proponho como hipótese que essa ausência decorre de duas questões. Por um lado, nenhuma universidade pública brasileira, nem mesmo as prestigiosas USP, UFRJ e Unicamp, pode ser considerada um *player* no contexto internacional da educação superior, como vanguarda produtora de conhecimento científico e tecnológico ou como instituição formadora de quadros técnicos ou gerenciais

reconhecida além-fronteiras simplesmente porque o país tem pautas próprias. Por outro lado, a universidade brasileira encontra-se vulnerável, pois, como vimos acima, passou demasiado tempo fortalecendo sua vertente vocacional ou profissionalizante, confirmando-se meramente como instituição de ensino, negligenciando e até perdendo sua missão histórica de educação (no sentido mais amplo do conceito) ou de formação na cultura.

Como resposta a ajustes institucionais e crises financeiras internas, universidades e instituições de conhecimento estabelecidas nos países industrializados do Hemisfério Norte começaram a considerar a educação como um mercado e o ensino superior como uma mercadoria (Bok, 2003). Esta tendência parece ter evoluído para um novo modelo institucional: a universidade-corporativa. Principalmente dedicada à formação em gestão, finanças, engenharia, serviços e sistemas de informação, este modelo apresenta duas variantes: uma, a universidade definida como centro de ensino superior em uma dada empresa, e outra, resultante da constituição de uma instituição acadêmica como empresa comercial. Em ambos os casos, a universidade seria organizada e operada como negócio, para promover e facilitar negócios, muitas vezes submetendo o *ethos* universitário, a ética acadêmica, a integridade da pesquisa e os valores educacionais a processos mercantilistas que, no limite, Washburn (2005) caracterizou como "*corporate corruption*" na universidade contemporânea.

No contexto internacional atual, o ensino superior tem sido considerado como uma *commodity* peculiar e valiosa, eixo central da sociedade do conhecimento, e, como tal, pode ser reconfigurado para exportação. Na esteira da internacionalização mercantil de universidades, abre-se então amplo espaço para mercados de pessoas, produtos, tecnologias e atividades educacionais, onde modelos de rentabilidade na produção de bens e serviços superam projetos acadêmicos de educação universitária. Por esse motivo, há fortes pressões para incluir o ensino superior nos acordos comerciais multilaterais no âmbito da Organização Mundial do Comércio, em um processo descrito como "a transnacionalização do mercado da educação superior" (Sousa-Santos & Almeida-Filho, 2008). Nesse contexto, particularmente em países de economia periférica e em sociedades estruturadas com base em desigualdades sociais profundas, como o Brasil e outros países da América Latina, observa-se, em crescente medida, a atuação de empresas de investimentos que atuam no campo da educação como se fossem *vikings*.

Qualquer metáfora bem aplicada, tal como bons chistes e trocadilhos criativos, dispensa explicação. Mas, como na universidade toda explicação será cobrada, por precisão de registro, clareza da argumentação e respeito aos valores intelectuais dos interlocutores críticos, passo a explicar a alegoria dos *vikings*.

Durante grande parte da Idade Média, piratas nórdicos chamados *vikings* eram o terror das populações costeiras europeias, do Báltico ao Mediterrâneo; além disso, tornaram-se conhecidos como corajosos exploradores, navegando da costa da África à América do Norte. Predadores cruéis, diferentemente de outros povos ditos bárbaros, não lutavam para conquistar territórios ou em nome de sua religião, mas guerreavam com o objetivo de saquear, fazer escravos e destruir o que não pudessem carregar nos seus rápidos, elegantes e esguios barcos à vela redonda. Faziam, com competência e ferocidade, guerras sem nações.⁴

Alguns podem considerar ser esta uma metáfora por demais cruel e talvez injusta como referência às multinacionais do ensino privado em nível superior. Certamente alguns sujeitos e iniciativas individuais imbuídos de valores universitários podem eventual e circunstancialmente participar de empreendimentos corporativos transnacionais no campo da educação superior. Não obstante, no plano geral, a metáfora se justifica ao se tratar de investimentos em educação feitos por capital financeiro sem bandeira ou nação. Em princípio, esse capital não tem compromisso com valores acadêmicos ou humanísticos, exibindo o objetivo declarado de disputar espaço num mercado, bem ou mal, já ocupado por empreendedores nacionais.

Como os *vikings*, as multinacionais do ensino superior são rápidas, ágeis e ferozes, interessam-se pelo botim-de-guerra da graduação profissional e dos cursos de especialização, já que, pelo menos no caso do Brasil, é difícil extrair lucratividade das atividades de pesquisa, extensão e pós-graduação. Ao concluir fusões e aquisições, disfarçadas como parcerias para burlar nosso incipiente sistema de regulação e controle institucional do setor privado de ensino, o primeiro movimento é sempre reduzir custos e otimizar rentabilidade. Na prática, isso significa desativar programas de maior custo operacional, massificar matrículas em cursos de retorno financeiro garantido e, o que é bastante comum, demitir doutores e contratar professores "horistas".

