



Série
**Grandes
Depoimentos**

EUNICE RIBEIRO DURHAM



1

**BRASÍLIA
2003**

Direitos desta edição reservados à
Associação Brasileira de Mantenedoras
de Ensino Superior – ABMES

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Cecília Eugenia Rocha Horta

REVISÃO

Sylvia Helena Cyntrão

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Grau Design Gráfico

FOTO DA CAPA

Mario de Souza

DIRETORIA DA ABMES

PRESIDÊNCIA

Presidente

Édson Franco

1.º Vice-presidente

Gabriel Mário Rodrigues

2.º Vice-presidente

Manoel C. S. de Almeida

3.º Vice-presidente

Antonio Carbonari Netto

CONSELHO DA PRESIDÊNCIA

Ana Maria Costa de Sousa

André Mendes de Almeida

Cecílio Pinto

Hermes Ferreira Figueiredo

Luiz Eduardo Tostes

Manoel J. F. de Barros Sobrinho

Mauro de Alencar Fecury

Paulo Newton Paiva Ferreira

Paulo Vasconcelos de Paula

Roque Danilo Bersch

Terezinha Cunha

SUPLENTES

Adonias Costa da Silveira

Eda C. B. Machado de Souza

Valdir José Lanza

CONSELHO FISCAL

Cláudio Galdiano Cury

Geraldo Casagrande

Jorge Bastos

Paulo César Martinez y Alonso

SUPLENTES

Gilbert Wesley Archibald

Manoel Bezerra de Melo

DIRETORIA EXECUTIVA

Diretor Geral

Décio Batista Teixeira

VICE-DIRETOR GERAL

Pedro Chaves dos Santos Filho

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Getúlio Américo Moreira Lopes

DIRETOR TÉCNICO

Fabício Vasconcelos Soares

SECRETÁRIA EXECUTIVA

Anna Maria Faria Iida

Durham, Eunice Ribeiro.

Eunice Ribeiro Durham. / Associação Brasileira de
Mantenedoras de Ensino Superior. – Brasília : ABMES
Editora, 2002.

52 p. : il. (Série Grandes Depoimentos, 1).

ISBN 85-89597-01-6

ISSN 1678-796X

1. Ensino Superior. 2. Pensamento Educacional Brasileiro.
I. Título. II. Eunice Ribeiro Durham. III. Associação
Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.

CDU 378

Impresso no Brasil

Associação Brasileira de
Mantenedoras de Ensino Superior
SCS Quadra 07 Bloco A Sala 526
Edifício Torre do Pátio Brasil Shopping
70307-901 – Brasília – DF
Tel.: (61) 322-3252 Fax: (61) 224-4933
E-mail: abmes@abmes.org.br
Home page: <http://www.abmes.org.br>



Sumário

Apresentação

5

Discurso proferido por ocasião do recebimento do título de Professora Emérita da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

EUNICE RIBEIRO DURHAM

7

Saudação à professora Eunice Ribeiro Durham

ÉDSON FRANCO

31

Currículo Executivo

EUNICE RIBEIRO DURHAM

37



Apresentação

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES sente-se honrada em oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade brasileira a Série Grandes Depoimentos, cujo objetivo é registrar o pensamento e as ações de personalidades que se destacaram no cenário educacional brasileiro.

A ABMES inaugura esta Série homenageando a Professora Doutora Eunice Ribeiro Durham que, em 18 de abril de 2002, recebeu o título de Professora Emérita da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, por sua inestimável contribuição de mais de 30 anos de carreira na área de Antropologia e para além dos quadros institucionais da USP, nos cargos públicos que ocupou, servindo incansavelmente à causa da educação brasileira de nível superior.

Em 4 de junho de 2002, por ocasião do “Ciclo de Debates sobre Políticas Públicas de Educação Superior”, saudei a Professora Eunice Durham pela honraria recebida da Universidade de São Paulo, tendo também anunciado o seu nome como o primeiro a ser homenageado pela ABMES na *Série Grandes Depoimentos*, o que ora realizamos.

Tenho certeza do grande interesse que despertará a leitura das palavras da Emérita Professora em seu Discurso de Agradecimento, por ocasião da outorga de seu título.

A homenageada apresenta reflexões sobre as questões polêmicas da educação no Brasil, tais como a necessidade de expansão do ensino universitário, as políticas de apoio às universidades públicas e privadas, os modelos de universidades, a interdisciplinariedade e a multidisciplinariedade acadêmicas, as relações dos governos com as IES, dentre muitas outras. Enfim, um passeio panorâmico pelas questões que só poucos, por isso valorosos homens e mulheres, têm a coragem e a lucidez de expor.

Parabéns, Professora Eunice, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior orgulha-se de poder render-lhe esta, talvez pequena, para seus tantos méritos, porém, absolutamente merecida homenagem!

ÉDSON FRANCO
PRESIDENTE



A universidade e o ensino¹

EUNICE RIBEIRO DURHAM

Homenagens me constroem, especialmente quando envolvem uma apologia da minha carreira. Enquanto ouço os elogios, minha consciência fica me lembrando das críticas que também mereço, das coisas que não fiz, das tarefas nas quais fracassei e me fica difícil aceitar uma apresentação unilateralmente positiva que falseia a visão que tenho de mim mesma.

Por outro lado, apesar do constrangimento, esta homenagem particular tem um grande significado para mim, porque ela incide sobre um aspecto da minha vida ao qual sempre dediquei enorme importância, no qual empenhei o melhor de mim mesma e o que, até hoje, me proporciona as maiores alegrias da vida profissional. De fato, esta homenagem consiste na outorga do título de Professora Emérita. E, apesar da pesquisa me ter trazido maior reconhecimento intelectual, a docência foi sempre minha verdadeira vocação: a tarefa de formar estudantes – não apenas a de lhes ensinar Antropologia, mas a de procurar fazer com que a utilizassem para alargar sua visão de mundo, para assumir uma perspectiva crítica em

¹ Discurso proferido por ocasião do recebimento do título de Professora Emérita da Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 18 de abril de 2002.

relação à sociedade e a si mesmos, para adquirir o relativismo necessário na análise da diversidade de comportamentos e valores que constitui a base da tolerância sem a qual não se constitui a cidadania democrática.

Já recebi outros títulos e medalhas, mas nenhuma delas contemplou a minha atividade docente. Emociona-me pensar que esta homenagem significa que meu esforço e meu empenho estão sendo reconhecidos, que talvez ela seja uma constatação de que fui e continuo sendo uma boa professora.

Mas, uma homenagem como esta implica uma responsabilidade muito grande, pois exige que eu fale alguma coisa que justifique, aos olhos (e aos ouvidos) dos professores do Departamento de Antropologia que a propuseram, à Congregação desta Faculdade que a aprovou e a todos cuja presença aqui demonstra que tenho mais amigos do que pensava, que sou merecedora dela.

A escolha do tema foi em si um problema. Falar apenas de Antropologia poderia significar que me considero muito mais um membro do Departamento do que parte da Faculdade. E isto não é verdade. Por isto pensei em falar especificamente sobre a Faculdade de Filosofia, a qual foi o centro da minha vida por mais de 30 anos.

Entretanto, minhas relações com a Faculdade se alteraram muito nos últimos 17 anos, que foram dedicados principalmente aos problemas da educação superior brasileira, tanto como tema de pesquisa como de atuação junto ao Governo Federal, tentando implantar uma reforma que julgava necessária. Destes, os sete primeiros anos foram tomados em grande parte pela participação política no movimento de reforma dentro da Universidade de São Paulo (USP) e da nossa Faculdade. Durante os demais, estive mais voltada para o sistema federal e o ensino superior no seu conjunto.

