

fabulosas somas destinadas pelos orçamentos de guerra às investigações técnicas e científicas, cujo fim é aperfeiçoar o sistema de destruição em massa de vidas humanas. Enfim, o que os grandes poetas hoje desejam é que as casas sejam feitas para os homens e não para as máquinas. A poesia que reflete tal preocupação é admirada por tôdas as vanguardas, mas não é por elas compreendida. Tal poesia não quer subordinar-se aos poderes da civilização técnico-científica. Por isso se volta aparentemente para o mundo medieval, não como quem quisesse românticamente restaurá-lo, ou fugir aos problemas de nosso tempo, mas para nêle buscar exemplos de intelectuais que souberam superar uma estrutura social retrógrada, abrindo à humanidade novas perspectivas. Para êsses poetas, Gil Vicente — à semelhança de Dante — é uma fonte inesgotável de exemplos de boa atuação da mente criadora, possibilitando aos jovens escritores a compreensão de que o conceito de “vanguarda” deve ser bastante amplo, para nêle também se incluir os processos restauradores de antigas formas métricas e estróficas, o que é de importância numa literatura que já apresente sinais de fadigas.

TEMÁTICA, NOMENCLATURA E SEMÂNTICA DA UNIVERSIDADE

(QUESTÕES DE LÓGICA E ERÍSTICA) (*)

CARLOS FREDERICO MACIEL

Êste artigo pretende ser um glossário. Poderá contribuir para aclarar as confusões e obscuridades semânticas que se acumulam em tôrno das palavras “institutos”, “departamentos” e outras. As lacunas de teorização e deficiências de conhecimento de causa entre oradores, inclusive, por vêzes, os mais enfáticos e amiudados, junto com o fato de que, como é regra geral na forja polêmica e ideológica, as palavras e conceitos vieram sendo usados, ao sabor de acidentes, com suas aderências de conotações históricas e cargas emocionais, tudo contribui para aquêle entulhamento de caminho (isto é, falta de método (caminho)). Falta uma análise lógica ou semiótica, um pouco de “dialética”, no sentido socrático (arte de definir, compor e dividir, classificar), um esforço para fazer cada têrmo corresponder a uma função ou significado preciso.

Insistimos nisso, porque um dos “tópicos” que tem causado males, pelo seu mau uso e entendimento, è aquêle que diz: “de nominibus ne disputamini”. Ao contrário, precisamos muito de análise da linguagem. O aforismo, justamente, só é válido quando se tem consciência do artifício da convenção preci-

(*) O presente artigo tem conexão com um artigo anterior — “Tensões e alternativas da Universidade Atual” —, de caráter teórico, e com um artigo posterior — “Proposta de ré-estrutura da Universidade” —, de caráter aplicado. “Tensões” será publicado em *Tempo Brasileiro*, e também sairá, em alemão, numa publicação da Universidade de Munster. A “Proposta” sairá, talvez, nesta mesma revista.

sa. Sem o estabelecimento do protocolo, na linguagem convencional, não se pode dispensar a "disputatio" sobre os nomes, que se tornam equívocos, ou pior, vagos. Porque uma das características da linguagem humana é que os termos podem destacar-se dos conceitos e tornarem-se coisas em si mesmas; perdem uma significação precisa e adquirem uma significação qualquer. E, justamente, um dos mecanismos do "pensar" ideológico consiste na repetição do estribilho, ou do termo, sem que se procure "o que" êles dizem. E, assim, intitulamos êste artigo não só questões de lógica, mas questões de erística ("tecné, ciência, arte e análise da discussão, ou teoria da argumentação). E decidimo-nos a inserir uns escólios polêmicos, além do glossário, que é o conteúdo próprio do artigo.

Como é questão de nomenclatura, naturalmente há uma larga parte de convencional, e, portanto, há uma parte de decisão, de arbitramento do sentido preferencial das palavras. Procura-se disciplinar, com base na origem histórica, na etimologia, na lógica e semântica, às vezes no simples bom senso, o uso, afinal sujeito à deturpação e ao capricho, dêesses termos que se tornam armas. Quer-se descobrir ou restaurar os conceitos que correspondem aos termos. Mas infelizmente o binômio conceito-termos escapa às leis. Ensaïemos os verbêtes (1):

UNIVERSIDADE

Para situar o problema geral, talvez seja útil começar pelo próprio termo universidade, para hierarquizar êstes sentidos: *Universidade 1* — sentido mais próximo da gênese histórica. "Universitas" era o próprio "studium generale", de caráter não profissional. Algo mais próximo da nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (isto é, de tudo).

Ainda hoje, na Europa, persiste certo modo de falar dicotômico "universidade e faculdades" que exprime a antiga conotação. Nos Estados Unidos ainda existe o uso equivalente de "University" e "college" ("liberal arts"). Também no Reino

(1) Não adotaremos a ordem alfabética, inclusive porque não pretendemos um dicionário exaustivo, mas um léxico selecionado. Por isso adotaremos uma ordem que chamaríamos "sistemática" na colocação dos termos.

Unido, às vezes, fala-se, por exemplo, na criação de uma "new university", sem incluir escolas profissionais (É como que a criação só da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras). As faculdades técnicas, nos ramos ocupacionais das engenharias (em sentido largo) e comércio, administração, vida econômica, não entram na Universidade. Ainda hoje há quem reaja à inclusão das escolas técnicas (engenharia), na Universidade.

Tradicionalmente esta universidade é do tipo residencial, e o "colégio", inicialmente, não correspondia a um curso ou departamento, mas era uma casa de estudantes (uma "casa" mesmo, isto é, para um pequeno número). Nessa universidade havia integração. Ela distilava o "espírito universitário" e, seu objetivo, em teoria, e com o passar do tempo cada vez mais quase só em teoria, era tanto "formar" ou "educar" quanto "ensinar" (2). A Universidade era venerada como uma "alma mater". É o modelo medieval e saxão.

Êsse modelo, arcaico, no sentido etimológico restaurado pela filosofia contemporânea, tem a nostalgia das origens e continua a influenciar. Mas está morto. Proporíamos que, quando se tivesse em mente êsse sentido se usasse sempre "Universitas", em latim, e não "universidade" (pois enquanto êle estêve vivo se falou latim).

Universidade 2 — "Federação de faculdades profissionais". É o chamado modelo francês napoleônico. (Mas a Alemanha é também uma federação de faculdades). Tem sido o nosso.

Na França são as seguintes 5 faculdades: duas gerais, ou de formação de sábios (transpostas da antiga "Universitas", quando da reforma), que são as de Letras e de Ciências; e três profissionais, que são as de Direito, Medicina e Farmácia. As faculdades técnicas, "por muito tempo chamadas Escolas, foram ligadas à Universidade... nós somos o único país que construiu fora da Universidade os instrumentos" de formação profissional,

(2) Usamos a palavra "educar" aqui, no sentido em que ela se opõe (oposição no sentido da lógica formal) a "ensinar". Nêsse sentido é preciso deixar de rebuços e reconhecer que uma Universidade, hoje, não tem mais a função de educar. Note-se, porém, que os americanos têm um outro uso para a palavra "education" que êles opõem a "training", "vocation", "socializing" e "custodial functions", etc. Por isso êles dizem que "education" é o que as escolas devem fazer e só as escolas podem fazer.

isto é, as Grandes Escolas. “A Universidade é apenas um dos componentes do ensino superior que a transcende por todos os lados” (R. Grégoire, in *Esprit*, número especial, pág. 763). A separação das Grandes Escolas (Politécnica, Comércio...) refrata a doutrina arcaica de que a Universidade não formava profissionais. Isso em tese. Pois havia a incoerência, explicada pela antiguidade respeitável e caráter clerical dessas profissões, das Faculdades de Direito e Medicina.

Nos demais países, a federação das faculdades também envolve as novas faculdades dos ramos técnicos, econômicos e de serviços. Assim o sentido Universidade 2, tem duas graduações, conforme algumas escolas ficam fora da Universidade, por força de resíduos históricos (sentido 2.1), ou tôdas as faculdades e instituições são federadas igualmente (sentido 2.2.).

Deve-se notar que êsse sentido 2, tem, por outro lado, duas dimensões. O mais comum, que chamaremos 2. A, é a federação de escolas numa cidade, num lugar ou “campus”. Últimamente porém, Universidade (sentido 2. B) também designa uma *organização* que inclui tôdas as instituições de ensino superior e certas escolas e instituições, de um Estado, província, ou região tôda. Por exemplo: as Universidades de New York, ou da Califórnia, espalham-se por tôda a área, dos respectivos Estados, piramidando e articulando “junior colleges”, “colleges” e “schools” (3).

A Universidade americana é, aliás, a mais difícil de definir: é dominada ainda basicamente pelo sentido “Universitas” (dai os departamentos). Mas federaliza faculdades e escolas e cursos vocacionais e profissionais (sentido 2.2.). E cada vez mais tende a ser... vd. sentido 3.

É claro, que, nêsse âmbito de extensão, perde um pouco do sentido pensar em unidades integrativas, cadinhos onde se fundiriam todos os alunos da Universidade. É meio contraditório querer que a Universidade federalize escolas em várias cida-

(3) O recente decreto do MEC designando cada universidade brasileira, como Universidade Federal de (cada Estado), só tem sentido, se se está pensando em que haverá uma em cada Estado, e uma só em cada Estado, federalizando tôdas as unidades distribuídas por seu território.

des (tenha vários “campuses”) e querer enfatizar “unidades integrativas”.

Universidade 3 — “Multiversitas”, na denominação de Clar Kerr: conjunto de faculdades, institutos, editoras, museus, centros, observatórios, bibliotecas, programas, campanhas, espalhados por várias cidades, pelo país, (e até pelo mundo todo, no caso, por exemplo, da Universidade de Califórnia). Enfim uma organização altamente complexa, onde, entre outras coisas, que se explicarão adiante melhor:

a — tende-se para o super-mercado de cursos profissionais, dos mais vários tipos e níveis;

b — o ensino pròpriamente dito passa a ser uma parte da Universidade, ao lado da pesquisa, do editorialismo, da “informação”, etc. Na Califórnia, a maioria dos “professôres”... não ensinam, são pesquisadores. E há, hoje, nos Estados Unidos, uma porção de “professôres”, sem função docente, pagos para pensar);

c — O “campus” se desintegra e se espalha.

Nossa proposta é no sentido de usar “Universidade” cada vez mais no sentido 3 (“multiversitas”), ou no sentido 2.2B abandonando o sentido 1.

Universidade seria, assim, no Brasil, a *organização* (uma grande “unidade escolar”, no sentido que esta expressão tem, entre nós, em Administração Escolar), de um conjunto de escolas, cursos, institutos, centros, etc., cobrindo todos os setores da cultura, em alto nível, da investigação, do ensino e da formação de profissionais de nível universitário (a tautologia sendo inevitável aqui). Eventualmente haverá mais de uma universidade, em cada Estado, quando, por exemplo, pertencerem a diversas entidades mantenedoras (União, Estado e particular), ou, quando (pois lá chegaremos, quando o ensino superior fôr tão comum quanto já o é o secundário) o número de escolas de igual denominação (muitas de Direito, de Medicina), justifique a existência de várias federações, que poderão, então, ser confederadas.

(Abrindo o parêntese, encaixemos, em anexo ao verbete-chave Universidade, dois comentários:

autonomia da universidade — a palavra “autonomia” é

uma dessas que possui carga emotiva. A reivindicação de autonomia encontra sempre bom auditório... e pouca concretização.

Três epigramas:

1 — hoje lutamos contra a anacrônica autonomia das cátedras e das faculdades. Como não pensar que há certa incorrespondência na luta a favor da autonomia das Universidades? Hoje, queremos planejamento a nível nacional. Querer isso, é querer autonomia local?

2 — A autonomia é tida como fator de flexibilidade e renovação. Ora, toda corporação é conservadora. Nenhuma reforma corre ligeiro, nem corta fundo, se é feita de baixo para cima, “esperando” o consenso. Os autores têm sublinhado que os impulsos modernizadores têm partido do Estado, encontrando resistência (ao menos o ganha-tempo das indefinições conciliatórias) nas Universidades.

3 — Conforme uma lei da erística, luta-se muitas vezes sob uma bandeira tradicional, mas por outro objetivo, inconsciente. Talvez, o que se está querendo, no caso, não seja autonomia, no sentido de espontaneísmo, decisão de baixo para cima, a nível local, independência ou soberania, mas sim capacidade de operar, condições de poder fazer, ganhando a Universidade um estilo empresarial de administração, rapidez e eficácia das decisões, produtividade, etc. O que se quer, parece, é menos auto-nomia, no sentido de dar-se uma nomia a si, mas uma participação efetiva, a nível intermediário, na máquina decisória, no poder de fazer aquilo que deve ser feito, segundo um plano e uma diretriz.

Em resumo, autonomia universitária é uma expressão ambígua, mas, no fundo, o que parece tender a significar é o desejo de dispor de meios de ação e de tomar decisões, sem mais consultas, na execução dos programas (e não uma desconcentração dos focos de manutenção ou um pluralismo de modelação do sistema).

Campus e cidade universitária — campus é uma idéia sobretudo americana. Na Europa, as universidades nasceram em pequenas cidades (Oxford, Heidelberg), que se tornaram cidades universitárias, no sentido de que, nelas, a presença da

universidade e dos universitários (“Coimbra é uma canção...”) era uma coisa ponderável. Paris, que é uma exceção, por isso mesmo, não é cidade universitária, mas *tem* um “quartier”. Os americanos, ao fundarem suas universidades, dispoendo de recursos financeiros, tiveram o problema de instalar bem essas unidades: puderam pensar (sobretudo, com a importância que davam aos esportes, o que se liga ao nome “campo”) em bons edifícios e bons terrenos, fora da cidade. (O mesmo ocorreu com outros países ao fundarem novas universidades nas grandes cidades).