No meu argumento, aqui exposto à crítica e à reflexão, enfrentamos verdadeiros *vikings*, organizados numa frente empresarial de grande capacidade de mobilização de capital financeiro, alienada de valores históricos e culturais, que busca consolidar um ramo de negócios investindo na abertura de espaços de ensino terciário organizados em escola, faculdades e centros, sem presença e atuação da Universidade. E o dilema encontra-se na decisiva escolha que em nosso país definirá o futuro dessa milenar instituição, patrimônio da humanidade: treinar ou formar, ensinar ou educar, *techné* ou *bildung* (para usarmos usar termos correntes no jargão da Filosofia da Educação).

Como vimos acima, a partir da Alemanha, o paradigma da *research university* foi adotado e aperfeiçoado nos Estados Unidos no final do século XIX, cujo

mandato era produção de conhecimento científico e desenvolvimento tecnológico. O modelo da universidade de pesquisa, de inspiração humboldtiana e concretização flexneriana, guarda a formação em campos profissionais ou acadêmicos para o segundo ciclo, já no nível de pós-graduação, porém articulada estreitamente ao nível *undergraduate*, que é onde se faz a seleção dos candidatos motivados às carreiras profissionais e à formação de pesquisadores ou inventores.

Uma dada instituição de conhecimento pode imaginar que é possível reinventar-se como uma universidade de pesquisa apenas turbinando a pós-graduação, ignorando o potencial emancipador do modelo humanista dos *colleges*. Creio que se trata de um equívoco, sobretudo se considerarmos a ofensiva dos *vikings*. Ora, se numa realidade educacional como no Brasil as universidades públicas, que detém instrumentos e recursos para produção docente de qualidade, decidirem concentrar-se na pós-graduação, diferenciando-se como universidades exclusivamente de pesquisa, haverá terreno fértil para privatização dos ciclos iniciais de formação e para graduação em profissões convencionais que exigem menores investimentos, abrindo espaço para as forças de mercado. Mais ainda, essa retirada poderá fomentar uma conformação ainda mais agressiva para a internacionalização mercantilista do ensino universitário.

Comentários para concluir

Para concluir, meu primeiro comentário refere-se ao domínio que o modelo de universidade como arquipélago de faculdades exerceu em praticamente toda a história da educação superior brasileira. Para termos no nosso país universidades, no sentido pleno do termo, precisamos ainda romper com o fenômeno que Walter Pritchett, prefaciando o Relatório Flexner, chamou de *imperio in imperio*; ao fazê-lo, pretendia denunciar não apenas a insularidade das faculdades, mas também a atitude imperial e arrogante que as impedia de integrar-se à matriz institucional da universidade. Um primeiro passo nessa direção será certamente reconhecer que, parafraseando Latour, de fato nunca fomos universitários no Brasil, a despeito de contarmos, em nossa província acadêmica, com sérias, competentes e produtivas agregações de faculdades, escolas e centros que, do ponto de vista institucional, exibem a designação de Universidade.

Meu segundo comentário confronta e contesta o movimento de reificar o ensino universitário como mercadoria, sob a forma de produto, bem ou serviço, embalado para exportação. Tal perspectiva aplicada de modo generalizado à educação superior implica uma evidente contrafação. A universidade realiza valores ideológicos, científicos, estéticos e culturais que, por princípio e definição,

não podem ser subordinados ao reducionismo e padronização de processos produtivos típicos de bens e mercadorias precificados nos mercados. Infelizmente, na esteira da internacionalização mercantil de universidades, abre-se cada vez mais espaço para a atuação predadora dos piratas *vikings*, onde modelos de rentabilidade e financeirização superam projetos acadêmicos de educação universitária como fator crucial para a emancipação de pessoas e povos.

A recriação da universidade pelos valores da tradição inovadora (aqui não se trata de um oxímoro, e sim de uma dialética) dessa peculiar instituição histórica somente será alcançada por meio de propostas realistas e ações concretas, fundamentadas em marcos conceituais que compreendem o caráter socialmente transformador da educação superior. Nisto, uma internacionalização solidária será crucial, constituindo redes de apoio mútuo formadas por instituições de conhecimento e de produção intelectual que compartilham o legado milenar das universidades, conforme defendi em outras oportunidades (Almeida-Filho, 2007; Sousa-Santos & Almeida-Filho, 2008; Seabra-Santos & Almeida-Filho, 2012). O intercâmbio internacional de estudantes, professores e pesquisadores em ampla escala pode nos ajudar a construir esta universidade renovada, que terá a educação superior tanto quanto conhecimentos produzidos pelas universidades como “bem público” em vez de ativo econômico ou produto de exportação para a geração de divisas.