As posições que tenho assumido desde então colocaram-me frequentemente em conflito com a Faculdade, com a USP e com as universidades federais. Tenho sido criticada por coisas que fiz e por posições que assumi. É natural, pois é impossível propor mudanças sem causar polêmica e não tenho a pretensão de sempre ter tido razão. Mas fui também atacada por posições que não defendi e por idéias que não espousei. Por isso, não resisti à tentação de usar esta oportunidade para falar sobre a Universidade, a fim de explicitar minhas posições. Com isto, não pretendo que os que me ouvem se convertam às minhas idéias – espero tão somente convencê-los de que os problemas que tenho levantado são relevantes e merecem uma reflexão. Esta reflexão toca o título que hoje recebo porque diz respeito principalmente ao ensino.

Parto da convicção de que universidades que associam ensino e pesquisa são indispensáveis para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social de qualquer país. Só nelas, ao mesmo tempo em que se formam novos pesquisadores, se realizam aquelas investigações cujo resultado é de domínio público e de alto interesse social. No Brasil, seu papel foi e é fundamental.

Basta lembrar a contribuição das nossas universidades para o combate das doenças humanas e pragas agrícolas; para o desenvolvimento de novas tecnologias que transformaram profundamente a agricultura, a zootecnia, as construções civis, a extração de petróleo em áreas profundas; para a apropriação e produção de conhecimento necessário para o progresso das telecomunicações, dos meios de transporte e da engenharia genética; para o conhecimento da nossa história e da nossa literatura; para análise dos problemas sociais como a violência, a pobreza e a marginalidade. Isto, só para citar umas poucas.

No Brasil, estas universidades precisam ser públicas porque as particulares são financiadas pela cobrança das matrículas; e, se os alunos concordam em pagar pelo custo do ensino, certamente não

concordarão em financiar a pesquisa – aliás, nem terão recursos para isto. Por outro lado, as mantenedoras, que lucram com o ensino, não têm interesse em investir em pesquisa. A pesquisa exige alto investimento e a perspectiva de ganho monetário é muito incerta. Em nenhum país do mundo, universidades do tipo da USP se sustentam contando apenas com recursos das matrículas.

Há, portanto, que defender as universidades públicas brasileiras e contribuir para o seu aprimoramento. Pelo fato mesmo de serem tão necessárias, faz parte desta defesa a preocupação com os problemas que elas enfrentam e a busca de soluções para superá-los.

O termo universidade, no Brasil, é praticamente sinônimo de ensino superior. Uma das diferenças básicas entre minha posição e a de meus colegas é o fato de eu reconhecer que, nem no Brasil nem em nenhum outro país o ensino superior se reduz a universidades. Meu objeto de reflexão é, portanto, o lugar das universidades num sistema de ensino superior.

Para se compreender a natureza mais ampla destes problemas é importante situar a situação brasileira no contexto mundial. De fato, o desenvolvimento do sistema universitário obedece a forças sociais muito amplas e responde a transformações globais da economia e da sociedade que se manifestam, embora de forma diferenciada, nos diferentes países. As respostas encontradas e os caminhos tomados em cada um deles variam conforme o contexto nacional, mas os grandes problemas são em grande parte os mesmos.

Em todos os países, vivemos ainda dilemas que explodiram em 1968 e promoveram, em todos eles, uma extraordinária mobilização dos estudantes. Para entendê-los, é necessário ver 1968 como a eclosão de uma segunda revolução universitária.

A primeira foi mais pacífica, mais lenta e durou cerca de um século. Consistiu na incorporação da pesquisa científica como parte inerente da vida universitária. Esta revolução iniciou-se na Alemanha, no começo do século XX e propagou-se em maior ou menor rapidez para outros países, embora não em todos. Na União Soviética e na França, por exemplo, este modelo não foi adotado. No Brasil, a associação entre ensino e pesquisa iniciou-se com um século de atraso, na década de 1930, com a criação das primeiras universidades e com grau variável de sucesso. A USP é o melhor exemplo de implantação bem sucedida deste modelo.

Antes disto, isto é, até meados do século XIX, o sistema de ensino superior compreendia um número pequeno de universidades e outras instituições de formação profissional dedicadas exclusivamente ao ensino, que atendiam uma parcela muito reduzida da população jovem. As universidades destinavam-se a formar os quadros das burocracias do Estado e da Igreja, a habilitar uns poucos profissionais liberais e a constituir uma minoria de intelectuais. Seu custo, em termos de percentagens dos orçamentos nacionais, era muito reduzido, restringindo-se ao pagamento de alguns professores em tempo parcial e à manutenção dos edifícios e das bibliotecas.

A pesquisa revelou-se ser uma atividade dispendiosa, exigindo investimentos em infra-estrutura, que compreendiam laboratórios e equipamentos bastante caros. Além do mais, a pesquisa exigia pessoal altamente treinado e qualificado, integralmente dedicado à universidade, o que implicava salários mais elevados do que o dos antigos professores, que aliavam o ensino ao exercício de uma profissão liberal. Além disso, a institucionalização da pesquisa teve como corolário a formação de pesquisadores profissionais, o que levou, mais tarde, à institucionalização da pós-graduação.

Apesar dos custos adicionais que gerou, o desenvolvimento da pesquisa nas universidades tornou-se um elemento fundamental e indispensável da revolução científico-tecnológica, pois constitui parte integrante do processo de produção de conhecimentos que é próprio da sociedade moderna e da formação de recursos humanos capazes de gerá-los e difundi-los. Foi por isso absorvido com maior ou menor facilidade enquanto o sistema em seu conjunto permaneceu limitado e a introdução da pesquisa foi lenta e gradual.

Se a pesquisa científica alterou a natureza e ampliou os custos do sistema universitário, não provocou necessariamente a ampliação ou multiplicação das instituições e do número de alunos. Isso só começou a ocorrer em grande escala a partir do final da Segunda Guerra Mundial e constitui a segunda grande revolução do sistema de ensino superior. Esta extensão do sistema decorreu do aumento da demanda, ocasionado pela transformação na estrutura produtiva da sociedade, com a diminuição dos setores primário e secundário da economia e a ampliação do terciário. A expansão do trabalho não manual em relação ao manual valorizou a escolarização mais avançada e se tornou fundamental para a ascensão social das classes médias. Esta pressão por expansão das vagas ficou muito clara, no Brasil e na Europa, com a movimentação estudantil da década de 1960, que precedeu a grande expansão do ensino universitário da década seguinte. Desta forma, em vez de uns poucos estabelecimentos dedicados a educar uma pequena elite, passou a ser necessário um número cada vez maior de instituições para abrigar uma porcentagem crescente da população jovem. Simultaneamente, o próprio desenvolvimento tecnológico aumentou exponencialmente o custo da pesquisa, exigindo equipamentos cada vez mais complexos e caros.

Mas não se trata apenas de um aumento de número de alunos. A demanda se tornou cada vez mais heterogênea e diversificada.

Não se pode, de fato, pensar em democratizar o acesso ao ensino superior multiplicando o número de advogados, arquitetos, médicos, engenheiros e cientistas que não poderão ser absorvidos pelo mercado de trabalho. A democratização exige uma multiplicação de cursos e carreiras que tornam as atividades de ensino extremamente complexas, exigindo um corpo docente igualmente diversificado.