O campus tornou-se um mito. Nem é necessário, nem fundamental. E tem até alguns inconvenientes: responde a um ideal de segregação e torre de marfim dos tempos de Humboldt. Ora, como disse Sartre, aludindo a Leibniz, o importante não é que as mônadas tivessem janelas, mas “la personne est dans la rue”. A universidade atual também, ganha em estar na cidade. Por outro lado há uma tendência para as universidades cobrirem vários campos, o que dilui esse conceito.

No caso da UFPe., continuo crendo que a Boa Vista, que o foi antes da Universidade, continuou sendo-o 20 anos depois da Universidade (1946-1966), poderia ter sido o nosso “Quartier Latin”. Mas não sou contra o Engenho do Meio, uma vez feito, tanto mais que nada tenho contra os edifícios altos e a arquitetura moderna. Apenas observo duas coisas:

a — do ponto de vista da integração, no Engenho do Meio, as escolas estão muito mais afastadas e isoladas uma das outras, que no bairro natural da Boa Vista. Ali, como em Brasília, os prédios esculturais se espalham, como ilhas, no vazio que aumenta as distâncias.

b — a vantagem em Cidade Universitária está no fato, em si, de boas instalações. Lá para 1980, o Engenho do Meio, que já comeu 20 anos para começar a funcionar, estará completo. Nessa ocasião (com 35 anos de idade), será um bairro no meio da cidade, por ela envolvido no tempo do automóvel comum, não mais um bairro afastado, como o seria, como “cidade universitária”, no sub-desenvolvido 1946.

(Até lá, enquanto a Fafipe vai para lá, após 15 anos, nós cuidamos de criar, no prédio velho, a Faculdade de Edu-

cação, com esperança de ficarmos, alguns, na Boa Vista, por mais 10 anos).

No caso da Universidade *Estadual* de Pernambuco, é claro que há necessidade de construir, e, portanto, arranjar terrenos. Contudo creio que se afastássemos, o mais possível e mais um pouquinho, a ideologia do "campus" integrativo, ganharíamos em combater ou diminuir a tendência incoercível, entre nós, de iniciar mais um "programa imobiliário". Acho que a UEP não devia se preocupar com cidade universitária. Tanto mais quanto deve tender para federalizar tôdas as instituições de nível universitário que se espalharem, mantidas direta ou indiretamente pelo Estado, no território pernambucano (sentido 2.2B).

Fecha o parêntese).

REFORMA DA UNIVERSIDADE

Necessidade real ou suposta de modificar a Universidade. Mas, de ordinário, confundem-se:

reforma do ensino ou didática — respondendo à questão "como melhorar o ensino". É um tema didático; reforma no sentido de melhoria (ou restauração do nível, pois é comum presumir-se uma decadência) do ensino. Esta reforma, nas circunstâncias atuais, está, de fato, relativamente em oposição à reforma da política universitária. Na situação concreta, êsse problema (da melhoria) é forçoso renunciar a êle, a não ser (e aqui êle se recupera), na perspectiva de pensá-lo já depois e na base da reforma política. Em novo contexto e com outra bússola.

reforma da política universitária — aqui o que está em jôgo é a chamada democratização, abertura ou massificação da Universidade (4). Seria interessante que se fizesse com

(4) Vieira Pinto, em *A Questão da Universidade*, diz muito bem que êsse não é um problema didático, mas político, e, com alguma demagogia, acrescenta que o problema da universidade é constituído "pelos universitários que não estão nela". Propõe o termo "re-conteúdo" para designar êsse objetivo de re-povoamento da Universidade, por novo número e novo tipo de aluno, distinto do problema da reforma estrutural. Êsse problema — o político — é absolutamente básico e primordial. A reforma da estrutura é apenas um problema instrumental.

mais frequência esta distinção, que sublinha, por exemplo, *Tréanton* (in *Esprit*, número especial), entre a reforma institucional e a política. Pois, mantendo-se ou não, a mesma estrutura, é possível adotar ou não uma política, quer maltusiana, quer de abertura da Universidade. Não existe a vinculação ordinariamente suposta, entre uma coisa e outra.

reforma da estrutura — é o que mais comumente se tem em mira, quando se usa a expressão "reforma da universidade". É a reforma institucional acima aludida. Trata-se de modificar a estrutura da Universidade, geralmente na suposição de que isso é necessário para a melhoria do ensino e para a mudança de política. Contudo é necessário advertir sôbre a distinção entre as coisas, porque o bloqueamento delas em um só slogan, em um só reflexo condicionado, atrapalha a clareza e cria a-priorismos e simplismos, verdadeiros golpes de fôrça psicológicos. Não basta, pois, dizer "instituto, instituto", ou "departamento, departamento", para entrar tudo no paraíso, como parece pensar muita gente que se preza.

ENSINO UNIVERSITÁRIO

Dizer: "a Universidade é o lugar onde se ministra o ensino de nível universitário", seria, sem dúvida, uma tautologia. É a única maneira, contudo, de exprimir, o ensino que tem lugar, hoje, na Universidade, dada a complexidade que ambos os termos ganharam. Os verbêtes que se seguem tentam arrumar um pouco a questão.

Antes de chegarmos à conceituação de ensino superior, começemos por descartar o halo em tôrno de certa significação de "superior". Com a democratização do ensino e o caráter funcional, e não mais sacral, da ciência, extinguir-se-á o resto de pretensão aristocrática do professorado superior, e êsse ensino será superior só no nível, na profundidade e extensão dos conhecimentos, mas não um ensino superior aos outros ensinamentos. Mas não é isso o que interessa.

Outro aspecto dessa conotação de "superior" refere-se ao estilo do ensino. Conforme foi tantas e tantas vêzes enfatizado, "o que diferencia a Universidade da escola é a repulsa dos planos fixos, a responsabilidade para o estudante de eleger

livremente suas tarefas; o estudante é tratado como homem maduro”, como um pesquisador associado (Jaspers). Hoje, porém com protestos de uns e louvações de outros, há um processo de “secundarização”, (5) como dizem os franceses, da escola superior. Mesmo na Alemanha, procura-se, agora, introduzir controle de frequência, provas mensais, programas de matérias, sequenciação de matérias por séries, livros-texto, etc. Isso significa que a Universidade reconheceu que era mitológico que ela era uma casa de meia dúzia de espíritos de elites, futuros cientistas e, que, ao contrário, ela é uma ampla estação de formação de profissionais que necessitam uma competência precisa e bem medida, um programa pragmático (ou teleológico) de estudos. Reconheceu também que, no estado atual das coisas, é cedo para caber logo nos degraus iniciais da Universidade aquêlo estilo. Mas ainda não é isso o que interessa.

ensino superior — Cursos superiores eram aquêles do “studium generale” ou de certas profissões liberais (profissões distinguindo-se de ofícios). Para estudar Medicina ou Direito ou a atual Engenharia — que não as “artes mecânicas” de antanho —, é necessário um conhecimento prévio, preparatório, propedêutico, de certas matérias: supõe-se que é preciso saber um tanto de biologia ou de latim, ou de matemática, etc. (e por isso essas matérias eram exigidas — eram pré-requisitos, nos vestibulares, enquanto os vestibulares se distinguem dos exames de maturidade ou bacharelado). Por outro lado, supõe-se também que, dado o nível em que se dão êsses estudos, é preciso ter adquirido maturidade intelectual, cultura geral, portanto, ter feito o curso secundário (na conceituação clássica de ensino secundário, não ensino médio).

Além dessas profissões vimos que, na Universitas, e na Universidade posteriormente, existem as Faculdades de Ciências e de Letras, onde se prolongam os estudos “liberais” ou puros, não-profissionais, mas em nível “superior”: isto é, na

(5) Os que são contra, chamam a isso “secundarização”. Os que são a favor dizem que se trata de superar o “laissez aller” da universidade liberal. Êsse processo de mudança de *estilo* se complica com o problema do real ou suposto abaixamento do *nível* e com o problema a que eu quero me referir e que é outro (embora “enchêvetré com êle): o da diferença de *tipos* de cursos universitários.

escola se tinha adquirido uma visão de conjunto do estado da ciência, ou da ciência até então constituída. Sabia-se a ciência já feita. No nível superior, tratar-se-ia de fazer ciência, ou de estudar a ciência “in fieri”, aprender a ser “scholar”, (no sentido de fazer aprendizagem, isto é, praticar por convívio e imitação) (6).

Assim definia-se um tipo ou grau de ensino. Nesse conceito, por exemplo, é curso superior um curso de astronomia, ou de topologia, ou de exegese de Homero, mas não o é, um curso de “complementos de matemática”, ou de grêgo, no sentido em que se diz “aprender grêgo” (isto é, aprender as declinações, fazer tradução “justa linear”, etc.). Muitos professores, por isso, se revoltam contra a “igualdade” de status e remuneração entre professores de coisas de profundidade e dificuldade tão diversas. Já dissemos, anteriormente, que essa definição de um tipo ou grau se emaranha com o problema do “estilo de ensinar e aprender” (problema da antiga contra a nova didática) e com o problema do nível ou da qualidade. Mas é, no âmbito das sutís (e não por todos alcançadas) distinções lógicas, distinto (7).

Ensino terciário — Últimamente, ao lado daqueles clássi-

(6) Dois textos merecem ser citados, aqui, por ilustração: “L’enseignement (secundário) doit être résolument rétrograde, tout au contraire. C’est pour marcher dans le sens direct qu’il prend du recul; car, si l’on ne se place point dans le moment dépassé comment le dépasser? Ce serait une folle entreprise de prendre les connaissances en leur état dernier; il n’aurait point d’espérance raisonnable. Ne voyant que l’insuffisance partout, il se trouverait dans l’immobilité pyrrhienne. (Allain-Propos sur l’éducation). “si... la culture générale... domine l’enseignement sécondaire, où elle est partement à sa place... elle a envahi l’enseignement supérieur, où elle ne l’est pas du tout... Il doit arriver un moment où l’enseignement l’a mis à même de continuer seul à se cultiver... le rôle propre del’enseignement supérieur étant d’enseigner des techniques spéciales... L’art de découvrir d’autres faits et de les interpreter” (Gilson, cit. por Aron). Gilson se aproxima, assim, da conceituação da função da universidade como sendo a de pesquisa. Acrescentemos que houve um tempo em que a ciência feita cabia no curso secundário e a “in fieri” na faculdade do “studium generale”. Mas, agora, existe uma fatia larguíssima de ciência a assimilar, depois do secundário, antes de chegar aquêlo nível, daquela conotação de “superior”.

(7) Por aqui vê-se a complexidade erística-semântica do assunto: o que eu chamo, neste artigo, tipo-gráu, outros chamam nível. Além disso também a mudança do “estilo” pode ser vista, e o é, normalmente, como queda de “nível”, e assim esta palavra acopla vários sentidos. De qualquer modo há distinções.

camente considerados como ensino superior (verbete anterior), veio aparecendo toda uma gama de profissões e cursos, cuja transcendência a uma base completa de estudos secundários não é tão clara. São casos como biblioteconomia, museologia, jornalismo, publicidade, dança, arte cênica, administração, etc. Aí dentro já se mistura uma porção de coisas:

1 — Em primeiro lugar há os casos de técnicas simples como biblioteconomia. Na verdade, o que há de específico ou técnico nesses cursos, não pré-exige curso colegial, nem superior nem nada. Não há implicação. Suponhamos alguém que vai ser bibliotecário de uma faculdade de medicina. O bom seria que fosse um médico, que tirasse os créditos dessas pequenas técnicas de catalogação, classificação, etc. Suponhamos alguém que vai ser bibliotecário de uma biblioteca popular: bastaria ter o curso ginásial e tirar os tais cursos. Como se vê, fazer da biblioteconomia um curso, um ramo do ensino superior, é meio sem lógica. Daí a superfetação, a insegurança e o sincretismo na composição desses currículos. É uma lei geral desses cursos: seus usufruidores querem mais, “cultura geral” como dizem. Tomemos este exemplo, para caracterizar uma série de casos que me parecem característicos do ensino terciário: um ensino que se faz na universidade, de fato em nível pós-colegial, mas não é superior, naquele sentido tradicional. Geralmente são “técnicas” ou “processualísticas”, de caráter adjetivo. São técnicas especiais, especialidades, mas não “especializações” no sentido que tradicionalmente se tem em mente na expressão “especialização científica”.

Esse caso parece ser também o da administração: administração hospitalar, p. exemplo cabendo a um médico; administração de empresas a um economista, etc.; administração escolar a um educador.

2 — Em segundo lugar, há os casos como jornalismo. São os casos em que, segundo Hutchins, não há “conteúdo intelectual

Por exemplo: pode haver uma queda de nível-qualidade sem haver queda de tipo-grau. Assim quando entre nós se procura imitar estudos do “tipo” superior clássico europeu. Fazemos então estudos “superiores” num sentido, mas de baixo nível (sem qualidade). Outro caso é fazer com bom nível “qualidade”, como nas Universidades americanas, cursos, cujo tipo é considerado, na Europa, de curso secundário. E assim, por diante.

próprio”. O que se quer de um jornalista é, afinal, educação liberal, no mais alto nível que ele possa ter, e conforme o gênero jornalístico que ele faz. Suponhamos um jornalista político: o que é bom é que ele tenha um curso de ciência política ou seja bacharel em Direito... e saiba escrever. O resto é “croché” profissional. Quer dizer que, também, nesses casos, seria preciso distinguir certos créditos em técnicas específicas, o mais das vezes secundárias, que são a parte material, mecânica do jornalismo, e a parte relativa ao conteúdo (literário, artístico, político, militar), que esse depende dos estudos “superiores”, que o jornalista tenha feito nos respectivos setores (letras, ciências sociais, etc.).

3 — Em terceiro lugar, há os casos como instrumento musical. Aqui não há correlação entre isso e a “escada comum da educação liberal ou geral” ou intelectual: Digamos um violinista no nono ano de violino: sem dúvida, ele está em nível superior de violino (supõe oito anos de primário e médio de violino). Mas ele pode ser até analfabeto. Excelentes maestros mal têm instrução primária. (O que não os diminui em nada, pois maestros, eles, por hipótese, são bons). São duas estradas paralelas da educação: na estrada da arte, há aí um curso realmente superior. Na da cultura geral... não há relação.