No entanto, de forma realista, considerando a dinâmica da globalização econômica e seus efeitos geopolíticos, há o risco dessa abertura se realizar no contexto de uma nova espécie de neocolonialismo, agora baseado na dominação intelectual e científica, atualizado e alimentado pelas instituições de produção de conhecimento e tecnologia e operado por empresas transnacionais de educação superior. Para mim, o pior pesadelo então seria ter os vetores tecnicistas do Processo de Bolonha (sem os valores humanistas do *college* clássico) aliados às universidades-empresas desterritorializadas, tornando o ensino superior ferramenta para aprofundar a injustiça e a opressão econômica e política, mantendo os países emergentes excluídos do desenvolvimento social e humano do mundo. E minha maior aposta é que os novos desenvolvimentos em universidades do Hemisfério Sul, em contraposição crítica aos modelos oriundos da América do Norte e da Europa, serão capazes de promover educação e ciência como importantes valores da civilização e da cultura, ampliando a rede mundial dos que se alinham às forças alternativas de resistência à mercantilização da universidade.

NOTAS:

- ¹ Apesar das honrosas exceções, como Galileu Galilei em Pádua, Sir Isaac Newton em Cambridge e Immanuel Kant em Königsberg.
- ² O volume III, intitulado *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, contém um detalhado capítulo sobre a Reforma Humboldt escrito pelo próprio Walter Rüegg.
- ³ Esse episódio é assim relatado no sítio da Universidade Hopkins: “*In December, 1892, Miss Mary E. Garrett offered the Johns Hopkins University trustees the balance required to open the Medical School, subject to two conditions: Admission of women on the same terms as men, and a Bachelor’s degree as admission qualification for all students.*” (<http://www.hopkinsmedicine.org/about/history/history6.html>, acesso em 12.09.2014)
- ⁴ Este é um belo exemplo do valor da Wikipedia, em sua edição em Inglês, cujo verbete sobre os Vikings (<https://en.wikipedia.org/wiki/Vikings>; acesso em 8/11/2015) se revela bem escrito, informativo e atual, com base na celebrada obra do arqueólogo Richard Hall (2007).

Referências Bibliográficas:

- Almeida-Filho, N. (2007). *Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos*. Brasília: Editora UnB; Salvador: EDUFBA.
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton: Princeton University Press.
- Bonner, Th. N. (2002). *Iconoclast: Abraham Flexner and a Life in Learning*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Charles, Ch. & Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. Paris: PUF.
- Cunha, L. A. (1980). *A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cunha, L. (1983). *A Universidade Crítica: O Ensino Superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves.
- Cunha, L. A. (1988). *A Universidade Reformanda*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves.
- Delbanco, A. (2012). *College: What It Was, Is, and Should Be*. Princeton: Princeton University Press.
- Delgado-Gal, Á.; Alonso, J. H.; Pericay, X. (eds). (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufrágio*. Barcelona: Anagrama.
- Fávero, M. de L. de A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, 28, 17-36.
- Flexner, A. (1946). *Daniel Coit Gilman: Creator of the American type of university*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- Gaston, P. (2012). *The Challenge of Bologna. What United States Higher Education Has to Learn from Europe, and Why It Matters That We Learn It*. Sterling, VA: Stylus.
- Hall, R. A. (2007) *The World of the Vikings*. London: Thames & Hudson.
- Haskins, C. H. (1972). *The Rise of Universities*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Ridder-Symoens, H, ed. (1992). *A History of the University in Europe. Volume 1: Universities in the Middle Ages*. Rüegg, Walter (general ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ridder-Symoens, H., ed. (1996). *A History of the University in Europe. Volume 2: Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Rüegg, Walter (general ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg W., ed. (2011). *A History of the University in Europe. Vol. 4: Universities Since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. ed. (2004). *A History of the University in Europe. Volume 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to Postmodern transformations. *Journal of Higher Education*, 77(1), 10-13.
- Seabra-Santos, F. & Almeida-Filho, N. (2012). *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sousa-Santos, B & Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, A. (2005). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: EDUF RJ.
- Washburn, J. (2005). *University, Inc.: The Corporate Corruption of Higher Education*. New York: Basic Books,
- Wildavsky, B. (2010). *The great brain race*. Princeton: Princeton University Press.
- Williams, E. (1994). *The Physical and the Moral: Anthropology, Physiology, and Philosophical Medicine in France, 1750-1850*. Cambridge: Cambridge University Press.

Naomar de Almeida Filho

Reitor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Email: naomaralmeida@gmail.com

Correspondencia

Naomar de Almeida Filho

Rodovia de Acesso para Itabuna, km 39 - Ferradas, Itabuna

BA, 45613-204, Brasil

Data de submissão: Março 2015

Data de avaliação: Junho 2015

Data de publicação: Abril 2016