A evolução não se restringiu a essas duas alterações. As instituições de ensino superior foram progressivamente absorvendo novas funções. As grandes universidades incluem, hoje, entre suas atividades, além do ensino de graduação e da pesquisa: oferta de cursos de treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem para adultos com curso superior concluído ou incompleto; formação avançada em nível de pós-graduação; cooperação com o setor produtivo para o desenvolvimento tecnológico; serviços os mais diversos de assessoria a órgãos públicos e privados; colaboração na melhoria da qualidade do ensino básico em sua relação com o desenvolvimento de uma cidadania responsável e as necessidades do mercado de trabalho; prestação de serviços de saúde, especialmente através dos hospitais universitários; ação no campo cultural, inclusive mantendo museus, orquestras, rádios, televisão, jornais e revistas.

Grandes universidades multifuncionais, que desenvolvem todas estas atividades, são essenciais à sociedade moderna. Mas, sua criação e manutenção implicam aumentos constantes do custo absoluto e relativo do sistema de ensino superior, que passa a absorver percentuais cada vez maiores dos fundos públicos, o que é facilmente constatável no caso brasileiro.

Seu crescimento, por isso mesmo, está estreitamente associado ao desenvolvimento econômico e ao aumento das receitas públicas. Se, mesmo nos países desenvolvidos, a conjugação de pesquisa e ensino superior de massa provocou uma crise de financiamento, ainda com mais razão no Brasil, onde todas as novas funções e o correspondente aumento de custos se concentram, quase que exclusivamente, nas universidades públicas.

A raiz profunda da crise mundial reside, portanto, em grande parte, no fato de que o custo, tanto em termos financeiros como de recursos humanos, de instituições de ensino que sejam grandes centros de pesquisa competitivos em nível internacional e atendam a inúmeras outras funções, é demasiado elevado para que este modelo possa ser multiplicado em número, suficiente de modo a absorver toda a demanda por formação de nível superior.

No Brasil, a crise estrutural, que é semelhante a dos outros países, foi agravada por uma crise conjuntural. Enquanto a economia crescia em ritmo acelerado, foi possível um aumento constante dos investimentos públicos na educação superior. Com o início da crise econômica dos anos oitenta, os recursos diminuíram e o sistema estagnou.

Nos países desenvolvidos, a busca de soluções para este problema, que neles se manifesta de forma menos dramática, tendeu a seguir três orientações.

De um lado, estabeleceu-se uma pressão, por parte dos órgãos financiadores, públicos ou privados, no sentido de uma racionalização dos gastos e de uma avaliação muito mais estrita da relação custo benefício. Isso se aplica tanto à pesquisa como ao ensino, pois, face à pressão da população por acesso à educação superior, tornou-se necessário exigir das universidades uma utilização mais intensa de seus recursos humanos, aumentando o número de estudantes atendidos. Uma das implicações desta política é a exigência de modernização do sistema gerencial das universidades, pois, dada a complexidade crescente de suas atividades e o vulto dos recursos que maneja, é impossível que sejam administradas com eficiência sem o uso de técnicas e instrumentos próprios das grandes organizações. Outra é a introdução de diferentes sistemas de avaliação do desempenho acadêmico, que fazem parte deste esforço de racionalização da aplicação dos recursos públicos.

De outro lado, ocorreu espontaneamente, ou foi incentivada oficialmente, uma diversificação do sistema de ensino superior. Além de universidades tradicionais, subsistiram e floresceram, ou foram criados outros tipos de instituições: institutos tecnológicos (como os *Fachhochschulen* alemães), escolas especializadas de formação profissional de alto nível (como as *Grandes Écoles* francesas), ou institutos de formação geral básica (como os *Colleges* norte-americanos), nos quais a atividade de ensino é preponderante e a pesquisa mais de cunho pedagógico ou aplicado. A verdade é que, se é impossível manter instituições nas quais se ministra ensino de boa qualidade, sem que os alunos se familiarizem com a prática da investigação, é perfeitamente possível fazê-lo sem os custos de manutenção da pesquisa básica ou tecnológica de ponta e sem que a maioria dos quadros docentes trabalhe em tempo integral. Boas instituições de ensino também não precisam absorver o conjunto de funções que as grandes universidades incorporam. Inversamente, é possível desenvolver uma alta produtividade científica em instituições especializadas, nas quais o ensino ocupa um espaço pequeno. Esta questão merece uma consideração mais detalhada e voltaremos a ela mais tarde.

Simultaneamente, ocorreu um movimento de diversificação das fontes de financiamento. Isso pode envolver a captação da poupança privada familiar, através da cobrança de taxas escolares. Mas este não é o único mecanismo, nem tem sido de utilização universal, pois a diversificação das fontes de recursos, inclusive das próprias fontes públicas, prende-se muito à questão da diversificação de funções. Muitos dos papéis que as universidades são levadas a desempenhar guardam uma relação muito indireta com o ensino e não podem ser inteiramente sustentadas, especialmente no caso brasileiro, com recursos, já por si limitados, destinados à educação pública. Isso é particularmente verdadeiro no caso de atividades assistenciais (como as dos hospitais de ensino), ou culturais (como é o caso de museus ou orquestras), que, freqüentemente, foram

absorvidas pelas universidades pela incapacidade de outros setores do poder público ou da sociedade civil de mantê-los adequadamente.

A ampliação das funções das universidades para além do ensino de graduação e pós-graduação deve ser acompanhada da captação de recursos outros que não os destinados à educação, analisando-se, inclusive, a relevância e a necessidade de cumprir algumas dessas funções, para decidir quais devem ser mantidas e quais devem ser ou eliminadas ou repassadas para outros órgãos públicos, ou ainda sustentadas com recursos privados ou comunitários. Cursos de atualização para profissionais já qualificados, por exemplo, podem ser auto-sustentados através da cobrança de matrícula (com bolsas para os de renda mais baixa). Finalmente, dada a relevância de muitas áreas de pesquisa para o desenvolvimento tecnológico, há uma tendência crescente para financiá-las, pelo menos parcialmente, com recursos das empresas privadas.

Esses mesmos impasses, tendências e possibilidades podem ser observados no Brasil. Entretanto, a quase totalidade das reivindicações dos setores organizados do meio acadêmico continua baseada numa posição que se formou durante a década de 50 e se consolidou na década seguinte: a de que toda a demanda por ensino superior deve e pode ser atendida pelas de grandes universidades públicas multifuncionais, gratuitas, que aliem o ensino à pesquisa e sejam inteiramente mantidas com recursos públicos constitucionalmente destinados à educação. Uma análise da realidade educacional brasileira mostra que essa expectativa é irrealizável e está em completo desacordo com os rumos que vêm sendo seguidos pelo sistema de ensino superior nos países desenvolvidos.

A orientação no sentido de dirigir os investimentos públicos na área da educação para a manutenção de grandes universidades multifuncionais não pode ser abandonada. A própria modernização do País exige estabelecimentos desse tipo e,

dado o seu custo elevado, eles não podem prescindir de fundos públicos. O irreal é imaginar que este modelo seja o único aceitável e que seja possível, só por meio dele, atender à demanda crescente por ensino superior.