4 — Já o caso da arte cênica ou pintura parece diferente. E há outros casos.

Em muitos desses casos, ainda que difícil na prática, seria preciso instaurar o *princípio da disjunção*: os créditos nessas técnicas poderiam ser tirados desde o colégio até o pós-graduado, sem vinculações fixas com o grau dos estudos (ciclo propedêutico, primeiro ou segundo ciclo universitário).

O que parece ter tornado esses cursos universitários é um conjunto de fatores, por exemplo:

a — um fator de prestígio ou labéu, igualá-los aos cursos superiores, chamá-los assim;

b — o fato de que, cada vez mais, as nações tendem a dar a todos os seus filhos, não só a educação primária, mas a secundária, como educação comum, para todos. E só depois dos 18 anos, as nações querem que seus filhos se encaminhem para o trabalho. Portanto o curso colegial, secundário profissional ou

técnico (apesar da campanha que se faz, em sentido contrário) tenderá a desaparecer, (como já está desaparecendo no ginásio) e o curso secundário será um curso geral, ante-profissional (8).

Então, há uma marcha, inconsciente, talvez, mas boa, para que as preparações para os trabalhos, os ofícios, as profissões, se façam dentro da universidade, depois de concluído o colégio. É por isso que todos êsses cursos acabarão por serem universitários.

c — (ver adiante o verbete “ciclo”.)

Finalmente, os casos são numerosos e as situações variam tanto, que é impossível estabelecer onde acabaria a linha do “terciário” e começaria a linha do “superior”. Os graus por onde se passa de um a outro formam um contínuo.

Educação de adultos — Ao lado dêles, acontece que a Universidade americana se comporta ainda como simples casa de educação de adultos, e inclui desde os cursos de extensão universitária, ou divulgação, até cursos de culinária, corte e costura, pintura livre, violão, etc., para o adulto (seja operário, senador ou dona de casa), que quer se instruir nisso, (sem esquecer o famoso curso de Ph. D. em motorista de caminhão).

(Acrescente-se ainda os “remedial courses”, isto é, os cursos para universitários que não conseguiram, na escola secundária, aprender direito, por exemplo, uma língua viva, e, então, estudam isso, agora, na universidade. O que é um sadio realismo dos americanos).

E passemos a outro aspecto, dentro dêsse capítulo do “ensino universitário”. Trata-se do molde ou *norma dos cursos*.

Ciclo — Por analogia com o ensino secundário, está-se transpondo para o ensino universitário a idéia de ciclo. Os franceses estão usando;

primeiro ciclo — classe de propedêutica (que alguns querem juntar com a série terminal do Liceu, criando um ciclo próprio, o propedêutico — ou colégio universitário, num sentido que a LDB não lhe deu, porque não lhe deu nenhum).

(8) Uso “ante-profissional” porque “pré-profissional” quer dizer exatamente o contrário...

segundo ciclo — o curso superior propriamente dito (dois a três anos);

terceiro ciclo — às vezes é o pós-graduado, às vezes uma parte final dos cursos profissionais longos... a situação não está clara.

Há uma tendência, entre nós, para estabelecer o *ciclo básico* e o outro ciclo (que não tem nome ainda), por analogia com o ginásio e o colégio.

Ensino curto, ensino longo — Distinção que os franceses estão, igualmente, transpondo do secundário curto e do secundário longo. Mas a situação não está clara: às vezes parece que a distinção começaria, dentro do segundo ciclo, após a propedêutica. Às vezes parece querer-se estabelecer dois tempos de permanência na universidade. (Parece que nesse caso a propedêutica faria parte só do ensino longo).

O problema do ensino profissional curto relaciona-se com o ensino terciário. A coisa começa quando, por exemplo, admitimos que o curso de medicina é um curso superior e o de farmácia também, mas um tem 6 e outro 4 anos de duração (9). E há outros casos.

É que, entre as transformações por que está passando a Universidade, há esta: as diplomações e sub-diplomações escalonam-se e multiplicam-se. Antigamente, ao fim de alguns (poucos) corredores estanques, a Universidade dava aos alunos o diploma. Quem não chegasse até lá, nada tinha feito. Sair no meio, era sair nulo. Agora temos em mira estabelecer, em diferentes patamares dos estudos, a possibilidade do aluno sair com algum diploma. De modo que não somente está em jôgo a existência tradicional de cursos curtos e longos (como o exemplo citado), mas a organização dos cursos de modo a que, quem sair no meio de um curso de engenharia, por exemplo, saia “engenheiro”, de algum título, “*verbi gratia*”, “engenheiro de operações”. Isso implica, entenda-se, não apenas a existência de

(9) Na França, aliás, o curso de Odontologia, por exemplo, que é chamado de “Estomatologia”, dura os mesmos 6 anos de medicina (é como entre nós o médico oto-rino; é um médico estomatologista). Entre nós, Odontologia é um curso profissional curto (“superior”, no sentido do verbete acima). E produz, segundo ouço unanimemente dizer, melhores resultados que a longa solução francesa. Isso dá o que pensar em relação a outros ramos de medicina.

curso longos e curtos “paralelos”, mas uma re-organização para que uns sejam *etapas* dos outros (o que, naturalmente, põe muitos problemas e exige imaginação criadora).

(Dentro dêsse novo enfoque torna-se difícil distinguir quais ou como os ensinamentos profissionais curtos, se diferenciam dos cursos que acima chamamos terciários, e dizer por que, no caso de muitos que já existem ou podem ser re-moldados, não são ou deixariam de ser “superiores”).

Ciclo básico — Entre nós um tema importantíssimo, mas de fato pouco explicitado. A palavra, sem um conceito para ela, está valendo como moeda corrente.

Desde logo, digamos que no caso das Faculdades de Filosofia (com sua morte decretada), teria sido relativamente fácil fazer o *ano básico*, em duas ou três modalidades, para os diversos cursos. De fato pouquíssimas Faculdades o tentaram e com quanta resistência.

A questão do ciclo básico tropeça em vários pontos; está relacionada fundamentalmente com a organização da Universidade (ver adiante, institutos, departamentos, etc.); está relacionada com a conceituação e definição do *colégio universitário* e *ciclo propedêutico*; está relacionada com a definição de “disciplinas básicas”.

Tautologicamente o ciclo básico é aquele em que se ministra o ensino das disciplinas básicas. Mas, básicas a que? Disciplinas básicas para a profissão? Então certa cadeira altamente específica de um curso profissional será básica. Básica, como ciência fundamental? Nesse caso, que parece ser o entendimento mais correto, trata-se de definir e agrupar os estudos em ciência fundamental (as grandes disciplinas formais), que devem ser pressupostos pelos estudos posteriores de vários cursos profissionais afins.

Uma das dificuldades — entre outras — do ciclo básico, será saber se êle antecederá à bifurcação ou, melhor dito, qual será sua posição em relação à bifurcação entre o ensino profissional longo e o curto. Toda a problemática que houve, no curso médio, entre o técnico (curto) e secundário (longo), pode renascer daí.

Terceiro grau, quarto grau — Com a complicação da “mul-

tiversitas”, a que estamos o tempo todo aludindo neste glossário, o antigo ensino superior, está-se dividindo em dois níveis ou graus. O uso dos termos ainda está ambíguo.

Nos Estados Unidos, vem-se usando, às vezes, distinguir ensino do terceiro grau, por exemplo, as Universidades que dão o ensino do “junior college”, equivalente à idéia de “propedêutique”, mais ou menos, ou que dão todo o “college” completo, contrapondo-se a elas, como instituições do quarto grau, as universidades completas, que mantêm cursos profissionais longos e, sobretudo, as que enfatizam o “pós-graduado”, no sentido americano, em que isto é quase uma parte normal de certos ramos de estudos. Seria interessante chamar ensino de terceiro grau, aquele que abrange o propedêutico (“junior”, “propedêutique”, “ciclo básico”) e o segundo ciclo francês, ou seja, o ensino longo e o ensino curto. E chamar de quarto grau, a pós-graduação e os institutos de pesquisas (nesses níveis) (10). (Nível da “Graduate” americano e certamente do 3.º ciclo francês onde se situa o início da atividade de pesquisa pelos Cursos).

É de notar que, também se vem usando usar *Terciário* com o sentido meramente crono-escolar: ensino primário (até 11-12 anos), ensino secundário (até 18-19 anos), ensino terciário (até 24 anos). Nesse caso “terciário” envolve o “superior” daquela dicotomia acima feita entre “terciário” e “superior”. Esse critério etário de organização escolar, aliás, tende a prevalecer. (11)

ENSINO E PESQUISA

Fugindo um pouco ao glossário, enveredamos aqui por um tema altamente emocional. Fugimos ao glossário, é certo, mas nos julgamos compelidos a inserir esse trecho, porque o uso de verbetes, neste artigo, é um meio de disciplinar a matéria.

(10) De qualquer modo convém insistir, junto ao MEC e à SUDENE, que em vez da dispersão de esforços, conviria que a Universidade do Recife (UFPe), junto com a da Bahia, e, depois, do Ceará, fossem destacadas como Universidade “completas” e do quarto grau, no Nordeste.

(11) Aliás, curiosamente, a mesma razão que levou a usar o termo ensino médio, em vez de ensino secundário, é a que está levando a usar esse sentido de terciário, em vez de ensino superior. São as contradições da semântica.

Mas a finalidade mesmo que nos inspira é a da “análise” e, portanto, devemos tentar fazer algumas esclarecimentos aqui.

Integração do ensino e pesquisa tornou-se um slogan, entre nós. Como todo slogan seria inútil enfrentá-lo. Uma opinião divergente mal pode ser ensaiada, sem ser in-escutada. O único a fazer é repeti-lo também para poder ser aceito no banquete (simpósio) e, então, dar-lhe um entendimento e uma aceitação mesurada (12).

Se começarmos por ouvir os teóricos da Universidade nem sempre encontraremos apoio para a tese. Ouçamos Gasset (que cito com base em notas antigas, sem o texto à mão):

“Além disso a universidade será um centro de pesquisa e ciência, porque a ciência é sua alma, inclusive porque sem o contacto com a ciência o ensino profissional depressa se esclerosa. Mas, para que não se prejudiquem reciprocamente, devem ser bem distintos: o ensino profissional para todos, e a pesquisa que é *anexa* à universidade” (grifo meu).

Newman, Maritain, iriam no mesmo sentido. Quem enfatizou a pesquisa (aliás, para ser exato, a Ciência, com “C” maiúsculo), como fim da Universidade, foi a Universidade alemã do século XIX. Ben David e Zloczower (in *Archives Européennes de Sociologie*, número especial) explicam que os estadistas que a impulsionaram se voltavam para o modelo napoleônico, mas razões políticas e culturais, inclinaram para a *Universitas*, com sua autonomia. Um compromisso em que eles olhavam-na como um meio para o treino de profissionais, mas, como “esclarecidos”, deixavam-na fazer isso a seu modo, sob o

(12) Isso é como, por exemplo, o que ocorreu durante uma década ou duas com a crítica do ensino secundário. Dizia-se, repetia-se que o problema era fazer escolas que preparassem para o trabalho manual (...e para o trabalho agrícola, em particular). Contra isso, na época, qualquer reação era inútil: era sinal de academismo do arguidor, que ainda não tinha percebido a nova pedagogia (a qual sepultara a escola intelectualista que “desprepara” para a vida). Depois veio-se compreendendo que a causa do sub-desenvolvimento, e, em especial, a causa do sub-desenvolvimento escolar, não estava na escola “de letras”, mas na economia. Havendo o arranco econômico, há novo surto de escolarização, exatamente porque há possibilidade de tornar a escola uma alternativa contra a perspectiva do trabalho do tipo servil. Hoje, nos Estados Unidos, a permanência na escola é uma alternativa contra a vadiagem, pois os trabalhos brutos e os empregos para menores simplesmente desaparecem. De modo que os ginásios nunca podem, ainda que o queiram, ser “orientados para o trabalho”...seriam, antes, anti-orientados para o trabalho. Hoje, pode-se dizer isso. Há dez anos...

ideal da pura “sholarship”. Uma das principais bases do sistema foi, então, a unidade do ensino e da pesquisa. Só que, observam os já citados e outros autores, a Universidade pensa manter, unidas, hoje, ainda, tôdas as coisas que manteve unidas no passado, quando a pesquisa e o ensino ganharam tal dimensão e complexidade que isso já não é possível.

“De passagem, faz-se referência ao fato de que o ensino de alta qualidade não anda necessariamente junto com a pesquisa de similar qualidade: há um excelente estudo que mostra que algumas das mais eficientes instituições no promover talentos científicos na América, têm sido pequenos colégios de artes liberais que não fazem muita pesquisa”, dizem ainda David e Zloczower, referindo-se a uma pesquisa de Knapp e Goodrich. Há observações no mesmo sentido, no relatório “General Education in a free society”.

Há contradição, às vezes, — insistamos ainda em nosso afã de desfazer nós ideológicos —, no modo de querer vários objetivos, que são legítimos e bons, mas que precisam ser compatibilizados, já que, de si mesmos, são um tanto antagônicos, e, no entanto, nisso está a contradição, são “wishfull thinked” como solidários. Por isso é que é bom ouvir um Grégoire, em côro com outros, dizer com a clareza francesa:

“Há uma contradição evidente em querer ensino de massa e dar como missão principal ao ensino o desenvolvimento da pesquisa... Um ensino de massa deve ter um objetivo profissional: “students want jobs”; (in *Esprit*).

E Crozier: “absolutamente necessário renunciar à ficção dum ensino de licença dedicado à pesquisa. É absurdo que um professor seja solicitado a dar um curso original. Os estudantes precisam de uma boa formação e não...”