Uma política nacional para o ensino superior deve partir de uma visão realista da situação atual, em termos das características do sistema, dos problemas existentes (especialmente o da necessidade de expandir as matrículas) e dos recursos públicos disponíveis para superá-los. A reflexão não pode se restringir à questão das universidades públicas, mas precisa contemplar o conjunto heterogêneo das instituições públicas e privadas e sua inserção nos diversos contextos regionais, reconhecendo a necessidade de diversificação e flexibilidade decorrente da complexidade do sistema. Não podemos nos esquecer de que, no Brasil, somando o setor público e o privado, apenas o equivalente a 12 por cento da faixa etária de 18 a 24 anos está matriculada no ensino superior, ao passo que no Chile e na Argentina esta taxa é superior a 30 por cento, para não falar dos países desenvolvidos, onde o percentual é muito maior. A ampliação do sistema de ensino superior é uma necessidade inadiável.

O que eu quero enfatizar é que não se trata simplesmente de uma questão de neo-liberalismo ou socialismo. O Estado de São Paulo consome hoje 10,4 por cento da receita do ICMS (além do que recebe da Fapesp, do CNPq e da Capes)* para custear três universidades que conseguem atender a apenas 15 por cento dos alunos atualmente matriculados no ensino superior do Estado. Para atender a toda a demanda atual, preservando o mesmo nível de custo, seria necessário destinar às universidades praticamente todo o ICMS o que, convenhamos, é inteiramente irrealista, especialmente se levarmos em conta a necessidade permanente de melhorar

* Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

o ensino fundamental, ampliar o ensino médio e atender a outras demandas sociais mais que legítimas: saúde, saneamento, transporte, habilitação. O mesmo ocorre no nível Federal: dos 18% da receita de impostos que o Ministério da Educação recebe para a educação, mais de 2/3 são destinados à manutenção das universidades federais que, no seu conjunto, atendem a cerca de 22% dos alunos do ensino superior. Estamos portanto, abraçados a um dilema: o ensino de qualidade associado à pesquisa é cada vez mais caro, o número de alunos a serem atendidos é cada vez maior e os recursos públicos são finitos.

No Brasil, o que agrava a crise é o sistema inteiramente irracional de financiamento. Este problema afeta basicamente as universidades federais, as quais não contam, ao contrário do que acontece com as estaduais paulistas, nem com percentual fixo do orçamento, nem com autonomia financeira, nem sequer com a garantia na regularidade do recebimento dos recursos. Mas, nos dois casos, a irracionalidade do financiamento se prende também à questão de que os recursos atribuídos às diferentes instituições não são alocados em função de sua efetiva contribuição ao ensino e à pesquisa. No Estado de São Paulo, por exemplo, a USP é nitidamente prejudicada em relação à Universidade Estadual de Campinas pela inexistência de indicadores deste tipo.

Quem trabalhou com o sistema federal como eu, sabe que o nível de irracionalidade é intolerável quando se verifica que instituições sem nenhuma produção científica e com número irrisório de alunos têm orçamentos maiores do que outras nas quais a matrícula é elevada e a pesquisa está consolidada.

Talvez seja relevante lembrar que, na Europa, o orçamento das universidades públicas depende tradicionalmente do número de alunos matriculados e o financiamento da pesquisa é feito, como também no Brasil, em termos de avaliação de projetos apresentados e concluídos.

Não estou defendendo um produtivismo capitalista para as instituições públicas de ensino superior. Defendo apenas uma maior racionalidade no uso de recursos públicos, com um sistema de avaliação permanente para evitar mão de obra ociosa e gastos desnecessários a fim de canalizar verbas para a ampliação do atendimento à população e provisão de melhores salários.

A questão da irracionalidade tem outros componentes. Nas pesquisas que tenho realizado verifica-se que, se os salários dos docentes são baixos, os recursos orçamentários destinados às universidades públicas no Brasil comparam-se favoravelmente, em termos de percentual do PIB e quando se considera a limitação das matrículas, ao de muitos países desenvolvidos e, certamente, é proporcionalmente muito maior ao que ocorre no conjunto dos países latino-americanos. Chega-se assim a uma conclusão desconcertante. O sistema de financiamento é tão irracional que conseguimos um resultado inteiramente paradoxal: o governo gasta muito e os professores ganham muito pouco.

A causa deste fenômeno reside na estrutura de gastos com a folha de pessoal. Utilizando novamente comparações internacionais, verifica-se que o número de funcionários administrativos é excessivamente elevado, onerando pesadamente a folha de pagamento. No caso das universidades federais, em muitos estados, transformou-se num verdadeiro cabide de empregos por pressão das oligarquias locais. Mesmo nas estaduais paulistas, as distorções, embora menores, são assim mesmo significativas. Mão-de-obra ociosa no corpo docente também foi comum, embora recentemente a dificuldade financeira para preencher todas as vagas decorrentes de aposentadorias tenha produzido uma redução substancial no número de professores em atividade. Outra fonte de deformação da folha salarial se prende ao grande número de vantagens corporativas, como aposentadorias muito precoces, com salário integral. Considerando que há professoras que se aposentam aos 45 anos, depois de 25 anos de atividade

e cuja expectativa de vida é de pelo menos 75 anos, verifica-se que o período de inatividade pode ser e frequentemente é superior aos anos de efetivo exercício. Como resultado disto, o peso da folha de inativos cresce assustadoramente. O problema maior é que esta situação só tende a se agravar e podemos prever que o peso dos inativos pode chegar a consumir mais da metade dos orçamentos das universidades.

A solução simplista consiste em reivindicar que esta despesa não entre no orçamento das universidades, mas seja assumida diretamente pelo poder público. Entretanto, uma análise minimamente isenta dos orçamentos públicos demonstra que o imenso déficit da previdência dos funcionários está se tornando uma carga pesadíssima, que prejudica os benefícios pagos à imensa maioria da população que não goza dos mesmos benefícios.

Direitos adquiridos precisam ser garantidos. Mas há indubitavelmente a necessidade de uma reforma urgente, que crie uma nova carreira para os ingressantes, livre das distorções atuais de forma que, a longo prazo, a situação se torne atuarialmente viável. A criação de fundos de pensão, como existem nas universidades americanas, é uma solução justa e exequível.

Isto certamente não deslegitima lutas por aumentos salariais nem significa que todos os governos tenham se mostrado igualmente interessados em manter e ampliar o ensino superior. Este é um campo necessário de mobilização universitária. Mas há limites estruturais para o sucesso desses movimentos. Cabe às universidades, que se consideram o centro por excelência da visão crítica, ver além dos problemas conjunturais e reconhecer que precisamos de uma reforma mais ampla e mais profunda do sistema em seu conjunto. O modelo único de ensino superior, que considera apenas universidades de pesquisa é intrinsecamente elitista e iníquo, pois exclui a maior parte dos jovens do ensino superior público.

É a partir desta constatação que venho batalhando por uma diversificação do sistema público, que contemple não só as universidades, como a USP (embora também elas), mas também instituições semelhantes aos *colleges* comunitários dos Estados Unidos ou às universidades comunitárias do Rio Grande do Sul.

As minhas preocupações com o custo das universidades públicas não devem ser tomadas como uma acusação aos professores ou às próprias instituições. Tenho procurado mostrar que os problemas derivam de um sistema de financiamento que torna o uso racional de recursos praticamente impossível. Já analisei esta questão em muitos artigos. Por isso mesmo, a solução não reside em estabelecer punições, cortar salários ou reduzir verbas de custeio, o que tornaria as universidades inviáveis. É a estrutura do sistema que causa as distorções e é ela que deve ser alterada – e isto não pode ocorrer do dia para a noite, pressupondo-se um longo período de transição. Mas não podemos esperar mais para começar a enfrentar o problema.

O segundo problema em relação ao qual assumi posições polêmicas diz respeito à democratização interna da universidade. Durante o regime autoritário, generalizou-se uma receita de democracia que ganhou grande popularidade em todas as universidades do País: a eleição direta, por professores, funcionários e alunos, do reitor, dos diretores e dos chefes de departamento. A mesma noção de democracia, apoiada no mito da “comunidade universitária”, defendia a composição tripartida de todos os órgãos colegiados, também por eleição direta, como instrumento necessário e suficiente para equacionar os problemas e assim superar a crise.

A noção simplista de que a justaposição, em igual número, de professores, alunos e funcionários nos órgãos decisórios forneceria os instrumentos eficazes para a gestão

da universidade, parece ter impedido uma reflexão mais aprofundada sobre a natureza dessa instituição e o reconhecimento de sua complexidade.

O mito da comunidade universitária antes oculta do que resolve dificuldades muito reais. Uma universidade não é uma comunidade, mas uma organização burocrática (no sentido clássico do termo) muito complexa, que integra agentes especializados, portadores de saberes e práticas muito específicas. Não se organiza por meio da cooperação simples, mas pela divisão do trabalho que cria especializações. Não pode funcionar sem uma definição clara de áreas de competência e níveis de responsabilidade. Democratizar uma instituição deste tipo não é pressupor que todos são igualmente competentes para resolver sobre tudo, mas exige a criação de complexos mecanismos de representação diferencial em órgãos colegiados de composição diversificada conforme suas responsabilidades específicas. Exige, enfim, o reconhecimento de especificidades funcionais, competências diversas e interesses divergentes de segmentos altamente heterogêneos.

Uma universidade é antes semelhante a uma grande companhia teatral do que a uma assembléia de condôminos. Inclui o equivalente a produtores, diretores, atores principais, coadjuvantes, cenaristas, figurinistas, maquiadores e toda uma equipe técnica muito diversificada. Todos contam com uma dose maior ou menor de autonomia, mas não se monta um espetáculo tomando as decisões numa assembléia geral.

Também não há, infelizmente, uma correlação clara entre democratização interna e excelência acadêmica. E as universidades são julgadas, em última instância, muito mais pelo nível do ensino que oferecem e da produção científica que apresentam, do que pelo grau de democracia que praticam ou pela autonomia que gozam. Isso não quer dizer que a democracia não seja desejável, nem que não possa ser concebida como instrumento importante de uma renovação necessária. Mas não podemos deixar de lado

a forma e o conteúdo dessa renovação. Não realizaremos essa tarefa sem analisar mais detalhadamente a natureza e as origens do impasse atual e sem abandonar o mito da comunidade.

O mito da comunidade, embora tenha perdido parte de sua força, continua atuante graças aos sindicatos. O movimento sindical retira sua força exatamente da sua capacidade de unir todos os docentes na defesa das mesmas reivindicações e das alianças que seja capaz de formar com funcionários e alunos. Desta forma, a ação sindical se concentra sobre aquelas reivindicações que beneficiam igualmente a todos. O movimento atua, assim, no sentido de ocultar ou negar a diversidade interna da universidade, as diferenças de função e de competência, as necessidades específicas das diferentes áreas de conhecimento, os interesses conflitantes entre ensino e pesquisa e, basicamente, desconhece a multiplicidade dos problemas de uma organização tão complexa quanto é uma universidade. A ação sindical recria constantemente o mito da comunidade dos iguais.

Além disto, e o que é pior, impede qualquer discussão sobre as inúmeras distorções da carreira a qual, por intermédio de ganhos de causa de questões trabalhistas e da acumulação de vantagens derivadas do exercício de funções administrativas por tempo limitado, de fato destroem a isonomia, criam privilégios e oneram pesadamente a folha de pagamento, impedindo aumentos salariais mais substantivos para o conjunto dos professores.

Talvez seja esse corporativismo sindical o responsável pelo fato de que a discussão sobre a democratização da universidade tenha se concentrado tanto na questão da participação da “comunidade acadêmica” nas decisões internas, deixando em segundo plano um problema que é ainda mais fundamental – a democratização do acesso ao ensino superior. Voltamos assim à questão do ensino.

O fato de, no Brasil, a universidade pública e gratuita atender privilegiadamente às camadas mais favorecidas da população, constitui um escândalo inadmissível. Não basta ser contrário a esse estado de coisas. É preciso propor medidas para superar essa situação.

Como já afirmei, a abertura do ensino superior a amplas camadas da população não pode ser construída simplesmente multiplicando a matrícula nos mesmos cursos tradicionais, preservando a velha concepção do diploma profissional, conservando o mesmo tipo de ensino.

O velho sonho das classes médias, que via na universidade um instrumento para obtenção de um diploma que garantisse um emprego bem pago e de prestígio, legitimando uma posição privilegiada na estrutura da sociedade, está definitivamente morto e deve ser enterrado. Só foi compatível com a velha universidade elitista, que atendia um número restrito de privilegiados destinados a se tornarem profissionais liberais.

A universidade deve certamente continuar a formar profissionais como médicos, engenheiros, advogados, dentistas e assim por diante. Deve formar também um contingente de estudiosos preparados para a pesquisa científica, tarefa esta que cabe, cada vez mais, à pós-graduação. Mas a grande maioria dos alunos não vai poder exercer as profissões regulamentadas nem encontrará emprego como pesquisador. Nesses casos, o diploma de ensino superior apenas confere uma certa vantagem diferencial genérica no mercado de trabalho, que decorre do reconhecimento dos benefícios de uma formação escolar mais completa. Amplos setores das imensas organizações burocráticas, estatais ou privadas, que caracterizam a economia moderna, utilizam esse tipo de mão-de-obra para a qual o ensino superior fornece apenas uma preparação genérica, sobre a qual cada um constrói, no trabalho, sua própria competência.

Para oferecer esta formação ou, ao contrário, para atender as necessidades de formação especializada para ocupar nichos promissores do mercado de trabalho, não é necessária a manutenção de grandes pesquisadores e imensos laboratórios e nem que todos os professores trabalhem em tempo integral. Também não é necessário que as instituições de ensino superior absorvam todas as funções das grandes universidades. A própria universidade deve estar organizada para atender a essas demandas para todo o sistema. Além disso, as universidades de pesquisa são, por necessidade, pesadamente acadêmicas e oferecem, por isto mesmo, um tipo de ensino teórico, voltado para a formação de pesquisadores, que interessa muito pouco a uma grande proporção dos jovens.

O nosso universo acadêmico é extremamente preconceituoso e acredita que, fora do modelo da USP, o ensino é incapaz de levar o aluno a pensar. Isso simplesmente não é verdade. Basta visitar uma boa escola técnica federal, por exemplo, onde se oferece excelente ensino tecnológico, para ficar impressionado com o espírito inovador que permeia toda a instituição em virtude da integração entre teoria e prática e verificar a alta qualidade da formação oferecida. Há, no interior do Estado de São Paulo, Faculdades de Direito de muito boa qualidade, cujo corpo docente trabalha em tempo parcial e é recrutado da magistratura local. Na área de propaganda e marketing, por outro lado, também se formam, em instituições especializadas, profissionais muito competentes com um corpo de professores inseridos no mercado de trabalho. Cursos de análise de sistemas, que interessam a um número imenso de jovens e oferecem uma qualificação importante para obter colocação no mercado de trabalho, podem ser multiplicados e podem oferecer uma formação de boa qualidade sem necessariamente reproduzir a estrutura do Instituto de Matemática e Estatística da USP.