Aliás a didática nova insiste numa direção que, mesmo quando já não é mais “pupil centered”, põe o acento no aluno, na motivação, nos interesses do aluno, e não na organização lógica, nos interesses internos do desenvolvimento do conteúdo. Numa didática “teacher centered” é, de certo modo, possível o ensino ser a comunicação da pesquisa (da meditação) do mestre. Isso é o que fazia a força do chamado curso magistral: as leituras do lente representavam suas pesquisas (num tempo em

que pesquisa e monografia se quase-identificavam). O professor enquanto mestre era o pesquisador (13). Hoje, porém, queremos o ensino como direção de estudos, o professor como um professor (didata), agindo em função dos alunos e dos fins programáticos do currículo. Como se vê, há uma certa tensão entre o labor de pesquisa e o labor de ensino. Nem os dons, nem a preparação, nem os processos se identificam.

O que faz a força do lema que estamos criticando, contudo, são outras razões. É com isso eu passo, por assim dizer, a ser a favor do slogan, a justificá-lo no que êle representa um desiderato, uma aspiração social a que é preciso atender. É que o país precisa ingressar decisivamente na era da pesquisa. A ciência de hoje avança dia a dia vertiginosamente. E quem não participa, ao menos da retaguarda, das pesquisas, naufraga. Por outra parte, como vimos, a Universidade por tôda parte se alonga na multiversitas, isso é, além de um super-mercado de cursos, uma grande emprêsa de investimentos no saber fundamental.

Além disso, com a multiplicação mesma do número de professôres, há uma queda de status e do nível de remuneração da classe. Uma das maneiras de recuperação do professor é galgar um novo nível: o de alto pesquisador. Acresce que a multiplicação dos postos docentes não é suficiente como mercado para absorver o grande número de intelectuais. Nem as

(13) "Um defeito fundamental dêsse ensino é ser organizado, pensado e mesmo reformado a partir do professor, não do aluno. A Universidade é primeiramente êste conjunto de criaturas raras e prestigiosas: os professôres. Esta concepção explica muito: a realza do curso magistral... A formação do estudante é apenas um sob-produto... quando se falava do nível do ensino é do nível dos professôres que se trata". Remy Prud'homme, in *Esprit*.

Enfatizar a pesquisa não seria, talvez, re(in)-staurar aquêle mestre com sua "freiheit" sem subordinação didática? Talvez não, mas é bom fazer perceber as tensões do processo de secundarização, acima aludido.

Uma nova síntese é possível, a investigação, hoje, afasta-se cada vez mais daquêle tipo de erudição para a agregação ou para concurso, em que o indivíduo se esforça por dominar o programa e ser capaz de escrever uma dissertação sôbre qualquer dos pontos. Esta é uma das razões porque os concursos de catedráticos devem se acabar: êles estimulam às vezes um tipo de preparação mnemônica e pirotécnica. "Nada é mais contrário ao despertar de uma vocação de pesquisador que a preparação de um concurso" diz Frenkel. O novo tipo de pesquisador, afastando-se do percurso do programa e da redação do curso magistral, pode encontrar nova conciliação, pela *distinção* (!) entre sua atividade didática, dirigindo os estudos dos alunos e a sua função de pesquisas livres. A necessidade da pesquisa aumenta como contrabalance à "secundarização" da função docente.

necessidades do desenvolvimento econômico são satisfeitas senão com um despejo cada vez maior de um grande número de intelectuais. Daí a necessidade de criar o mercado de emprêgo de pesquisador.

E, finalmente: o professor, como mal remunerado, é, entre nós, um "horista", ou no máximo um homem de "meio tempo". Se êle não se dedica, principalmente, a outras atividades, êle ficará inferiorizado economicamente, em relação às pessoas do mesmo estrato social. Se êle quer — e muitas vezes êle quer —, dedicar-se ao seu saber, êle precisa de uma nova situação funcional (quanto à remuneração, quanto ao engajamento de seu tempo, e quanto à valorização do que êle faz). Esta nova situação funcional, é a situação de pesquisador, que tende a ser uma condição a combinar, em regra geral, com a de professor, criando a figura de professor-pesquisador, homem de tempo integral (14), e que tem um lugar onde trabalhar (porque as faculdades não são um lugar em que possa trabalhar, mas apenas um lugar por onde passa para dar umas aulas). É para responder a tudo isso, em grande parte, que nasceram e estão se multiplicando os institutos. (Ver adiante).

A pesquisa é, portanto:

uma necessidade do país (o que não quer dizer — penso ao contrário — que esta se satisfaça só ou principalmente com a pesquisa feita dentro da universidade);

(14) Saindo da trilha, mas a propósito:

Seria preciso distinguir:

O professor *horista*, pago por aula. É uma solução que se deve adotar — como foi necessário adotar no ensino secundário —, em face da multiplicação do professorado e para permitir a continuação da presença no ensino de pessoas dedicadas às profissões.

O professor de *tempo pleno*: 15 (até 18) horas por semana, de segunda a sexta-feira. (Os atuais professôres das 18 horas previstas no Estatuto do Magistério). Esses teriam que ganhar melhor que os horistas.

O pesquisador de Instituto: 20 (até 25) horas semanais, com níveis equivalentes ao da carreira de professor (tal como já está no Estatuto do Magistério). Quando o pesquisador *acumulasse* cargo de professor: os dois tempos de trabalho se "somariam" na semana plena de 32 1/2 horas.

O pesquisador-professor de *tempo integral* e *dedicação exclusiva* o qual teria os dois cargos e a gratificação de dedicação exclusiva em um dêles (somando assim 3 ordenados) e uma semana de 40 horas de serviço.

Nessas condições creio que seria possível disciplinar a situação atual, e encontrar quem quizesse escolher a situação de tempo pleno e a situação de tempo integral e dedicação exclusiva.

uma necessidade da universidade (traduz o avanço do saber além do nível do 3.º grau, antigo ensino "superior");

uma necessidade do pessoal docente ou antes do pessoal "scholar". Tanto mais quanto nós queremos sentir nossa capacidade mobilizada e utilizada em trabalhos e projetos que tenham uma repercussão e mesmo uma aplicação.

Voltaremos ao assunto quando chegar o verbete "Instituto". A observação aqui feita é de caráter preliminar: mostra como há uma aspiração *obscura*, legítima, a qual, no momento, se está dando uma solução *confusa*, enquanto não se encontra uma adequada.

ORGANIZAÇÃO (15) DA UNIVERSIDADE

Entramos agora nos verbetes mais pesados, digamos assim. Por si só dariam matéria suficiente para este artigo; e, de fato, esta era a intenção inicial do autor; depois é que deixei-me levar intemperantemente e fiz uma coisa maior. Começamos pelo mais fácil:

Faculdades — primeiramente descartemos o significado anglo-americano, em que "Faculty" significa o corpo docente, o conjunto de professores que regem um curso determinado (Ver. p. ex. — Dictionary of education, N. Y. — 1954). Em Brasília as chamadas "congregações de carreiras" representam a importação do termo "faculty".

Faculdades ou escolas — são as unidades básicas do ensino

(15) Se fôsse possível — mas reconheço que é demasiado o querer disciplinar toda uma linguagem —, esta seria a disciplina que proporíamos para estes vocabulos afins:

estrutura ou norma estrutural: a composição vertical do ensino: duração e fixação dos ciclos (1.º, 2.º e 3.º), articulação com o secundário (vestibular e propedêutico), articulação graduação-pósgraduação, etc. Enfim disposição, agenciamento.

Organização — composição horizontal da universidade, seus órgãos ou organismos: institutos, faculdades, centros, departamentos, sei lá.

Sistema: o conjunto das duas coisas: o relacionamento dos órgãos com suas funções.

Reconhecemos que nós próprios costumamos usar "estrutura", no lugar onde caberia "organização". E aproveitamos para dar uma explicação ao leitor que esteja estranhando o constante uso de aspas: trata-se de uma regra da lógica moderna, visando distinguir linguagens de primeira e segunda ordem ou "menção" e "uso". Quando eu digo: o tigre é um animal, e "animal" tem três sílabas, há dois usos diversos do mesmo termo "animal" (e de novo, aqui tem que ser aspeado).

no, cuja agregação, quando elas pré-existem, constitui a Universidade, e que emanam da nebulosa inicial da Universitas, no caso em que é esta que pré-existe.

Faculdades profissionais são aquelas que preparam profissionais, p. ex., médicos, advogados (16). No mundo saxão há uma tendência para só chamar "schools" (ou faculdades), as unidades de ensino profissional, nas quais o aluno ingressa depois do "college". (Bem entendido: essa é a teoria; na prática as escolas de Medicina, p. ex., trataram de englobar na própria school o ciclo do college, de modo que o aluno entra nela, antes de graduação em "liberal arts"). Mas na França, na Alemanha, as faculdades não são apenas profissionais; na França, além das Faculdades de Medicina e Direito, e das Grandes Escolas, que são as outras faculdades profissionais, há as Faculdades de Ciências e de Letras, como metamorfose do "Colegium artium". Na Alemanha prevaleceu o nome Faculdade de Filosofia, para a herdeira do "studium generale", que tem a hegemonia na Federação de Faculdades que é a Universidade Alemã.

Em resumo: as faculdades de filosofia, de ciências e letras (deixemos com letra minúscula) são faculdades não profissionais, num modelo de Universidade; O "college" representa sua contra-partida no modelo "universitas". Com a diferença que as faculdades são iguais, ao passo que entre o "college" e as "schools" há uma certa patamarização (e é isso que explica o uso de "university" por "college" nesse modelo). (Em Brasília —, ver adiante sobre institutos —, houve a assimilação desse componente: por isso é que, no modelo Brasília, o aluno vai para as escolas depois de passar pelos "institutos" básicos).

Cátedras — As faculdades se organizam em cátedras, que correspondem a um ramo do saber:

"a regra é que uma disciplina tem somente uma cadeira... de modo que o crescimento do número de postos em uma disciplina é severamente restrito ao número de universidades ou instituições equivalentes. Inclusive a progressiva especialização

(16) Últimamente também se admite como profissional o preparo de professores. Daí a tendência a aparecer uma "faculdade de educação", causando certo problema de ajustamento com a Faculdade de Filosofia (isso virá adiante).

da ciência não encontrou plena expressão na fissão das disciplinas existentes, e as novas especializações são representadas, crescentemente, por pessoal acadêmico subordinado” e, por isso, “a maior parte dos anos criadores dos cientistas universitários passa-se hoje nestes postos transitórios” ou interinos, observam Ben David e Zloczower.

A princípio as cátedras correspondiam às grandes disciplinas formais (Biologia, História). Para que uma cátedra nova aparecesse era preciso que a disciplina sofresse uma mitose e assim surgiram as especialidades (Anatomia, Egiptologia). Mas agora, são muitas as especialidades e sub-especialidades, e por isso as cátedras foram sofrendo desmembramentos.

Na federação de faculdades pode ocorrer, e ocorre, haver várias cátedras do mesmo nome, ou mesma especialidade, uma em cada Faculdade, pois uma mesma disciplina formal entra na composição de diversos cursos profissionais (Os cursos profissionais — voltaremos a isso — não correspondem a uma disciplina ou ramo do saber, mas “inter-disciplinarmente”, utilizam disciplinas variadas).

Vitaliciedade da cátedra — Encaixemos aqui uma observação erística:

O combate à vitaliciedade da cátedra, de que se fez cavalo de batalha, em certo período, resultava de um equívoco, ou antes de fundir num bloco (lógica dos sentimentos) aspectos diversos:

A conquista da estabilidade é uma conquista de direito social que se vai estendendo a qualquer funcionário ou trabalhador (não se vai restringindo). O monopólio ou unicidade da cátedra é um mal de malthusianismo. Mas é possível a uma faculdade possuir vários catedráticos de uma mesma disciplina (Direito tem quatro de Direito Civil). O problema aqui é de ampliar o número de oportunidades.

O combate era justo também por um outro aspecto. É que era preciso distinguir entre o cargo e a função de catedrático, como pôsto terminal da carreira docente, e a função de *chefia*, no caso em que a cátedra já não designa mais um catedrático, mas um conjunto de pessoal docente, uma seção, uma parte integrante de uma faculdade. A função de *chefia* deve estar

desvinculada de um catedrático, ou dos catedráticos. (Mas, do mesmo modo, no departamento, a *chefia* do departamento também não deve *pertencer* a ninguém).

Portanto, despojada de seu aspecto de solenidade e privilégios antigos, a cátedra, entendida, como cargo mais alto da carreira de magistério, pode subsistir (17).

DEPARTAMENTO

Chegamos, agora, ao mais complexo e difícil verbete. O professor Steger, da Universidade de Munster, contava-me em conversa que, numa das conferências do Reitorado alemão, com a participação de colegas americanos, se indagou súbitamente — porque na Alemanha não existem departamentos e alguns — querem introduzi-lo —, o que seria um departamento. “É muito fácil” exclamou um reitor americano, e começou a definir. Mas logo um objetou, e outro e mais outro. E, ao fim, resolveu-se que alguns alemães iriam aos Estados Unidos para saber o que era um Departamento. O episódio, além de glosar o uso mágico com que se pronuncia o termo —, justifica o espaço que eu vou ter que gastar para circunscrevê-lo.

Digamos que o “Colégio das artes”, evoluindo e crescendo, departamentou-se segundo as disciplinas formais. (No caso em que êle se metamorfoseou nas Faculdades, êsses departamentos são as cátedras) (18).

Tal como as cátedras, os departamentos viriam se desmembrando através dos tempos, conforme novas disciplinas foram brotando do seio de disciplinas maiores. De modo que a tendência não é englobar ou globalizar disciplinas; é, ao contrário, especificar, dividir. Há qualquer coisa de utópico ou contra-

(17) O problema do concurso de catedrático não precisa entrar aqui. Por lealdade à curiosidade do leitor, adianto que sou pela supressão dos concursos.

(18) É isso o que está entrevisto pelo Cons. Rocha e Silva, quando diz: “o departamento constituído de uma cátedra com o seu conjunto de professores associados, assistentes, instrutores, tem a seu favor a experiência da quase totalidade das universidades americanas em que o Departamento é dirigido por um “chairman”, o qual, mutatis mutandis, é o equivalente de nosso catedrático”. (Doc. 29, p. 17).

cursivo na idéia de reagrupar disciplinas formais, e reconstituir grandes áreas (19).