Esquecemos que o exercício da profissão é uma atividade criativa, que exige aperfeiçoamento permanente, inteligência e dedicação. A produção do saber não se faz só na pesquisa acadêmica.

O bom professor em qualquer nível de ensino não prepara um curso sem pesquisa e sem atividade criadora. O mesmo se pode dizer do advogado que defende uma causa, do médico que faz um diagnóstico difícil, do cirurgião que realiza uma intervenção delicada, do arquiteto que faz um projeto. O aproveitamento em tempo parcial desses profissionais qualificados pode contribuir muito para a qualidade de um curso.

A prática é freqüentemente um exercício intelectual e precisamos de instituições de ensino que ensinem com a prática e ofereçam a estudantes com potencialidades e vocações diferenciadas oportunidades variadas de formação. Uma universidade, tal como a USP, voltada para a pesquisa de ponta, não tem nem a flexibilidade, nem a vocação para este tipo de ensino.

Precisamos de outras instituições nas quais a formação de alunos com vocações e potenciais heterogêneos seja a preocupação central. Isto me leva, finalmente, ao último ponto que desejo defender e que diz respeito também a deficiências das universidades de pesquisa, e que são muito visíveis na realidade da USP: é o descaso com que se trata o ensino de graduação. Toda a carreira universitária está construída de forma a valorizar apenas as publicações científicas. Sem negar o valor da pesquisa, não se pode continuar a ignorar que preparar e ministrar um curso bem sucedido é uma criação intelectual. Eu acredito que aprendi mais Antropologia dando aula do que fazendo pesquisa. Cabem, na atividade didática, padrões de avaliação equivalentes aos que usam a pesquisa para valorizar os docentes bem sucedidos. Chegamos hoje ao absurdo de valorizar a orientação de um único bolsista de iniciação científica e ignorar o trabalho do professor que inicia na pesquisa toda uma classe de alunos, como eu fiz muitas vezes.

Finalmente, há ainda um tema do qual gostaria de tratar: é o da ausência, nas universidades, inclusive na nossa, de uma discussão sobre o modelo de organização interna das universidades, herança do centralismo burocrático próprio da nossa tradição governamental, e das repercussões negativas deste modelo sobre o ensino.

A organização atual é resultado da imposição em 1968 de um modelo único, uma “cama de Procusto” à qual todas as universidades tiveram que se ajustar.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explodiu o modelo e as instituições de ensino passaram a gozar de total liberdade na sua organização interna. Surpreendentemente isto não provocou nenhuma fermentação nas universidades públicas no sentido de rever uma organização que possui inúmeros aspectos negativos em termos de ensino.

O modelo imposto em 1968 incluiu, entre outros aspectos, a organização da universidade em unidades e departamentos, a administração colegiada e o sistema de créditos. Na organização pré-68, as unidades da universidade eram os cursos organizados pelas respectivas Faculdades. As faculdades de Direito, Medicina, Engenharia e outras eram responsáveis, cada um delas, por uma carreira, e incluíam todo o conjunto das disciplinas exigidas pelo currículo. Eram, neste sentido, inteiramente autônomas. Havia algumas vantagens neste sistema, uma das quais era a convivência entre disciplinas básicas e aplicadas na mesma unidade e a responsabilidade coletiva da congregação pelo curso todo.

A exceção era a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que mantinha diversos cursos, cada um deles correspondendo a um ramo do saber e não a uma carreira regulamentada. Os cursos estavam organizados em setores. A maior parte dos cursos incluía disciplinas de mais de um setor, mas as turmas eram muito pequenas,

os professores eram poucos, a localização reunia cursos afins e a comunicação era mais fácil, pois se dava por meio dos catedráticos. De certa forma, pode-se dizer que a reforma de 68 generalizou, para a universidade, o esquema da velha Faculdade de Filosofia, a qual, entretanto, se fragmentou em diferentes institutos ou faculdades: Física, Química, Ciências Biológicas, Psicologia, Educação. Sobrou um pedaço dela, que formou a nova Faculdade de Filosofia, Letras Ciências Humanas.

A organização por departamentos e disciplinas favoreceu a pesquisa que é predominantemente disciplinar, isto é, ocorre em um departamento ou uma unidade que corresponde a um ramo do conhecimento. Os cursos, ao contrário, são interdisciplinares e os componentes do currículo foram espalhados por diferentes departamentos e unidades, cada um deles gozando de grande autonomia.

Este tipo de organização, associado ao sistema de créditos foi inspirado nas universidades norte-americanas e é destinado a estimular o livre fluxo dos alunos pelos diferentes departamentos (e ramos do conhecimento) que compõem a universidade.

Esta organização é congruente com as universidades norte-americanas, nas quais a graduação está voltada para uma formação geral, prévia ao ingresso nas escolas profissionais ou na pós-graduação. É, entretanto, inteiramente incongruente com um vestibular no qual os alunos são previamente selecionados em função da carreira que vão seguir. O sistema de créditos se destina a flexibilizar o percurso dos alunos, que circulam pelos diferentes cursos da universidade. O vestibular por carreira, ao contrário, enrijece o percurso. Mas, coexistindo com o sistema de créditos, desmantelou uma instituição que já foi chave na organização do ensino: “a turma”, isto é, grupos de alunos que entravam juntos e prosseguiram juntos, até a obtenção do diploma, favorecendo

a convivência, a cooperação e a sociabilidade estudantis, e a participação através de representantes nos confrontos com a administração. Ficamos, por assim dizer, com o pior dos mundos: nem a flexibilidade dos créditos, nem a coerência das turmas.

Com a reforma, as disciplinas básicas foram retiradas das escolas profissionais e remetidas aos institutos, que adquiriram uma dupla função: oferecer a formação inicial ou complementar para todas as carreiras, além de ministrarem, eles próprios, um ou mais bacharelados voltados para a formação de especialistas na sua própria área de conhecimento: biologia, química, física, matemática etc. O resultado foi que se constituiu, dentro dos departamentos, uma clara divisão entre dois grupos de alunos: “os de dentro”, favorecidos pelo instituto ou departamento e os “de fora”, vindos de outras unidades e estranhos ao departamento. Os alunos passaram a considerar um exílio o tempo que passam em outras unidades. E os professores, a considerar um castigo dar aula para alunos que não fossem “os seus”. Não foi criado, paralelamente, ao contrário do que estava previsto no modelo da Universidade de Brasília, uma organização responsável pela integração dos cursos ou carreiras, com a autoridade necessária para designar professores, formular o projeto didático, organizar a grade curricular, avaliar os resultados e solucionar os problemas, o que promoveu a fragmentação dos cursos. Era o currículo mínimo que forçava uma comunicação interna em termos das carreiras. Agora que ele foi substituído por Diretrizes Curriculares muito gerais, temo que o fechamento possa se tornar ainda maior.

Todos os analistas do ensino superior e os especialistas em mercado de trabalho têm enfatizado a importância crescente de uma formação geral ampla e sólida, que permita um futuro profissional versátil, capaz de acompanhar as rápidas mudanças do mercado de trabalho. Na pesquisa, a multidisciplinariedade é cada vez mais necessária. Caminhamos no sentido contrário.

Já apresentei proposta para resolver tal problema. Constituía na adaptação de uma instituição do ensino de graduação nas universidades norte-americanas e que corresponde à necessidade de escolha, por parte dos estudantes, de um *major* e um *minor*, isto é, de um campo de concentração de estudos e de um campo complementar. Nossos estudantes poderiam, assim, compor um bacharelado em Ciências Sociais, por exemplo, com uma formação complementar em Filosofia, ou História, ou Literatura, ou Economia ou qualquer outra área de conhecimento. Esta prática, aliás, existiu no antigo doutoramento da USP.