O aglomerado de departamentos afins é o que os americanos chamam uma *divisão*. O professor Gordon S. Watkins, no livro *New Universities in the modern World*, a propósito da Universidade de Califórnia, em Riverside refere-se à discussão entre a organização departamental e divisional. Curiosamente, entre os argumentos alinhados na defesa da divisão está este: a divisão é mais econômica que a multiplicidade de departamentos. Segundo este professor a causa da divisão é, hoje, uma causa perdida, tendo prevalecido a forma dos "subject-matter departments", ou seja autônomos e especialistas. Não estamos tomando partido pela solução que ocorreu. O que nos importa é que os argumentos alinhados lá em favor da Divisão, contra os departamentos, são muito semelhantes aos que aqui são alinhados em favor dos departamentos contra as cátedras. É que, entre nós:

Departamentos: "em geral entende-se por departamentos uma unidade estrutural concentrando as atividades didáticas e de pesquisa concernentes a um setor específico do saber" (Sucupira, par. 84-64, in *Documenta*. Anotamos, sem comentar, a inclusão "de pesquisas").

Divisão: "Para não estabelecer confusão com os departamentos de ensino, convém adotar o nome de divisão para os órgãos dos institutos de pesquisas" (Clovis Salgado, Doc. 14, p. 15).

Infelizmente essas convenções não têm vingado. Proporíamos para nosso uso:

Departamento — uma unidade intermediária de curso assim como de escola ou faculdade, englobando disciplinas (e cadeiras) afins ou conexas.

(19) De fato não só novas disciplinas se desprendem da nebulosa da disciplina mãe. As mesmas disciplinas tendem a se desdobrar, quando figuram em cursos profissionais distintos, tendo em vista o campo a que se aplicam. P. ex., o que vemos é que a mesma estatística tende a constituir cátedras ou departamentos distintos, quando se lê "estatística educacional" ou quando se lê "estatística biométrica", etc. (Nós vamos encontrar de novo esse problema mais adiante, a propósito de outro aspecto da querela departamentos (ou divisões) versus cátedras (ou departamentos)).

Divisão — parte integrante dos institutos de pesquisas imediatamente subordinadas à direção geral (e sub-divididas em *seções*).

Mas, com isso, apenas entramos nos problemas, que vamos tentar sistematizar e condensar em dois:

1. a posição do departamento no organismo;
2. a questão do critério "formal" ou "temático" de definir o departamento.

Vejamos o primeiro:

Se o departamento é constituído dentro de uma Escola, então êle deveria ser uma unidade *intermediária, interna* à escola. Por exemplo, as 4 cadeiras de Direito Civil, e mais as disciplinas chamadas de cursos ou de cadeiras, e ainda as cadeiras de Processo Civil e (ainda as de Comercial...) constituiriam um departamento de direito civil (ou direito privado...). Um dentre os catedráticos e professores adjuntos, seria eleito chefe, dentre os catedráticos e professores adjuntos, seria eleito chefe, periodicamente. O departamento resolveria questões de programas, rodízio de professores, trabalhos escolares, etc., etc. Isso é claro, até simples. Nas faculdades ou cursos profissionais é relativamente fácil distinguir êsses "departamentos", agrupando disciplinas afins ou conexas, em torno de um núcleo ideal. No caso dos cursos de faculdades de filosofia, parece que, na maioria dos casos, cada curso (História, Letras, Filosofia, Matemática) corresponderia a um departamento.

O que acontece, porém, e perturba, é que, dada a confusão semântica, e utilizando-se um termo como gazúia para introduzir coisas, os "departamentos" assumem outras funções e dimensões. No caso do RGU da UFPe., por exemplo, os departamentos ora tendem a ser aquelas unidades intermediárias, ora, porém, ora tendem a ser aquelas unidades intermediárias, ora, porém, ora tendem a extravassar dos limites de uma escola, agrupando gente dos institutos (e de outras escolas?), e assumindo ligações e articulação, ao lado da Direção das Escolas, com os Institutos, e por cima delas com o Conselho Universitário. Os departamentos se estropolam, entrecruzam as escolas e institutos, tornando-se "intro-metidos" nas escolas e institutos.

Ainda por cima a expressão "conselho departamental" não significa conselho do departamento, mas conselho... inter-departamento.

tamental. E vem constituir-se em paralelo e duplicação com as “congregações”.

A raiz dessa confusão — que resultou de vitórias e derrotas das facções renovadoras e conservadoras dentro da Universidade —, é fácil de determinar. Na LDB, o ensino universitário é organizado em escolas (de ensino), com a cooperação de institutos (de pesquisas). Agora, a LDB introduz uma bomba de alto teor simplesmente “en passant”, num artigo que trata de outra coisa. No artigo 78, a propósito da representação estudantil, diz que este terá direito a voto “nos conselhos departamentais”. É o único lugar e é tudo o que a LDB diz sobre departamentos (20). Partir daí para dar ao departamento o status de critério básico de estruturação ou organização da Universidade, alargando-o do âmbito de unidade intermediária entre a disciplina e o curso, produz um hibridismo, um polimorfismo desnorteante, com institutos, faculdades, departamentos, tudo compondo uma estrutura pesada, difícil de andar.

Passemos ao segundo problema:

Já dissemos que os “departamentos” representam, basicamente, os departamentos do saber, isto é, as divisões do saber segundo o objeto *formal*, como dizia a velha lógica. Dessa forma, em princípio, num departamento de matemática, o aluno entra “puramente” para estudar matemática, segundo as exigências da matemática, e só matemática. Essa é uma das diferenças de matriz entre os departamentos e as cátedras, pois estas — exceto no caso das faculdades de filosofia, ciências e letras, sucedâneo do “*collegium artium*” — são integrantes de cursos profissionais. As cátedras são associadas ao modelo “federação de faculdades profissionais”; os departamentos à Universidade e ao “*college*”. Ora, um curso profissional tem uma orien-

(20) Não sou dos que aplaudem a LDB pelo que ela tem de vago, omisso e ambíguo, e que é elogiado sob o nome de “flexibilidade” e “virtualidades”. Uma Lei deve saber, e saber dizer o que quer. Acho-a uma Lei sem diretrizes nem bases (Ver meu artigo “Inconsistências e vacuidades da Lei de Diretrizes e Bases”, para a revista “*Journal of Inter-american Studies*”). Por isso também não aplaudo a Lei do Estatuto do Magistério, uma Lei “em branco”, que não faz nada, não diz nada. E também tenho dúvidas sobre o acerto do projeto da Lei de remodelação das Universidades, ora em curso no Congresso, o qual não quer dar modelos para a reforma, o que talvez acabe sendo não querer o que quer. Daí resulta que o projeto é a um tempo vago, e no fundo consagra certas linhas.

tação diferente: em medicina não se estuda só biologia, mas também disciplinas de outros ramos do saber (Química, p. ex.), e ciências aplicadas e técnicas. Por isso que um médico não é um biólogo, nem um engenheiro um matemático, é que mesmo no “ciclo básico”, o tratamento dos assuntos é diferente (21).

Bem. O que quero salientar, agora, é que, com o correr dos tempos, o tipo de organização dos estudos baseado na norma da especialização formal do saber, não vem mais satisfazendo. O currículo uni-disciplinar, ou homogêneo dentro de um ramo, significando o aprofundamento e a especialização dentro do funil de uma disciplina formal, vem sendo pôsto em crítica. O fenômeno é sensível principalmente na área das ciências humanas, onde há agora cursos profissionais, isto é, onde agora existem profissões como “técnico de desenvolvimento econômico”, “técnico de educação”, e outras. Em consequência está ocorrendo a emulação entre dois tipos de padrão curricular: o tradicional (cursos de História, de Letras Clássicas, de Geografia) segundo as disciplinas formais, e o novo, que alguns estão chamando (na Alemanha, p. ex.) de “temático”, e outros de “interdisciplinar”.

Aqui entra em cena o critério do objeto *material*, da velha Lógica, ou do “tema” ou centro de interesse. P. ex.: trata-se de preparar-se para ser um profissional de assistência técnica na América Latina. Então estuda-se História (mas da América Latina), Geografia (mas da América Latina), Literatura (da América Latina), e Espanhol. Ou então trata-se de ser “programador educacional”. Nesse caso estuda-se Sociologia (Educação), História (da Educação), etc. O “educacionista” a ser produzido nesse curso terá pouco que ver com o “pedagogo” formado no curso de Pedagogia. (Só que, entre nós, o chamado curso de Pedagogia já tomou essa forma temática, embora o nome provenha do critério formal-disciplinar!).

Na Europa, porém, dadas as grandes forças das tradições

(21) É sintomático que entre alguns intérpretes do idioma dos institutos e departamentos haja uma expectativa de que essa reforma opere certa desprofissionalização dos cursos e incentive algum retorno aos estudos desinteressados e voltados para ciência em si mesma. Não cremos nisso. Os fatos parecem antes revelar uma tendência a separar os programas, as aulas de uma mesma matéria, quando se trata de ensiná-la a tal ou a qual curso.

é muito difícil fazer um aluno circular entre curso ou departamentos estanques: se um aluno entra no curso ou departamento de História é porque êle vai ser historiador, quer estudar muita história, e só história. Tanto nas faculdades alemãs, como nos departamentos ingleses continua sendo difícil mudar isso: os professores são especialistas e comportam-se como tais no ensino. Na Alemanha o Wissenschaftsrat recomendou em 1962 a divisão do ensino superior em *seções* e não mais em faculdades. Mas enquanto as Faculdades resistem, êles estão introduzindo os cursos temáticos através das divisões de pesquisas dos Institutos (a rede Max Plank), e assim, também lá, os institutos estão invadindo o ensino. Na Inglaterra, citemos o exemplo da nova Universidade de Sussex onde “foi tomada a decisão de afastar-se do padrão usual de organização departamental em favor de cursos associados com escolas. Por trás destas decisões jazia uma desconfiança acumulada e crescente contra a manutenção quase exclusiva dos cursos em disciplinas únicas nas Universidades britânicas” (John Fulton — “The University of Sussex”, in *New Universitas...* já citado).

Mesmo nos Estados Unidos, apesar da flexibilidade e modernidade de suas universidades, às vezes se faz sentir esta separação estanque dos departamentos. Por isso é que, como no exemplo acima citado da Universidade de Califórnia em Riverside o termo “divisão” é, em parte, utilizado como meio de introduzir o inter-relacionismo.

No Brasil, êste aspecto do problema também existe e se imiscui nos usos dos termos departamentos, institutos, versus faculdades, embora não fôsse necessário misturar as coisas e, antes, convenha destrinchar cada aspecto, cada ponto a analisar. Muitos dos nossos “cursos” das Faculdades de Filosofia (os de História, de Geografia, de Letras, de Filosofia...) são o que há de mais parecido com os departamentos dos “liberal college” americanos ou das “faculty of arts” inglesas. Alguns dêles já escapam ao exclusivismo dos departamentos porque estão abertos, com o nosso vêzo para o pluri — e até o “omni-disciplinar”, à presença de disciplinas de outros ramos do saber (presença de Ética no curso de ciências sociais, p. ex.). Finalmente, outros,

como o já citado exemplo de Pedagogia, já são bastante interdisciplinares e temáticos (22).

CURSOS

A forte conexão entre departamentos e cursos, impõe uma referência a êstes aqui.

Esta é, aliás, a oportunidade para uma observação sobre a maneira como se vem tratando o problema da reforma. Os cursos (e as pesquisas) são os fins; os departamentos, ou escolas ou institutos, como órgãos, são os meios para êsses fins. Há um erro de método no debate da reforma universitária que é êste: não se podendo, ou não se tendo oportunidade ou coragem, não causando emoção, mexer nos cursos, fica-se a mexer nos órgãos que são apenas instrumentos para os cursos. O importante seria mexer nos cursos, para:

1 — rever os princípios de organização dos currículos, para estabelecer as equivalências, as alternativas, as flexibilidades na sequenciação o sistema de créditos transferíveis ou compensáveis, os patamares super-poníveis, etc.;

2 — chegar a definir o que é ciclo básico, ou o que são disciplinas básicas, e, então, tentar fundir o que se revelar comum numa comparação de currículos;

3 — simplificá-los, ramificá-los (especializar) e reduzir-lhe a duração (poder-se-ia chegar a “cursos médicos” de 4 anos, em vez do “curso (único) de medicina” de 6 anos, por exemplo).

Teoricamente, portanto, há uma certa independência entre os fins (os cursos) e os meios para executá-los. A ofensiva dos departamentos e institutos, uma das coisas que quer — e nisso há um acêrto, creio —, é que muitos cursos possam ser ministrados em um mesmo órgão, por um mesmo pessoal. Quase que

(22) Na elaboração do projeto do regimento da Faculdade de Filosofia, para adaptá-la ao RGU, o mais difícil — e mesmo impasse não-superado — foi chegar a uma fixação satisfatória entre cursos e departamentos. Tirando o “curso de didática” (que entra em composição com os demais), quase que cada curso (filosofia, p. ex.) correspondia a um departamento. Por outro lado, havia êste tipo de casos: o professor de ética do curso de ciências sociais pertenceria ao departamento de Filosofia? E o Professor de filosofia da educação ao departamento de educação? E, afinal, na base da organização, prevaleceria o critério do curso ou o do departamento?

introduzindo, digamos, o conceito anglo-americano de "faculty" teríamos muitas possibilidades de arranjos e combinações, entre órgãos e cursos, aqueles "fornecendo" "faculties" para êsses, num jôgo flexível. Na prática, porém, temos visto uma tendência para identificar cada curso com uma faculdade. É assim que outrora tínhamos numa só faculdade os cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia. Mas os professôres dêsses últimos cursos parece que sentiam que êles ficavam inferiorizados dentro da escola de medicina, o que parece certo e é um argumento ponderável. Agora mesmo ouço dizer, não sei, que a Faculdade de Filosofia da chamada Universidade do Brasil vai desdobrar-se em cinco entidades. Logo chegaremos a uma faculdade para cada curso e à identificação perfeita entre escola, departamento e curso, cada um com seu diretor, vice-diretor e prédio (!) naturalmente. É assim que no Brasil se faz "economia e simplificação".

Deixemos a parte polêmica e passemos aos verbêtes:

Cursos — Nos Estados Unidos "courses" representam o que aqui chamamos "o estudo de uma disciplina". Vários "courses" compõem um "graduate studies", isto é, um curso, no nosso sentido: uma sequência de disciplinas. Como as coisas têm uma lógica interna, a introdução do uso do termo "departamento" tem levado, às vêzes, a um uso de "curso" no sentido de "course", o que aumenta a confusão. (A influência americana, com financiamento da USAID, qualquer dia dêsses nos fará falar de "principal", em vez de "diretor").

Relação entre curso e departamento: já dissemos acima que um curso, em geral, de nossas faculdades de filosofia, representa o mesmo que um departamento de um "liberal college". Por exemplo: o curso de História, é o estudo de uma grande disciplina (História), dividido em várias disciplinas menores. Um departamento é o conjunto dessas disciplinas, como, em tese, o curso seria o conjunto dessas "cadeiras". No caso dos cursos profissionais intervêm duas complicações: a distinção entre a parte básica e a parte profissional (que dá novos departamentos, novos conjuntos de disciplinas) e, por outro lado, o fato de que, nos cursos profissionais, existe o inter-disciplinarismo de

que já falei, isto é, a presença eventual de matérias curriculares pertencentes a outros "departamentos" do saber.

Créditos — Nos Estados Unidos representam, em geral, o número de pontos que um aluno obtem por ter estudado uma matéria num semestre a tantas aulas por semana. Num exemplo simples: 3 aulas por semana num semestre dá 3 créditos. No Brasil a palavra "crédito" tende a tornar-se oficial para designar o estudo de um disciplina em uma série. Um crédito em Cálculo I, quer dizer que o aluno estudou Cálculo I (programa de uma série), isso lhe deve valer um crédito para qualquer cursos onde esta matéria entre no currículo.

Currículo — Conjunto de matérias que devem ser estudadas num curso (23). O Conselho Federal de Educação, em boa hora e muito acertadamente, desvinculou o currículo da organização em cátedras, etc.

Currículo mínimo — "O núcleo mínimo necessário de matérias, abaixo do qual ficará comprometida uma adequada formação profissional" (Sucupira, par. 28-62, Doc. 2). As escolas podem desdobrar, mas não fundir matérias do currículo mínimo, e devem manter as designações usadas pelo CFE, assim determinou êste.

Currículo pleno — O conjunto formado pelo currículo mínimo mais a corôa de matérias que cada escola lhe acrescenta.

A distinção dos currículos mínimo e pleno não foi bem explicitada na LDB e disso não resultou que a distinção tivesse um significado em função *do aluno*. Do jeito como estão as coisas cada escola tem seu currículo e ao aluno pouco ou nada se manifesta o que é currículo mínimo o que é currículo pleno. O interessante seria a distinção tivesse sido um instrumento para permitir às pequenas escolas fazer um curso descarregado e talvez de menor duração, e para permitir aos alunos, sobretudo em casos de reconversão (mudança de curso), transferência, etc., valer-se de dispensas, exigências compensatórias, etc., po-

(23) No curso superior essa definição de currículo ainda é tranquila, não havendo sido introduzida ainda a querela existente no ensino primário e médio, onde currículo, segundo a tese americana, é tudo o que ocorre na escola e até fora dela em relação com o aluno, e não mais o conjunto de matérias.

dendo optar entre um currículo enriquecido e um curso pleno (e um diploma qualificativo) e um curso mínimo, reduzido ao essencial.

Do modo como estão as coisas os currículos plenos estão cada vez mais sobrecarregados e cheios de novas matérias, o que já vem inquietando e preocupando as autoridades.

Disciplinas — (ver no final umas observações marginais).

INSTITUTOS

Chegamos assim ao último grande verbete que — se “Departamento” é o mais embaraçoso — é o mais poderoso, no momento. Daí ressaltarmos como preliminar:

O termo instituto é tão arbitrário como qualquer outro e, por isso, vemos até escolas primárias se chamarem institutos. Se, portanto, fôr necessário como prego de uma reforma — porque sou dos que querem uma reforma —, uma mutação no sentido de uma palavra-fôrça, poderemos pagar êsse prego. De fato, sabemos que uma nova palavra, uma nova fórmula é, às vezes, um condicionador de uma reforma. O termo instituto parece que está tomando entre nós, no momento, êsse valor funcional de simbolizar e catalisar o ímpeto reformista. Se é assim, talvez acabemos por consentir num novo uso do termo (24). Agora, contudo, convém tentar descobrir os sentidos velados do uso efetivo — até agora feito — do vocábulo.

Institutos de Altos Estudos — É um sentido francês. Trata-se de alguns institutos especiais, criados para fazer face à manutenção de novos cursos não previstos nas cinco Faculdades, nem nas Grandes Escolas. Destinados a “estudos práticos” ou aplicados, com uma organização fugindo um pouco ao padrão das faculdades: na direção, digamos, do que chamamos cursos temáticos ou inter-disciplinares e sem cátedras. A posição desses institutos não é muito clara no sistema francês.

Institutos de Pesquisas — Êsse parece ser o sentido básico

(24) Num próximo artigo apresentarei minha “proposta”. Neste, quero apenas anotar, destrinchar, clarificar, mostrar as antinomias, as contradições. Depois de um trabalho assim, quaisquer que fôssem as definições terminológicas usadas, elas seriam conscientes e pós-críticas. O que acontece agora, à falta dessa análise (digo a nível coletivo, de consciência de grupo), é que a confusão das palavras exprime a confusão das idéias, e esta a confusão das coisas.

da palavra, aqui, na França, ou mesmo nos Estados Unidos. O instituto é um órgão de pesquisa, seja “pura” ou “fundamental” ou então “aplicada” ou “tecnológica”. É uma instituição de alto nível e que ocupa pessoal não apenas graduado mas sim especializado.

Tais institutos apareceram, via de regra, *fora* das Universidades e em ligação estreita com a indústria e o govêrno (e, em particular, com os programas de defesa). É o caso, na França, do Centro Nacional da Pesquisa Científica (CNRS), na Alemanha, da Fundação Max Plank (uma série de institutos), nos Estados Unidos, inúmeros, e, entre nós, assim começaram a brotar a Fundação Getúlio Vargas, o IBGE, o Instituto Joaquim Nabuco, o IPEANE, os Centros de Pesquisas Educacionais, etc., sem falar de outros, inclusive alguns mais antigos como o Manguinhos e Butantã.

Êsses institutos não são, originalmente, instituições de ensino, antes sua gênese testemunha do conflito — que existe como um fato, maugrado os argumentos — entre o ensino e a pesquisa.

As universidades, até recentemente, basicamente ensinavam, dedicavam-se às Ciências, menosprezando a tecnocologia e as aplicações do saber, e, de resto, aspecto extrínseco à questão, mas real, eram fossilizadas e imobilistas. Logo, porém, começaram a reagir. E aqui no Recife, por exemplo, apareceram os chamados *institutos especializados* ou isolados (como o Antibiótico ou Micologia), e, depois, os chamados *institutos de cadeira* (25). Os primeiros eram institutos de pesquisa (apenas com a peculiaridade de pertencerem à Universidade). Os segundos eram um prolongamento ou apêndice da cátedra, para efeito de desenvolver pesquisa, sobretudo a “pura”, em nível pós-graduado.

Os institutos respondem a uma necessidade de primeira importância. A pesquisa torna-se na sociedade atual já um dos seus mais importantes setores ocupacionais. Por sua vez, a Universidade vem se abrindo para a pesquisa. Outrora,

(25) Os “institutos de cadeira” foram, entre nós, a pretexto de combater o “latifúndio das cátedras”, um alto negócio de latifúndio e empreguismo. Alguns institutos, inclusive dos especializados, foram também casos de afirmação do poderio e agressividade.

inovação da Universidade alemã do século XIX, havia a unidade do ensino e da pesquisa, num tempo em que o nível e o ritmo dos conhecimentos, e a estrutura da universidade o permitiam. A universidade mantinha, em uma unidade indiferenciada, toda uma série de funções. É natural que a primeira reação seja manter esta indiferenciação, incorporando a pesquisa às escolas. Mas o crescimento da pesquisa leva-a a não caber mais dentro do âmbito das escolas (e seus respectivos cursos). A nova tentativa é, inversamente, levar os cursos (e as escolas) para os institutos. É possível que a nova tentativa também não vá satisfazer. A pesquisa deve crescer e chegar a dimensões próprias e tais, que precisa soltar-se. Eu indago se a melhor maneira de estimular o crescimento da pesquisa é tentar amar-lá ao ensino (o que já não é muito aceito), ou o ensino a ela (o que se vem querendo).

O que é certo é que a pesquisa amplia-se. E a Universidade, se não quizer ficar para trás, em status e poder, deve englobar e multiplicar os institutos junto com, ao lado das escolas. Caso contrário, a Universidade ficará como um pavimento, no prédio da cultura, abaixo do pavimento superior, novo, da pesquisa (26). A presença dos institutos na Universidade, ao lado de outros *fora* dela, é útil sobre vários aspectos, inclusive, e importantemente, do ponto de vista dos docentes, acumulando cargos de pesquisador e professor, com toda vantagem indiretamente para o ensino. Mas isso não quer dizer que os institutos devem necessariamente fazer ensino, nem sei se é vantajoso isso para a pesquisa e os pesquisadores. Temos visto, inclusive, os institutos invadirem a função das escolas (o ensino), a pretexto de dar cursos pós-graduados, e não fazê-lo. Muitos cursos chamados pós-graduados de institutos têm sido uns cursinhos de extensão frequentados até por primeiranistas, sem nenhuma garantia de qualidade. E, enquanto se ocupam com o ensino, em uma parcela do tempo não se ocupam com a pesquisa.

Institutos Centrais ou Básicos — Enquanto nas Universidades, em geral, os institutos surgiram como órgãos “ comple-

(26) Esses institutos não nasceram federados, mas sim à semelhança de escolas isoladas. Não há mesmo nenhuma necessidade de que exista uma entidade para federar os institutos, como a universidade é uma federação de faculdades.

mentares e de cooperação” (LDB), na Universidade de Brasília, eles surgiram como... “departamentos” (27), o que foi, de saída, um erro de nomenclatura, abafado pela retumbância da charanga com que foi lançada aquela nóvel Universidade (o que não impede, aliás, que o lançamento daquela Universidade tenha sido uma muito boa coisa).

Os institutos centrais ou básicos — São órgãos destinados a ministrar o *ciclo básico*, ou seja, a ministrar o ensino fundamental (ou das ciências básicas ou fundamentais) de todos os cursos. Depois de passar pelos Institutos básicos, os alunos entram nas Faculdades, que serão órgãos do ensino do segundo ciclo, ou do ciclo profissional dos cursos superiores (ou ainda: do ensino aplicado ou de matérias aplicadas). A Universidade, ou antes o ensino das escolas, se desdobra em dois andares: no primeiro andar fica a federação dos institutos, no segundo, a federação das faculdades. A “coleção” dos institutos é, pois, nada mais nada menos que um “college” americano dividido, fragmentado em 7 ou 8 unidades (departamentos) estanques... um “college” desintegrado (28).

(27) A Universidade da Bahia, com uma nomenclatura mais correta, marcha para os “departamentos gerais”, isto é, super-departamentos ou “divisões”, no sentido americano. Fêz-se assim, um longo “sem roteiro e triste périplo” para transformar a Universidade brasileira na Universidade americana.

(28) Note-se que as nossas faculdades de filosofia, a raiz de cujo depauperamento foi a ambiguidade e a hesitação, também poderiam ter sido esse “college”. Dix expressamente o professor Gilberto Osório, principal teórico da UFP: “Releiamos, todos nós, este enunciado: todo o ensino básico da Universidade deveria ser ministrado pela Faculdade de Filosofia” (In *Propósitos de Universidade*, UR, 1965, p. 152); o autor esclarece, contudo, que a opção final foi pelo “conjunto de institutos centrais”, o que confirma que a coleção de institutos centrais é o sucedâneo de uma explosão de uma faculdade de filosofia, transformando os seus departamentos em unidades autônomas. Daí o professor Gilberto Osório dizer que a Faculdade de Filosofia deve dissolver-se (“transsubstanciar-se nos institutos”, aliás, expressão imprópria). Também Valnir Chagas lembra que a Lei de 1931 insinuou (mas “de maneira indireta e hesitante”...) a reunião dos estudos “comuns” na Faculdade de Filosofia. Por isso, a Universidade do Ceará encaminhou-se para restabelecer “a solução Faculdade de Filosofia”. (Valnir Chagas, parecer sobre o projeto de reforma da Universidade, in *Documenta*, n.º 55, 1966). (Para sermos precisos e completo, embora enfadonho, acrescentemos isto: atualmente, numa Faculdade de Filosofia, cada departamento é mais ou menos um curso, como já mostramos. Na solução “departamentos gerais” ou “institutos centrais”, deixa de haver essa vinculação bi-unívoca entre curso e órgão. E este é um dos pontos fortes e corretos dos propósitos reformistas: os cursos devem ser fornecidos “a la carte” pelos órgãos).

Por causa da ambiguidade, da incongruência do processo genético que estamos analisando, da multiplicidade de funções a que quer responder, etc. (voltaremos daqui a pouco a falar disso tudo), é discutível ou objetável se os “institutos” corresponderão ao desiderato de ministrar o ciclo básico. O professor Atkon, por exemplo, perito internacional em reforma de Universidade, reconhecendo a inconveniência da introdução de novos termos e conceitos, propõe que devemos marchar para o *centro básico*.

Centro Básico ou *Faculdade de Estudos Básicos* — Seria também uma instituição voltada para o ciclo básico. A tendência na América Latina (Colômbia, Peru, Equador, Chile) e na América Central (Costa Rica, Honduras, Guatemala e Nicarágua) é para esta Faculdade de Estudos Básicos (ou Estudos Gerais) (29).