Desta forma, parece-me, criaríamos uma verdadeira universidade, pela circulação dos alunos entre os diferentes departamentos e as diferentes divisões disciplinares, oferecendo a flexibilidade que se faz necessária no mundo atual.



Saudação à professora Eunice Durham

ÉDSON FRANCO*

Excelentíssima Senhora Professora Eunice Ribeiro Durham,

Minhas palavras de saudação a Vossa Excelência jamais serão na mesma linha da saudação feita, com máximo brilho e pertinência, pela ilustre Professora Doutora Maria Lúcia Montes, do Departamento de Antropologia, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em abril último, por ocasião da outorga a Vossa Excelência do merecido título de Professora Emérita daquela Universidade.

Evitarei, neste momento, ser biográfico, optando por valer-me dos seus pensares para dizer-lhe do apreço, admiração e respeito que a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior e eu temos por Vossa Excelência.

É extremamente difícil para pessoas que trazem a franqueza no próprio nome deixar de segredar-lhe algo dos primeiros tempos de sua relação com a nossa entidade.

* Saudação feita por Édson Franco, reitor da Universidade da Amazônia e presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES, por ocasião do “Ciclo de Debates sobre Políticas Públicas de Educação”, no dia 4 de junho de 2002, em Brasília.

Confesso-lhe que alguns dos meus pares, muito poucos aliás, sentem alguma temeridade diante daqueles que detêm o poder e encaravam com alguma perplexidade a proximidade com Vossa Excelência, talvez fruto de uma latente e lamentável secessão que perambula pelo nosso país, colocando de um lado aqueles que integram as instituições mantidas pelo Poder Público e aqueles outros que lutam pelo ensino privado. Tal sentimento não era certamente dirigido a sua pessoa, jamais, mas algo, de certo modo, incorporado aos que estão do outro lado do poder.

Faz parte de sua natureza, Professora Eunice, declarar com clareza o que pensa. Essa característica de sua forte personalidade leva-me a rememorar o pensamento de um velho monsenhor que me ensinou, num retiro espiritual do meu passado de jovem: “Meu filho, o importante é que o homem seja marcado, ainda que com a marca do demônio, contanto que seja marcado”.

Se alguns poucos temerários vêm na figura da ilustre mestra e de outros tantos que assumem o mando da causa pública com alguma marca do Orco, não receberam, com certeza, as lições do velho monsenhor a que me refiro, e nem perceberam na sua pessoa a máxima e magnânima vontade de compreender o homem e a sociedade, como antropóloga que é, na sua essência de educadora.

A temeridade dos primeiros tempos acabou por quedar-se por inteiro diante do seu reto pensamento e de seu inestimável e reconhecido trabalho sobre a educação no Brasil. A temeridade, quando muito, mantém em pólos distantes o público e o privado, esquecendo-se que a educação é, antes de tudo, serviço e serviço público, sem dúvida alguma.

A limpidez de seus pensamentos sobre a universidade e o ensino superior, expressa nas suas palavras eméritas de abril último, mostram que os seus caminhos não são trilhados em fio de navalha, não são sinuosos e nem oportunistas, mas são veredas abertas ao desafio

e à reflexão, buscando, não raro, contendores com os quais possa alcançar a Verdade que, pela sua própria natureza, é divina.

Não há sombra de dúvida – e nisto claramente Vossa Excelência concorda – que há joio e trigo nos campos estatal e privado. É da natureza humana o pecado e a virtude, a convivência com o bem e com o mal, com as trevas e com a luminosidade. É também da nossa espécie a busca da perfeição, salvo quando perdemos os nossos sonhos e não conseguimos descortinar a altura e a grandeza das estrelas e a beleza do firmamento.

Quando alguém, de sua livre vontade, susta deliberadamente sua participação como integrante do colegiado superior da educação nacional, dá prova inequívoca do seu desprendimento, de seu desamor pelo poder. Mas dá provas de seu amor às suas convicções, dizendo aos quatro ventos da importância de viver o ser humano as suas verdades e pautar sua vida por uma reta razão.

Das palavras eméritas de Vossa Excelência, traduzidas na minha modesta linguagem, ousou aplaudir aquilo que considero as suas doze tábuas, verdadeiro duodecálogo, do seu pensar acadêmico.

Vou enunciá-las, na minha expressão de copiador incorreto:

I - as universidades de ensino e pesquisa são indispensáveis para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social de qualquer país;

II - as universidades de ensino e pesquisa precisam ser públicas ou contar com recursos públicos para assim se haverem com dignidade acadêmica;

III - é impossível manter instituições de boa qualidade sem que os alunos se familiarizem com a prática da investigação,

ainda que esta prática não resulte da manutenção da excelsa pesquisa básica ou tecnológica de ponta e com professores em tempo integral de dedicação acadêmica;

IV - o ensino de qualidade associado à pesquisa é caro demais; não pode ser praticado apenas com mensalidades escolares e os recursos públicos são finitos;

V - o modelo único de ensino superior, que considera apenas universidade de pesquisa é intrinsecamente elitista e iníquo;

VI - na pesquisa, por mais iniciante que seja, a multidisciplinaridade é cada vez mais necessária;

VII - aprende-se mais ministrando aulas nas quais se inicie a pesquisa do que fazendo pesquisa;

VIII - reconheço que, nem no Brasil, nem em nenhum outro país, o ensino superior se reduz a universidades e parece que esquecemos que o exercício da profissão é uma atividade criativa, que exige aperfeiçoamento permanente, inteligência e dedicação;

IX - as universidades precisam ser administradas, pela complexidade que as envolve, com o uso de técnicas e instrumentos próprios das grandes organizações;

X - o sistema de financiamento do ensino superior é tão irracional que o resultado é paradoxal: o governo gasta muito e os professores ganham pouco;

XI - a universidade é antes semelhante a uma grande companhia teatral do que a uma assembléia de condôminos; (Na mesma linha do seu pensar, Peter F. Drucker declara: “Daqui a vinte anos, a grande empresa mais parecerá um hospital ou uma

orquestra sinfônica do que uma organização industrial típica”. Isto ele afirmava no começo dos anos noventa!);

XII - para atender as necessidades de formação especializada para ocupar nichos promissores do mercado de trabalho não é necessária a manutenção de grandes pesquisadores e imensos laboratórios e nem que todos os professores trabalhem em tempo integral.

Muitos, por certo, já lhe nominaram como madrinha de berço dos Centros Universitários, realmente uma tipologia institucional nova que emergiu vigorosa de uma dicotomia irritante da legislação passada que somente admitia universidades e instituições isoladas de ensino superior.

Como afirmei na cidade de Salvador, perante Vossa Excelência, nem mesmo nos Centros Universitários e em quaisquer outras modalidades institucionais imagino o ensino desatrelado da iniciação científica, da investigação constante.

Claro que não é requerido dos Centros ou as IES isoladas, nem portentosos laboratórios e nem grandes pesquisadores. No entanto, será detestável que o ensino neles ministrado seja meramente repetitivo e caduco.