Há uma certa diferença quanto ao “ciclo básico” dos institutos centrais e o do Centro Básico ou Faculdade de Estudos Gerais. Esta tende para uma espécie de “junior college” ou “community college” americano, ou das propostas de “instituto propedêutico” na França e no Canadá, isto é, unificando o último ano do ensino secundário (classe terminal) com o *ano básico* ou *série propedêutica* do ensino superior (30). O ciclo básico da outra fórmula tende a constituir-se dos dois primeiros anos dos atuais cursos superiores (deixando de lado a série correspondente ao colégio universitário). É uma escolha delicada, aquela a fazer entre as duas alternativas, salvo se encontrarmos uma fórmula envolvendo as duas.

A Faculdade de Estudos Gerais é uma instituição destinada unicamente a fornecer o ciclo básico a todos os alunos das Universidades. Não tem função de pesquisa nem visa ao pós-graduado, como os institutos. Em vez de uma coleção de unidades seria uma só unidade integrativa.

As duas propostas também divergem quanto à gênese. A

(29) Janet Lugo — “Los estudios generales y la reforma universitaria en América Latina”, in *La Educación*, n.º 35-36, 1964. A autora salienta que a exceção do Brasil se deve ao impacto da Universidade de Brasília.

(30) Nesse sentido, aliás, nós apresentamos uma sugestão (“O ciclo propedêutico”, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 90).

do ciclo propedêutico nasceu na ambiência da discussão de “vestibular”, e do colégio Universitário. A outra na ambiência da discussão da reforma da universidade. São duas origens, duas temáticas, dois horizontes, que se interpenetram, mas não coincidem.

As vantagens e desvantagens recíprocas da “coleção de institutos centrais” e do “centro básico” parecem-me repousar em que:

Nos Institutos, os alunos circulariam de loja em loja à procura dos artigos de que precisam, enquanto no Centro, os professores vão onde os alunos estão, como de rotina.

No Centro, a especialização da instituição a uma só finalidade permitiria melhor atendimento aos interesses do ensino básico, enquanto nos Institutos haveria maior concentração de pessoal e de equipamentos segundo cada especialidade, e afinal a “integração do ensino e pesquisa”.

A solução do Centro pode representar uma contribuição ao disciplinamento geográfico da expansão da Universidade. Tal como os “junior colleges” americanos e os “collèges universitaires scientifiques” franceses, instituições dêsse tipo seriam espalhadas, em ligação com uma Universidade, em regiões satélites. Se tivesse havido uma fórmula como essa nós teríamos tido autênticos “centros propedêuticos” em cidades médias, em vez das “pseudo-Faculdades de Filosofia” que se multiplicam... A solução dos institutos assegura mais o status de curso superior, em vez de intermediário entre o superior e o médio.

Voltemos agora ao contraponto que é a parte erística dêste artigo, para examinarmos a raiz da ambiguidade e da força temática dos “institutos”. O pensador belga, Dupréel fez uma vez excelente observação sobre o pensamento obscuro mostrando que, do ponto de vista da ação, existe uma força nos termos do que, do ponto de vista da ação, existe uma força nos termos equívocos, os quais, somando significações, somam adesões (o ponto de vista lógico, portanto, é um tanto oposto ao prático).

Notemos:

Primeiro. Por força do nome (os nomes têm sua força), os institutos básicos pretendem, ao mesmo tempo que ser “departamentos gerais”, ser “institutos de pesquisas”. Canalizam

e recebem duas pressões: aquela em favor de mais pesquisa e de dar condição, criar postos de pesquisadores para os professores; e aquela em favor de juntar os equipamentos, professores, alunos, créditos relacionados com um mesmo departamento do saber.

Segundo. Além do ciclo básico, dos cursos profissionais, e da pesquisa, os institutos pretendem ministrar o que os franceses chamam, por vezes, de terceiro ciclo, ou seja, segunda parte do curso em ciências fundamentais. Entra em cena aqui outro problema relacionado com a evolução das Faculdades de Filosofia, a saber: a princípio o curso de bacharelado (3 anos) era antes do curso didático (1 ano). Depois surgiu a fórmula, oriunda em S. Paulo, da bifurcação, na altura do 3.º ano, entre o curso de *bacharelado* e o de *licenciado*, ambos com a duração de 4 séries. Isso significa que há um ciclo básico e um ciclo complementar mesmo nos cursos “puros” em ciências ou letras. Daí ter surgido a:

Faculdade de Educação — Unidade destinada a ministrar (além do curso de Pedagogia e outros) o curso de Didática a todos os alunos que quizerem ser professores secundários, os quais, parece, fariam só o ciclo básico do antigo *curso de conteúdo*, ou talvez os dois: o da Faculdade de Educação (didática) e o resto do curso de conteúdo, ficando, pois, matriculado em duas unidades.

Terceiro. Os “institutos” começaram a invadir a área do ensino, chamando a si os cursos pós-graduados, embora esteja havendo uma certa reação por parte das escolas.

Quarto. Há uma certa expectativa ou desejo de que os institutos re-fortalecerão os estudos “puros” e orientados, desinteressadamente, pela ciência em si mesma. Eles operariam uma desprofissionalização das atitudes dos estudantes. (Não o creio. Acredito, ao contrário, que os cursos em ciências se fortificam, hoje, quando eles adquirem um matiz profissional. Ser “físico” hoje tem um sentido profissional) (31).

(31) Valnir Chagas, no parecer há pouco citado, alude a êsse problema. Ele crê que os professores de ciências básicas, que hoje são uma espécie de segunda classe nos estabelecimentos de cursos profissionais, mais se afirmarão em escolas ou institutos de ensino básico.

Receiamos que seja o contrário: num centro básico, ou numa faculdade de

De qualquer modo, digamos para concluir êsse capítulo, há agora um projeto no parlamento, ao qual já aludimos, que manda claramente “concentrar o ensino e a pesquisa básica” em umas unidades e “o ensino diferenciado” (?) e a pesquisa aplicada em outras unidades (32).

Muito bem. Critica-se a fórmula “faculdades de ensino e institutos de pesquisa” porque separa a pesquisa do ensino. Mas na fórmula agora legal separa-se, duplamente, o ensino básico do ensino “diferenciado” e a pesquisa básica da pesquisa aplicada. Enquanto na primeira fórmula teríamos no primeiro andar o ensino e no segundo a pesquisa (o que é uma coisa pós-graduada, pertencendo ao 4.º grau educacional), agora temos num andar um tipo de ensino e um tipo de pesquisa e noutro um tipo de ensino e um tipo de pesquisa.

Com a agravante de que é muito difícil separar a pesquisa básica da aplicada. Pois tôda pesquisa — a pesquisa ocorre no cume, na ponta das ciências, não na base — se situa, fatalmente, dentro de um capítulo ou setor de capítulo especializado de uma disciplina formal. E tôda pesquisa tende a ser aplicada ou tecnológica. E tôda pesquisa tende a ser interdisciplinar. Com efeito, no setor de pesquisa, mais do que no do ensino, a tendência é para a organização temática, em função de um centro de interesse de natureza prática, a serviço do desenvolvimento econômico-social e do govêrno. Um projeto de pesquisa, portanto, será necessariamente interdisciplinar focalizando um “problema” como por exemplo, a sêca, as endemias rurais, as

filosofia restaurada como “college” (Ceará) ou em institutos de ciclo básico, talvez ocorra o contrário. E talvez seja entevendo isso, que os partidários dos “institutos básicos ou centrais”, os querem ao mesmo tempo destinados ao ciclo básico e, ao mesmo tempo, ao pós-graduado e a pesquisa. De qualquer modo, para êsse fim, o que se faz necessário é que haja institutos de pesquisa, e haja a generalizada condição de pesquisador para os que quizerem ser docentes-pesquisadores ou só pesquisadores (ao lado dos que quizerem ficar só docentes).

(32) Note-se que, sendo vago e impreciso, como acima assinali, o projeto não deixa de, no fundo, consagrar certa direção. Pois fica claramente excluída, por exemplo a possibilidade da fórmula “Faculdades de Estudos Básicos, mais Faculdades Profissionais”, uma vez que as faculdades não são, até agora, institutos de pesquisa.

Isso tudo nos prova que não é certo que o melhor caminho seja o das leis vagas. E que dentro da Lei de Diretrizes e Bases não é possível fazer muita coisa. O melhor seria decisivamente marchar para uma nova Lei, total, orgânica, completa, precisa e clara.

enchentes, a reforma agrária, a pesca, etc. Os institutos de pesquisa, portanto, deveriam ser, em vez de organizados segundo disciplinas ou ramos de disciplinas, organizados em função de problemas e temas, com caráter inter-disciplinar, sempre envolvendo tanto gente de humanidades como gente de ciências. Em vez de, como se tem feito, tender a confundir-se com “departamento”, ao contrário, o instituto deve nitidamente diferenciar-se da organização formal ou departamental clássica. Se organizarmos os institutos segundo as espécies de disciplinas, cada pesquisa envolverá vários institutos (que já estarão envolvidos em várias faculdades e departamentos e cursos), de modo que acabará por ser maior a confusão.

A falecida FACULDADE DE FILOSOFIA:

O mesmo texto legal, a que aludimos, no § único do artigo 4.º decreta a morte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que poderá, contudo sobreviver, reduzida a Filosofia e Letras. (Isso porque, por enquanto, não se prevê pesquisa — nem, pois, institutos — para os ramos pobres de letras e filosofias). A Faculdade de Filosofia, porém, já vinha realmente caminhando para uma falência e uma extinção, dadas as contradições internas e instabilidades que nunca foi capaz de superar nos seus 30 anos de existência. Vale a pena contudo, creio, neste glossário, recapitular, reagrupando o que foi dito aqui e ali, tudo o que concerne à Faculdade de Filosofia, para uma questão de completude da análise e do glossário.

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras — ... e *École Normale Supérieure*” — Ocorre ouvirmos em debates, da parte de pessoas que se supõem entendidas, a comparação entre as nossas Faculdades de Filosofia e esta Grande Escola Francêsa. A comparação não tem a menor procedência. A Escola Normal Superior é “uma instituição única no mundo”, de um nível excepcional, diz *Hans*, em sua *Educação Comparada*, acrescentando: quando lá estêve, em 1947, encontrou um único livro sobre assuntos de educação, êsse mesmo em inglês e sobre educação inglesa. Não é pois, uma escola de natureza pedagógica, embora (ou talvez por isso mesmo) se destinasse a formar os “agregés”, e pertencesse (caso único entre as Grandes Escolas) ao Ministério da Educação.

... e “*Teachers College*” — A comparação é válida. De fato, o modelo do “*teachers college*” influenciou na criação da nossa F.F. e foi o que a levou a manter o “curso de didática”. A propósito: também o “*teachers college*” sofre sua ambiguidade. É tido geralmente como instituição de nível inferior aos “*liberal colleges*”, assim como também, geralmente, o nível de nossas Faculdades de Filosofia é inferior ao das escolas tradicionais. Conant, porém, encontrou muita exceção à regra. Por outro lado, o princípio oficial é que no “*Teachers*” há muita formação pedagógica e pouca educação em conteúdo, de modo que, na atual contra-ofensiva americana em favor de mais “conteúdo” (e menos didática), advogou-se a transformação dos “*Teachers Colleges*” em “*Liberal Colleges*”. Mas, novamente, Conant, em seu festejado livro *The Education of the American Teacher* mostrou que em muitos “*teachers*” se dá tanto ou mais conteúdo quanto em certos “*liberal*”.

A “*École Normale Supérieure*” e o “*Teachers College*” ilustram a oposição de duas concepções. Uma, a de formar especialistas em conteúdo, os quais seriam depois professores secundários, quase que pelo fato de não haver outra alternativa para o seu ideal de vida, a vocação de dedicação a uma disciplina (“*Scholars*” e “*agregés*”). Outra, a de que trata-se de formar professores de escolas secundárias, e, desde logo, o que importa é a formação pedagógica e a marca de educador. (“*Teachers Colleges*”). A tensão entre ênfase na didática ou no conteúdo é um aspecto do choque de concepções. O que nós vivemos em nossas F.F. é a consimilação dos dois modelos.

... e “*colégio das artes*” — Mostramos acima que uma das virtualidades da Faculdade de Filosofia era a de ter sido um “*college*” ou “*Faculdade de Estudos Gerais*”, com a renúncia de tôdas as outras faculdades a manter cursos básicos em ciências fundamentais. No Ceará essa virtualidade procura ser revitalizada. Regra geral, ela nunca ocorreu.

... e “*pesquisa*” — Uma das finalidades com que foi criada a Faculdade de Filosofia foi a de proporcionar a alta indagação e a pesquisa, em contrapartida às escolas profissionais, o que a tornaria a “*alma da universidade*”. Confesso que nunca me convenci de que a alta indagação e a pesquisa pudes-

sem ser apanágio de uma Faculdade. A supor a existência da alta indagação e da pesquisa (seja ou não em institutos autônomos), todo e qualquer curso, toda e qualquer faculdade, deverá alimentá-las (mesmo porque existe alta indagação e pesquisa nas matérias que não cabem dentro das nossas Faculdades de Filosofia). O mesmo equívoco existe noutros países. Na França também supõe-se — por princípio — que as Faculdades de Ciências receberiam a nata dos futuros cientistas e pesquisadores, enquanto os demais iriam fazer estudos menos profundos, nas escolas profissionais. Ocorre, porém, exatamente, o contrário (como aqui, entre nós), pois os melhores alunos competem desesperadamente pelas vagas, nos concursos das escolas profissionais (na maioria dos casos são as Grandes Escolas); e as Faculdades de Ciências e, sobretudo, a de Letras, estão recebendo estudantes (na maioria moças) que não sabem muito bem o que querem e não são os mais aplicados (33).

... e “Faculdade de Educação” — A Faculdade de Filosofia desdobrando-se em Institutos ou Departamentos ou Centro Básico, funcionando para a Universidade inteira, a “faculdade de educação” aparecerá para dar o curso de didática, a todos, os que quizerem ser professores secundários, o antigo curso de pedagogia, e os cursos de “educacionistas” (34). Advertimos que o “modo” da formação — conteúdo e didática — do professor é um problema anterior e primacial. A criação do “órgão” Faculdade de Educação, por si, não resolve o problema-fim da estrutura do curso (ou da formação) (35).

(33) Isso nos prova que andamos por cá numa ilusão quando esperamos, via Institutos Básicos, essa re-orientação “des-profissionalizada” dos bons estudantes. Creio que os bons estudantes continuarão, em geral, procurando cursos profissionais. Porque a maioria (dos bons e dos outros) procura cursos profissionais, hoje. É, aliás, curioso, que, enquanto há ou houve, até ainda agora, uma campanha para “profissionalizar”, ou “orientar para o trabalho”, o curso secundário (acusado de ser arcaico na sua função de “cultura geral”), haja, ao mesmo tempo, reclamamos, por desprofissionalizar o ensino superior...

(34) A propósito: o projeto de Lei fala de “especialistas da educação”. Será o curso eclético que conhecemos em São Paulo, em má hora promovido pela UNESCO? ou serão cursos especializados de educacionistas; pesquisadores educacionais, programadores, orientadores...? Falta ainda uma formulação das funções e cursos da Faculdade de Educação.

(35) No nosso próximo artigo, abordaremos esse problema, e antecipamos que distinguindo entre professores de primeiro e de segundo ciclo, em função da

Recapitulando, esta é a problemática das Faculdades de Filosofia:

1 — No modelo federação de faculdades: se havia uma escola de advogados, outra de médicos... devia haver uma escola de educadores (professores), uma Faculdade de Educação.

2 — No modelo universitas — se se tratava de superar a federação de escolas para voltar às origens e criar uma universitas, a “alma mater” do espírito universitário, um núcleo integrador, nêsse caso a Faculdade de Filosofia seria um “colégio das artes”.

3 — Finalmente era pressuposto — e ainda o é, por ficção — que as faculdades profissionais dão ensino de menor nível, embora isso não corresponda à verdade histórica. Nêsse caso a alta pesquisa, os estudos mais sérios, a elite dos alunos, estariam na Faculdade de Filosofia.

Uma instituição, assim, com três conceitos subjetivos não poderia ter muito êxito e já não poderá subsistir por muito tempo (35 - a).

PARALIPÔMENOS:

Para concluir vamos inventariar aqui, o mais brevemente possível, alguns vocábulos que, talvez, sejam secundários, mas que deixariam êste glossário demasiado incompleto se não figurassem.

demanda e da verdadeira causa, porque as F.F. não formam os professores que precisamos, que é de natureza ecológica e sócio-econômica e não função do modelo faculdade de filosofia versus institutos básicos. Aliás o caso da Faculdade de Educação é diferente do de outros ciclos profissionais, porque, ao contrário destes, naquela não se vão estudar matérias aplicadas relacionadas com as matérias básicas estudadas nos institutos básicos. Mas vai-se fazer uma iniciação “fundamental” em pedagogia... Logo, por lógica haveria um Instituto Central de Pedagogia. É o que observa, Natanson com argúcia francesa. A formação do professor resultaria de soma (em qualquer ordem) de dois cursos “básicos” ou “fundamentais”. Contudo nenhum de nós aceitaria “Instituto de Pedagogia”, embora falemos de curso de Pedagogia dentro da “Faculdade de Educação”, como entidade profissionalizante; ou seja queremos acentuar sua finalidade imediata de formar professores e educacionistas.

(35 - a) Insistiríamos em que a Faculdade de Educação precisa de um repensar. A meu ver, por exemplo, ela deve inclusive fugir da “formação de professores do 1.º ciclo”, no figurino adotado da licenciatura em 3 anos, em tudo igual à de 4 anos... apenas “mini-saia” ou seja mais curta. A meu ver a licenciatura do 1.º ciclo deveria ser uma sub-diplomação após 2 anos universitários...

Vestibular — tomemos o nome por sinédoque, e distingamos dentro do tema:

Exame de maturidade ou bacharelado secundário — tipo de exame de conclusão de ensino secundário, que é “um símbolo de educação liberal” (Hutchins) e atesta isso e não uma autorização para ingresso em faculdades.

Não vamos entrar aqui na genética, nem na problemática do vestibular, que já analisamos em outro artigo (36). Lembremos apenas que, não havendo exame de maturidade ou bacharelado, a Universidade não está segura de que os alunos egressos do colégio estejam no nível. Daí nasceram o vestibular e a habilitação.

Exame vestibular — O “entrance examination” significa uma triagem entre os egressos do secundário para discriminar quem passa (aprovação) e quem leva páu (reprovação). Os que passam devem ser matriculados, (não havendo “*numerus clausus*”), caso contrário são “excedentes” e têm direito a reclamar uma vaga. (O exame pode ser feito para cada faculdade ou curso, para um grupo de cursos, ou para o ingresso na Universidade em geral: *vestibular unificado*).

Um aspecto, interessante a examinar, seria êste:

Nos ramos de ciências (Medicina, Engenharia), é mais fácil, dada a integração cumulativa e progressiva do saber científico, definir e medir quais são os pré-requisitos, os conhecimentos prévio que um aluno deve ter, para estar em condições de poder fazer os novos estudos. Daí a maior estabilidade e eficácia dos vestibulares nesses ramos.

Nos ramos humanísticos (Direito, Ciências Sociais) é mais difícil fazer isso. Daí a instabilidade desses vestibulares: para que o Latim era exigido — ainda é — em Direito? Há uma certa tendência embutida, nesses casos, para, com o nome de vestibular, exigir um certo parcial “exame de maturidade”.

Concurso de habilitação — Já o “*concours d'admission aux grands écoles*” significa que há um número limitado de vagas a ser disputado em competição, por vários “concorrentes”.

(36) Tentamos fazer isso em “O problema do vestibular: conjuntura e estrutura”, conferência pronunciada no simpósio promovido pela Reitoria da UFPe, em 22-11-1965.

Então não deve tratar-se de aprovar e reprovar, mas de classificar. E devem ingressar na Faculdade os “classificados” até o limite das vagas, segundo a expressão que se tornou usual. (Tal como o vestibular, o concurso pode ser unificado; a expressão “vestibular unificado” vem sendo usada, aliás, com o sentido classificatório no limite das vagas).

Nem a prática, nem a LDB disciplinaram o uso anárquico dessas expressões. No momento parece que precisamos forjar um novo termo ou retomar um dos dois existentes, fixando-lhe nova significação:

O exame-concurso de ingresso ou de admissão tende a ser unificado (um só para o ingresso na Universidade, embora com modalidades e opções), e a exercer duas funções: *medir as habilitações* (os conhecimentos e deficiências) dos alunos sem aprovar nem reprovar propriamente; (apenas, se fôr o caso, enviando alguns para recuperações — “*remedial courses*” — dentro da Universidade) e *distribuir* os candidatos pelos diversos cursos (mas, nêsse caso, havendo menos vagas que candidatos, entra em cena a classificação competitiva).

(Há quem defenda a abolição pura e simples de toda verificação, e o ingresso livre de todo concluinte de secundário na Universidade. Lembremos só que a França não tem número clauso, mas exige o “bac” e tria na propedêutica. Mesmo os Estados Unidos não recebem na Universidade, todo e qualquer concluinte do secundário (37). Mesmo lá não há vaga bastante, e mesmo lá se pensa que alguma verificação ou medição (não necessariamente filtração) é conveniente e útil.

Colégio Universitário — Unidade que pode ser mantida por Universidades (e não por escolas isoladas) destinada a dar “o ensino da terceira série colegial” (art. 46 § 2: da LDB).

Criado em função do problema da falha dos colégios em preparar os alunos para o vestibular, contudo o colégio universitário foi mal caracterizado e permanece uma coisa indecisa, hesitante e flutuante, até agora sem vigor e talvez mesmo

(37) A nova Universidade de Flórida, p. ex., só recebe os 40% superiores dos concluintes do secundário, tomando posição assim ao lado do ponto de vista tradicional contra o novo costume, o de receber todos os concluintes, das Universidades públicas.

sendo uma excecência, maugrado a excelente receptividade inicial (38).

Colégio Técnico Universitário — Unidade que ministra o curso colegial técnico (não só a 3.^a série), pertencente a uma Universidade. Criada de raspão na LDB, entre duas vírgulas do artigo 79, § 3.^o, não tem nenhum sentido próprio. E não existe nenhum.

* * *

Por outro lado, no texto, anunciamos umas observações em tôrno de:

Disciplina ou matéria — Uma especialidade ou parte formal do saber (puro ou aplicado) que pode ser estudada em um ou mais cursos; e em uma ou mais séries, e em uma ou mais cadeiras ou cátedras. Direito Civil (4 séries — 4 cadeiras); Mecânica Racional (figura em cursos de engenharia e de matemática). Estética, Literatura Inglesa (pura), Estruturas (aplicada), etc.

Entre nós, por motivos de ordem prática, resultante de não haver correspondência exata (nem devia haver) entre o número de cátedras e o número de disciplinas que integram um currículo, e ocorrendo, em consequência, casos de catedráticos acumulando matérias, e casos de matérias sendo ministradas por assistentes e até instrutores, tal como se fôssem “titulares”, surgiu uma distinção de emergência, entre:

disciplina de cadeira — as que são ministradas a título introdutório, de divisão de trabalho, como aplicação prática de cadeira, ou como parte de cadeira cuja epígrafe abranja mais de uma matéria de ensino, ou seja ministrada em mais de um curso (RGU, art. 21);

disciplina de cursos — as que não se enquadram nos casos anteriores (como se vê os casos de disciplinas de cadeiras são compendiados compositivamente em quatro “letras” que eu fundi, e as de “de curso” definidas por “escape” às hipóteses);

(38) Em “Problemática da terceira série colegial secundária” (apresentado em Belo Horizonte na II Reunião dos Conselhos de Educação), fiz a crítica da LDB, sobre este ponto.

Lêda Jesuino da Universidade da Bahia tem se dedicado ao assunto e anotado em seus trabalhos, tendo se feito a favor da discussão ao assunto.

cátedra ou *cadeira* — as matérias de ensino vinculadas a catedráticos nomeados pelo presidente da República (Como se vê, interfere um fator administrativo de “vinculação”. Isso, todos sabemos, por motivos legais, que influíram na redação, mas, do ponto de vista sistemático, confunde tudo).

Como solução de conveniência e “ad-hoc”, vale. Em todo caso acharíamos mais conveniente re-examinar a questão. Provisoriamente sugerimos isto:

Disciplinas de curso ou simplesmente *disciplinas* são aquelas partes do saber que integram um currículo. Entre essas, uma qualquer é *ocupada* pelo catedrático. Uma cátedra agrupa, assim, disciplinas, e numa delas *está*, provisoriamente, podendo haver deslocamento, o catedrático, sem que isso altere o status da disciplina e a transforme em “cadeira”.

Sub-disciplinas ou disciplinas integrantes, ou setores de disciplinas: uma parte, um conjunto de tópicos, uma “metade” de uma disciplina, destacada para seu ensino. Uma disciplina de curso compõe-se de sub-disciplinas, de igual status, numa das quais *estará* o professor adjunto, e noutra, um assistente, numa hipótese.

Às vezes, nas áreas de ciências, parece que há casos de “técnicas ancilares” ou partes subordinadas a uma disciplina, havendo uma hierarquia epistemológica entre uma e outra. (Por exemplo, a cartografia parece, não sei, ser uma “técnica ancilar” em geografia). No caso dessas disciplinas subordinadas ou instrumentais, se as há, elas seriam o que atualmente se está chamando “disciplina de cadeira”, representa uma situação diferente da disciplina de curso (e das sub-disciplinas integrantes, iguais entre si) (39).

(39) Tomemos um exemplo, no curso de Filosofia: Teríamos como disciplinas ou disciplinas de curso (expressões equivalentes): História da Filosofia, Lógica, Ética, Estética, Filosofia Geral (ou Metafísica). Essas disciplinas, algumas delas se subdividem: assim Ética, em Ética Geral e Filosofia Social e Política; assim História da Filosofia em Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, etc. Pois bem os catedráticos estarão cada um em uma das disciplinas aventura agrupadas nas cátedras existentes. No caso de História da Filosofia há uma só disciplina na cadeira, aliás. Os outros docentes (professores de ensino superior, assistentes, instrutores), estarão ocupando as demais disciplinas. Se houver, ou antes, havendo necessidade de hierarquizar gratificações de atividades *acrescidas*, a coisa ficaria assim: O catedrático ocupa como titular da cátedra uma disciplina e, nesta, uma sub-disciplina. A outra sub-disciplina de sua disciplina é

ocupada por um assistente ou instrutor, com a gratificação correspondente àquela que, atualmente, se chama "disciplina de cadeira".

Um professor de ensino superior (ou assistente) ocupa como titular de uma disciplina, uma sub-disciplina, com a gratificação que atualmente se chama "*disciplina de curso*": e uma assistente (ou instrutor) ocupa a outra sub-disciplina, e recebe a gratificação que atualmente se chama "disciplina de cadeira". (No caso das técnicas auxiliares, ou disciplinas subordinadas acima aventadas, elas corresponderiam sempre ao que atualmente se chama "disciplina de cadeira").

Parece-me, data venia, que isto é algo mais lógico do que o agora vigente.

CÍRCULO CÓSMICO

ALBERTO CUNHA MELO

1. *Publicação do Corpo*

Para distanciar-me das altas
nuvens, onde sempre habitei,
devo levar algumas nuvens,
para que saibam minha pátria.

Após soltar de espaço a espaço
as cascas vivas da memória,
devo levar para a cidade
o corpo, esta palavra forte.

Só meu corpo vai realmente
pisar nos jardins e nos pátios
e com mãos novas sacudir
as grandes árvores por perto.

Vou conduzi-lo com o cuidado
de livro muito alvo na tarde:
É minha única esperança
de estar bem vivo entre vocês.

Só meu corpo sabe virar
tôdas as páginas do tempo
e só êle foi publicado
completo, para ser seguido.