Quero, nesta hora, ilustre Mestra, referir-me à sua condição de educadora, contraste entre a frágil figura de ser humano e a robustez das suas idéias e o vigor dos seus ideais. Ao receber o título que recebeu Vossa Excelência, ainda que constrangida, como afirmou, deixou escapar algo que pode servir de exemplo a educadores:

Esta homenagem particular tem um grande significado para mim, porque ela incide sobre um aspecto da minha vida ao qual sempre dediquei enorme importância, no qual empenhei o melhor de mim mesma e o qual, até hoje, me proporciona as maiores alegrias da vida profissional.... Apesar da pesquisa me ter trazido maior reconhecimento

intelectual, a docência foi sempre minha verdadeira vocação: a tarefa de formar estudantes – não apenas de lhes ensinar Antropologia, mas a de procurar fazer com que a utilizassem para alargar sua visão de mundo, para assumir uma perspectiva crítica em relação à sociedade e a si mesmos, para adquirir o relativismo necessário na análise da diversidade de comportamentos e valores que constitui a base da tolerância sem a qual não se constitui a cidadania democrática.

Para melhor homenageá-la, Professora Eunice, a ABMES acaba de criar a *Série Grandes Depoimentos*, para nela publicar, como de nosso desejo e de sua concordância, as suas palavras ao ensejo do recebimento de seu título emérito e de quem a saudou, para que sirva à meditação de todos quantos continuam a sonhar com os seus ideais, persistem em descortinar as estradas, a abrir os bons caminhos e a se a encantar com as estrelas no firmamento.

Resta-me, pessoalmente e à ABMES, enfim, uma grande esperança, fundada numa imensa certeza: professora emérita é título invejável, mas não é jamais, no seu caso, expressão de crepúsculo de carreira universitária, quando bem sabemos que muito tempo de vida e muita sabedoria lhe sobram para continuar a esparzir ensinamentos que serão importantes para nossas existências de educadores. Os degraus que ainda serão galgados, minha estimada Professora Eunice, se nos avizinham como mais fecundos e mais elevados ainda, pois é inabalável a sua convicção de educadora e invejável a sua produção acadêmica. Esta foi a razão pela qual fugi do tom biográfico, porque muito espero, além de tudo, pela sua autobiografia, quando muito do que não foi explicitado ao receber o seu título ainda poderá ser dito, ouvido e lido pelos seus seguidores do Brasil e do exterior.



Currículo executivo

EUNICE RIBEIRO DURHAM

- Professora Emérita da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).
- Professora-titular aposentada de Antropologia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- Coordenadora do Conselho e co-fundadora do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP.
- Membro do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Superior – 1997/2001.
- Secretária Nacional de Política Educacional do Ministério de Educação – 1995/1997.
- Secretária Nacional de Educação Superior do Ministério de Educação – 1992.
- Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – 1990/1991.

- Autora de diversos artigos e livros de Antropologia e na área do ensino superior.

1 - Livros publicados (autoria e organização)

DURHAM, E. R., “A institucionalização da avaliação”, em DURHAM, E. R. e Schwartzman, S., (Orgs.). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo; EDUSP, 1992, pp. 197-207.

DURHAM, E. R. (Org.), **Malinowski**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

DURHAM, E. R. e Cardoso, R. “A aventura antropológica”. **Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DURHAM, E. R., **A reconstrução da realidade. Um estudo da obra etnográfica de Bronislaw Malinowski**. São Paulo: Ed. Ática, 1978.

DURHAM, E. R., **A caminho da cidade. A vida rural e a migração para São Paulo**. São Paulo: Ática, 1.º ed. 1973, 2.º ed. 1978.

2 - Principais artigos em revistas nacionais (desde 1977)

DURHAM, E. R. “Como atender as necessidades das IES e garantir o direito do aluno”. **ANAIS: III Fórum Nacional: Ensino Superior Particular Brasileiro – Os Desafios da Expansão do Ensino Superior**, p. 145-161, outubro 2001.

DURHAM, E. R., “O ensino superior na América Latina: tradições e tendências”, **Revista Novos Estudos CEBRAP**, n. 51. São Paulo, julho 1998.

DURHAM, E. R. e outros, “Crise e reforma do sistema universitário: Debate”. **Novos Estudos CEBRAP**, n 46. São Paulo, nov. 1996, p.143-170.

DURHAM, E. R., “O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais – ANPOCS**, nr. 23, Ano 8, Outubro, 1993 (publicado em 1994) p. 5-27.

DURHAM, E. R., “A arena e os atores na política de ensino superior”. **Anuário de Educação**, 1994, p. 181-198.

- DURHAM, E. R., “Cultura e ideologia”. **Dados. Revista de Ciências Sociais**, vol. 27, n. 1, 1994, p. 71-89.
- DURHAM, E. R., “Avaliação e relações com o setor produtivo”. **Educação Brasileira**, Ano XII, n 24, 1.º semestre 1990, p. 37-64.
- DURHAM, E. R., “A universidade brasileira - os impasses da transformação”: **SBPC Ciência e Cultura**, vol. 38, n.º 12. São Paulo, dezembro de 1986, p. 2004-2018.
- DURHAM, E. R., “A cidade vista da periferia” **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 1, n. 1, junho 1986, p. 84-99.
- DURHAM, E. R., “Movimentos sociais: A construção da cidadania”. **Novos Estudos CEBRAP**, n 10, out. 1984, p. 24-31.
- DURHAM, E. R., “A dinâmica cultural na sociedade moderna”. **Ensaio de Opinião, 2+2**, São Paulo, 1977, p. 32-35.
- DURHAM, E. R. e CARDOSO, R. C. L., “A investigação antropológica em áreas urbanas”. **Revista de Cultura Vozes**, ano 67, vol. LXVII, n.º 2, março, 1973, p. 49-54.

3. Artigos em livros nacionais

- DURHAM, E. R. “A pesquisa antropológica com populações urbanas, problemas e perspectivas”. Cardoso, R. e DURHAM, E. R. (org.), **A aventura antropológica. Teorias e pesquisas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 17-37.
- DURHAM, E. R., “Família e reprodução humana”, **Perspectivas antropológicas da mulher brasileira 3**, Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 13-34.

4. Artigos em revistas e livros – outros países (últimos 10 anos)

- DURHAM, E. R., “Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina. In Kent, Rollin (compilador) **Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos**. México: Fondo de Cultura Económica, FLACSO, Universidad Autónoma de Aguas Calientes, 1996.
- DURHAM, E. R., “Academic mobility and exchange in Brazil”.

In Blumenthal, P; Goodwin, A. S.; Teichler, U. **Academic mobility in a changing world**. London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 1996.

DURHAM, E. R. e Hanisch, Ted (ed), "Climate change and the agenda for research", **Climate Change Policies in Developing Countries and the Role of Multilateral Institutions**, Boulden, San Francisco: Oxford, Westview Press, 1994.

DURHAM, E. R., "Fomación de recursos humanos de alto nível: las nuevas funciones de los postgrados". In: **Reunion Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: el caso de America Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables**, vol. 3, Caracas, Venezuela: UNESCO/CRESALC, Septiembre de 1991, p. 99-124.

5 - Outras publicações acadêmicas (últimos 10 anos)

GOLDEMBERG, J. e DURHAM, E. R., "O repensar da educação no Brasil", Série Educação para Cidadania, Coleção de Documentos do Instituto de Estudos Avançados, USP, 1994, p. 137.

DURHAM, E. R. e GUSSO, D., "A pós-graduação no Brasil: problemas e perspectivas". CAPES, Brasília, 1991.

Impresso em papel AP 90 g/m² no miolo e Couchê fosco 170 g/m² na capa. Tipografia: GoudyOlSt BT corpo 12 no texto e ZapfHumnst Ult BT nos títulos. Fitolitos e Impressão: Athalaia Grafica e Editora. Tiragem: 1200.